



**HAL**  
open science

# Cherche collocation désespérément. L'enseignement des collocations par le biais du jeu

Laetitia Daspres

► **To cite this version:**

Laetitia Daspres. Cherche collocation désespérément. L'enseignement des collocations par le biais du jeu. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01860579

**HAL Id: dumas-01860579**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01860579v1>**

Submitted on 23 Aug 2018

**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.



# **Cherche collocation désespérément**

*L'enseignement des collocations par le biais du jeu*

**DASPRES Laetitia**

Sous la direction de Mme Catherine Carras

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018





# **Cherche collocation désespérément**

*L'enseignement des collocations par le biais du jeu*

**DASPRES Laetitia**

Sous la direction de Mme Catherine Carras

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Carras pour avoir éveillé en moi cette curiosité pour les expressions semi-figées, ainsi que les autres professeurs du Master FLES pour la richesse de leurs enseignements.

Merci également à Muriel Goudard pour les échanges d'articles, à Sophie Daudé et à Xuanhi Dardet pour leur bonne humeur et nos discussions, et à l'ensemble des collègues de formation continue.

Merci à Louise Rousselot pour ses conseils autour du jeu.

Merci à Cécile Boddaert pour son accueil chaleureux, ses conseils et ses critiques vis-à-vis de ma posture de professeure de FLE.

Merci à ma famille pour sa patience et son soutien durant cette année.

Merci à mes amis qui ont su être présents dans les moments difficiles, et à mon magicien préféré qui a été à mes côtés tant qu'il a pu.



### DÉCLARATION

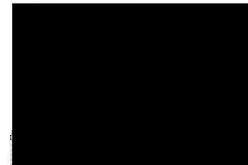
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou 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 : DASPRES

PRENOM : LAETITIA

DATE : 9 JUILLET 2018

SIGNATURE :





# Sommaire



## UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

.....	1
Remerciements .....	3
Sommaire .....	6
Introduction .....	8
Partie 1 - Contexte et terrain.....	10
<b>CHAPITRE 1. UNE REFLEXION DOUBLE .....</b>	<b>11</b>
1.    RACINES DE LA REFLEXION .....	11
2.    INFLUENCE DU TERRAIN SUR MON PROJET.....	12
3.    UNE PROBLEMATIQUE EN CONSTRUCTION.....	13
4.    PROPOSITION DE REMEDIATION.....	14
<b>CHAPITRE 2. UN PUBLIC PARTICULIER .....</b>	<b>16</b>
1.    UNE CLASSE UPE2A .....	16
2.    UN GROUPE HETEROGENE .....	20
3.    UNE SOIF D'APPRENDRE EVIDENTE.....	22
Partie 2 - Une problématique double .....	25
<b>CHAPITRE 3. LA QUESTION DE LA « COLLOCATION » DANS L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE .....</b>	<b>26</b>
1.    HISTORIQUE .....	26
2.    FIGEMENT ET COLLOCATION, DEUX NOTIONS COMPLEXES .....	30
3.    L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS.....	36
<b>CHAPITRE 4. L'APPORT DU JEU DANS L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>42</b>
1.    LE JEU, OBJET CONTROVERSE.....	42
2.    LE JEU SERIEUX .....	47
3.    LES ATOUTS DU JEU.....	51
Partie 3 - Les collocations par le jeu.....	56
<b>CHAPITRE 5. LES COLLOCATIONS SELECTIONNEES .....</b>	<b>57</b>
1.    LE CHOIX THEMATIQUE .....	57
2.    LA STRUCTURE BASE + COLLOCATIF .....	58
3.    LE POIDS DU PUBLIC .....	60
4.    LA PHASE D'EXPLICATION.....	61
<b>CHAPITRE 6. CONCEPTION DES JEUX.....</b>	<b>63</b>
1.    CHOIX DE LA FORME .....	63
2.    LE JEU PREPARATOIRE.....	66
3.    JEU ET PRODUCTION .....	67
<b>CHAPITRE 7. MISE EN APPLICATION .....</b>	<b>70</b>
1.    LA CHANDELEUR.....	70

2. « LE LANGAGE DU CORPS » .....	71
3. SOURY.....	73
Partie 4 - Résultats.....	75
<b>CHAPITRE 8. EN RECEPTION.....</b>	<b>76</b>
1. LA PHASE D'EXPLICATION.....	76
2. LES JEUX D'APPARIEMENT .....	78
3. BILAN .....	79
<b>CHAPITRE 9. EN PRODUCTION.....</b>	<b>81</b>
1. LES EXPLICATIONS DONNEES PAR LES ELEVES .....	81
2. LES COLLOCATIONS .....	82
3. LE JEU EN LUI-MEME .....	83
<b>CHAPITRE 10. BILAN.....</b>	<b>86</b>
1. DIFFICULTES .....	86
2. AMELIORATIONS .....	89
3. AUTRE ASPECT : LE DEFIGEMENT .....	90
Conclusion.....	91
Bibliographie.....	92
Sitographie .....	96
Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99
Table des matières.....	104

## Introduction

Depuis une vingtaine d'années, la recherche dans la didactique du lexique en français langue étrangère (FLE) met de plus en plus en valeur la nécessité d'acquérir les expressions figées, et plus particulièrement les collocations. Celles-ci seraient un des vecteurs d'une meilleure maîtrise de la langue étrangère. Se posent alors le problème de leur enseignement et celui d'un apprentissage efficace chez chaque apprenant, du fait de l'incapacité à exposer des règles de constructions.

Si nous devions partir d'une définition de la notion d'expression figée, ou d'unité phraséologique, nous choisirions la proposition de Bolly :

Une *unité phraséologique* est une séquence polylexicale constituée de deux ou plusieurs mots graphiques catégoriellement liés, contigus ou non.

Les UP se caractérisent linguistiquement par : (i) un certain degré de fixité syntaxique (blocage des propriétés transformationnelles et ordre des constituants inaltérable) ; et/ou (ii) un certain degré de figement sémantique (non compositionnalité au moins partielle) ; et/ou (iii) un certain degré de figement lexical (restriction paradigmatique) ; et/ou (iv) une contrainte sur l'emploi en situation de communication.

Ces contraintes se traduisent généralement par un certain degré de collocabilité mesurable statistiquement en termes de fréquence de cooccurrence des constituants. (BOLLY, 2011 : 29)

Mon intérêt pour l'enseignement des collocations est né lors d'un cours de « didactique du lexique » du Master, sur la notion de « figement ». J'ai ainsi découvert un phénomène lexical dont je n'avais pas jusque-là mesuré la complexité. De plus, il a fait écho à des ressentis personnels lors de l'apprentissage de langues étrangères et de constructions lexicales uniques à chaque langue. Les différences de sens et de principes combinatoires entre les langues sont ainsi complexes à intégrer, surtout dans un enseignement en contexte hétéroglotte. Enfin, le sujet a été abordé d'une certaine façon lors de la préparation à l'agrégation interne de lettres modernes de cette année. Et les remarques des professeurs-étudiants et des maîtres de conférences n'ont fait que me conforter dans l'idée que le figement pose de nombreuses difficultés définitives et pédagogiques.

La connaissance de ces unités polylexicales par des élèves d'une UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) d'un collège grenoblois m'est apparue assez faible, ce qui a renforcé mon désir d'étudier les difficultés et les remédiations possibles à leur enseignement. Outre la complexité d'enseigner les collocations sans un entraînement systématique et peu motivant, s'ajoute celle de leur réinvestissement dans des productions orale et écrite.

Deuxième thématique phare : le jeu. La question de l'intégration du jeu à l'école continue à faire débat. En tant que professeure de lettres en collège puis en lycée, j'ai eu l'occasion d'exploiter différents types d'activités ludiques pour la mémorisation de mots, de notions et de personnages importants de la culture littéraire, ou dans la construction de récits fictifs. Face à un public aussi hétérogène (au niveau ethnique, socio-économique, de l'âge et du niveau scolaire antérieur) et avec un tel parcours migratoire que celui de cette UPE2A, la légèreté du jeu m'a semblé également intéressante à intégrer dans ce projet. J'ai par conséquent mis en place trois activités différentes, la première à l'aide d'une application numérique, les deux suivantes centrées autour de deux jeux de cartes fabriquées pour l'occasion.

C'est pourquoi ce mémoire mêle l'enseignement des collocations et le jeu, et qu'il a pour objectif de découvrir dans quelle mesure le jeu favorise un enseignement efficace des collocations.

L'acquisition de ces dernières étant considérée comme plus ardue que la simple assimilation d'unités lexicales, il sera intéressant d'évaluer l'impact de leur enseignement dans la compétence langagière de chaque enfant, ainsi que la difficulté de leur mémorisation, et enfin les atouts et les inconvénients de l'usage du jeu.

Pour cela, j'exposerai dans un premier temps les raisons qui m'ont poussée à me pencher sur ces deux thématiques, ainsi que l'apport des observations réalisées durant le stage. Dans un second temps, je proposerai une réflexion nourrie des nombreuses lectures de travaux différents sur la didactique du lexique et sur le jeu. Après avoir décrit les choix des activités et leur mise en application, je tenterai un retour critique sur cette expérience.

# **Partie 1**

-

## **Contexte et terrain**

## Chapitre 1. Une réflexion double

Le présent travail résulte d'un long processus de réflexion et d'une prise de recul sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage autour du lexique et du jeu.

### 1. *Racines de la réflexion*

Ma réflexion est née de l'envie de me plonger dans l'enseignement des expressions figées. Premièrement, cette notion lexicale étudiée en didactique du lexique et lors de la préparation de l'agrégation interne de lettres, cette année, a fait écho à un sentiment de difficulté et par conséquent de frustration dans l'apprentissage des unités polylexicales des autres langues. Que ce soit au lycée en cours d'anglais, ou plus tard avec l'apprentissage du japonais et du coréen, la complexité à mémoriser des formations polylexicales très différentes de celles existant dans la langue française a été un facteur de lenteur dans la production correcte d'énoncés oraux et écrits.

Deuxièmement, les découvrir et les acquérir procurent une grande satisfaction, surtout lorsqu'on est curieux des cultures étrangères. En effet, chaque langue se construit différemment et le marquage culturel du lexique est fort. Lors de mes études dans le secondaire et à l'université, la logique de la langue française et l'implicite présent dans des expressions et énoncés m'ont toujours intéressée, de même que les *idioms* découverts dans différentes chansons. Et l'apprentissage du japonais et du coréen, après des années d'allemand et d'anglais en contexte scolaire, m'a apporté énormément de recul sur ma langue première et sur l'importance de préserver et découvrir la diversité des langues, toutes riches d'une histoire et d'une culture particulières. La langue est un excellent vecteur pour connaître la culture d'un peuple. Ces constats ont été renforcés par les cours d'anglais que j'ai pu suivre durant cette année de master : avec le recul de la professeure et de l'étudiante de FLE, j'ai davantage saisi cette richesse culturelle, qui transpire de la langue.

Pour ces deux raisons, le choix de cette thématique lexicale m'a paru évidente très rapidement, avant même ma première visite sur le terrain de mon stage.

Parallèlement, intuitivement, du fait de mon expérience professionnelle et en tant qu'apprenante de langues, l'utilisation du jeu m'a paru intéressante. Lorsque j'étais enfant, le jeu était très présent dans la cour de l'école maternelle et primaire, avec des espaces dédiés à celui-ci ; en classe, beaucoup d'activités manuelles étaient proposées aux côtés

d'activités plus « classiques ». Au collège, le professeur d'allemand créait de nombreuses situations de communication réalistes, des jeux de rôles pour réinvestir le vocabulaire et les points grammaticaux enseignés durant le chapitre. Parfois, il venait avec un chapeau qui contenait des mots ou idées que nous devions faire deviner en les explicitant, comme dans le jeu *Tabou*. Je me rappelle aussi, vaguement, une notion mathématique vue avec le professeur de la matière et appliquée dans le cadre du cours de sport, dans un travail transdisciplinaire, au collège. Ce ne sont là que des cas isolés, cependant. Et, au lycée, le jeu a disparu complètement. C'est assez naturellement que, une fois professeure dans des collèges très différents, j'ai mis en place des activités ludiques pour susciter l'intérêt des élèves et les amener au travail sans trop de "souffrance", selon les moments de la journée et de l'année, et selon les notions abordées. Au lycée, je continue à utiliser le jeu, notamment pour les révisions des épreuves de littérature du baccalauréat. Lorsque je propose des heures supplémentaires pour celles-ci, la forme ludique les aide très majoritairement à venir s'exercer ensemble.

Même s'il est parfois difficile d'évaluer les résultats positifs de l'usage du jeu en classe, que ce soit en quantité d'informations apprises ou en qualité de la mémorisation, la question de l'usage du jeu à l'école mérite d'être posée. Nous verrons notamment que des précautions sont nécessaires à sa mise en place.

## ***2. Influence du terrain sur mon projet***

Mon stage a débuté mi-novembre 2017 dans une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) d'un collège grenoblois, avec Mme Boddaert, professeure de Français Langue Etrangère (FLE). J'ai ainsi commencé mon observation du groupe, et mon recueil de données informel (avec des prises de notes à la volée). On sait que la venue en classe d'une personne extérieure peut modifier le comportement des élèves, et du professeur ; ma présence n'a pas semblé influencer les données recueillies, puisque d'autres adultes viennent de temps en temps pour aider la professeure de FLE ou découvrir les élèves allophones dans un autre cadre. Ils sont ainsi habitués à ces présences aléatoires. De plus, nous ne leur avons pas indiqué le sujet de mon mémoire, leur résumant seulement la formation que je suivais et mon désir de devenir professeure de FLE.

Les premières heures en leur compagnie ont conforté l'idée de l'importance de travailler les collocations : des hésitations et erreurs sont apparues, parsemées tout au long

des heures de cours. Les expressions *poser une question, raconter une histoire, pointer du doigt, fixer du regard...* ont dû être introduites et expliquées par Mme Boddaert. La difficulté n'est donc pas, ici, de mémoriser les mots seuls, mais de pouvoir les employer correctement, dans les associations attendues en français ; le besoin de se pencher sur cet obstacle est apparu plus prégnant encore.

De même, les caractéristiques du public (je les décrirai plus loin) m'ont amenée à privilégier un enseignement porté par des activités ludiques.

### **3. Une problématique en construction**

Malgré tout, ma réflexion a beaucoup évolué entre le mois de novembre et le mois de février.

Dès le départ, mon intérêt s'est porté sur les expressions figées et j'ai débuté mes recherches sur ce domaine particulier. Au fur et à mesure, je me suis rendu compte de son ampleur et de la complexité des théories et définitions autour de ce simple mot *figement*. Parallèlement, je voulais étudier les effets de l'image et du jeu dans l'acquisition guidée d'une langue, surtout dans un contexte hétérogène. Je voulais construire des flip books ou un jeu de cartes avec des représentations aidant à la compréhension des expressions sélectionnées. Encore une fois, j'ai réalisé l'étendue de cette thématique et la difficulté de créer un visuel satisfaisant et universel. Les quelques images voulant expliciter des proverbes ne me semblent pas toujours très pertinentes, malgré le savoir-faire de leurs concepteurs.

Mon ébauche de problématique portait alors sur les bénéfices d'utiliser l'image et donc le visuel dans l'explication des formes figées, ainsi que dans leur mémorisation et dans leur réinvestissement écrit et/ou oral. S'ajoutait la dimension ludique. Il est illusoire de travailler tout cela dans un seul mémoire ! une telle problématique touche en effet à la linguistique, à la psychologie de l'enfant et aux neurosciences, pour une application dans un champ de recherche (le figement) encore jeune et assez confus du fait des différences de conceptions.

Après de nombreuses lectures qui au départ n'étaient pas approfondies et au contact des élèves de l'UPE2A, j'ai réduit mon champ d'investigation aux collocations : ces formes me semblent en effet encore plus importantes à introduire durant le cours à cause

de leur omniprésence dans le discours oral et écrit. J'aime d'ailleurs beaucoup cette citation de Mizubayashi extraite de son premier livre en français *Une langue venue d'ailleurs* (2011) qui montre à quel point l'acquisition formelle ou informelle d'une langue peut être vitale quand on se trouve dans un pays différent de son pays « d'origine » : il a ressenti une « privation de liberté à cause des mots », parce que ses moyens de communication et par là de compréhension de la culture française étaient très pauvres à son arrivée en France. C'est d'autant plus vrai quand les deux cultures en présence sont très différentes : le cas des marques d'affection est frappant, puisque la langue japonaise possède peu d'expressions dédiées aux sentiments affectueux. Et en ce qui concerne le thème de l'image, j'ai également revu mes ambitions à la baisse en me focalisant sur le jeu comme vecteur de mémorisation efficace.

J'ai ainsi poursuivi ma réflexion en me nourrissant des différentes théories sur les collocations et des données recueillies en classe. C'est ainsi que j'en suis venue à une problématique combinant des jeux de cartes sans scénographie et des collocations.

#### ***4. Proposition de remédiation***

Une fois fait le constat de la méconnaissance de nombreuses collocations fréquentes chez ces élèves allophones et du niveau hétérogène propre au groupe de l'UPE2A de Stendhal, j'ai pu mettre en place un programme de travail sur cet objet lexical. L'idée de mettre l'accent sur celui-ci a plu à Mme Boddaert, tout comme celle de passer par le jeu pour cela. Les outils présents en classe sont assez restreints au final, malgré la volonté de leur proposer plusieurs outils différents pouvant convenir à différentes manières d'apprendre ; cette diversité peut également soulager les élèves d'une surcharge intellectuelle liée à l'apprentissage de la langue française en plus des savoirs inculqués dans les autres matières, en français. Ensemble, nous avons donc réfléchi aux modalités et aux moyens de créer une sorte de continuité entre sa programmation et mes interventions ponctuelles.

Nous avons décidé de partir des documents utilisés dans la semaine et de la thématique de la séquence en cours. Avant de poser cette limite, j'avais en effet construit toute une séance sur la pêche électrique à partir d'un texte court et d'une vidéo très claire sur ce problème soulevé au mois de janvier dans la presse. Toutefois, cette question d'actualité ne s'accordait guère aux documents et notions prévus dans les cours encadrant

mon intervention ; d'un commun accord nous avons décidé qu'il valait mieux changer de sujet pour la séance de la semaine suivante afin de rester au plus près des sujets traités durant les jours précédents. De même, à l'aide du *Vocabulaire illustré en 350 exercices* de Eluerd et François (1992) et des exemples de collocations chez González-Rey (2007), j'avais commencé à sélectionner des expressions qui me semblaient intéressantes et proches des élèves. Cependant, je n'arrivais pas à imaginer comment les intégrer au sein du cours, efficacement et avec des documents, si possible, authentiques.

Pour obtenir des résultats relativement tangibles, j'ai choisi d'examiner avec eux une cinquantaine de collocations réparties en quatre séances espacées. Afin de proposer des activités variées, et grâce aux ateliers du cours sur le numérique, j'ai opté pour un travail en trois temps à chaque fois : explication des expressions, deux jeux de répétition (avec un jeu intégrant le numérique et un jeu de cartes) et un jeu de production orale. Les élèves n'ayant pas la possibilité, pour la grande majorité, de réviser à la maison, tout le travail a été fait en classe.

Dans ce cadre-là, au fur et à mesure, j'ai modifié des éléments dans la manière d'aborder les collocations et les modalités des jeux, en fonction des premières constatations. De même, j'aurais aimé proposer en complément un dernier jeu plus révélateur sur l'acquisition des expressions, avec une véritable production orale intégrant ces formes lexicales. Malheureusement, le manque de temps, lié à la durée stage et à la programmation de la professeure, n'a pas permis l'expérimentation d'un quatrième jeu.

Le travail qui sera par conséquent présenté dans la troisième partie de ce mémoire tient compte de ce cheminement de ma pensée, du public rencontré et des outils disponibles au moment de sa réalisation.

Pour mieux saisir la particularité des élèves allophones de cette UPE2A, il est important d'en spécifier les caractéristiques majeures.

## Chapitre 2. Un public particulier

Début novembre, j'ai rencontré les élèves de l'UPE2A du collège Stendhal. N'ayant aucune expérience professionnelle en tant que professeure de FLE devant un groupe, il m'a semblé essentiel de m'appropriier le plus tôt possible le fonctionnement de cette unité et celui des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) ou Elèves Allophones Arrivants (EAA).

### 1. Une classe UPE2A

#### 1.1. Les modalités du stage

De novembre à mai, j'ai observé l'UPE2A du collège Stendhal <sup>1</sup> et je suis intervenue aux côtés de Mme Boddaert, professeure de français langue étrangère depuis six ans dans l'académie de Grenoble.

De novembre à janvier, j'allais en classe les jeudi et vendredi après-midi. La première semaine, je me suis contentée d'assister aux échanges entre le professeur et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, ainsi que le déroulement de ces heures de cours. J'ai également rencontré quelques professeurs non FLE soucieux d'aider au mieux ces nouveaux arrivants. Au fur et à mesure, j'ai participé aux cours en aidant certains élèves, en prenant en charge soit un petit groupe de niveau B1 pour les guider, soit deux jeunes Syriens lors de la découverte de la langue française.

De janvier à mai, j'ai épaulé la professeure les lundi et mercredi matins. J'ai retrouvé, globalement, les mêmes élèves. Je les ai accompagnés dans des exercices de lecture et d'écriture des lettres et des sons du français ; lorsque le cours était à destination de toute la classe, j'ai aidé les élèves plus faibles à comprendre les supports et des mots lors des échanges entre les élèves et la professeure... Les heures ont défilé rapidement, face à un public aussi exigeant en écoute et en clarté pour le professeur : il est nécessaire de choisir correctement tous les mots, de pouvoir répondre aux questions avec simplicité et efficacité ; et leur motivation à apprendre oblige à la fois à satisfaire leur curiosité et en même temps à contenir le besoin chez certains de tout comprendre tout de suite.

Deux éléments concomitants ont attiré mon attention : le déséquilibre entre ce que certains professeurs attendent de ces enfants et leur niveau réel en français, et l'importance

---

<sup>1</sup> <http://stendhal.elycee.rhonealpes.fr/college/elevs-allophones/>

du lexique pour l'intégration des EAA au sein du collège et de leur division. Dans certaines matières, les élèves allophones se retrouvent plongés dans une complexité linguistique que le professeur n'a pas envisagée ; les termes mêmes des consignes peuvent être un frein à leur apprentissage. De plus, le manque de vocabulaire peut avoir des conséquences diverses : l'isolement dans la cour, la non compréhension des consignes venues des assistants d'éducation, l'incapacité à exprimer un problème...

Ces semaines d'observation m'ont permis de mieux comprendre ce qu'était une UPE2A, quelles étaient les difficultés pour les enseignants et pour les élèves.

### *1.2. L'intégration au sein du collège*

J'ai également découvert les modalités d'intégration dans ce type de structure et d'organisation au sein de ce collège. En effet, malgré la clarté des textes officiels, une certaine latitude est laissée aux chefs d'établissement et équipes éducatives.

Chaque élève nouvellement arrivé en France rencontre un conseiller d'orientation psychologue au Centre d'Information et d'Orientation (CIO) et cet entretien, assez synthétique, est envoyé à l'établissement. Dans les textes, celui-ci est transmis deux semaines environ avant l'arrivée de l'enfant en classe. Dans les faits, la procédure prenant environ deux mois à elle seule, la professeure intègre le plus rapidement possible l'Elève Allophone Arrivant dans l'UPE2A et dans une division, selon les préconisations reçues du CIO et sa propre évaluation en tant que professionnelle. En général, entre la réception du mail de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) et la scolarisation effective, il ne se passe pas plus d'une semaine. A ce bilan est joint un court écrit de la main du mineur qui apporte énormément d'informations sur les compétences de l'élève (comme la gestion de la feuille de papier ou un simple nom en majuscules). Grâce à un interprète, si bien sûr une personne est disponible, on peut également évaluer dans leur langue première leurs compétences linguistiques écrites et orales, en réception et production. Des élèves dits scolarisés dans leur pays d'appartenance peuvent ainsi présenter des difficultés propres à une scolarité irrégulière. C'est le cas pour certains élèves de cette UPE2A.

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'UPE2A, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays**

**d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.<sup>2</sup>

Au collège Stendhal, les élèves ayant été scolarisés avant leur arrivée en France et les Non Scolarisés Antérieurement (NSA), ces-derniers comptant pour un tiers de l'effectif officiel de dix-sept EAA au 15 mai 2018, sont regroupés au sein d'une même UPE2A. On compte dix-sept élèves officiels et onze élèves allophones supplémentaires qui continuent à suivre quelques heures de FLE, sans lesquelles leur réussite en classe « normale » serait compromise. Habituellement, un élève déjà scolarisé antérieurement a le droit à une année civile de FLE ; un élève NSA peut en bénéficier pendant deux ans.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes.

### *1.3. L'emploi du temps des élèves allophones*

Connaître sa classe avant son groupe de FLE est essentiel, lorsque l'enfant arrive dans le collège. Généralement, on le laisse suivre les cours « classiques » la première semaine, comme un correspondant étranger. Cependant, cela peut être difficile pour un élève n'ayant aucune connaissance dans la langue du pays de résidence, ici le français, et un NSA. On préfère alors une durée plus courte (deux ou trois jours). Ceci est valable pour les EAA présents en septembre ; pour un élève allophone arrivant en cours d'année, l'intégration peut varier en fonction de son parcours. C'est le cas pour un jeune vietnamien arrivé mi-mai au collège. N'ayant quasiment aucune connaissance de la langue française, il a intégré le groupe de FLE et a été présenté à sa classe le surlendemain en cours d'EPS.

Quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;

---

<sup>2</sup> [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.<sup>3</sup>

L'emploi du temps se décide en accord avec l'équipe éducative, le bilan du CIO et la famille. En principe, ces élèves suivent les cours d'EPS, de technologie, d'arts plastiques, de musique, de mathématiques, de langue (l'anglais, voire une seconde langue comme l'arabe selon leurs origines et vœux). Les cours obligatoires peuvent varier en fonction des progrès des EAA, des retours des professeurs.

La majorité des élèves ont ainsi entre 10 et 14 heures de FLE par semaine. Mme Boddaert a choisi de s'adapter aux exigences de ses collègues en sortant les élèves de certains cours et d'adapter son propre emploi du temps à ces temps « libérés » pour chaque élève. C'est pour cette raison que des élèves de niveaux différents et de classes différentes se retrouvent ensemble aux mêmes heures. Ce fonctionnement est sûrement perfectible, en termes de qualité de travail que ce soit pour le professeur ou les élèves : le professeur peut décider de convoquer au même moment les élèves d'un même niveau ou de niveaux très proches pour former des groupes moins hétérogènes.

#### ***1.4. La salle de classe***

Le cours a lieu dans une salle au troisième étage, dédiée aux cours de français langue étrangère. Deux ordinateurs sont à la disposition des élèves, tout comme des dictionnaires bilingues (thaï-français, bulgare-français, espagnol-français, portugais-français, arabe-français, chinois-français, anglais-français...), des dictionnaires monolingues de langue française, des manuels divers, des romans et recueils de nouvelles/contes/poésies, des revues, etc. A côté de trois petits fauteuils se trouve une grande armoire qui renferme de la papeterie pour ces élèves (classeurs, feuillets, feuilles, stylos, etc.). Tout est là pour favoriser une atmosphère agréable et l'autonomie des élèves. A mon arrivée les tables étaient disposées sous forme de trois îlots, facilitant la répartition des élèves selon leur niveau. Après Noël, cette disposition a été modifiée avec l'arrivée de nouveaux élèves et un niveau plus « homogène » entre les élèves présents en septembre.

---

<sup>3</sup> [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

## ***2. Un groupe hétérogène***

Mme Boddaert enseigne auprès d'enfants de 11 à 16 ans, répartis dans des classes allant de la sixième à la troisième. Ces dix-sept élèves (au 15 mai 2018, le nombre étant amené à varier durant l'année en fonction des départs et arrivées) de tous les niveaux jusque B2, quelques-uns Non Scolarisés Antérieurement, sont d'horizons très variés. Ils ont tous un vécu particulier et unique.

On peut ainsi différencier les élèves Non Scolarisés Antérieurement de ceux ayant suivi une scolarité plus ou moins régulière : les NSA représentent un tiers des élèves allophones du collège. Il est vital de connaître leur scolarité antérieure afin de prendre en compte toutes leurs difficultés dès leur arrivée dans l'établissement. Un élève NSA devra souvent passer d'une culture de l'oral à celle de l'écrit, avec notamment la gestion de la feuille de papier (écrire sur les lignes, dans le bon sens, peut être difficile pour ces jeunes), qui de plus varie parfois selon les pays (certaines langues ne s'écrivent pas sur des lignes, d'autres se présentent verticalement et non horizontalement, etc.). L'écrit en réception et en production est donc une difficulté majeure pour eux à leur arrivée. De même, certains élèves dits non NSA peuvent avoir connu une scolarité en pointillé, comme les jeunes Kurdes-Syriens du groupe, du fait de la situation géopolitique de la Syrie.

Il faut également prendre en compte la particularité des élèves non accompagnés (dits auparavant « isolés »). L'équipe éducative doit être particulièrement attentive à eux : outre la difficulté d'arriver dans un pays étranger et de ne pas maîtriser la langue, se greffent la solitude, le questionnement des diverses administrations et les différentes expériences que le mineur a vécues jusqu'à son arrivée dans le pays. Et, très souvent, ces élèves n'ont pas suivi de scolarité, ou elle a été irrégulière, dans leur pays. Cela ajoute un obstacle important à surmonter et une possible menace pour la face. Autre élément qui les distingue souvent de leurs camarades : leur maturité. Ils font preuve d'un recul et d'une responsabilité qui n'est pas commune chez des enfants de cet âge.

Un autre facteur de difficulté pour l'enseignant est la variété des pays d'appartenance : dans cette UPE2A, on ne compte pas moins de 15 pays différents (Roumanie, Bulgarie, Albanie, Syrie, Mexique, Thaïlande, Corée du Sud, Tunisie, Algérie, Vietnam, Mali, Guinée, République Démocratique du Congo, Espagne, Angola). Qui dit pays différents dit forcément cultures et langues différentes, même si certains élèves partagent une langue proche. C'est d'ailleurs une aide précieuse lorsqu'un élève ne

comprend pas la langue française ou doute de la signification d'un mot : les élèves s'entraident et la relation hiérarchique descendante de l'enseignement traditionnel s'efface un temps. Cependant, ces moments de déritualisations peuvent être trop fréquents ou gêner la progression du cours ; des élèves peuvent passer trop souvent par leur langue première, ne se confrontant pas à la difficulté de la langue française, comme c'est le cas pour une jeune syrienne de 13 ans, assez réservée, arrivée en avril 2018. Puis, même si l'ambiance de classe est agréable et bienveillante, il arrive que des tensions passagères naissent d'incompréhensions entre cultures ou liées à des différences de variétés linguistiques (notamment avec l'arabe). La relation homme-femme pose parfois problème dans la disposition des élèves au sein de chaque îlot, certaines élèves préférant être entourées d'autres jeunes filles. Enfin, les politiques éducatives varient d'un pays à l'autre : deux élèves du même âge, ayant fait autant d'années de français en LV2 ou 3, peuvent avoir des niveaux extrêmement différents selon l'importance accordée à l'oral et à l'écrit. La compréhension et la production orales peuvent être convenables, mais l'écrit catastrophique surtout en production.

Un autre élément frappant est la découverte, lors des premières semaines de vie en France, de problèmes médicaux. Des élèves semblaient ne pas progresser « normalement » et parfois même se désintéresser du cours ; des examens médicaux ont alors montré des problèmes auditifs ou de vue chez ces élèves. Avec le port de lunettes, ou d'un appareil auditif, l'attention en classe s'est visiblement améliorée, ce qui a entraîné également des progrès dans les quatre compétences.

La situation de ces enfants et de leur famille dans le pays de résidence ne favorise pas toujours le travail scolaire et leur bien-être quotidien pour la grande majorité : certains élèves vivent en foyer, des familles sont logées à l'hôtel ou dans des bungalows ; parfois le 115 est leur unique solution. Il faut par conséquent être vigilant à tout changement de comportement et à toute baisse des résultats, ce qui exige une attention particulière à chaque élève et donc une implication forte de l'enseignant FLE et de ses collègues. En cela, le métier de professeur de FLE demande une connaissance plus approfondie de chaque élève et de sa situation, une adaptabilité forte à cette hétérogénéité. L'enseignant de ce type d'UPE2A doit également travailler en étroite collaboration avec l'infirmière, et les associations aidant ces familles.

Afin que chacun des dix-sept élèves allophones (à la date du 15 mai 2018) puisse suivre le nombre d'heures de FLE prévu, la professeure est obligée de « convoquer » pour

une même heure de cours une dizaine d'entre eux de niveaux et d'âges très différents. De surcroît, les groupes changent d'heure en heure, ce qui oblige souvent à laisser en suspens des activités en cours ou à gérer le décalage avec l'arrivée d'un ou plusieurs élèves à l'heure suivante. Ces deux difficultés me sont apparues tout de suite importantes : lors du premier cours, pendant qu'un groupe d'un niveau plus ou moins B1 travaillait sur un texte de Jules Verne et ses questions, la professeure s'est concentrée sur un petit groupe d'élèves moins avancés et le vocabulaire des sens. Jongler entre les deux groupes, répondre aux questions des uns et des autres, tout en gardant le fil du cours planifié, ne facilite pas la progression du cours vers les objectifs préalables. De plus, en décembre et en mai, deux jeunes syriens puis un vietnamien n'ayant aucune notion de français, et avec une scolarité irrégulière dans leur pays d'origine, sont arrivés dans le collège. Si j'insiste sur ces constats, c'est parce que j'ai dû me confronter à cette hétérogénéité et à ces va-et-vient complexifiant encore le suivi de chaque élève.

### ***3. Une soif d'apprendre évidente***

Le but de ces UPE2A est de permettre à chaque élève de suivre peu à peu la majorité des cours de leur division et d'obtenir une orientation réfléchie et choisie. En lien avec le socle commun de connaissances et de compétences, l'enseignant de FLE amène progressivement les EANA à une meilleure maîtrise de la langue française. Les élèves peuvent passer ainsi le DELF en fin d'année scolaire, selon leur niveau et leurs progrès, après concertation avec leur professeur.

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

Entre février et avril, les élèves allophones de troisième ont ainsi effectué le stage de découverte professionnelle comme leurs camarades. Ils présentent également un oral, accompagné d'un court rapport de stage, en mai. Le jury est composé de Mme Boddaert et de Madame la Principale. Ils sont évalués en partie sur leur compétence langagière (lors de leur exposé et de l'entretien qui suit) mais aussi sur leur retour d'expérience. Les objectifs mis en avant dans les textes officiels sont l'inclusion en classe ordinaire et la construction du projet d'orientation, pour ces élèves. Ils sont facilités par l'engagement important de ces élèves. Ils font preuve d'une volonté personnelle forte de progresser et réfléchissent véritablement aux métiers qui les intéressent et qui leur sont accessibles. Un jeune guinéen de 16 ans a fait son stage chez un tapissier, non par envie mais par manque de temps, car il est arrivé en décembre 2017 dans l'UPE2A. Cependant, il a su en tirer profit (il a pu réparer des sièges du foyer dans lequel il vit) et a appris avec intérêt beaucoup de choses sur ce métier transmis de père en fils. Durant ces quelques mois en France, il a également rencontré plusieurs fois la conseillère d'orientation et a affiné son projet personnel. En cela, ils sont souvent plus impliqués dans leur scolarité que des élèves natifs, en collège. L'équipe éducative de la cité scolaire Stendhal fait ce constat dans son *Guide d'accueil des EAA* à destination de tous les adultes de l'établissement :

### 1.3. Profils scolaires

Chaque enfant arrive avec son parcours scolaire : certains étaient d'excellents élèves dans leur pays d'origine, d'autres n'ont jamais fréquenté l'école, trop chère ou trop loin (cas par exemple des pays d'Afrique sub-saharienne) ou parce que ce droit ne leur est pas accordé dans le pays d'où ils viennent ; c'est notamment le cas des enfants dits "Roms". De par leur vécu, les EAA sont souvent avides d'école et de réussite sociale, volontaires et matures. (Guide d'accueil EAA, collège Stendhal, 2017)

Après six mois, au contact de ces élèves, je ne peux que confirmer ce point de vue. Leur envie d'apprendre est visible par leur attitude et leurs prises de parole : les retards sont très rares et les absences justifiées ; ils demandent parfois à venir ou à rester en cours de FLE quand un professeur est absent ; quand ils ne comprennent pas un exercice d'une autre matière, ils demandent spontanément de l'aide à Mme Boddaert. J'ai ainsi pu avoir la joie de me replonger dans les fractions et les organes reproducteurs durant cette période. De plus, la majorité d'entre eux (selon leur personnalité) interrompent le cours dès qu'un mot ou une idée n'est pas compris. Même si cela peut être fatigant et coupe le cheminement de la leçon, ces moments de déritualisations sont extrêmement riches pour eux et signifiants pour le professeur. Le jeune syrien de 14 ans, arrivé en décembre sans aucune connaissance du français, est un spécialiste dans l'interruption de cours : il pose

énormément de questions, il répète souvent des mots dits par le professeur et veut toujours donner un exemple. En six mois à peine, il est capable de lire correctement un texte, il reconnaît les auxiliaires *être* et *avoir* dans des textes et sait les conjuguer au présent de l'indicatif ; il peut même différencier une « sorte de phrase » (en fait, une proposition) d'un groupe nominal. Sa curiosité constante lui a permis de progresser très rapidement et de construire une réflexion grammaticale très pertinente (alors que lors de son entretien en arabe au CIO, son niveau scolaire a été évalué comme étant celui d'un enfant de CE2). Il en est de même pour la quasi-totalité des élèves, même s'ils peuvent rester plus silencieux.

Pour conclure ce premier point, je dirai que l'intégration de ces EANA est conditionnée en partie par leur compétence linguistique, et plus spécifiquement lexicale. La possibilité de comprendre et de s'exprimer devient rapidement essentielle pour eux. Même si leurs propos ne sont pas grammaticalement corrects, une écoute attentive permet d'en saisir le principal. Ainsi, face à une telle envie d'apprendre, et par constatation d'erreurs au niveau des expressions semi-figées, il m'a semblé pertinent de proposer un travail sur ce point lexical.

## **Partie 2**

-

### **Une problématique double**

## **Chapitre 3. La question de la « collocation » dans l'enseignement du lexique**

L'enseignement du lexique s'est révélé être une question très intéressante durant cette année de Master 2. La catégorie des expressions figées a particulièrement attiré mon attention, en tant qu'enseignante et en tant qu'apprenante de langues étrangères. Les deux premiers mois d'observation des élèves allophones ont conforté ce choix d'analyser de plus près les difficultés et outils de remédiation en lien avec ces constructions lexicales.

### ***1. Historique***

#### ***1.1. Le lexique dans l'enseignement***

L'apprentissage du lexique n'a pas tout de suite été une priorité dans l'enseignement du français et des langues étrangères. Chervel (2006) note qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle la faiblesse lexicale en français des primaires apparaît clairement aux instituteurs favorisant la communication au sein de la classe. La priorité est en effet donnée à la grammaire, à l'orthographe. Cela va amorcer une longue réflexion sur l'enseignement du vocabulaire. L'explication par l'étymologie, par la morphologie lexicale se développent alors, en parallèle des exercices de vocabulaire et de courtes rédactions. De plus, la méthode anglaise des « leçons de choses » est adaptée par Carpentier en France, pour ancrer les mots dans le réel et ainsi faciliter l'acquisition du vocabulaire concret. Ce changement de perspective ouvre la voie, un siècle plus tard, à une mise en avant du lexique dans l'enseignement des langues étrangères.

Il a fallu attendre les années 1980, en lien avec l'approche communicative, pour qu'un véritable mouvement en faveur de l'enseignement du lexique se développe.

Le choix du vocabulaire n'est plus dicté par le dépouillement complet du contenu explicite du support mais par l'anticipation des besoins langagiers des apprenants face aux situations de communication mises en place dans la classe. (CHINI, 2006 : 108)

Pourtant, un apprenant ressent plus fortement le manque lexical que le manque grammatical lors d'une conversation dans une langue étrangère. En effet, la maîtrise des règles de grammaire ne conditionne pas l'intercompréhension, alors qu'une bonne maîtrise lexicale permet de converser correctement même si des erreurs peuvent apparaître.

Cette expérience, je l'ai vécue personnellement il y a une quinzaine d'années. J'étais alors en Irlande, chez une amie. Discutant avec ses colocataires, j'ai pu évaluer rapidement la pauvreté de mon vocabulaire. Eux-mêmes, ils me firent remarquer leur surprise face au décalage entre mes connaissances grammaticales précises en anglais et mes faiblesses lexicales ; et ils me poussèrent à inverser cette tendance, car la grammaire ne pouvait m'aider ici à dialoguer. Comme le souligne Courtillon (1989 : 147), cité par Bogaards dans *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* (1994),

le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication.

Et en tant qu'enseignant, on connaît le rôle essentiel dans la vie quotidienne des interactions sociales et du langage comme vecteur de développements cognitif et identitaire. De plus, notamment avec les travaux de Galisson sur la « composante lexicoculturelle » des mots, on sait que l'apprentissage d'une langue s'accompagne d'une assimilation de nouveaux concepts, propres à chaque langue, qui s'actualisent au fur et à mesure des progrès dans la langue étrangère. Derrière chaque mot, il y a un implicite culturel. Cuq et Gruca notent que « le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel » (2003 : 363). En conséquence, il est vital d'améliorer l'enseignement du lexique.

Danielle Chini (2006) décrit les changements progressifs dans l'enseignement du lexique : la simple mémorisation de listes de mots a été longtemps dominante et les professionnels de l'éducation considéraient le lexique comme « un savoir externe à mémoriser » (CHINI, 2006 : 107). La récitation était également utilisée pour la mémorisation. Elle avait l'avantage de faire apprendre les mots en contexte. A la fin du XXème siècle, avec l'approche communicative, on passe « du vocabulaire comme savoir au vocabulaire comme outil » (CHINI, 2006 : 108). Même si les exercices de systématisation sont toujours très présents, la démarche actionnelle apparaît dans les manuels et dans les méthodes d'enseignement.

Ainsi le vocabulaire enseigné n'est plus autant déconnecté des besoins langagiers des apprenants. Dans les méthodes de FLE et des langues étrangères en général, on accorde une place de plus en plus grande à l'authenticité des échanges, réduisant ainsi l'effet artificiel et ennuyeux de cet apprentissage. Dans son article, Julie Marot (2012 : 2) insiste sur la « vocation discursive » du langage et donc sur le besoin de l'enseigner en contexte,

dans des situations de communication qui font sens aux apprenants. De plus, cela permet peu à peu d'être sensibilisé aux relations particulières entre les mots mais aussi aux différents cas de figement.

Finalement, la question n'est donc plus de savoir combien de mots connaît l'apprenant, mais s'il connaît à la fois le sens et la combinatoire de ces mots.

### **1.2. La phraséologie**

Les expressions figées appartiennent au domaine de la phraséologie.

Le terme désigne de manière générale l'ensemble des unités complexes du lexique, qui présentent des degrés variables de figement\*, qui sont construites dans des contextes spécifiques, et qui sont tenues à cet égard pour caractéristiques d'un type de discours. L'usage du terme de phraséologie est parfois difficile à distinguer de celui d'idiomaticité\*. On appelle phraséologismes les unités entrant dans le champ d'application du terme de phraséologie. (NEVEU, 2011 : 280)

La phraséologie s'intéresse ainsi à la spécificité lexicale d'une langue par rapport aux autres langues et plus spécifiquement à la combinatoire en synchronie. Elle a pour objet d'étude une partie des expressions figées, éléments qui passent globalement inaperçus chez le locuteur natif, mais sources de difficultés pour l'apprenant.

### **1.3. L'intérêt pour les expressions figées**

Selon l'historique dressé par Jean Pruvost (2017) du terme « figement », le mot apparaît pour la première fois dans le *Dictionnaire universel* d'Alain Furetière, en 1690. Cependant, en Angleterre, le terme était déjà apparu, selon le *Dictionnaire de la langue française* d'E. Littré, dans le travail d'un lexicographe anglais Randle Cotgrave *A Dictionarie of the French and English Tongues* à la fin du XVIème siècle. La « première définition en tant que concept linguistique » se trouve « dans le Dictionnaire du français contemporain de Jean Dubois, en 1967 » : « le figement d'une locution verbale (= le fait qu'elle forme un tout indécomposable) ». Suit celle du *Grand Larousse de la langue française* en six volumes parus de 1971 à 1978, dirigé par Louis Guilbert.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, le terme de *figement* est placé sous celui de *lexicalisation*, en tant que synonyme :

Processus linguistique qui transforme un groupement libre en groupement stable, c'est-à-dire qui soude ensemble une suite de morphèmes, pour en faire une seule et même unité lexicale. Le processus de lexicalisation porte sur des segments de dimension variable, depuis le classique *pomme de terre*, jusqu'aux locutions phraséologiques comme *mettre le pied à l'étrier*, *prendre le taureau par les cornes*, etc. (GALISSION et COSTE, 1976 : p315)

Cette unité polylexicale prend alors un sens particulier, parfois opaque et loin du sens des unités lexicales qui la composent. Nous verrons plus loin en quoi consiste précisément une expression figée, les différentes catégories qu'on place sous ce nom, en fonction du degré de figement.

Quoiqu'il en soit, la complexité de ces éléments polylexicaux aiguise la curiosité des linguistes depuis une vingtaine d'années. Cette complexité est double : à la fois dans l'étude de la formation et de l'évolution de ces groupes de mots plus ou moins figés, et aussi dans leur acquisition chez les natifs et leur apprentissage chez les apprenants.

Faisons un arrêt sur ces deux notions et la distinction faite par Krashen. L'acquisition consiste en un processus inconscient, l'apprentissage en un processus conscient. Bien que le premier soit pertinent et efficace, dans le cas des unités polylexicales, un travail conscient est à privilégier avec les allophones pour leur faire remarquer les particularités de la langue française et pour qu'elles soient intégrées efficacement. On peut d'ailleurs passer par la comparaison avec d'autres langues, notamment l'anglais, pour insister sur la généralité de ce phénomène linguistique. De plus, l'hypothèse de l'input va dans ce sens : si on considère que la compréhension des propos est nécessaire pour un input réussi, il faut s'assurer de travailler sur les expressions figées et plus particulièrement sur les collocations fréquentes et proches de leur quotidien. Il ne faudrait pas que cela soit un frein à la compréhension d'autres éléments et à une expression écrite et orale proche de celle du natif, surtout dans un contexte homoglotte qui offre un input permanent. Par conséquent, même si la théorie de Krashen est intéressante, il semble préférable de lier les deux et de montrer leur interdépendance. On ne peut donc laisser au hasard des rencontres et conversations l'assimilation des formes polylexicales. Un apprentissage est nécessaire.

Autre idée à tempérer dans le cas qui nous intéresse, Chini note que la mémorisation du lexique va de pair avec la découverte et l'explicitation des règles sous-jacentes, que cela permet de « construire des méthodes d'actions transférables » (2006 : 110) et donc que cela favorise l'autonomie de l'enfant face à de nouvelles formes. Le passage par l'étymologie et la morphologie lexicale est donc préconisé. Cependant, dans le cas des expressions semi-figées, il est difficile d'envisager une étude de leur fonctionnement. La démarche inductive préconisée avec l'approche actionnelle ne peut être mise en place dans le cas des formes figées, du fait de leur caractère fortement arbitraire en général.

De plus, les expressions figées ont du mal à trouver leur place dans les manuels de FLE. C'est pourquoi ce domaine de recherche encore jeune stimule l'intérêt des chercheurs.

Autre raison de cet intérêt, la connaissance et la maîtrise de celles-ci chez le locuteur non francophone conditionnent son intégration dans la société et la bonne compréhension de nombreux discours. Polguère et Tremblay affirment dans *Enseigner-apprendre le lexique* (2003) que « la connaissance lexicale n'est pas simplement l'addition d'associations signifiant-signifié [...] mais la maîtrise des liens lexicaux [...] et des conditions d'utilisation des unités lexicales (ce que nous appelons leurs propriétés de combinatoire) ». En effet elles sont primordiales pour produire un écrit ou un oral correct, qui se rapproche de la compétence langagière du natif.

Acquisition and correct production of such word combinations is a mark of an advanced level of proficiency in a language. As Lewis (1997, p.15) puts it "fluency is based on the acquisition of a large store of fixed or semi-fixed prefabricated items." James (1998, p.152) also agrees that the correct usage of collocations "contributes greatly to one's idiomaticity and nativelikeness." Taiwo (2004) sees lexical errors and grammatical errors as equally important. Sonaiya (1988) goes even further to say that lexical errors are more serious because effective communication depends on the choice of words. (MAHMOUD, 2005)<sup>5</sup>

Dans le cas précis des collocations, selon Lewis, cité par Cavalla, Crozier, Dumarest, Richou, « ces "chunks" (pour l'anglais) représenteraient plus de la moitié de nos discours (oraux et écrits) et de ce fait, les collocations seraient la trame de fond du lexique mental d'un locuteur natif » (CAVALLA, CROZIER, DUMAREST, RICHOU, 2009 : 14).

Trois questions se posent alors à eux : comment définir la collocation ? quelles sont ses caractéristiques ? comment peut-on les enseigner ?

## ***2. Figement et collocation, deux notions complexes***

Le figement est une notion linguistique assez récente et par conséquent assez complexe à définir précisément. En effet, les études actuelles sont très nombreuses et tentent de distinguer différentes formes de figement, des sous-catégories variées aux caractéristiques à la fois proches et distinctes. Pour preuve, ce rapport de jury de

---

<sup>5</sup> [Article Collocation errors](#)

l'agrégation externe de lettres modernes de 2016, dont la question de grammaire portait sur cette notion lexicale :

Le terme général d'expression figée, ici utilisé, recouvre une grande diversité de notions voisines telles que collocation (association de deux, trois ou quatre éléments dont la fréquence d'association est supérieure à celle d'une association aléatoire), expression toute faite, idiomatisme, cliché, dicton, acte de langage stéréotypé (Kauffer), phraséoterme (Gautier), phrasème (Mel'čuk), pragmatème, matrice lexicale, etc.

### **2.1. Une terminologie en débat**

Même dans les appellations, on remarque beaucoup de flottement. La liste de Catherine Bolly a de quoi surprendre le jeune chercheur désireux de se lancer dans cette aventure :

Pour ne citer que les appellations les plus courantes, les UP, qui sont intégrées dans le champ de la *phraséologie* (González Rey, 2002) ou du *figement lexical* (Mejri, 1997a), sont désignées en français par les termes suivants : *expressions figées* (G. Gross, 1996 ; Klein et Rossari, 2003 ; Lamiroy, 2003, 2008 ; Klein, 2007 ; Svensson, 2004 ; González Rey, 2002, 2007), *séquences figées* (Mejri, 1997a), *phrases figées* (M. Gross, 1988), *expressions idiomatiques* (Gréciano, 1983), *locutions* (G. Gross, 1996 ; Fiala et al., 1997 ; Martin, 1997 ; Martins-Baltar, 1997), *séquences préfabriquées* (Forsberg, 2005, 2006, 2008), *formules* (Krieg-Planque, 2009) ou encore *phrasèmes* (Mel'čuk, 1993 ; Mel'čuk et al., 1995). (BOLLY, 2011 : 27)

Nous laissons de côté la terminologie anglaise qui propose encore plusieurs versions. Elle prend, pour sa part, le parti des « unités phraséologiques », se rapprochant de ce fait des idées de Mel'čuk et les définit comme « toute unité polylexicale dont les constituants entretiennent une relation contrainte sur l'axe syntagmatique » (BOLLY, 2011 : 27).

Mel'čuk propose une définition en deux temps dans son article de 2013 : « un phrasème est un énoncé multilexémique non libre », sachant qu'« un énoncé multilexémique est une configuration de deux lexèmes, ou plus, syntaxiquement liés » ; qu'« un énoncé multilexémique est libre si et seulement si [ssi] il n'est pas contraint sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire si son sens et chacune de ses composantes lexicales sont sélectionnés par le Locuteur strictement pour ses propriétés linguistiques, indépendamment des autres composantes ». En effet, l'expression figée ne laisse que très peu de liberté au locuteur dans sa construction et sa manipulation en discours. Une expression figée a donc des propriétés syntaxiques et sémantiques qui la définissent. L'une d'elles est la liberté réduite dans le choix des unités lexicales qui composent le phrasème ; Mel'čuk donne l'exemple de *prendre une décision*, où PRENDRE est sélectionné en fonction de DECISION, de *peinture fraîche*... La fréquence des cooccurrences met en lumière des

associations non libres. S'ajoute le critère de la non-compositionnalité du phrasème : « Un signe linguistique complexe **AB** est dit compositionnel ssi  $AB = A + B$  » (MEL'ČUK, 2013 :132). Le sens d'une expression figée ne se réduit pas à la somme des signifiés des mots associés. Il prouve cela en opposant une *pomme d'Espagne* à un *château en Espagne* (MEL'ČUK, 2013 :133). Il en arrive à distinguer trois types de phrasèmes : les locutions (phrasèmes lexicaux non compositionnels), les collocations (phrasèmes lexicaux compositionnels) et les clichés (phrasèmes sémantico-lexicaux compositionnels).

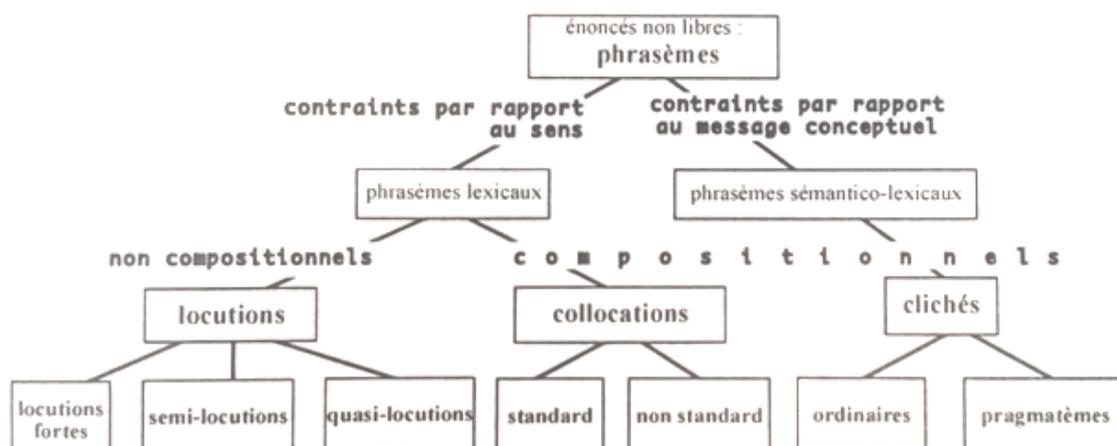


Figure 1 : Typologie générale des phrasèmes (Mel'čuk, p145, 2013)

De son côté, González-Rey relève la même polysémie sous le terme d'expressions figées, considérées comme des « signes polylexicaux » « à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe » (GONZALEZ-REY, 2007 : 5). Elle les divise en trois catégories : les expressions idiomatiques qui « perdent leur identité pour former une nouvelle séquence significative (sens figuré) ayant pour fonction l'inférence », les collocations qui « ne perdent pas le sens propre et premier qu'ils possèdent séparément (sens littéral) et dont la fonction est référentielle », et les parémies qui ont « un double sens, littéral et figuré, [et qui] sont pourvues d'un statut de citation dans le texte et possèdent une fonction argumentative ». Binon et Verlinde proposent, eux, une classification des expressions figées dans le dossier *Enseigner-apprendre le lexique (La lettre de l'AIRDF, 2003 : 31-36)* selon leur degré de figement : les collocations, les « expressions qui facilitent les contacts sociaux », les « formules de communication courante », les « bouts de phrases », les « connecteurs », les « expressions idiomatiques », les « proverbes » et les « compléments de comparaison ». Bien sûr, chaque théorie est discutable selon les critères choisis pour décrire tel ou tel élément lexical.

Nous allons, ici, nous concentrer sur les collocations dont les appellations et les définitions varient selon les courants de pensée et les chercheurs.

## **2.2. La collocation, ses caractéristiques**

Le terme a été créé par J-R Firth en 1957 et sa version française est apparue sous la plume de Hausmann et Mel'čuk. Il a plusieurs équivalents dans la recherche linguistique.

Dans son *Cours de morphologie générale volume 1* dédié au mot (1993), Mel'čuk introduit la notion de *phrasème* (c'est à dire unité lexicale multilexémique), précisé plus tard *par phrasème lexical compositionnel* (2013), et cite d'autres appellations : *synapsie* chez Benveniste, *synthème* chez Martinet ou *lexie complexe* chez Pottier. On peut également trouver les termes *locution* ou *cooccurrence* dans certains dictionnaires. Ce dernier revêt pourtant une signification plus large, si on reprend l'explication du *Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* : « Si on appelle occurrence d'un élément linguistique *x* le fait que *x* figure dans une phrase donnée, les éléments qui figurent avec lui dans cette phrase sont ses *cooccurrences* » (2007 : 120) et est donné l'exemple de *le garçon joue*, où *le* et *joue* sont les cooccurrences de *garçon*.

Il convient donc de s'attarder sur la notion de la collocation, afin de réduire son champ et de construire un enseignement plus efficace.

Tout comme pour ses appellations, les définitions divergent dans le choix des mots : « une collocation est un phrasème lexical compositionnel » (MEL'ČUK, 2013 : 138) ; une « combinaison phraséologique [...] d'une base [...] et d'un collocatif » (BLUMENTHAL et HAUSMANN, 2006 : 4) ; mais aussi dans les critères qui les distinguent d'autres formes figées. La première définition ne permet pas de déterminer avec exactitude les limites de la collocation :

Il s'agit de groupes de mots [...] qui se composent de mots qui ont des possibilités de combinaison assez spécifiques. Comme le montre F.J Hausmann (1984), on peut distinguer les mots, ou plutôt les UL, en fonction de leur « valence », de leur aptitude à se combiner avec d'autres UL. (BOGAARDS, 1994, 65)

Bolly, dans son inventaire des critères de figement, reprend cette idée de polylexicalité comme « critère définitoire minimal » défini ainsi par Gross (1996) : « séquence de plusieurs mots [qui ont] une existence autonome ». Elle développe ensuite trois autres contraintes : la « fixité (figement syntaxique) », la « non-compositionnalité (figement sémantique) » (idée qui va en contradiction avec les principes de Mel'čuk qui

oppose par ce trait les collocations et les locutions) et la « restriction paradigmaticque (figement lexical) » (BOLLY, 2011 : 30). On voit, ici, qu'elle n'établit pas les mêmes frontières entre les différents types de phrasèmes que Mel'čuk.

De leurs côtés, Cavalla, Crozier, Dumarest, Richou (2009) mettent en avant trois caractéristiques pour les reconnaître : « l'un des mots garde son sens habituel tandis que l'autre prend un sens métaphorique plus ou moins prononcé ». Mejri va dans le même sens en notant qu' « une asymétrie sémantique s'établit entre la base qui garde son sémantisme intact et le collocatif (l'élément adjoint) qui "prend généralement un sens particulier" (GONZALEZ-REY, 2002 : 89) » (MEJRI, 2011 : 86) ; deuxièmement, « ces combinaisons sont moins figées que d'autres éléments phraséologiques tout en n'étant pas totalement libres. En effet, peu de collocations acceptent la permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes ; en revanche la permutation avec d'autres lexies restent parfois possible » et enfin l'« insertion [est] possible d'éléments entre les deux composantes essentielles », sauf lorsque « la métaphore a une valeur très élevée » (CAVALLA, CROZIER, DUMAREST, RICHOU, 2009 : 14-15). Un des exemples choisis est *remettre en ordre* ; on peut en effet écrire *remettre tout en ordre* par exemple.

En conclusion de son article qui s'interroge sur les propriétés d'une collocation (2011 : 93), Mejri opte pour l'idée de forme hybride et propose les caractéristiques suivantes :

- les collocations s'inscrivent à la croisée des deux principes qui régissent la dynamique de tout système linguistique : la liberté combinatoire et le figement ;
- elles font partie de la phraséologie parce que le figement, même s'il est relativement limité, en représente un élément définitoire, qu'il exprime à travers des blocages syntaxiques, des contraintes sémantiques ou des limitations d'emplois pragmatiques ;
- elles couvrent une extrême variété de structures, qu'elles soient continues ou discontinues, binaires ou autres, lexicales ou grammaticales ;
- elles représentent dans le continuum de la phraséologie un degré relativement limité de figement.

Ces deux dernières propositions ont l'avantage de rappeler les enjeux du débat sur la définition de ce type d'expression figée et de cibler ses caractéristiques dominantes. On peut ajouter que la frontière entre les combinaisons fixes et les combinaisons libres est parfois difficile à saisir, surtout que, avec l'usage, certaines unités lexicales (UL) libres se rapprochent fortement d'UL fixes.

Il est donc naturel que la catégorie des collocations pose problème et que les limites linguistiques soient encore en construction.

### 2.3. *Les difficultés*

Les collocations sont difficiles à assimiler du fait de leur degré d'abstraction (avec leur sens figuré dans la grande majorité des cas). Le caractère arbitraire des mots en français étant déjà fort, imaginez ce qu'il en est pour les collocations. Cela semble demander un apprentissage encore plus coûteux en termes d'énergie intellectuelle et de temps. L'article de Tomescu (2017) va dans ce sens en citant González-Rey : les collocations « représentent de véritables entraves dans l'acquisition d'une nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique » (2007 : 18) Cette idée est contestée cependant par Julie Marot : « on sait par ailleurs que les structures figées n'ont pas un coût cognitif plus élevé que les unités lexicales libres au moment de l'apprentissage » (2012 : 5). Nous verrons si des éléments permettent de conforter l'une ou l'autre hypothèse, après l'exploitation des différents jeux.

Une autre difficulté qui intervient fortement dans l'apprentissage de ces expressions est le développement cognitif de l'enfant. Relevant de l'abstraction (du sens figuré), on ne peut confronter l'enfant à celles-ci à n'importe quel âge. Un enfant n'est pas en capacité, généralement, d'assimiler avec facilité des mots représentant des concepts. Pour preuve, le travail majoritairement sur des termes du monde concret lors des premières années éducatives. Il faut adapter leur enseignement à l'âge des enfants, à leur développement cognitif.

De plus, elles sont abondantes dans chaque langue. Bogaards affirme ainsi que « s'il [l'apprenant] veut vraiment maîtriser une langue étrangère, il devra se familiariser avec une quantité énorme de faits particuliers » (BOGAARDS, 1994 : 50). Mel'čuk ajoute qu' « un phrasème ne peut pas être librement construit par le Locuteur ; il doit donc être stocké dans sa mémoire » (MEL'ČUK, 2013 : 132). C'est pourquoi il devra se confronter à un travail réflexif sur la langue et devra accepter de passer par la mémorisation pour intégrer durablement et efficacement ces formations lexicales. L'analyse des constituants ou le transfert dans sa langue première ne sont pas d'une grande aide dans la majorité des cas. Si on reprend l'exemple de Van der Meer (1998), repris par Binon et Verlinde (1999 : 461), la différence de formulation pour « un gros fumeur » est évidente : « ein starker Raucher » où *starker* veut dire « fort » en allemand, « a heavy smoker » (heavy : « lourd, important, fort » en anglais) et on peut ajouter « 大の愛煙家 » en japonais où le premier kanji signifie couramment « haut, élevé » et agit ici comme un nom relié au suivant par la particule de possession.

S'ajoute le fait qu'elles peuvent être fortement marquées culturellement, comme nous l'avons expliqué précédemment. L'expression « tenir le haut du pavé » fait ainsi référence à l'architecture des rues médiévales et au système d'évacuation des eaux.

### **3. *L'enseignement des collocations***

#### **3.1. *La situation actuelle***

La conscience de l'importance de l'apprentissage des collocations dans les langues étrangères n'est pas nouvelle. Dans l'enseignement des langues étrangères en France, la mise en avant des collocations intervient dans chaque cours : il n'est pas possible de ne pas les pointer du doigt dans une pédagogie actionnelle qui met l'accent sur l'oral et les situations de communication. En anglais, il est inconcevable, pour pouvoir comprendre différents supports et s'exprimer, de ne pas connaître les constructions des verbes.

Dans la classe de FLE, on admet également de plus en plus que connaître le sens des mots seuls ne signifie pas savoir les utiliser à bon escient ; et connaître le sens de chaque unité lexicale formant une collocation n'implique pas non plus la compréhension de cette dernière. Les recherches sont nombreuses et internationales, comme on peut le voir dans cet extrait, insistant sur la nécessité de travailler sur ces formations lexicales :

Many researchers have emphasized the importance of collocations in FL teaching (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers & Demecheleer, 2006; Firth, 1957; Palmer, 1933; Xiao & McEnery, 2006). According to Moudraia (2001), multi-word lexical units are crucial not only in first language acquisition, but also in learning a second or foreign language. Similarly, Hill (2000) asserted that both in written and oral language “collocation is the significant key to fluency” (p. 55). Additionally, he pointed out the importance of learning words in chunks in terms of pronunciation, intonation and reading. Since collocational competence has been declared a vital element in the development of second/FL learning (Lewis, 2000; Nattinger & DeCarrico, 1992; Richards & Rodgers, 2001), teaching and learning these multi-word expressions should be taken seriously. (Kadriye Dilek Akpınar et Mehmet Bardakçı, 2015) <sup>6</sup>

Ces recommandations n'ont pourtant pas encore trouvé complètement leur place dans le *Cadre Européen Commun de Référence* de 2001. Le terme *collocation* n'apparaît que trois fois dans ce document de référence, la première fois dans la partie « compétence lexicale », dans la rubrique « locutions figées », appellation problématique au regard des recherches linguistiques antérieures et contemporaines de sa rédaction. Les deux autres apparitions du terme ne sont pas plus explicites sur ce qu'est une collocation et sur les

---

<sup>6</sup> [Article TESL-EJ](#), consulté le 31 mai 2018

exigences de maîtrise de ces formes. Dans le CECR français de 2018 <sup>7</sup>, également, la notion est survolée, ne semblant toucher que les niveaux supérieurs à B1.1 :

#### Maîtrise du vocabulaire

La maîtrise du vocabulaire concerne la capacité des utilisateurs/apprenants à choisir, dans leur répertoire, l'expression adéquate. À mesure que la compétence augmente, cette capacité est de plus en plus caractérisée par l'association des collocations fréquentes et du matériel lexical, une expression entraînant l'autre. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ▶ connaissance des sujets (A1 à B1) ;
- ▶ degré de maîtrise (B2 à C2).

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE		PROSIGN
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.	
C1	Utilise un vocabulaire recherché de façon idiomatique et appropriée.	
	A l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.	
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels.	
	Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers.	
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.	
A1	Pas de descripteur disponible	
Pré-A1	Pas de descripteur disponible	

Figure 2 : CECR volume complémentaire

Ainsi, les enseignants de FLE ne consacrent généralement pas un temps dédié à cet apprentissage lexical précis. Une première raison est liée au lexique lui-même : c'est un domaine de travail sans fin, du fait de la richesse de la langue et de sa constante évolution. De plus, contrairement à la grammaire, on ne peut fixer des objectifs lexicaux extrêmement précis selon les âges et niveaux de compétences : du vocabulaire peut faire irruption de manière involontaire lors d'un cours et sa mémorisation ne correspond pas toujours au moment où il a été spécifiquement étudié. Cela peut aussi s'expliquer par un manque de conscience de cette difficulté particulière et par une absence quasi-totale d'outils à leur disposition. Peu de manuels de FLES comprennent un encadré sur la combinatoire et les manuels de grammaire sont bien plus nombreux. Et comme le notent David et Grossmann, les dictionnaires ne sont pas « des instruments susceptibles de répondre à des questions de construction de sens, de polysémie, de synonymie... » (DAVID et GROSSMANN, 2003). Le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* (1995-1999) en

<sup>7</sup> [CECR complément](#)

quatre volumes de Mel'čuk *et al.* ne peut être mis dans les mains d'un apprenant et n'est pas, non plus, un outil pratique pour un enseignant. Ce problème se retrouve également pour les autres langues étrangères, même si les dictionnaires et manuels pour l'enseignant d'anglais sont plus attentifs à ce problème.

Dans le cadre du stage, j'ai pu observer cette absence de temps spécifique accordé aux phrasèmes semi-figés. Les erreurs sur celles-ci sont plus flagrantes et « courantes » chez les enfants d'un niveau A2 et B1 : en effet, ils interviennent plus fréquemment en classe et forment des phrases plus longues et complexes. Lors du premier cours observé, le professeur a révisé avec un groupe de niveaux A1 à B1 le vocabulaire des sens ; des collocations ont ainsi fait leur apparition : « contempler la vue », « couper la parole à quelqu'un », « écouter attentivement ». Lors du cours suivant, une élève a présenté un court exposé sur son pays et quelques traditions, notamment la coutume de quitter ses chaussures dans certains lieux de l'école ; l'expression « pieds nus », alors non connue des élèves, a été introduite par le professeur. Aucun travail spécifique n'est donc prévu sur la combinatoire, mais à l'occasion d'erreurs ou de difficultés à exprimer une idée le professeur enrichit leurs connaissances. De même certains supports de cours sont propices pour voir un nombre plus ou moins important d'expressions semi-figées. Partir des erreurs et incompréhensions a plusieurs avantages pour l'enseignant, surtout s'il est natif : il peut cibler la difficulté et reconnaître les collocations ; son explication part du contexte et la déritualisation qui en découle est bénéfique pour les apprenants ; enfin, il part ainsi des besoins langagiers réels des élèves.

### ***3.2. Les outils à disposition des enseignants et des apprenants***

Les dictionnaires de collocations sont rares, souvent lacunaires et peu abordables pour les apprenants, du fait de leur complexité dans le format et dans le langage utilisé. Ils s'adressent en priorité à des linguistes et enseignants. J'ai déjà cité le travail de titan de Mel'čuk avec son *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* en quatre volumes. Il est difficile d'imaginer, en fait, un véritable dictionnaire des collocations à l'attention à la fois des enseignants et des apprenants. Les dictionnaires monolingues sont à privilégier, cependant leur manipulation est complexe pour un élève allophone primo-arrivant. Et un dictionnaire bilingue ne peut convenir, puisqu'il n'y a pas forcément d'équivalence dans la langue première de l'apprenant. Une autre difficulté est la sélection et l'organisation des collocations dans les dictionnaires existant sur la

combinatoire ; le *Dictionnaire des combinaisons de mots* du Robert (2007) a préféré, semble-t-il, privilégier les noms communs dans leur classement : on trouve *chuchoter à l'oreille* sous 'oreille', *dire à voix basse* sous 'voix', et *apprendre par cœur* n'apparaît pas. Ces choix ne semblent pas pertinents pour un usage pratique. On peut lui préférer le *Dictionnaire combinatoire du français* de La Maison du Dictionnaire (2003), dans lequel les expressions se trouvent classées sous le verbe : 'chuchoter' pour *chuchoter à l'oreille* ; 'dormir' pour *dormir comme une marmotte*. Autre ouvrage que nous pouvons signaler : le *Dictionnaire des Apprenants du Français des Affaires* de Binon et Verlinde (1999), destiné à des adultes d'un niveau intermédiaire à avancé. Ils proposent un classement d'abord sémasiologique des mots de ce domaine spécifique puis, à l'intérieur des unités lexicales, une organisation onomasiologique ; ainsi qu'une traduction en cinq langues et cinq index à la fin. Ils expliquent que leur travail inclut des « informations morphologiques, syntagmatiques et collocationnelles » et des « actes de parole » (BINON et VERLINDE, 1999 : 457). Ce livre est intéressant dans sa construction et pour le but recherché ; cependant, Binon et Verlinde ont été obligés de se focaliser sur un seul domaine et on ne peut le mettre dans les mains d'un apprenant lambda. La recherche d'un dictionnaire satisfaisant se poursuit donc, alors que certains linguistes s'interrogent sur la vraisemblance d'un tel projet.

Nous pouvons également constater que les éditeurs ont des difficultés à intégrer ces unités polylexicales dans leurs manuels de FLE. Le domaine lexical est peu développé car cela correspond à des faits particuliers de la langue. Il est plus complexe de les introduire dans les méthodes, qui recherchent le plus souvent à mettre en évidence la régularité de la langue. C'est notamment pour cette raison que la grammaire connaît plus de succès : sa relative régularité rassure l'apprenant et l'enseignant. Globalement, le lexique est présent sous la forme de mots tirés de documents authentiques ou créés pour traiter d'une situation de communication particulière. Il peut être inclus dans des phrases ; cependant rares sont les manuels qui mettent en valeur les collocations, encore de nos jours. C'est à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur ces phénomènes. Le manuel Saison 3 inclut quelques expressions qui peuvent servir pour l'oral, mais cela s'adresse surtout à des niveaux B1 et supérieurs.

De nouveaux outils numériques sont à la disposition des chercheurs, des enseignants. Certains sont utilisés pour déterminer la fréquence de telle ou telle association d'unités lexicales ; d'autres sont des dictionnaires en ligne, capables de s'enrichir au fur et

à mesure comme le DAFLES<sup>8</sup> qui n'est plus accessible, le TLFi qui se veut exhaustif (les collocations sont placées sous l'appellation « locutions » comme dans le cas de *dormir + complément*), le site du traducteur Antonio González Rodríguez<sup>9</sup> et le site de l'équipe FixISS (**Fix**ité **I**nformatique **S**yntaxe et **S**émantique) du CNRS-LDI-Paris<sup>10</sup>, qui répertorient un certain nombre de phrasèmes semi-figés. Comme on peut le voir, les recherches se multiplient, mais du fait de l'abondance de collocations et des différences de définitions de la notion même, ce travail semble sans fin et illusoire.

### **3.3. Un enseignement à construire**

Ce flottement définitoire et catégoriel se retrouve logiquement dans l'enseignement des collocations, à plusieurs niveaux.

D'abord, la difficulté n'est pas la même selon les deux compétences suivantes : en réception, l'apprenant peut parfois deviner le sens de l'unité polylexicale grâce aux mots la composant et/ou le contexte. L'écrit (si bien sûr le déchiffrage n'est pas une difficulté supplémentaire) facilite d'ailleurs cette compréhension, plus que l'oral, qui ne permet pas de s'attarder sur un mot ou une expression. En revanche, il ne sera pas capable pour autant de l'employer à son tour, de manière correcte dans sa forme et dans le bon contexte. « Cela veut dire qu'il ne [lui] suffit pas de savoir ce que veut dire telle UL, ni, a fortiori, de connaître le « sens profond » de tel mot. » (BOGAARDS, 1994 : 67). Ceci est déjà visible pour les unités lexicales seules avec l'opposition du lexique passif et du lexique actif. L'écart semble accentué dans le cas des collocations.

Il est également nécessaire dans le cas des collocations de ne pas être dans la simple activité de mémorisation ; il faut les inclure dans une pratique communicative où l'apprenant est acteur. Elles touchent à la fois à la compétence linguistique et aux compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Grâce à elles, le locuteur peut agir d'une certaine manière sur l'interlocuteur : montrer un niveau satisfaisant dans la compétence linguistique, provoquer la surprise ou la complicité avec certaines expressions métaphoriques comme *chanter comme une casserole*. C'est pourquoi elles doivent être travaillées aussi bien en réception qu'en production, au sein d'interactions les plus authentiques possibles. Cela peut être réalisable par l'usage du jeu, qui n'est pas préstructuré par le professeur, même si des lignes directrices sont préparées.

---

<sup>8</sup> [Verlinde, Selva et Binon](#)

<sup>9</sup> <http://www.tonitraduction.net/>

<sup>10</sup> <https://outilsldi.univ-paris13.fr/figement/search.html>

De plus, il faut prévoir des activités en réception différentes de celles en production qui demandent une énergie cognitive supérieure, puisque l'apprenant doit construire un énoncé dans lequel il mêle idées et constructions particulières. Dans le n°163 de *Québec français* de 2011, Linda de Serres donne quelques conseils pour un enseignement efficace des phrasèmes : la répétition des exercices pour la mémorisation, le passage par des supports authentiques et proches des apprenants, l'utilisation de « tâches opératoires significatives » (2011 : 55) et la création de lien entre différentes collocations (de sens opposés par exemple), ce qui va dans le sens des travaux de Bogaards, de Cairns et Jacoby (cités par BOGAARDS, 1994) : les recherches sur la mémorisation valident cela, en stipulant que la mémoire à long terme se construit avec la répétition et avec des tâches complexes qui font appel à la sémantique.

Par conséquent, pour l'enseignement des collocations au collège Stendhal, j'ai pris en compte différents paramètres : la difficulté de la notion, les travaux sur la mémorisation (notamment sur la mémoire sémantique), le niveau en français des élèves, leur vécu. Malgré l'enthousiasme régulier des EANA, j'ai opté pour des activités ludiques afin que cet apprentissage lexical assez conséquent se fasse dans de meilleures dispositions. Cet usage du jeu n'est pas nouveau et d'autres enseignants ont déjà conçu ou adapté des outils ludiques dans l'enseignement lexical du FLE, voire des expressions figées. On peut noter l'existence d'un jeu nommé *Les colocs en action*, venu du Québec, présenté dans le numéro 163 de la revue *Québec français* de 2011.

## Chapitre 4. L'apport du jeu dans l'enseignement

Le jeu a provoqué et provoque encore de nos jours de longs débats concernant son intérêt général et sa justification en tant que vecteur d'apprentissage. En tant qu'enseignante de lettres en collège et lycée depuis une quinzaine d'années, j'ai déjà pu expérimenter différentes formes de jeu avec des élèves francophones variés. Il m'a donc paru intéressant d'évaluer l'impact du jeu sur un enseignement et un apprentissage complexes des collocations.

### 1. *Le jeu, objet controversé*

#### 1.1. *Le jeu*

Du lat. *jocus* « plaisanterie, badinage », qui a supplanté *ludus* en héritant de ses sens : « jeu, amusement, divertissement ; en partic. jeux publics de caractère officiel ou religieux » (CNRTL)

Gilles Brougère, à partir de sa thèse de doctorat sur le lien entre jeu et éducation, offre un panorama intéressant sur le sens donné à ce mot et sur l'évolution de sa place dans la société. Il insiste dans le premier chapitre de *Jeu et éducation* sur la polysémie du mot, qui explique en partie le débat jeu-éducation. Il relève d'abord trois points pour définir le mot « jeu » : d'abord « une situation particulière, une activité ludique » ; puis « une structure, un système de règles » qu'« on peut [...] analyser d'un point de vue mathématique, [le] traduire en un programme informatique, [le] transformer en spectacle » (on pense bien évidemment aux sports diffusés à la télévision) ; et enfin le « matériel de jeu » avec les cartes, le dé, le plateau... (BROUGERE, 1995 : 13) Ces trois éléments ne se confondent pas forcément. Il insiste sur les différentes réalités que recouvre ce terme, dont le sens varie selon le contexte et selon les individus.

Si on reprend le travail de Roger Caillois et des théories de Huizinga dont il s'inspire (1958), l'approche est un peu différente et des caractéristiques essentielles apparaissent. D'abord, le jeu « ne crée aucune richesse, aucune œuvre. Par là il se différencie du travail ou de l'art » (1958 : 35). Il rejoint ainsi de nombreux philosophes comme Kant qui ont rapproché et distingué en même temps art et jeu. Il ajoute que le jeu est « une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement » (1958 : 36), « une occupation séparée, soigneusement isolée du reste de l'existence, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu » (1958 : 37). Puis il insiste sur la nécessité de respecter des règles précises dans cet univers très différent de la réalité. Il explique aussi

que c'est une « activité incertaine » (1958 : 38) en ce sens qu'on ne peut en prévoir ni le déroulement ni le résultat. Enfin il ajoute la part de fiction qu'impose certains jeux sans règles précises : improvisation, jeu de rôle... on retrouve cette idée de « reproduction mimétique » que Brougère emprunte à Bruner (BROUGERE, 2010<sup>11</sup>). Le jeu crée un monde en parallèle, un monde en opposition pour donner « le sentiment du *comme si* » (1995 : 40)

En ce qui concerne la classification des jeux, les deux spécialistes ont des visions un peu différentes. Brougère offre un historique de l'intérêt des hommes pour cette activité, en détaillant notamment les trois conceptions possibles : le jeu comme « récréation » après un effort, le jeu comme « ruse pédagogique » pour amener l'enfant à travailler et le jeu comme « moyen d'étude de l'enfant ». (BROUGERE, 1995 : 64). On remarque donc des axes très différents dans l'idée que chacun se fait du jeu et en fonction des époques. Quant à Caillois, il classe les jeux sans prendre en compte leur évolution historique et leur utilisation scolaire. Il distingue quatre types de jeux : les *Agôn* (jeux avec de la compétition), les *Alea* (jeux de hasard), les *Mimicry* (jeux d'imitation) et les *Ilynx* (jeux « du vertige », 1958 : 47).

Nous pouvons également distinguer, dans le cadre d'un établissement scolaire notamment, le jeu libre du jeu éducatif : le premier sous-entend spontanéité et est inhérent à l'enfant ; mais il peut être considéré comme peu intéressant selon les époques et les intellectuels. Il faut toutefois prendre en compte le fait que c'est l'adulte qui nomme « jeu » les comportements et gestes de l'enfant, attribuant ainsi une valeur subjective à l'activité enfantine qui le construit physiquement et mentalement. Le deuxième, forme imposée et dirigée, apparaît réellement au XIX<sup>ème</sup> siècle, même si dès l'Antiquité certains prenaient au sérieux les activités ludiques de l'enfant dans son développement.

### ***1.2. Entre divertissement et sérieux***

Dès l'Antiquité, les avis divergent entre ceux qui, comme Aristote, voient le jeu comme un simple divertissement et ceux qui lui octroient une place dans la construction de l'individu, comme Platon.

Le jeu est en effet une sorte de délassement, du fait que nous sommes incapables de travailler d'une façon ininterrompue et que nous avons besoin de relâche. Le relâchement n'est donc pas une fin, car il n'a lieu qu'en vue de l'activité. Et la vie heureuse semble être celle qui est

---

<sup>11</sup> [article Brougère-Berard](#)

conforme à la vertu ; or une vie vertueuse ne va pas sans un effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu. (ARISTOTE, IV<sup>e</sup> avant Jésus Christ : 507)

Les oppositions communes jeu et travail, futilité et utilité apparaissent déjà très clairement. Pourtant, Aristote défend aussi ce qu'on appelle aujourd'hui la pédagogie actionnelle, puisqu'il lui semble évident que pratiquer et être acteur de ses savoirs et savoir-faire conditionne un apprentissage réussi : « les choses qu'il faut avoir apprises pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » (ARISTOTE, -IV<sup>e</sup>ème siècle : 88) Lier ainsi action, plaisir et apprentissage est une des caractéristiques fortes du jeu. D'autres penseurs de l'Antiquité à la Renaissance vont montrer les bénéfices d'user du jeu et de l'amusement dans l'enseignement des enfants, comme Erasme. Dans son *Education des enfants* (1529), il argumente en faveur du plaisir et du divertissement dont regorgent par exemple les fables et qui permettent de transmettre de façon détournée des savoirs langagiers et des réflexions philosophiques majeures chez ces jeunes apprenants. En revanche, le jeu n'est ici destiné qu'aux plus jeunes et ne connaît pas encore une véritable reconnaissance, puisque les adultes doivent, eux, se tourner vers l'effort et le travail. Cette vision perdue jusqu'au XVIII<sup>e</sup>ème siècle, voire même jusqu'au XXI<sup>e</sup>ème siècle, bien que les opposants soient plus nombreux. Pour exemple, la théorie autotélique de J.M. Baldwin au début du XX<sup>e</sup>ème siècle oppose encore le travail au jeu.

Face à l'engouement de la noblesse pour le jeu et les déboires militaires, Charles V en est même arrivé à une ordonnance en 1369 interdisant toute forme de jeu autre que le jeu renforçant les qualités militaires. Même si cette ordonnance s'oppose au jeu, elle affirme toutefois implicitement l'efficacité de la simulation pour l'acquisition d'un savoir-faire. Avec la Renaissance, jusqu'au siècle des Lumières,

« se met en place le système de représentation dont nous avons hérité marqué par la futilité, la frivolité voire la nocivité du jeu dans la mesure où l'expérience dominante qui nourrit la notion est celle du jeu d'argent » (BROUGERE, 1995 : 56)

Le jeu a alors pour valeurs l'argent et la réussite ou l'échec, d'où une certaine méfiance des intellectuels. Kant, par exemple, s'inscrit dans l'opposition courante entre jeu et effort, en associant le jeu et l'art, qui est fondamentalement opposé « à l'utile, au travail productif » (BROUGERE, 1995).

Ainsi l'enfant doit être habitué à travailler. Et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école ? L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations,

mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité. (KANT, 1776-1786 : 111)

Bien que Rousseau ne conçoive pas de lien fort entre jeu et apprentissage, il a eu une importance incontestable dans le renversement du regard sur l'enfant. Et c'est ce changement qui a conditionné l'apparition de ce qu'on peut considérer comme le jeu éducatif. Le responsable de la spécialité Sciences du Jeu du Master en Sciences de l'Éducation de l'université Paris 13 explique comment jeu et éducation se rapprochent peu à peu durant le mouvement romantique.

Lié à l'exaltation de l'enfant, de l'imaginaire et de l'artiste, le jeu parce que spontané, naturel, devient porteur de valeurs éminemment positives. Il va peu à peu être considéré comme éducatif en tant que tel. (BROUGERE, 1995 : 36)

On comprend que le jeu est ici celui de l'enfant et fait référence au jeu libre, associé au jouet. Cependant, la notion se renouvelle, avec le regard posé sur l'enfant, et connaît une avancée constante vers les théories actuelles, promouvant le jeu sérieux. En effet, l'enfant devient un sujet d'étude valable, qui mérite tout le sérieux du chercheur et ses fonctionnements vont amener à étudier les manières d'apprendre et d'enseigner.

### ***1.3. Le jeu à l'école à partir du milieu du XXème siècle***

Dans l'analyse de la pédagogie des années 1940 de M-Jamil Mahfouz, on relève l'importance du regard accordé à l'enfant et à son fonctionnement. Cela va donner naissance à de nombreuses recherches et théories, en matière de pédagogie. L'auteur s'est plongé dans l'éducation nouvelle en observant des écoles maternelles d'obédience Montessori et Decroly et l'entrée du jeu dans ces écoles. Des activités sont inventées ou modernisées ; du matériel est créé afin de réduire la relation hiérarchique descendante et afin de renforcer chez l'enfant la position d'acteur de ses savoirs. La défense de cet outil pédagogique mobilise davantage d'intellectuels. Ces « premiers jeux, à l'école maternelle, sont déjà des exercices intellectuels, il s'agit toujours de comparer, de distinguer, d'identifier, de classer, de sérier, d'analyser, de mettre en relation, de construire » (GUILLAUME, 1945 : 4), et ils s'accompagnent des sens (perception, toucher...). Cela rejoint en partie les recherches récentes sur le fonctionnement de la mémoire : le rappel des données est meilleur lorsqu'il y a eu présentation et visuelle et auditive de celles-ci ; les sens et les émotions ont une part dans le traitement de nouveaux savoirs.

Cette utilisation du jeu dans ces écoles s'explique par les résultats encourageants d'expériences menées avec des enfants handicapés physiques ou mentaux. Ces chercheurs

(Itard, Séguin, Frœbel) étaient eux-mêmes partis du constat que le jeu et l'enfant sont extrêmement liés, que ce soit dans les premiers jeux fonctionnels ou les jeux de fiction, de fabrication...qui suivent.

Cette avancée critique va se poursuivre avec des psychologues et philosophes comme Piaget. Ce-dernier a défendu le jeu en ce que « la plupart des jeux permettent au Moi d'assimiler la réalité toute entière : reproduire ce qui a été frappé, évoquer ce qui a plu, participer de plus près à l'ambiance », en bref se construire et construire sa relation au monde.

En classe de langues étrangères et de FLE, le jeu est plus souvent utilisé que dans les autres matières ; le jeu de rôle ou les jeux théâtraux obligent les élèves à se placer dans des situations de communication précises, tout en préservant leur intégrité, puisqu'ils ne sont pas « eux ». « Les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE » (SILVA, 2008 : 20) datent des années 1970 et de l'approche communicative. Peu à peu, le jeu en tant qu'activité et en tant que matériel va se développer et se diversifier pour satisfaire les besoins des enseignants dans leur enseignement des langues étrangères. J'ai interrogé différentes personnes, enseignantes ou non, sur leur vécu en tant qu'apprenant de langues étrangères. Il ressort que les jeux étaient peu utilisés encore dans les années 1990, alors que de nos jours le jeu prend des formes variées : jeu de cartes, quiz, chasse aux trésors, jeu de rôle, *Trivial Pursuit...*, et il est plébiscité par les apprenants et de nombreux enseignants de langues. J'ai également rencontré des professeurs de sciences économiques et sociales s'inspirant du jeu de l'oie pour réviser plusieurs notions vues sur plusieurs chapitres, afin de recréer des situations semi-authentiques. Mais tous les professeurs n'adoptent pas encore cet outil.

#### ***1.4. La méfiance des professionnels de l'éducation au XXIème siècle***

Les raisons du rejet du jeu dans l'enseignement sont multiples. D'abord la conception et la mise en place d'un jeu demandent énormément de temps et d'énergie de la part de l'enseignant, déjà confronté à un programme lourd et exigeant à transmettre. Un sentiment de « perte de temps » peut ainsi naître chez certains. De plus, l'idée que le jeu n'est pas un outil « sérieux » de travail perdure dans les mentalités que ce soit en France ou dans d'autres pays ; d'ailleurs même si l'enseignant est favorable à l'usage du jeu en classe, il peut hésiter ou être confronté à des critiques de la part de ses collègues ou des familles, selon les politiques éducatives du pays où il enseigne ou des pays d'appartenance de ses élèves. Enfin, le jeu questionne la place de l'enseignant au sein de sa classe : lors de

cette activité, la relation hiérarchique descendante doit être abandonnée et l'enseignant doit se positionner en tant que « simple » guide et arbitre. Il n'est plus en position d'adulte transmetteur et cela peut être difficile à gérer.

On peut donc imaginer une évolution positive de la pensée sur les formes ludiques. Cependant, tous les jeux ne sont pas adaptés au monde de l'éducation et il faut être prudent dans le choix et la conception des jeux.

## **2. Le jeu sérieux**

### **2.1. Qu'appelle-t-on jeu sérieux ?**

Le XIX<sup>ème</sup> siècle ouvre la voie à ce qu'on peut nommer « jeu sérieux », ou « jeu éducatif ». L'appellation « serious game » est volontairement mise de côté, car elle n'englobe pas les mêmes réalités et se limite au jeu numérique, comme on le comprend dans cette définition de Julian Alvarez <sup>12</sup> :

application informatique, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques ici du jeu vidéo (game)

A partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, jeu et développement de l'enfant sont souvent rapprochés et la comparaison avec le monde animal en est l'une des raisons. Il ne faut pas y voir une critique ou une dévalorisation du monde enfantin, au contraire ; les penseurs romantiques et les suivants s'intéressent de près au passage de l'enfance à l'âge adulte et au jeune comme être innocent, aux potentiels multiples et mystérieux. Le jeu devient le moyen d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, au côté de l'imitation de l'adulte.

La raison des jeux de jeunesse est que certains instincts, particulièrement importants pour la conservation de l'espèce, se manifestent déjà à une époque où l'animal n'en a pas encore sérieusement besoin. En tant qu'opposés à l'exercice sérieux postérieur, ces jeux sont un pré-exercice et un entraînement des instincts en question. (GROOS, 1895) <sup>13</sup>

La théorie de Groos sera en partie reprise par Piaget qui voit dans le jeu un moyen d'appréhender la vie réelle et le fonctionnement de la société. Il décrit trois périodes de la

---

<sup>12</sup> [Thèse 2007](#)

<sup>13</sup> [K. Groos, citation tirée des Jeux des animaux - p11](#)

naissance aux douze ans de l'individu : une période sensori-motrice avec la découverte du corps, la période représentative ou symbolique ; et enfin la période des opérations concrètes. Le jeu améliore donc notre rapport au monde et aux autres, aide à la construction de soi.

Le jeu est également un outil précieux pour les psychologues et psychanalyses, Freud en tête. Grâce au jeu, Freud a pu étudier les comportements des enfants face à une situation problème qu'ils rejouent d'eux-mêmes afin d'apprendre à la gérer au mieux ; ou leur capacité à devenir adulte en s'exerçant. L'étude psychique durant les activités ludiques intéressera également Mélanie Klein ou Donald Woods Winnicott, étude qui permettra au jeu de montrer ses bénéfices dans le développement de l'enfant.

De même jeu et sciences sont souvent liés afin de découvrir ou appuyer de nouvelles théories. Le jeu est alors un moyen d'étudier des comportements et fonctionnements. Par exemple, le jeu est utilisé pour évaluer les capacités cognitives des enfants, plus particulièrement des bébés, comme dans l'étude de Karen Wynn<sup>14</sup> : pour vérifier les capacités numériques chez le bébé de 4 à 5 mois, elle a utilisé un petit théâtre de marionnettes. Même si son expérience a été critiquée, car elle remet en cause le modèle de l'escalier de Piaget, ce n'est pas l'usage du jeu en tant que tel qui a posé problème.

Cette reconnaissance va se faire également au sein des écoles et dans les instructions officielles (particulièrement pour l'école maternelle) : du jeu relégué à la simple récréation, avec un espace et un moment définis, on en arrive au jeu éducatif au tout début du XXème siècle, après une longue période de débats qui va se poursuivre jusqu'à aujourd'hui. On reconnaît alors au jeu plusieurs avantages qui seront développés postérieurement. Cependant, il met du temps à intégrer les niveaux supérieurs (au-delà du primaire) et à trouver sa place au centre de la pratique de l'enseignant.

Il faut citer la spécificité du jeu à l'école : il n'est plus le jeu libre, le jeu de l'enfant ; il est transposé dans un contexte éducatif à des fins pédagogiques, d'apprentissage. Il doit aider à déclencher et améliorer des compétences. Le jeu éducatif va alors désigner d'abord la situation puis il va surtout référer au matériel lui-même. Cette appellation de *jeu éducatif* permet en partie de contourner les polémiques autour de la futilité/utilité de cette activité.

---

<sup>14</sup> [article en pdf](#)

L'entrée véritable et reconnue du jeu à l'école est possible avec « l'éducation nouvelle » qui, comme les romantiques, place la connaissance de l'enfant et sa psychologie au centre de la pédagogie et des recherches scientifiques. Quelques années plus tard, le jeu gagne doucement sa place dans l'enseignement des langues étrangères, aidé par les recommandations de l'approche actionnelle. Il apparaît dans le CECR, mais de manière évasive, ce qui traduit à la fois l'intérêt pour cet outil et la prudence qui l'entoure depuis l'Antiquité. Le terme est utilisé pour faire référence aux jeux de mots, et surtout aux jeux de rôle et aux activités de simulation, propices à l'interaction et à l'amélioration de la compétence langagière.

#### 4.3.4 Utilisation ludique de la langue

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. On peut donner comme exemples

- **des jeux de société**

- oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur » ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)
- audiovisuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (*le Scrabble, le Lexicon*, etc.)
- charades et mimes, etc.

- **des activités individuelles**

- des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.)
- des jeux médiatiques (radio et télévision : *Des chiffres et des lettres, Questions pour un champion, Le Jeu des mille francs*, etc.)

- **des jeux de mots (calembours, etc.)**

- dans la publicité, par exemple, pour une voiture : *La 106, un sacré numéro*
- dans les titres de journaux, par exemple, à l'occasion d'une grève du métro parisien : *La galère sans les rames*
- dans les graffitis, par exemple : *Dessine-moi un jour plus vieux*. (CECR, 2001 : 47)

Des formes ludiques ont su s'imposer au cours de l'histoire, loin de la frivolité dont on taxe le jeu, comme les échecs ou le jeu de la guerre, amorçant un mouvement en faveur de ses qualités pédagogiques et amenant à sa reconnaissance partielle au sein des instructions officielles et du CECR.

## 2.2. Le jeu d'échecs

Le jeu d'échecs est un exemple intéressant d'activité ludique accédant au rang de jeu sérieux.

Depuis l'Inde jusqu'en Espagne, l'élite de la société musulmane joue aux échecs dans tout l'Empire islamique à la fin du Xe siècle. Toute une littérature technique, allégorique et

symbolique leur est déjà consacrée. À partir du XIII<sup>e</sup> siècle, la pratique du jeu d'échecs est devenue courante en Occident.<sup>15</sup>

Il serait apparu en Inde entre 455 et 543 après Jésus-Christ, sous le nom de *chaturanga*, le jeu des « quatre rois ». « Le chaturanga était le jeu d'une société guerrière et orientale [et] devait offrir une image fidèle de ces luttes d'influence » (MAUFRAS, 2005 : 6) Les différentes guerres et conquêtes territoriales, le commerce et les voyages à travers les différents continents l'amènent jusqu'en France au X<sup>e</sup>me siècle. De sa création au Moyen Age il va connaître de grandes évolutions et de nombreux traités vont être diffusés. La Renaissance va voir des changements radicaux, comme celui de la dame qui devient la pièce maîtresse, celle qui cumule les possibilités de déplacement des autres pièces ; Philippe II, roi d'Espagne, va organiser le premier tournoi d'échecs en 1574. Le siècle des Lumières, ancré dans la raison, va modifier le jeu guerrier en un jeu plus rationnel et va donner à ce jeu toute la reconnaissance intellectuelle qu'il mérite. Et au XIX<sup>e</sup>me siècle se met en place le classement des joueurs, ce qui témoigne du sérieux accordé à cette pratique ludique.

La civilisation islamique fixe le jeu et en assure la diffusion, le Moyen Âge chrétien transforme les pièces et leur confère une dimension symbolique, la Renaissance modifie les règles et en accélère la marche ; avec les Temps modernes s'ouvre l'ère de la compétition. À toutes les époques, l'échiquier apparaît comme le théâtre du monde et nous éclaire sur ses valeurs sociales.<sup>16</sup>

### **2.3. Le jeu de la guerre**

Autres exemples notables, le « Jeu des fortifications »<sup>17</sup> (1663) et le « jeu de la guerre » (1670) de Gilles Jodelet de La Boissière, commandé par le roi Louis XIV pour l'éducation de son fils aîné. Le premier ressemble à un jeu de l'oie avec ses 52 cases illustrées de camps fortifiés. Le deuxième consiste en un jeu de cartes où « tout ce qui s'observe dans les marches et campements des armées, dans les batailles, combats, sièges et autres actions militaires, est exactement représenté avec les définitions et les explications de chaque chose en particulier »<sup>18</sup>. Ces deux jeux doivent permettre de se

---

<sup>15</sup> [bnf échecs](#)

<sup>16</sup> [bnf.fr echecs](#)

<sup>17</sup> [image](#)

<sup>18</sup> [gallica cartes](#)

confronter à des situations militaires problématiques et donc de se former pour réussir à résoudre de potentiels obstacles futurs.

Le jeu de guerre a d'ailleurs beaucoup de succès, du fait de ce rôle formateur pour les jeunes hommes à cette époque.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, une forme apparentée du jeu de guerre, appelée Krieg-schachspiel (« jeu d'échecs de guerre »), est inventée par le maréchal Keith. En 1772, Jacques de Guibert invente le premier jeu de guerre en utilisant des figurines sur un terrain à éléments mobiles. Mais le véritable Kriegsspiel naît au début du XIX<sup>e</sup> siècle grâce au baron von Reisswitz, un administrateur civil prussien. (Wikipédia)

La réputation de ce jeu est telle que le fils de von Reisswitz va poursuivre son œuvre en proposant un nouveau format de ce jeu qui va enthousiasmer l'Etat-major prussien. Il devient ainsi un moyen d'instruction militaire.

Une version de 1862 permettra notamment de préparer les campagnes de 1866 et 1870. [...] En 1875 et 1876 en Russie, les ordonnances n° 28 et 71 du département de la guerre instaurent la pratique du jeu de guerre dans l'instruction des officiers. L'idée est ensuite appliquée à la guerre navale par l'anglais Fred T. Jane en 1898 dans l'ouvrage *The Naval War Game*. (Wikipédia)

Il va permettre aux Allemands d'évaluer les risques et les possibilités de manœuvres, de construire des stratégies de la Première à la Deuxième Guerre mondiale.

### **3. Les atouts du jeu**

De nombreux travaux en sciences de l'éducation et en didactique des langues étrangères s'accordent à trouver à l'utilisation du jeu dans l'apprentissage de nombreux atouts, soit du point de vue motivationnel (Sauvé et al., 2007 : 96-97), soit quant au développement de compétences (Halliwell, 1995 : 5-6). Dans le cas spécifique du jeu en classe de langue, l'un des éléments cruciaux du jeu semble notamment être qu'il permet de mettre en place des échanges linguistiques authentiques dans une interaction entre plusieurs personnes. (FRANCHON, in *Français dans le monde. Recherches et applications* 2016 : 119-132)

Le jeu a des effets positifs dans différents domaines : le développement cognitif et physique, les interactions et la motivation.

#### **3.1. Construction de soi**

D'une part, pour de nombreux chercheurs, le jeu est à l'origine du développement cognitif et de l'acquisition du langage chez l'enfant. Bruner met en avant l'importance des interactions avec les objets et avec les personnes qui l'entourent, favorisées par ce que l'adulte considère comme un jeu. Ainsi, lors d'un « scénario transactionnel » ou

« format », notion de Bruner, du type « coucou », l'enfant va progressivement comprendre le jeu de cache-cache et la notion de permanence.

De plus, de nombreuses études mettent en avant les avantages du jeu pour ralentir la baisse des facultés cognitives des personnes âgées ou atteintes de maladies comme Alzheimer. On peut citer l'étude américaine de l'université de Californie qui s'est servi de *NeuroRacer*, un jeu vidéo en 3D mis au point par Gazzaley<sup>19</sup> (2013) pour évaluer les bénéfices du jeu vidéo sur

46 personnes âgées de 60 à 85 ans. Ils les ont fait jouer à ce jeu pendant 12 h, réparties sur une période d'un mois. Les résultats sont très prometteurs. En effet, les auteurs ont observé une amélioration de la concentration et de la mémoire à court terme chez tous les participants.<sup>20</sup>

En plus de ces bénéfices dans le domaine de la santé, les chercheurs ont constaté également une favorisation des interactions sociales entre les séniors d'une part et entre les générations d'autre part. Ce phénomène peut garantir le maintien des facultés physiques et intellectuelles des personnes âgées. Lors de ses recherches sur la « zone proximale de développement », Vygotski affirme le rôle majeur des échanges dans la construction de soi :

L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec ses camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Considéré de ce point de vue, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant des processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. (VYGOTSKI, 1985 : 112)

Ces constats ne sont pas nouveaux pour les adeptes du jeu dans le cadre éducatif. Parce que « le jeu centre l'activité sur l'apprenant qui devient véritablement acteur » (JACTAT, 2008 : 30), impliqué dans l'activité, l'acquisition de nouvelles compétences se fait avec moins de difficultés et plus de réflexivité. L'empreinte mémorielle est généralement plus importante et plus durable.

un traitement qui n'implique que la forme des éléments traités est considéré comme superficiel, tandis qu'un traitement qui fait intervenir le sens s'opère à un niveau plus profond. C'est la tâche à exécuter qui impose le niveau de traitement : ainsi, la simple répétition d'un élément n'implique que des niveaux superficiels, tandis que des tâches difficiles comme celles qui font

---

<sup>19</sup> [Article today.com](http://Article.today.com)

<sup>20</sup> [futura-sciences.com](http://futura-sciences.com)

appel à des facultés de raisonnement ou à la comparaison détaillée, et qui font donc intervenir le sens du matériel utilisé, ont lieu à un niveau profond. (BOGAARDS, 1994 : 92)

Les tâches significatives et l'implication de l'élève conditionnent un apprentissage efficace de nouveaux savoirs. Il faut donc varier les activités et ne pas hésiter à passer par le jeu, qui répond facilement à ces deux exigences, comme nous le verrons à la fin de ce chapitre et dans la deuxième partie de ce travail.

### **3.2. Construction sociale**

D'autre part, le jeu encourage aussi le travail d'équipe et pousse à améliorer les relations sociales, en tant qu'activité majoritairement collective. Cela va de pair avec la diminution du temps de parole de l'enseignant au profit des échanges entre élèves.

Les interactions qui constituent l'essence même de l'activité se rapprochent fortement de celles possibles dans la réalité et, du fait du climat instauré, la participation touche en principe la totalité des membres du groupe. Le nombre et la qualité des interactions ne peuvent qu'être renforcés.

De surcroît, très souvent, s'opère une coopération qui entraîne une co-construction du savoir. Les jeux de cartes et les jeux de plateau offrent des moments de discussion, de partage qu'un exercice classique ne peut provoquer. Un jeu comme *Dixit* est excellent pour faire travailler son imagination et apprendre à s'adapter aux autres.

Ensuite, ces activités accroissent l'autonomie de l'élève et obligent le groupe à établir et respecter des règles, qui imitent celles de la vie en société. En effet, le professeur n'est plus totalement le maître du jeu ; il est plutôt en posture de guide ou d'observateur. Le jeu forme ainsi l'enfant à sa future vie d'adulte.

Les jeux de l'enfance reflètent indubitablement les idéaux de la société adulte ; et le jeu est un processus de socialisation qui prépare l'enfant à prendre sa place dans cette société. (BRUNER, 1986)

Il est d'ailleurs intéressant de lire, dès le début du chapitre 2 de la première partie de l'ouvrage collectif *Jouer à l'école*, l'affirmation suivante : « Le jeu a une fonction psychologique indéniable. Il permet à l'enfant de se construire... » (BOSSE, 2006 : 41). On sait que l'enfant se construit par les interactions avec ses pairs, avec les adultes. Le jeu est propice aux échanges et, par conséquent, au développement cognitif, à l'acquisition du langage et de la culture chez les petits. Dans leur article de 2009 Cicurel et Rivière reprennent la théorie de Gajo & Mondada (2000) en notant que « l'interaction est alors

considérée comme constitutive des processus d'acquisition »<sup>21</sup>. Ainsi, la construction sociale et la construction de soi sont intimement liées, et le jeu favorise les deux en parallèle.

### **3.3. Les émotions**

Ensuite, l'ambiance souvent plus détendue autour du jeu augmente le degré d'acquisition. En effet, les émotions jouent un rôle dans l'apprentissage.

Les émotions ont une part importante dans le traitement des données et leur mémorisation. Les recherches de Damasio montrent notamment que « le cerveau reçoit des messages non seulement de tout le corps, mais aussi, à certains niveaux, de quelques-unes de ses propres régions, lesquelles reçoivent des messages du corps » (DAMASIO, 1995 : 122). Les découvertes scientifiques actuelles mettent en évidence les apports des sens, du corps et des émotions dans l'évolution du cerveau, des capacités cognitives. Nous sommes loin de la « coupure cartésienne » entre le corps et esprit, où l'homme se résume à cette formule célèbre de Descartes « Je pense donc je suis » (*cogito, ergo sum*) tirée du *Discours de la méthode* (1637). D'ailleurs, ces théories ont abouti à un abandon de l'approche holiste dans la médecine occidentale, alors que dans d'autres cultures on soigne le malade dans son intégralité. Sans aller aussi loin, il est admis qu'un apprentissage fait dans une ambiance chaleureuse, détendue, sans réel enjeu et donc sans la peur de l'échec, est favorisé. Le climat de confiance est propice à l'intégration de nouveaux savoirs et à l'expérimentation de nouveaux savoir-faire.

Comme on a pu le voir lors d'une formation sur le jeu, dispensée par John Kenwright membre du projet Game2Learn (avril 2018), il associe à la fois règles et liberté, laissant l'impression aux joueurs d'un effort moindre. Pourtant la langue est le matériel utilisé pour interagir ; cependant, la motivation liée à cette activité ludique l'emporte sur la conscience plus ou moins forte d'être en train de travailler sur des compétences langagières.

### **3.4. Les avantages pour l'enseignant**

Pour l'enseignant, il offre la possibilité de travailler un ensemble de savoirs, de développer et d'évaluer de manière informelle les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de ses élèves dans un contexte semi-authentique (il a

---

<sup>21</sup> [interactions](#)

provoqué les situations, mais le jeu va de pair avec des interactions plus ou moins imprévisibles). En effet, le jeu, en général, ne cible pas un savoir ou savoir-faire particulier, mais un ensemble de compétences en cours d'acquisition ou de complexification.

Le jeu crée un lieu d'expérimentation pour les apprenants, qui vont user en même temps de différents savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'enseignant, en position d'observateur, peut ainsi juger des progrès de ses élèves dans différents domaines, dans une situation de communication qui minimise l'impact de leurs décisions. On ne peut pas supprimer totalement les émotions de peur de l'échec et du regard de l'autre : cela reste une activité sociale où l'on veut préserver son estime de soi (une des notions constitutives de l'identité personnelle, selon Tap<sup>22</sup>) puisqu'on se définit par le regard de l'autre et face à l'autre. Cependant, les enjeux sont extrêmement réduits par rapport à une évaluation scolaire classique, où une note et un jugement sont apportés. De plus, l'enthousiasme du jeu fait perdre de vue assez facilement le cadre de la classe et le but plus ou moins implicite du professeur derrière cette activité.

Ces différentes lectures, ces postulats personnels et la description du terrain ont donné naissance à l'expérimentation suivante, associant le jeu et l'enseignement des collocations.

---

<sup>22</sup> Cours *Plurilinguismes et Identités* Cyril Trimaille (CNED, 2018)

## **Partie 3**

-

### **Les collocations par le jeu**

## Chapitre 5. Les collocations sélectionnées

Cette première étape du projet, la sélection, a été la plus complexe et longue, du fait des définitions divergentes de la notion même de *collocation* et des supports étudiés en cours. Deux dictionnaires en ligne (celui de González Rodriguez<sup>23</sup> et le site de l'équipe FixISS<sup>24</sup>) et le dictionnaire de Mel'čuk, entre autres, ont été d'une aide précieuse.

### 1. Le choix thématique

La posture de stagiaire oblige à s'adapter au cadre et à la programmation du professeur en charge de la classe. Pour inclure ma recherche sur les enjeux du jeu dans l'acquisition des collocations, j'ai dû à chaque fois prendre appui sur le travail préparé par la professeure de la structure et m'adapter au groupe devant lequel j'intervenais. Par conséquent, les collocations sélectionnées ne sont pas toutes liées à une seule thématique, même si celle du corps revient davantage.

Ainsi, la première séance préparée avait pour thème la Chandeleur. Nous étions au mois de février et le cours de la semaine portait sur cette fête. La semaine précédente, les élèves, excepté les deux jeunes syriens qui découvraient la langue française, avaient vu ou revu les différents goûts, quelques épices, la composition de certaines sauces (vinaigrette, mayonnaise avec l'huile et la différence avec d'autres éléments gras, le vinaigre etc.), les fruits et les légumes. Le but de cette première heure que je dirigeais était de leur expliquer les origines de cette fête et de les amener petit à petit à la découverte de la recette des crêpes. Les quelques collocations mises en évidence rapidement concernaient notamment le vocabulaire spécifique à la cuisine : *laisser reposer la pâte, casser les œufs, faire sauter la crêpe, ressembler à, poser une question, avoir lieu*. Elles se trouvaient réparties dans les différents documents (vidéo et article) fournis aux élèves.

Pour la deuxième et la troisième séances, je suis partie de la chanson de Grand Corps Malade : « Le langage du corps », basée en grande partie sur des expressions figées (voir un extrait de la chanson en annexe 2). J'avais alors préparé une unité sur la musique, comme c'était la semaine des arts dans la cité scolaire. Mme Boddaert avait travaillé sur les grands domaines artistiques, notamment la peinture et le chant. Cette fois, les formes

---

<sup>23</sup> <http://www.tonitraduction.net/>

<sup>24</sup> <https://outilsldi.univ-paris13.fr/figement/search.html>

figées contenaient un mot désignant une partie du corps : le cœur, l'œil ou un des sens (voir la carte mentale en annexe 1) : *avoir le cœur sur la main, écarquiller les yeux, un clin d'œil, dire à voix basse, dire sans détours, ...* j'avais sélectionné d'autres unités polylexicales contenant le mot *main* et *pied*, mais le temps a fait défaut, et je ne les ai donc pas incluses dans l'expérimentation.

Enfin, la dernière collecte a eu pour point d'appui un court-métrage que les élèves avaient vu au Club avant les vacances de Pâques, *Soury* de Christophe Switzer.<sup>25</sup> Mme Boddaert travaillait alors sur l'engagement et la question des migrations et son projet incluait la projection au cinéma de quatre courts-métrages sur ces deux thématiques. En classe, avant la projection, ils avaient travaillé sur le vocabulaire du cinéma, de la migration ; elle les avait également préparés à la compréhension des courts-métrages, qu'elle avait pu regarder la semaine précédente. A partir de *Soury*, j'ai imaginé plusieurs pistes possibles pour un résumé et j'ai opté pour des collocations qui me semblait en lien avec l'intrigue : *une main charitable, dormir à la belle étoile, manger comme quatre, travailler dur...*

Finalement, 56 collocations ont été pointées du doigt, mais quelques-unes ont été abandonnées au moment de passer aux différents jeux de cartes : lors de l'explication, certaines ont posé plus de problème de compréhension et le premier jeu d'appariement sur LearningApps a confirmé le manque d'intérêt et de sensibilité des élèves pour celles-ci (*les élans du cœur, une main charitable...*). De plus, quelques-unes m'ont semblé pertinentes au moment de les extraire des documents ; puis, elles ont perdu de leur importance lorsque je les ai expliquées comme *beaucoup de bruit pour rien* : son emploi est réduit à certaines situations de communication et peu d'enfants de cet âge sont amenés à l'utiliser. L'explication de son sens reste toutefois intéressante, car elle est un pas vers une mémorisation future.

## **2. La structure base + collocatif**

Selon les linguistes, les formes polylexicales sont réparties différemment : il existe différentes constructions de collocations. Elles peuvent associer deux ou plusieurs mots. On trouve fréquemment des constructions verbe + complément (on peut citer les travaux

---

<sup>25</sup> [Soury](#)

de Bolly, 2011, ou Jezek, 2011 sur les constructions à verbe support, soit vide soit plein, qui permettent de réfléchir au poids du verbe dans la collocation) dans lesquelles le verbe peut être le collocatif comme dans *prendre la parole*, ou la base comme dans *chanter comme une casserole*. Le verbe peut aussi accepter un sujet préférentiel : *mon cœur balance, le bruit circule/court que...* On a aussi des collocations adjectivo-nominales comme *une amitié sincère* ou *un voyage périlleux*. Des noms peuvent être complétés par des groupes prépositionnels : *des yeux en amande, un morceau de musique* ou *un bruit d'enfer...* déterminer la base n'est pas toujours une tâche facile et certains chercheurs préfèrent laisser de côté cette difficulté supplémentaire.

Ce n'est pas volontairement que j'ai sélectionné des collocations se composant d'un verbe + complément ; cependant cette structure est majoritaire dans la cinquantaine de collocations. Au mois de janvier, ma réflexion ne m'a pas conduite vers ce point précis. Il aurait été intéressant justement de différencier davantage les différentes constructions *base + collocatif*. En effet, certaines peuvent, peut-être, être plus simples que d'autres à comprendre et/ou à mémoriser pour les élèves. Nous verrons par la suite si le type de construction a eu une incidence sur l'enseignement et la mémorisation.

La sélection des collocations n'a pas été facilitée par les nombreux écrits sur ce domaine lexical. Au contraire. Selon les spécialistes et leurs théories, certaines unités polylexicales ne sont pas considérées comme des collocations mais comme des quasi-phrasèmes par Mel'čuk (le sens comporte une part imprévisible forte) ou comme des constructions à verbe support aux caractéristiques proches et à la fois différentes de celles de collocations, du fait de la liberté de modification de certaines, du poids donné au verbe... Par exemple, l'expression *casser les oreilles, tout comme casser les pieds*, est considérée par certains comme une locution idiomatique figurée car elle est sélectionnée en bloc ; pour d'autres elle appartient encore aux combinaisons libres ou aux collocations. Le but de ce travail n'est pas de rentrer dans les polémiques actuelles (ou anciennes), mais de proposer une réflexion sur l'intérêt du jeu dans la mémorisation et l'évaluation des collocations retenues toutefois avec prudence. La majorité d'entre elles a été « vérifiée » à l'aide des deux outils numériques cités précédemment. Le contexte du stage a aussi pesé lors de cette sélection.

### 3. *Le poids du public*

Le choix des expressions semi-figées a été guidé majoritairement par l'âge des élèves et la fréquence d'emploi de celles-ci dans la vie quotidienne, même si quelques-unes me semblent maintenant moins intéressantes.

Comme on le sait, « dans la vie de tous les jours, on apprend et on retient justement des choses significatives » (BOGAARDS, 1994 : 91). Deux éléments sont donc à prendre en compte dans le choix et l'enseignement des collocations : le contexte d'apparition et le choix des collocations qui vont éveiller la curiosité, l'intérêt des apprenants, et donc leur intégration dans le lexique passif, voire actif. Il est nécessaire de partir de supports rencontrés en classe, de supports, si possible, authentiques pour ne pas créer un effet artificiel à l'enseignement lexical. Ensuite, certaines expressions ne sont pas adaptées aux préoccupations de ces enfants allophones. Le niveau de langue de *les élans du cœur*, que l'on retrouve surtout dans un contexte écrit littéraire, ne correspond pas aux usages quotidiens de la langue d'un collégien. De même, l'expression *dormir à la belle étoile* a pris un sens particulier pour la majorité de ces enfants du fait de leur vécu. En tant qu'adulte, on ne peut s'empêcher de se demander si ce n'est pas maladroit de l'introduire auprès de ce public, même si cette expression a plu à la majorité. A l'opposé, les collocations construites autour du mot *cœur* ont suscité de la curiosité chez les élèves, plus spécifiquement chez les filles (*mon cœur balance, conquérir son cœur...*). Les expressions surprenantes comme *un œil au beurre noir* les ont aussi marqués.

La structure des collocations a également été un facteur de validation ou non. Il est vrai que la majorité des collocations choisies ont une structure syntaxique proche avec un *verbe + complément*, ce qui peut être complexe pour des élèves allophones. En effet, comme ont pu le montrer Gougenheim (1967) et Viberg (2002), le lexique verbal est plus complexe à acquérir que le lexique nominal. Kihlstedt explique cette complexité du verbe par le fait que « les verbes impliquent toujours une relation intrinsèque avec les autres éléments de la phrase et sont cognitivement plus difficiles » (*Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, 2005 : 85) ; mais c'est pour cette raison qu'il faut recourir à des verbes de base.

Les verbes de base sont des verbes très fréquents et hautement polysémiques, présents tôt dans le lexique de l'enfant ou de l'apprenant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue (on n'en trouvera pas facilement d'équivalent dans d'autres langues), mais d'autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues : les verbes nucléaires (Viberg 2002, p. 54). Ils sont très utilisés par les apprenants en L2 aux stades

élémentaires (dans les lectures de base, quand le mode d'organisation des énoncés devient verbal), car ils permettent de faire beaucoup avec un lexique limité.<sup>26</sup>

J'ai sélectionné, par conséquent, les verbes *sortir, dire, voir, écouter, faire, manger* et *travailler* entre autres. J'ai également été attentive aux unités lexicales associées à ces verbes : en effet, le verbe peut être fréquent mais les mots l'accompagnant peuvent appartenir à un registre de langue ou à un niveau de difficulté inadapté pour un EAA de collège. Le critère de fréquence n'est donc pas toujours fiable.

Enfin, l'avantage de partir de supports différents est de varier les thématiques : ne travailler que sur un domaine aurait pu être lassant pour les élèves et peu représentatif de leurs besoins réels dans la vie de tous les jours. On sait que leur âge et leurs difficultés dans la langue française imposent une attention particulière au rythme du cours et à la complexité des notions abordées. Il est important de répartir la charge cognitive, ce qui peut être difficile dans le cadre d'un stage et d'une expérimentation qui doivent se faire dans un temps limité. De même, la diversité des types de supports (écrit, audio, vidéo, pictural) et des thèmes crée des changements de rythme, des pauses, et relance la motivation des élèves. L'idéal aurait été d'être maître de toute une unité pour chaque regroupement de collocations pour supprimer ce manque de fluidité et de cohérence entre les cours de FLE dispensés par Mme Boddaert et mes interventions.

#### **4. La phase d'explication**

Avant la mise en place des activités ludiques, les expressions ont été présentées sous forme de cartes mentales et explicitées à l'oral, avec des gestes et des mimes. Il peut être complexe de donner une définition claire d'un mot ou d'une expression, de choisir des termes précis et accessibles, surtout lorsque les interlocuteurs ont un savoir lexical plus ou moins réduit dans la langue française. Dans le même temps, chaque individu apprend en effet de manière différente, et peut être plus auditif que visuel dans l'assimilation des savoirs et savoir-faire. Il existe aussi une mémoire du corps, avec les mouvements de la main quand elle écrit, le contexte d'apprentissage... C'est pourquoi, j'ai fortement conseillé aux élèves de prendre en notes des synonymes ou explications donnés pour chaque collocation (l'écrit n'est pas aussi automatique en cours de FLE que pour un élève natif qui

---

<sup>26</sup> [article Colette Noyau](#)

a l'habitude de prendre des notes ou de recopier le tableau), même si cela a rallongé la durée de l'activité. Pruvost insiste sur l'importance d'écrire et de définir les mots tout en étant attentif à la surcharge explicative pour un seul mot ; sinon, ces deux éléments peuvent réduire l'efficacité de l'apprentissage du lexique (1999 : 408). En outre, la plupart des expressions a permis un passage par les gestes et le mime, ce qui peut marquer davantage les esprits (comme avec *écouter aux portes* ou *marcher sur la pointe des pieds*). Certains élèves ont même participé à la mise en scène, autorisant ainsi des moments de détente et de complicité, réduisant une éventuelle lassitude due à cette phase de découverte des collocations.

En complément, nous avons donné des exemples d'utilisation dans des contextes variés. En effet, il est nécessaire de rattacher au maximum ces formes polylexicales à leur quotidien. Chaque élève a pu imaginer une situation de communication propice à l'utilisation de deux ou trois collocations, au cours de cette première étape. Lorsque nous avons découvert l'expression semi-figée *rougir jusqu'aux oreilles*, deux sœurs d'origine portugaise ont tout de suite donné deux situations dans lesquelles celle-ci leur paraissait évidente : lorsqu'on est amoureux de quelqu'un et que cette personne vient nous parler ; ou lorsqu'on est très timide et qu'un professeur nous interroge.

Par conséquent, chaque élève a été acteur dans cette première phase du travail, et a pu associer une collocation à des informations visuelles, auditives, gestuelles et référentielles.

Il est donc essentiel d'être attentif à l'authenticité dans le choix des supports choisis, pour une mémorisation plus facile et à long terme. De même l'explicitation doit mêler plusieurs outils pour éveiller plus d'intérêt chez l'apprenant, donnée essentielle dans la motivation et l'acquisition de nouvelles formes. La part de l'émotionnel et les besoins de l'élève doivent guider l'enseignant dans le choix des collocations étudiées et le moyen de les travailler.

## Chapitre 6. Conception des jeux

Pour qu'un jeu soit valide, il doit respecter plusieurs critères et sa conception nécessite donc une préparation minutieuse, si l'on veut en préserver son essence, tout en l'adaptant au milieu scolaire. La formation de l'équipe Game2Learn a été, pour cela, d'une aide précieuse.

### 1. *Choix de la forme*

#### 1.1. *Postulats de départ*

Le projet prévoyait une activité numérique et trois jeux différents, mobilisant des compétences différentes et évitant une lassitude éventuelle. Cependant, le manque de temps pour concevoir avec précision un jeu dans son intégralité (avec sa mise en forme et ses règles) et l'obligation de ne pas trop empiéter sur le travail de la professeure de l'UPE2A m'ont convaincue de réduire à deux le nombre de jeux de cartes : un jeu d'appariement et un jeu s'inspirant du *Time's up*, que j'ai nommé *Blablaba*.

Le format des trois activités élaborées tient compte des recherches en linguistique, en neurosciences et d'expériences de professeurs de disciplines variées. Elles rentrent dans le cadre d'un apprentissage explicite des collocations, même si les élèves ont pu perdre de vue cela, peu à peu. Cette fin pédagogique en partie masquée décomplexe en quelque sorte les participants et c'est l'une des conditions *sine qua none* du jeu. Brougère explique que « La différence entre le jeu et le travail est la différence entre un but inconscient, mais que l'éducateur ou le psychologue sont à même de mettre en évidence, et le but conscient. » (1995 : 182). Il faut donc réussir à garder la forme ludique tout en conscientisant la finalité pour satisfaire l'enfant et son goût naturel pour ce qu'on appelle le jeu.

Ensuite, comme il est nécessaire de diversifier les supports et de varier les contextes d'apparition des collocations pour une meilleure mémorisation, les trois activités ont pris des formes différentes et ont été étalées dans le temps. La répétition est vitale pour une véritable mémorisation comme l'affirment Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou : « les psycholinguistiques nous apprennent qu'un enfant doit voir huit fois une UL pour la retenir » (2009 : 36), dans des contextes variés. Pour aller au-delà de la simple mémorisation, Pruvost a introduit l'idée d'« approche spiralaire qui fait que le mot inconnu s'inscrit d'abord dans le vocabulaire passif, puis devient peu à peu actif » (1999 : 410). C'est donc ce que j'ai essayé de mettre en place, ici, par la répétition et les types de

jeu. Les collocations retenues peuvent être maintenues dans la mémoire à court terme grâce à la phase d'explication et grâce à celle de répétition avec les deux jeux d'appariement.

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, « dans le lexique mental, les mots sont plus proches par leur sens que par leur son » (DORTIER, 2012 : 319). Les théories sur la « mémoire sémantique », introduite par Quillian (1966), ont donné naissance aux cartes heuristiques et à un apprentissage accès sur le sens pour une mémorisation à long terme. C'est la raison pour laquelle j'ai utilisé la carte mentale pour la phase d'explication et que j'ai insisté sur les liens sémantiques entre les mots et unités polylexicales dans les activités, et sur la compréhension. Aucune des activités proposées ne s'attarde sur la reproduction graphique : les élèves ont noté les collocations une seule fois avec leur explication. Le réinvestissement ne s'est fait qu'à l'oral. Le manque de temps a conditionné ce choix dans la réalisation des jeux de cartes.

### ***1.2. L'exercice de répétition sur Learning Apps***

Une fois les documents authentiques étudiés ensemble, les collocations définies, le premier entraînement s'est déroulé à l'aide de l'application en ligne Learning Apps, qui permet de créer de nombreux exercices en réception et en production. Le jeu d'appariement incluait toutes les collocations appréhendées dans chaque unité ; elles étaient coupées en deux parties. Une majuscule signalait le début de la collocation.

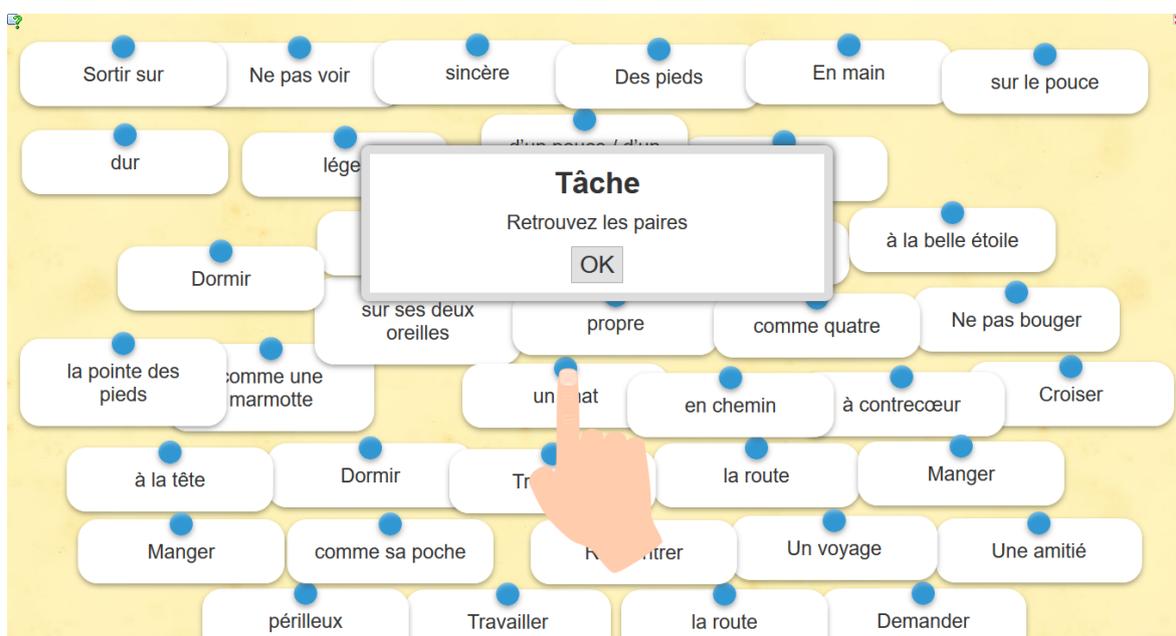


Figure 3 : capture d'écran – Learning Apps

Cette forme reprend celle choisie pour le premier jeu de cartes.

### ***1.3. Le jeu de cartes***

Le choix du jeu de cartes a été motivé par plusieurs raisons.

D'abord, ce type de jeu se retrouve dans la majorité des cultures, dans son format papier et/ou numérique. C'est donc un outil familier que les élèves allophones vont adopter facilement. Une légère différence s'est révélée toutefois entre des élèves habitués à manipuler ce type de matériel et des élèves moins habiles, visiblement moins coutumiers de jouer aux cartes. Ces derniers étaient plus lents à déterminer comment tenir les cartes dans leurs mains et à les poser sur la table. Le matériel et la situation même du jeu ne sont pas évidents pour tous.

Ensuite, le jeu de cartes n'exige pas un matériel important : il est facile à transporter et, une fois plastifiées, les cartes peuvent servir plusieurs fois sans risque de dommage. Le coût n'est pas aussi élevé pour l'enseignant ou l'institution dans sa conception qu'un jeu de plateau plus complexe dans sa réalisation.

Puis, cet outil permet de cibler avec précision l'objet que les participants doivent acquérir. Et il est transposable pour d'autres collocations, d'autres éléments lexicaux (on peut travailler le champ lexical vu durant une unité particulière par exemple) ou d'autres compétences et d'autres disciplines.

Enfin, si on se réfère à certaines études sur le cerveau, les sens ont une part importante dans la mémorisation. Ainsi, le toucher et la vue, l'ouïe et la vue ou encore l'articulation et la vue sont des paires favorisant la mémorisation. Le fait d'articuler et de lire un mot avec une certaine conscience des phonèmes et lieux d'articulation permet un meilleur ancrage dans la mémoire à court terme. Il en est de même lorsqu'on entend les mots et qu'on les lit en même temps. C'est pour cette raison, également, que j'ai choisi la forme du jeu de cartes : il s'agit d'un matériel concret, que les élèves peuvent manipuler. Les phrasèmes semi-figés sont inscrits sur ces cartes et chaque expression a été lue dans la phase de découverte des cartes composant le deck. L'empreinte de chaque collocation peut être plus forte dans la mémoire à court terme grâce à la diversité des sens sollicités lors des premières activités. Cela va de pair avec les études sur les émotions, qui révèlent une amélioration de la mémorisation lorsqu'il y a une implication des sens et par là de l'apprenant.

## 2. Le jeu préparatoire

Le premier jeu de cartes est placé immédiatement après l'explication des collocations présentées sous forme de cartes mentales et après le travail de systématisation grâce à LearningApps. Il s'agit d'une activité de répétition, puisqu'il reprend la forme du jeu d'appariement créé avec LearningApps. En outre, une deuxième session a lieu une semaine après afin de poursuivre le processus d'ancrage cognitif. L'idée de pratiquer ce premier jeu à deux reprises, étalées dans le temps, découle de recherches sur la mémoire à long terme.

En effet, pour une fixation des traces, depuis les travaux d'Ebbinghaus<sup>27</sup>, les activités de répétition et leur répartition dans le temps sont préconisées : il faut privilégier « l'apprentissage distribué » c'est-à-dire une répétition des activités selon des intervalles de temps relativement longs, pour une mémoire à long terme. Bogaards affirme la même idée : « la meilleure façon de retenir une liste ne consiste pas à la répéter infiniment à la première occasion, mais à espacer l'apprentissage » (1994 : 91). Les méthodes de langues ont d'ailleurs évolué dans ce sens et proposent de moins en moins de longues listes de mots à apprendre. Les termes sont vus généralement en contexte et l'apprenant est confronté à ceux-ci dans des unités variées, dans des situations de communication différentes.

Le jeu (voir en annexe 3) se compose de deux types de cartes de même format mais avec un dos de couleurs différentes pour aider les élèves. De plus, le premier mot de l'expression demi-figée commence par une majuscule pour réduire la difficulté de différencier les deux parties, si l'élève ne se rappelle plus la différence de couleurs. Le premier lot comprend le début de chaque collocation, correspondant souvent à la base ; le deuxième lot contient donc la suite, souvent le collocatif. Il n'est pas envisageable d'ajouter une difficulté supplémentaire lors des premiers exercices de systématisation : il est déjà problématique de sélectionner la base de la collocation pour le natif ; c'est mission impossible pour l'apprenant, encore peu familier de ces formes polylexicales. Voici quelques exemples :

LOT 1	LOT 2
Écouter	sans broncher, en boucle, aux portes, d'une oreille attentive/distraite, bouche

---

<sup>27</sup> [Ebbinghaus](#)

	bée
Dormir	comme une marmotte, sur ses deux oreilles, à la belle étoile
Manger	comme quatre, sur le pouce
Travailler	dur, à contrecœur
Connaitre	comme sa poche

Pour commencer, nous distribuons le même nombre de cartes du lot 1 puis du lot 2 aux participants mis en cercle autour d'une table. Ils ne doivent pas dévoiler leurs cartes. Deux minutes leur sont laissées pour lire et comprendre les mots contenus dans cette huitaine de cartes. Puis le plus jeune commence la partie en posant une carte du lot 1 au centre de la table. Le premier qui pose une suite possible (plusieurs cartes du lot 2 peuvent correspondre, selon la carte du lot 1) remporte le pli. C'est à lui de poser alors une carte du lot 1. La partie se finit quand toutes les collocations ont été retrouvées. Si elle se terminait lorsque l'un des joueurs n'a plus de carte en main, certaines expressions ne seraient pas revues.

### ***3. Jeu et production***

Le deuxième jeu de cartes s'inspire du jeu *Time's up*. J'utilise ce type de jeu habituellement lors des révisions des épreuves du baccalauréat de français, en fin d'année. Cette expérience professionnelle m'a poussée à l'adapter pour l'enseignement des collocations envers un public allophone. Il vient vérifier et consolider la connaissance et la compréhension de ces formes lexicales, après la découverte d'une cinquantaine d'entre elles.

#### ***3.1. Matériel et règles***

Les élèves sont répartis par groupes de trois. Le but du jeu est de faire deviner le plus grand nombre de collocations possibles en un temps limité (durée du sablier à chaque tour), sans épeler ni dire plus d'un des mots de la carte. Chaque carte (voir annexe 4) contient une des expressions vues durant les semaines précédentes. Le jeu peut se jouer en plusieurs manches, mais seule la première nous intéresse ici. Durant celle-ci, à tour de rôle, chaque équipe va désigner la personne du groupe qui fera deviner le contenu des cartes à son groupe. Ce joueur peut parler librement, sans limite de mots. Les partenaires ont le

droit à plusieurs propositions. Le maître du jeu et les autres membres de l'équipe peuvent décider de passer si cela est trop difficile. Les joueurs des équipes adverses doivent garder le silence quand une équipe joue. A la fin du sablier, c'est au tour de la deuxième équipe de jouer, et ainsi de suite. Chaque élève d'une équipe doit tenir le rôle de celui qui fait deviner une fois, au moins. Quand toutes les cartes ont été trouvées, la manche s'achève et on compte le nombre de cartes remportées.

Comme le souligne Dortier, « le nombre de mots que l'on comprend est nettement supérieur au nombre de ceux que l'on utilise » (2012 : 318). Le but pédagogique de ce jeu est bien sûr la mémorisation de ces collocations pour une compréhension des documents oraux ou écrits, une intercompréhension lors d'interactions ; mais aussi un premier pas vers la capacité à les utiliser à bon escient, à produire des discours comprenant des collocations correctes. Le jeu doit favoriser leur transfert du lexique passif au lexique actif.

### ***3.2. Une véritable activité ludique***

Ce dernier jeu tend à garder la nature de toute activité ludique : il n'y a pas d'enjeu pour les élèves (pas de notes et pas de jugement de la part de l'enseignant qui n'est qu'un guide à ce moment-là) ; et il reprend une situation qui peut apparaître dans le quotidien des élèves quand ils ne connaissent pas un mot ou une expression en particulier. On est bien dans une « reproduction mimétique », une « reprise d'un contenu du monde ordinaire ou quotidien transformé et isolé du contexte dans lequel il prend habituellement sens » (BROUGERE, 2010<sup>28</sup>), à la fois avec le passage par l'explication ou les relations sémantiques (synonymie, antonymie) et avec les collocations elles-mêmes. Ce jeu répond aussi à l'un des fondements du jeu mis en valeur par Caillois : « le jeu consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est *libre dans les limites des règles* » ce qui « explique en partie le plaisir qu'il suscite » (CAILLOIS, 1958 : 39)

En tant que jeu de type « agôn », si on reprend la classification de Caillois (1958 : 50-54), les élèves sont globalement sur un pied d'égalité, malgré des différences d'âge et de compétences linguistiques, grâce à la formation de groupes plus ou moins libres. De même, une petite compétition peut se mettre en place envers soi-même et envers l'équipe adverse. Enfin la présence de règles ne gêne pas ce public, puisqu'il est en âge de les comprendre et de les accepter.

---

<sup>28</sup> [article Brougère-Bedard](#)

Ces règles existent et sont données avant le début du jeu et au fur et à mesure. Tous ces éléments doivent favoriser la décision de chaque élève de participer pleinement à l'activité. Ce sont là les critères choisis par Brougère pour caractériser la forme ludique. Cela peut être difficile à respecter lorsque l'on crée un jeu en vue d'un apprentissage : un aspect artificiel peut vite apparaître et les élèves ne sont pas dupes des enjeux pour le professeur. Il faut donc réussir à les détourner de cette pensée, à leur faire oublier qu'ils travaillent.

### ***3.3. Intérêts de cette dernière activité***

Le dernier jeu de cartes permet de travailler sur la compréhension et la mémorisation du lexique et des collocations dans une situation de communication. Les élèves sont plus sensibles au vocabulaire employé dans un jeu impliquant des définitions, des explicitations. Ainsi ils sont plus attentifs au sens qu'à la forme des mots choisis.

Et c'est ce que nous recherchons afin d'aider l'élève à inclure ces associations lexicales dans le lexique mental. En effet, pour comprendre le fonctionnement du lexique mental, des chercheurs se sont intéressés à l'effet d'amorçage. Il en ressort que « l'accès au lexique s'effectu[e] par deux voies parallèles : un accès sémantique (par le sens) et un accès phonologique (par le son). Le sens aurait tout de même priorité sur le son. » (DORTIER, 2012, p319). Le lexique mental est donc structuré en réseau, ce qui rend maladroit l'étude de la base et de ses collocatifs séparément. Cette théorie validée notamment par Marquer ou Grossmann pousse à passer par le sens pour enseigner les collocations, sans négliger le fait que les lemmes en langue seconde ne sont pas structurés de la même manière que ceux dans la langue première, encore plus au niveau collocationnel. En outre, la mémorisation à long terme est favorisée non pas par un *fast mapping* (une simple traduction) mais par la mise en contexte du terme, de l'expression, ce qui est possible par certains jeux, comme *Blablaba*.

Nous noterons que ce deuxième jeu n'appartient plus à la catégorie des exercices de répétition. Il consiste en une mobilisation de différents savoirs et compétences, ce qui en fait une activité complexe. Les élèves doivent déchiffrer l'expression, la comprendre et l'explicitier avec d'autres mots, tout en s'adaptant aux interlocuteurs pour permettre une intercompréhension. L'implication cognitive est plus importante par conséquent, ce qu'il faut rechercher dans l'optique d'une mémorisation à long terme.

## Chapitre 7. Mise en application

L'organisation des activités cherche à suivre le processus cognitif favorable à un meilleur apprentissage chez l'apprenant : la découverte des expressions, leur reconnaissance dans les jeux d'appariement (en réception) et leur réinvestissement en partie dans le jeu de devinettes.

### 1. *La chandeleur*

Pour étudier cet événement culturel, le cours a pris appui sur une vidéo de *Ijour, Iactu*<sup>29</sup> et d'une recette de crêpes avec des images. J'avais téléchargé la vidéo pour pouvoir leur faire visionner avec VLC qui permet de ralentir la vitesse de lecture. Nous avons pris le temps de bien comprendre les grandes idées de la vidéo, puis nous avons observé la recette, avec les mesures et les étapes de la confection de la pâte à crêpes (ainsi que le mode impératif avec les élèves plus avancés).

Ce premier support ne comprenait pas beaucoup de collocations pertinentes vis-à-vis des besoins des apprenants. Idéalement, j'aurais voulu travailler sur des supports variés, répartis sur 7-8 séances afin d'espacer davantage la découverte de la cinquantaine d'expressions semi-figées. J'ai dû revoir cela par la suite, pour avoir le temps suffisant de tester les deux jeux convenablement.

Avec les six élèves de niveau A2 et B1, présents lors de la première heure, nous avons relevé les collocations suivantes dans la vidéo (avec sa transcription) et la recette : *laissez reposer, casser les œufs, creusez un puits, lancer la tradition, faites sauter la crêpe, ressembler à, poser une question, avoir lieu*. Il faut noter que les deux dernières ne faisaient pas partie de ma sélection, mais qu'elles les ont interrogés immédiatement. Certaines ont été tout de suite pointées du doigt par des élèves, qui n'étaient pas sûrs du sens. Pour d'autres, je les ai guidés en leur demandant de me les expliquer.

Je n'ai pas été satisfaite par cette première séance : même si elle s'est bien passée et que les élèves ont montré de l'intérêt. En raison du temps imparti, cette séance d'essai n'a pas permis un travail efficace sur les collocations : les documents ne contenaient que très peu de collocations exploitables et nous avons passé beaucoup de temps sur l'explication de cette tradition, sur la recette en elle-même et enfin sur la dégustation de crêpes

---

<sup>29</sup> [vidéo](#)

préparées pour l'occasion. En revanche, il semblerait que le nombre réduit d'unités polylexicales rencontrées et leur intégration dans des supports variés (la vidéo, la recette photocopiée et son explication également orale lors de la dégustation de crêpes) aient permis leur assimilation rapide et sans difficulté réelle.

Toutefois, nous avons fait un exercice d'appariement l'heure suivante grâce à l'application en ligne Learning Apps, qui aurait pu permettre un entraînement à la maison si ces enfants avaient les moyens pour cela. Cet outil est également très intéressant, car il peut servir d'autoévaluation pour chacun. La reconnaissance des collocations n'a posé aucun problème. En ce qui concerne leur réinvestissement, il a été en partie évalué par la professeure en charge de l'UPE2A, lors d'un devoir de production orale la semaine suivante : chacun des six élèves ont présenté une recette de cuisine traditionnelle de leur pays « d'origine ». Certaines collocations ont été correctement utilisées.

Pour les autres séances, j'ai modifié le *modus operandi* au regard des premières observations et des retours immédiats des élèves et de la professeure.

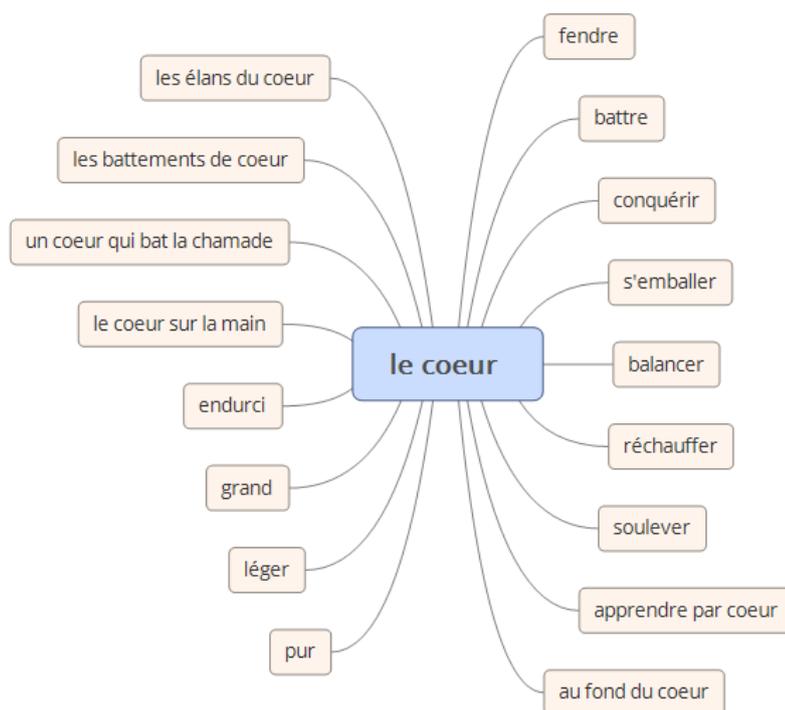
## 2. « *Le langage du corps* »

Avant d'écouter le nouveau slam de Grand Corps Malade, choisi par Mme Boddaert, nous avons commencé par (re)voir les genres musicaux et les instruments de musique récurrents pour chacun d'eux. Tous les élèves pouvaient participer, puisque ce travail partait de clips d'artistes francophones et qu'il consistait surtout à de l'observation d'objets courants dans toutes les civilisations. De plus, j'avais préparé trois documents différents, selon le niveau en français des élèves (de grands débutants à B2). Après avoir nommé à l'oral et écrit les noms des instruments sur un support papier, nous avons écouté la chanson de Grand Corps Malade pour définir la spécificité du slam. Après avoir insisté sur l'importance des mots dans ce genre musical, nous avons lu les 4 premiers couplets pour relever et expliquer les expressions figées et semi-figées qui fourmillent dans cette chanson. Tout cela a donné un cadre plus tangible au travail qui a suivi sur les collocations.

Nous avons également révisé les parties du corps et j'ai présenté une première carte mentale autour du mot *cœur*. L'explication des éléments la composant s'est fait la première heure avec quatre élèves d'un niveau B1-B2, puis la deuxième avec des élèves de niveaux A1 à B1. Ce dernier groupe a demandé plus de prudence dans le choix des termes pour définir les expressions et plus de temps également. Certains termes ont été choisis pour être

signalés, mais ne comptent pas dans le travail spécifique sur les collocations : tout ne peut être appris en une seule fois, des choix sont nécessaires. Ensuite, certains sont complexes ou peu pertinents pour des collégiens.

Avant la description des formes, je leur ai montré le passage du film de Marcel Pagnol, *Marius*, dans lequel l'expression *tu me fends le cœur* apparaît. Il a servi d'introduction pour montrer l'importance de connaître certaines constructions. Une à une, les unités polylexicales ont été paraphrasées et mises en contexte.



Après ce premier travail, les élèves ont fait un exercice d'appariement avec LearningApps. J'ai projeté au tableau la page du site, les élèves se sont levés et devaient pointer les paires qu'ils reconnaissaient. Une légère compétition est née, et en même temps de l'entraide : les élèves plus rapides ont laissé le temps aux plus lents de déchiffrer les mots et en ont même réexpliqués certains qui posaient problème. A la fin de l'exercice, d'eux-mêmes, ils ont décidé de le pratiquer une deuxième fois, l'heure n'étant pas finie.

Deux jours plus tard, avec les quelques élèves du lundi (répartis différemment ce jour-là), nous avons revu rapidement les expressions à l'aide du premier jeu de cartes, présentant seulement une dizaine d'expressions.

La semaine suivante, nous avons procédé de la même manière avec des collocations comportant les mots *main*, *œil*, *voix*... Seulement, leur nombre était un peu supérieur. Cela a permis une plus grande variété thématique et un enrichissement du jeu d'appariement

numérique et sur papier. Les élèves ont saisi la complexité grandissante de cet apprentissage avec l'ajout de nouvelles collocations. Mais leur motivation n'a pas faibli et la première activité collective avec Learning Apps a engendré enthousiasme et fous rires, liés à des erreurs d'association et aux attitudes de certains. Pendant le cours suivant, deux jours plus tard, et le lundi suivant, les élèves ont testé leur intégration des collocations étudiées depuis le début avec les cartes. Cette fois, j'ai un peu modifié le déroulement du jeu : au lieu de distribuer les cartes comportant le début des collocations, je les ai gardées en main. Les élèves n'avaient que les cartes du deuxième lot, ce qui leur permettait déjà de mieux les tenir et donc de mieux visualiser les mots ou groupes de mots de celles-ci ; puis ils n'avaient plus à se soucier de savoir s'il s'agissait du début ou de la suite de l'expression. De plus, à chaque fois que je posais une carte, j'oralisais le(s) mot(s) présent(s) les aidant à se concentrer immédiatement sur la suite de l'expression. Cette économie cognitive les autorise à se focaliser véritablement sur l'expression dans sa globalité.

Une fois cette première partie terminée, nous avons testé une version intermédiaire du jeu *Blablabla* durant les quinze dernières minutes du cours. Il s'agissait davantage d'un entraînement pour eux et d'une vérification de la compréhension des règles et du bon déroulement du jeu pour moi.

### 3. *Soury*

Un mois plus tard, *Soury* de Christophe Switzer m'a servi de point d'appui lors de la troisième expérimentation. Il met en scène la rencontre entre un Syrien, arrivé en France de manière illégale, et un vieux vigneron français ayant travaillé de longues années au Liban. J'ai d'abord demandé aux élèves de me résumer ce court-métrage. A tour de rôle, chaque élève a donné des informations supplémentaires, complétant ou rectifiant ce qui était dit. Certaines collocations que j'avais sélectionnées au préalable ont fait leur apparition dans les discours des élèves. Puis nous avons regardé *Soury* une deuxième fois, cette fois-ci en classe.

Naturellement, à la fin du visionnage, les élèves ont commenté la vidéo et les explications qui m'avait été données précédemment. Au cours de cette discussion semi-guidée, j'ai tenté de les amener vers d'autres expressions appropriées pour décrire certains éléments de l'intrigue, comme *une main charitable*, *dormir à la belle étoile*, *travailler dur*,

*croiser la route...* Malgré leur méconnaissance de celles-ci, ils ont réussi à se rapprocher de quelques-unes, souvent en partant du verbe et en essayant de lui trouver les compléments attendus. Ainsi les collocations *travailler dur, voyager léger, demander la route, des pieds à la tête, dormir à la belle étoile, rencontrer en chemin*, notamment, sont assez facilement apparues dans la conversation.

Je leur ai alors distribué une liste des expressions semi-figées en lien avec cette histoire. Comme pour la chanson de Grand Corps Malade, nous les avons découvertes et expliquées les unes après les autres. Ce temps d'explicitation a été relativement long, du fait de la complexité de certaines et de la curiosité des élèves pour d'autres. Puis nous les avons pratiquées à l'aide de deux répétitions de l'exercice sur Learning Apps (plébiscité par les élèves) durant cette même séance de deux heures.

La semaine suivante, nous avons fait une partie du jeu de cartes d'appariement. Cette fois-ci encore, les élèves ont eu un temps préalable pour découvrir leurs cartes, vérifier les expressions qui pouvaient contenir les mots présents sur ces cartes. Puis, la partie a commencé. Elle a duré un peu plus longtemps que les fois précédentes du fait de l'ajout de nouvelles cartes correspondant aux nouvelles collocations. Cependant, les élèves sont restés concentrés et impliqués dans cette activité.

Une semaine plus tard, le jeu *Blablabla* dans son intégralité a pu être expérimenté, en deux fois, avec deux groupes différents comprenant des élèves de niveau A1 à un petit B2. Lors de ces deux parties différentes, des groupes de trois relativement équilibrés ont été formés. Les règles ont été rappelées avant de débiter le jeu. Celui-ci a pu alors commencer. A tour de rôle, les coéquipiers du joueur devant faire deviner les collocations ont tenté de remporter le maximum de cartes en moins d'une minute.

Ces séances successives et ces trois activités ludiques ont remporté un vif succès auprès des élèves et ont satisfait la professeure qui a pu observer des savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers chez chaque élève, du fait de sa position de spectatrice. Elles ont favorisé les interactions et ont mobilisé de nombreuses compétences différentes, qu'un travail classique ne peut pas toujours mettre en valeur. De surcroît, elles ont renforcé la cohésion du groupe et les élèves arrivés récemment dans l'UPE2A ont rapidement été intégrés.

**Partie 4**

-

**Résultats**

## Chapitre 8. En réception

Deux activités ont été utilisées pour la compréhension et la mémorisation des collocations sélectionnées.

### 1. *La phase d'explication*

J'ai été étonnée de voir la résistance des élèves durant le temps d'explicitation de chacune des quinze formes lexicales choisies lors de chaque séance. Pour des élèves francophones, la découverte d'un vocabulaire spécifique va de pair avec des activités fastidieuses, répétitives et peu enthousiasmantes. En revanche, ces élèves allophones de l'UPE2A de Grenoble ont montré de la constance et de la curiosité vis-à-vis de ces collocations durant cette opération sémasiologique. En outre, leur découverte a été le prétexte pour la majorité pour participer en donnant un exemple ou en mimant la situation. Certaines expressions ont pu faire sourire, voire rire, les élèves, surpris par les combinaisons de la langue française telles que l'expression *manger sur le pouce* ou *ne pas bouger d'un poil*. Ils ont pu également échanger sur des expressions similaires dans leur langue première et comparer les manières de construire certaines idées. Le lien possible entre les collocations françaises et leur équivalent dans les langues des apprenants peut aider à laisser une marque forte dans la mémoire : la ressemblance ou au contraire l'opposition entre elles offre un temps d'arrêt et donc de réflexion plus forte. Ils se sont ainsi rendu compte de la spécificité de chaque langue, chacun prenant de la distance envers sa langue première, et de l'importance de connaître les associations lexicales correctes. Cette prise de conscience les a également décomplexés par rapport aux erreurs qui pouvaient apparaître dans leur production orale ou écrite : ils ont compris que ces erreurs étaient normales, même s'ils apprenaient les règles et le vocabulaire avec sérieux ; que les irrégularités et les constructions particulières de chaque langue devaient s'acquérir au fur et à mesure et qu'elles étaient un obstacle pour tout apprenant de n'importe quelle langue.

Durant cette première phase, nous avons pris en considération les travaux sur la mémorisation et le fonctionnement cognitif de l'enfant pour proposer des activités axées sur la sémantique : la majorité des collocations ont d'abord été présentées sous forme de cartes mentales ; puis des exemples et la gestuelle ont accompagné les définitions. Cette étape a pris beaucoup de temps à chaque fois, mais elle méritait cet investissement. En effet, elle a inscrit une première trace de ces combinaisons lexicales fréquentes dans le

lexique mental de chaque apprenant, trace qui sera renforcée par les activités de systématisation et de devinettes.

Elle a permis également un travail rapide sur la prononciation des mots : certaines expressions contiennent des termes avec des phonèmes plus ou moins complexes à prononcer. Par exemple, les sons du mot « pointe » dans l'expression *marcher/sortir sur la pointe des pieds* a été difficile à reproduire. Certains élèves prononçaient [pt]. *En plein air* a également suscité des questions avec des différences de prononciation du fait de l'enchaînement consonantique et du contexte vocalique dans l'expression : [ã plɛ̃n\_εʁ] ou [ã plɛn\_εʁ]. Même si cet entraînement ne rentre pas dans le cadre général de ce projet sur l'apprentissage des collocations, il est essentiel de proposer une remédiation quand une erreur survient. Cela participe aussi du processus de mémorisation.

Autre point intéressant, certaines collocations ont pu amener à travailler sur la prosodie (avec les intonations). Le registre ironique a été introduit et les élèves d'un niveau minimum B1 et âgés de 14 ans au moins, ont saisi rapidement les différentes nuances d'une même expression selon le ton employé. Les plus jeunes et les élèves d'un niveau inférieur à B1 ont compris la différence, mais n'ont pas réussi à reproduire ce ton ironique. Des études montrent également que l'intonation est un des facteurs facilitant la mémorisation.

De même, nous avons vu l'importance de différencier les niveaux de langue comme avec *casser les oreilles*. Ce travail sur les niveaux de langue a entraîné des questions sur des expressions entendues dans la cour du collège ou à l'extérieur, comme *sur la vie de ma mère*. On peut supposer que ce travail les a encouragés à nous interroger sur ces incompréhensions.

Un point essentiel durant cette première partie de la séance est d'être en permanence attentif aux réactions des élèves pour réussir à cerner les sources d'un obstacle dans la compréhension des unités polylexicales. La difficulté peut en effet venir d'un des mots composant la collocation ou ayant servi à définir l'expression semi-figée. Cela demande beaucoup de prudence dans le choix des termes employés et une bonne connaissance des compétences des élèves, car ils leur arrivent aussi de ne pas vouloir révéler leur incompréhension. Même si les jeux qui suivent peuvent permettre de vérifier la connaissance du sens des expressions, cette première étape est fondamentale.

## **2. Les jeux d'appariement**

Deux activités composent cette première séance d'apprentissage des collocations.

### **2.1. Learning Apps : étape 1 de la mémorisation**

La phase collective, au tableau, à l'aide de Learning Apps a été très motivante pour l'ensemble des élèves. Chacun voulait trouver le maximum de collocations. Néanmoins, ils ont su s'épauler : des élèves plus lents dans le déchiffrage ont pu être guidés par leurs camarades. Certains soufflaient même le début des réponses, comme le ferait un professeur pour éviter une possible frustration au cours de l'activité. De même les élèves plus à l'aise ont marqué plusieurs fois un temps de pause dans ce jeu pour laisser aux autres le temps nécessaire à la lecture et à la réflexion. Cette motivation générale s'est ressentie durant le jeu et avec la volonté de renouveler l'expérience, avant la sonnerie de fin.

Chaque partie n'a duré que 5 minutes environ. Les élèves dégageaient de l'ensemble des propositions soit le début soit la suite de la collocation, selon les expressions. Quand l'une d'entre elles comportait le mot « cœur », ils partaient majoritairement de cette carte pour retrouver le verbe : *Mon cœur + balance, par cœur + apprendre, à contrecœur + travailler, ...* Avec *Ecarquiller, Avoir coutume, Cligner, Les élans*, ils sont partis de ces débuts pour retrouver l'intégralité de la collocation. A l'opposé, les collocations *des yeux de biche, des yeux en amande, dormir à la belle étoile*, par exemple, ont été retrouvées grâce à la deuxième partie. La résolution des paires n'a donc pas toujours été guidée intuitivement par la base des collocations, sachant que cette préférence ne peut être liée à une conscience de la distinction base / collocatif, puisqu'on ne peut attendre cette compétence d'un EAA. Le caractère particulier de quelques mots a attiré l'attention des apprenants plus fortement. On remarque par conséquent que la mémorisation à court terme passe par deux moyens différents : l'accès à la collocation se fait d'un côté par le repérage d'un mot fréquent et bien connu des élèves, de l'autre par l'attraction des élèves pour des termes spéciaux ayant une résonance singulière chez eux.

### **2.2. Le jeu de cartes : étape 2 de la mémorisation**

Le deuxième jeu a été également très apprécié et même si certains voulaient remporter le maximum de cartes, l'entraide a aussi été de mise. Cette attitude très positive peut être associée à la spécificité de ce groupe et de cette UPE2A ; cependant il n'est pas rare d'observer ce fonctionnement bénéfique pour tous dans d'autres contextes réunissant des apprenants de niveaux différents.

La première version du jeu a été améliorée après une expérience initiale en demi-teinte. Le fait de donner les cartes du lot 1 et du lot 2 a complexifié la tâche pour les élèves : trop de cartes en main, trop d'informations à analyser avant de pouvoir jouer. Les cartes sur lesquelles étaient inscrits les débuts des collocations ont pu être une gêne pour les élèves moins à l'aise avec la langue française : ils ont passé beaucoup de temps à les déchiffrer et ils se sont perdus dans la multitude des cartes. En modifiant simplement cette modalité, les chances de gagner se sont équilibrées. Les élèves ont eu moins de cartes en main, ils ont pu se focaliser essentiellement sur la compréhension de celles-ci ; de plus, chaque carte du lot 1 qui était posée par le maître du jeu (ici le professeur) a été oralisée, ce qui a aidé les élèves mémorisant davantage les informations orales et les élèves moins rapides dans la lecture des mots.

Cette deuxième activité a montré des écarts entre les élèves : la rapidité de la réaction et la fréquence de réussite sont essentiellement conditionnées par la familiarité avec l'écrit, même si la victoire d'une jeune syrienne arrivée en France à peine trois mois auparavant sans aucune connaissance de la langue française a époustouflé tout le monde. Sa capacité à mémoriser par l'oral s'est révélée excellente à ce moment-là, et le fait de prononcer les mots posés sur la table ont été un atout évident pour elle.

### **3. Bilan**

Au cours du premier palier dans l'apprentissage des collocations, j'ai réalisé des maladresses dans la sélection de ces formes lexicales : j'aurais pu ne choisir que des collocations de format *verbe* + *complément* pour donner l'impression d'une certaine régularité au début de ce travail. De plus la présence d'un verbe reconnu semble avoir aidé les élèves à imaginer et retrouver le sens de l'expression. Cependant une expression comme *un clin d'œil* leur a beaucoup plu. De même, avec ce type de public, une expression comme *dormir à la belle étoile* n'est peut-être pas la plus pertinente : dans notre imaginaire, elle relève d'une situation plutôt agréable, est connotée d'une certaine poésie ; pour certains, elle fait écho à un passé ou présent difficile. Elle a d'ailleurs été "mal comprise" au départ, puisque les élèves la définissaient comme « dormir à la rue » avec ce que cela comporte de sous-entendus.

Une des complications dans cette étude des collocations et dans la conception des jeux de cartes a été de sélectionner parfaitement la base pour les deux lots de cartes : il est

parfois problématique de séparer les deux éléments d'une expression ; et partir de la base ne concourt pas toujours à la réussite de l'exercice d'appariement. Hausmann et Blumenthal explique que, naturellement, l'apprenant a tendance à se tourner vers la base (2006 : 2). Il est par conséquent fondamental d'aider l'apprenant à prendre conscience progressivement de la constitution d'une collocation pour qu'il puisse par la suite être autonome dans sa recherche des associations dans un dictionnaire.

L'objectif d'amener les jeunes apprenants vers la découverte des collocations dans des activités ludique a été rempli : les deux activités ont connu un succès certain dans les différents groupes. L'application Learning Apps a plu à l'ensemble des élèves, tout comme le premier jeu de cartes. L'enthousiasme a augmenté l'investissement du groupe dans ce travail précis et l'envie d'acquérir de nouveaux savoirs pour une meilleure maîtrise de la langue française.

Les trois rencontres successives avec les collocations sélectionnées lors des temps d'explication et de répétition offrent la possibilité au cerveau de mémoriser progressivement ces formes lexicales et de pouvoir les reconnaître. La majorité de ces-dernières se retrouve dans le lexique passif de chaque élève. La mémorisation de certaines expressions a été extrêmement rapide du fait de la reconnaissance préalable des mots les composant ou de la transparence plus ou moins élevée de celles-ci. Le temps accordé en début de jeu à la lecture des cartes distribuées à chacun est vital pour permettre de compenser le déséquilibre des compétences entre les élèves allophones. De même, le fait d'oraliser le(s) terme(s) présent(s) sur la carte déposée sur la table a réduit la difficulté de lecture des élèves NSA et/ou nouvellement arrivés en France (sans connaissance antérieure de la langue) et donc l'écart entre eux. Si l'apprenant prend moins de temps et une énergie cognitive moins conséquente dans le traitement des données, on peut avancer l'idée d'une meilleure disponibilité pour la mémorisation.

Un dernier point positif à mettre en valeur est la favorisation des interactions et tout ce que cela implique dans la construction du savoir. Lors de ces deux premières activités, la coopération et les échanges ont été nombreux. Si on reprend la théorie de l'étayage de Bruner, on peut affirmer que la compétence langagière s'élabore dans cette situation asymétrique des répertoires langagiers où l'adulte et/ou les élèves jouent le rôle de tuteur envers les apprenants plus faibles dans ce cas de figure. L'hétérocorrection avec un feedback positif aide chacun des participants à comprendre et à assimiler de nouvelles informations. Par nature, le jeu pousse à la collaboration.

## Chapitre 9. En production

La troisième activité proposée s'est tenue au mois de juin avec trois groupes différents, afin de pouvoir croiser plusieurs données. L'espace entre celle-ci et les deux jeux de répétition doit aussi permettre de dégager des résultats sur l'efficacité du travail précédent.

### *1. Les explications données par les élèves*

Le jeu *Blablabla* consiste en une opération sémasiologique pour le joueur qui s'exprime et onomasiologique pour ses partenaires : il force l'élève à expliciter les expressions semi-figées, à trouver des synonymes ce qui n'est pas chose aisée pour que ses coéquipiers retrouvent la construction lexicale.

Pendant le jeu, un format d'échanges a été adopté en quelque sorte : le jeu de devinettes est propice à la structuration des interactions entre les élèves. Cela permet une attention maximale de l'apprenant et donc une amélioration de la capacité à mémoriser, puis à faire deviner les expressions.

Lors du premier tour de chaque équipe, des élèves ont eu tendance à utiliser des gestes pour fournir des informations complémentaires à leurs camarades ; très rarement, un des mots de la collocation a été donné dans la langue première ou dans une langue commune à deux élèves. Ils passent donc par des stratégies compensatoires pour pallier une lacune langagière en français. Même si cela ne correspond pas aux règles du jeu, ces éléments sont intéressants à observer et montrent aux élèves qu'il est possible de se débrouiller malgré des manques plus ou moins importants dans la langue étrangère. Pour l'enseignant, c'est un moyen d'étudier les stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves face à une difficulté et de cibler les difficultés langagières (liées aux collocations ou à la formulation des explications elles-mêmes).

Il est intéressant de noter que les définitions des élèves ont grandement conditionné les chances de réussite de retrouver la bonne expression semi-figée : le sens de certaines collocations n'a pas été retrouvé immédiatement ou a posé des difficultés au meneur du jeu. A la lenteur pour se remémorer les explications et les synonymes fournis dans les premières séances s'ajoutent des manques lexicaux : pour ces élèves allophones, la difficulté est donc double, puisqu'ils doivent reconnaître la collocation et avoir le vocabulaire nécessaire pour la définir clairement et précisément. Il est arrivé qu'un élève

connaisse la collocation mais n'arrive pas à l'explicitier et donc à la faire deviner. C'est pourquoi certains ont eu le réflexe d'utiliser des gestes. Puisque c'est aussi un jeu de rapidité, avec le sablier, l'élève peut s'être senti pressé par le temps imparti, augmentant l'incapacité à se concentrer totalement sur le choix des mots définitoires.

Dans ce cas-là, le professeur doit être vigilant à l'irruption d'une possible frustration chez les élèves : ils ne doivent pas retrouver ce sentiment d'échec à s'exprimer et à se faire comprendre qui est courant dans les cours classiques et en dehors de l'établissement. Cette frustration est ainsi inhérente à la situation de communication mais aussi à l'activité ludique elle-même : l'élève doit gérer son éventuelle incapacité à expliquer ce qu'il a compris ou à comprendre les définitions de son camarade ; et il doit accepter l'une des caractéristiques du jeu : soit on gagne soit on perd (la main, la partie).

Enfin, comme l'indiquent Brougère et Berard dans leur article de 2010<sup>30</sup>, l'un des obstacles à dépasser est de « mettre l'accent sur le contenu du jeu » : lors de cette séance, il faut trouver l'équilibre entre liberté et apprentissage, sinon le joueur comprend que ce jeu n'est que prétexte et sort de l'activité. Lors de l'explication, les élèves devaient utiliser des synonymes ou anonymes, expliquer les collocations sans en reprendre les unités lexicales si possible et sans gestes. Il a été difficile d'empêcher les élèves de reprendre l'un des mots et de mimer. Je leur ai fait remarquer cela deux ou trois fois, mais insister sur cela pouvait également les bloquer.

## ***2. Les collocations***

Les résultats sont très hétérogènes, suivant le groupe et le niveau des élèves. En effet, toutes les collocations n'ont pas été étudiées au même moment et de la même manière en fonction des groupes du lundi et du mercredi. Ceux du mercredi ont eu plus de temps pour leur compréhension et leur assimilation.

La difficulté est de retrouver les expressions sorties de leur contexte d'apprentissage, sans aucune aide complémentaire aux explications souvent vagues et courtes. L'opération onomasiologique est bien plus complexe.

---

<sup>30</sup> [article Brougère-Berard](#)

Toutefois, le processus de mémorisation semble amorcé pour l'ensemble des élèves : les collocations n'ont pas forcément été données en temps voulu, avec rapidité, mais elles sont quasiment toutes reconnues par celui qui tire les cartes de la pioche. De surcroît, les tentatives de réponses montrent une première empreinte dans le lexique mental de ces enfants. Pour l'expression *écouter d'une oreille attentive*, par exemple, les réponses<sup>31</sup> prouvent qu'ils seront capables de reconnaître et de comprendre l'expression en réception, même si en production ils n'ont pas réussi à redonner parfaitement l'expression dans son intégralité.

Dans le même sens, comme je l'ai noté précédemment, les explications apportées sont vitales. Pour mieux évaluer la mémorisation des collocations, j'ai décidé de prendre le relais à un moment du jeu, avec le deuxième groupe : j'ai pris les cartes en main et je faisais deviner les expressions à chaque équipe. Par exemple, la collocation *un morceau de musique* ne pose aucun problème aux élèves si les mots choisis lors de l'explication sont simples et connus. Les réponses ont gagné en rapidité et surtout en qualité. Les élèves ont récolté davantage de bonnes réponses et le jeu s'est mieux déroulé, car les silences et les hésitations étaient moins fréquents.

Ce sentiment d'évolution positive des compétences linguistiques des EAA s'est renforcé lorsque l'un d'entre eux a su utiliser l'une des expressions lors de la dernière séance commune, à bon escient : parce que les membres de l'autre équipe étaient assez lents et ne trouvaient pas les réponses, il leur a lancé : « vous dormez comme des marmottes ». Cela a fait rire ses camarades et nous-mêmes, professeures. Ce n'est pas la première fois qu'un élève place dans une conversation ou dans un écrit une expression figée vue ensemble ; dans un écrit préparatoire pour le DELF A2, un garçon de 14 ans a noté : « mon frère me casse les pieds ».

### **3. *Le jeu en lui-même***

Première remarque importante : le dernier jeu ne permet pas d'évaluer complètement l'acquisition des collocations en production : un troisième jeu de cartes était prévu mais n'a pu être mis en place du fait d'un manque de temps et d'une programmation déjà difficile à tenir avec l'hétérogénéité du groupe et les arrivées en cours d'année.

---

<sup>31</sup> « écouter avec l'oreille attentive », « des oreilles attentives »...

Ensuite, lors de cette dernière séance, j'ai été confrontée à une réticence plus ou moins inattendue : deux élèves ont émis des réserves fortes sur le fait de jouer, un Syrien et une Albanaise. J'ai alors initié une discussion sur leur expérience du jeu à l'école et les avis ont divergé, même si majoritairement les élèves sont favorables à un apprentissage par le jeu (surtout dans les cours de langues étrangères). Avec du recul, plusieurs facteurs peuvent expliquer la réaction de ces deux enfants. D'abord, le passé de ces deux enfants de 14 ans n'a rien d'enviable : l'un a connu la guerre et la persécution en tant que Kurde de Syrie ; l'autre a échappé à une tentative d'enlèvement sur fond de vendetta en Albanie. Cette jeune fille a encore beaucoup de difficultés à surmonter cette épreuve et reste souvent en retrait, discrète. Ensuite, la date d'arrivée en France et les modalités antérieures de scolarisation sont révélatrices : la jeune fille n'a jamais été scolarisée avant son arrivée en France fin 2016. Cela fait seulement un an qu'elle a intégré l'UPE2A et son manque de confiance est encore très fort. Le jeune garçon n'est arrivé qu'en décembre 2017 au collège, après une scolarisation très irrégulière ; son envie d'apprendre est telle qu'il rechigne à toute activité « simple », « ludique », qu'il considère peu efficace pour progresser.

Ainsi, on ne peut être totalement d'accord avec les propos de Froebel, cité par Compayré dans son *Histoire de la pédagogie* (1915 : 388-389) : l'enfant « y [dans les jeux de l'enfance] révèle ses plus belles aptitudes et le plus profond de son être ». Le jeu peut ne pas correspondre à la politique éducative du pays, à l'éducation familiale, au vécu de l'enfant ; et, par conséquent, il peut donner une image peu révélatrice des compétences et du devenir de l'apprenant.

Enfin, ma posture de professeure-stagiaire crée une séparation avec le travail du professeur en charge de la structure. N'intervenant que de manière sporadique finalement et sans lien fort avec les autres activités de la semaine, la dimension « apprentissage » n'apparaît pas aussi clairement que si j'étais en charge de cette unité. Le jeu s'inclut ici comme un moment de détente, de parenthèse et non comme une activité à part entière.

Cependant, malgré ces deux déconvenues, la grande majorité des élèves s'est prise au jeu. Ce-dernier leur a fait perdre de vue qu'ils étaient en train de travailler sur le lexique, même si le cadre reste celui d'une classe du collège. Ils ont amélioré au fur et à mesure leur comportement au sein de leur groupe et vis-à-vis des autres groupes ; leurs explications sont devenues plus claires et fournies par imitation et par volonté de gagner le plus de cartes possibles. La répétition a également aidé les élèves, puisqu'ils ont pu

retrouver, après plusieurs tours, des cartes déjà passées. Cette motivation s'est exprimée par un bruit plus important et une gestuelle particulière : les élèves ont été plus exaltés dans leur explication et face aux explications de leurs camarades, poussés par le sablier ; certains ont eu du mal à rester immobiles et tranquillement assis sur leur chaise. Des exclamations de joie, de déception ou de reproche temporaires ont parsemé l'heure de cours.

Deuxièmement, la coopération s'est manifestée également dans cette dernière expérience : un des joueurs doit faire deviner aux autres membres du groupe une expression ; il y a donc un transfert de sens et une nécessité d'intercompréhension pour avoir une chance de remporter le point. Des camarades en dehors du groupe ont parfois aidé l'élève producteur ou récepteur.

Enfin, la forme ludique offre la possibilité d'améliorer et d'évaluer la compétence langagière de chaque élève, dans son ensemble. Le jeu est basé en partie sur une forme d'incertitude, à l'inverse de l'enseignement : le professeur prépare son cours en vue de tel ou tel savoir, savoir-faire, savoir-être. Il a ciblé les objectifs et prévoit les difficultés et progrès de son groupe. Lors d'une activité ludique, comme celle-ci, il faut accepter qu'une part des éléments ne sera pas acquise. Cependant, les élèves auront été confrontés trois à quatre fois à la majorité des expressions et la mémorisation à long terme pourra se faire ultérieurement grâce à ce travail préparatoire. De même, ce jeu permet un travail réflexif, une distance par rapport aux unités polylexicales avec l'obligation d'explicitier leurs sens avec d'autres mots. De plus, d'autres savoirs et d'autres compétences sont travaillés, par ces exercices écrits et oraux. Certains élèves ont essayé différentes techniques afin de mémoriser (même si c'est à court terme) et de faire deviner les expressions. On ne peut donc pas négliger les progrès possibles grâce aux deux activités d'appariement et au jeu *Blablabla*, dans le domaine du savoir lexical, de la compétence stratégique et au niveau de la compréhension orale et écrite et de la production orale. Enfin, cette activité oblige à respecter des règles propres au jeu en général et à ce jeu en particulier. On travaille ainsi sur des savoir-être : le respect des règles et des autres, l'écoute, le fair-play, l'intercompréhension lorsque des élèves de niveaux différents composent le groupe.

## Chapitre 10. Bilan

L'évaluation de l'efficacité pédagogique doit tenir compte de plusieurs compétences : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, essentiellement. Les quelques résultats récoltés et le recul pris lors de la mise en place des activités amènent à poser des constats contrastés. Même si, tout au long de ce stage, des modifications ont été réalisées dans les modalités de travail avec les élèves, des améliorations doivent être encore apportées à cette démarche d'enseignement.

### 1. Difficultés

#### 1.1. Du côté des collocations

La première remarque concerne le choix des collocations : l'enseignant doit être prudent dans la sélection des formes lexicales qu'il veut et doit étudier avec ses élèves ; leurs besoins et les situations de communication auxquelles ils sont (ou seront) confrontés doivent guider ce travail. De même, l'apport lexical doit être adapté aux niveaux des apprenants.

Ensuite, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, un nouveau savoir doit être extrait de situations et de supports les plus authentiques possibles, afin de donner du sens à cet apprentissage. Cependant, du fait de ma posture de stagiaire, sur un nombre d'heures limité, la sélection des collocations s'est faite, en partie, de manière artificielle, en dehors d'un véritable contexte d'utilisation. Puis, nous n'avons pas pris, systématiquement, le temps d'un travail interprétatif avec les élèves pour débiter l'étude, afin d'aller plus vite. Enfin, chaque séance de découverte contenait un nombre trop important de collocations : l'analyse de ces nouvelles unités polylexicales doit se faire au fur et à mesure des documents rencontrés, tout au long de l'année.

Pour relativiser, toutefois, comme l'écrit Pruvost, il est nécessaire parfois de « provoquer la rencontre » (1999 : 413) avec de nouvelles formes lexicales, d'autant plus quand il s'agit de phrasèmes semi-figés qui passent très souvent inaperçus dans l'enseignement. Ce travail a permis aux élèves d'être sensibilisés à des structures spécifiques et courantes en langue française, mais aussi dans leur langue première et toute langue étrangère. De même, il a activé une prise de distance du côté de l'apprenant vis-à-

vis de son usage des mots et de leur compréhension : la difficulté ne se situe pas toujours du côté de la connaissance ou non des lexies, mais de la combinatoire des mots.

### ***1.2. Du côté des jeux***

L'évaluation est difficile lors du jeu ; et en une seule séance il est prétentieux de croire qu'on pourra cibler correctement ce qu'ils ont réellement retenu ou partiellement acquis.

Puis, la conception du jeu et du travail à l'école en fonction des politiques éducatives des pays représentées dans l'UPE2A est à prendre en considération. Le comportement de certains élèves et le questionnaire auquel une dizaine d'élèves a répondu a été instructif : majoritairement, le jeu est associé à la récréation et à un moment de détente. En Corée du sud et en Bosnie-Herzégovine, par exemple, le jeu n'a pas réellement de place en cours. Quelques jeux de cartes sont utilisés lors des cours de langue, mais le sérieux est de mise. Les élèves savent qu'ils doivent apprendre et le côté ludique est moindre. Pourtant, lorsque je leur ai demandé des précisions à l'oral, ils ont parlé de ces temps de jeux avec enthousiasme et affirment même avoir eu un meilleur niveau en anglais dans leur pays d'origine grâce aux activités ludiques que les enseignants prévoyaient.

En ce qui concerne les exercices d'appariement, le problème du sens métaphorique de la majorité des expressions n'a pas été visible. En revanche, dans l'entraînement d'explicitation, les élèves de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> ont eu plus de réussite à niveau égal en français. Et les élèves avec un niveau inférieur à A2.2 ont moins bien réussi que ceux d'un niveau A2 et plus. Cela montre bien qu'il faut prendre en compte et le niveau de compétence langagière dans la langue étrangère et la capacité d'abstraction de l'apprenant, lors de l'enseignement du lexique. Toutefois, nous estimons qu'il est préférable de ne pas abaisser nos exigences dans l'enseignement des collocations en fonction du niveau des apprenants : bien que la conception par palier de Piaget soit pertinente, la notion de Vygotsky de « zone proximale de développement » attire davantage notre attention. Selon lui, « l'apprentissage précède le développement ou plus exactement qu'il existe " deux niveaux de développement " : (VYGOTSKY, in *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui*, 1985 : 107) : le « développement actuel de l'enfant. Il correspond au degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant. » et « celui de la zone proximale de développement » (1985 : 109) c'est-à-dire que l'apprentissage doit permettre de stimuler un progrès, de mener à une acquisition et par conséquent à un développement cognitif supplémentaire. L'enseignement des collocations ne doit pas être retardé, sous

prétexte que les apprenants ont un niveau insuffisant en langue française. Le jeu offre des possibilités variées afin de travailler ces formes complexes.

Comme on a pu également le noter précédemment, le jeu développe d'autres compétences que celles purement langagières. Cependant, il est difficile d'avoir assez de recul pour évaluer les bénéfices de ces séances. Le fait de « n'être que » stagiaire et la durée limitée d'observation ne rend pas possible cela.

### ***1.3. Du côté de l'enseignant***

La première difficulté majeure est la gestion de l'hétérogénéité de cette UPE2A. On ne peut décentement laisser de côté un élève sous prétexte que son niveau en français n'est pas suffisant ou est trop éloigné de celui de ses camarades. Il faut arriver à intégrer tous les élèves, sauf si, bien sûr, un élève arrive dans la structure sans aucune connaissance du français. Dans le cas où une personne, telle une auxiliaire de vie scolaire, aide le professeur de FLE habituellement, celle-ci peut prendre en charge l'élève débutant. Si tous les élèves ont acquis au minimum un niveau A1, elle peut aussi aider les élèves plus faibles dans le déchiffrement des cartes en main ou qui sont posées au fur et à mesure.

Une autre source de stress possible est le bruit qu'engendre très souvent les activités ludiques : les élèves oublient en partie le cadre et les règles associées à la salle de cours. Ils s'enthousiasment facilement, parlant plus fort, faisant des mouvements plus brusques et spontanés. Il faut arriver à maintenir une ambiance propice à l'écoute et à la réflexion au sein de la classe ; il faut aussi penser aux classes travaillant dans les salles alentours. Parallèlement, un enseignant peut être anxieux du jugement de ses collègues ou de sa direction, du fait des préjugés entourant encore le jeu à l'école.

Dans le même sens, les « risques de dérapage et de perte de contrôle » peuvent provoquer une réticence pour le jeu : motivés, les élèves, comme tout joueur, respectent moins les règles instaurées habituellement en classe. Ensuite, le jeu permet des interactions plus nombreuses et inter-élèves ; le professeur n'est plus au centre des discussions. Par conséquent, il perd en partie sa place d'adulte expert pour n'être qu'un metteur en scène observant les échanges qu'il aura provoqués. La difficulté est donc de trouver l'équilibre entre le censeur et l'observateur. En effet, il est nécessaire de rester relativement en retrait en tant que professeur pour que le jeu éducatif reste jeu, c'est-à-dire garde de sa spontanéité notamment. Ce qui n'est pas toujours aisé.

Enfin, les modalités du stage ont pu créer de la frustration face à la volonté de tester tout un programme de mémorisation et de réinvestissement des expressions semi-figées. Il n'a pas été possible de suivre tous les conseils des spécialistes du cerveau et des linguistes, comme le besoin de répéter plusieurs fois les notions pour une assimilation et compréhension efficaces.

## **2. Améliorations**

Deux points sont à prendre en compte pour une mémorisation durable : le nombre de collocations sélectionnées pour chaque période et « l'apprentissage distribué ». En accord avec le résultat des recherches de Tomescu (2017 : 181), l'apprentissage des collocations doit se faire au fur et à mesure de l'année avec des apports plus légers mais plus fréquents. Dans le cadre de ce stage, ce sont des listes et cartes mentales de collocations qui ont été utilisées, du fait du peu de temps disponible pour cette expérimentation. Il aurait été plus judicieux de travailler sur cinq constructions environ au lieu de la quinzaine, et de répéter ce travail plusieurs fois dans l'année, car « l'apprentissage en bloc n'aide pas à la mémorisation à long terme et à la compréhension correcte des collocations » (TOMESCU, 2017 : 181). En effet, les retours positifs confortent l'hypothèse de l'intérêt des élèves pour ces formations lexicales et de la pertinence de l'usage du jeu. On peut donc imaginer un travail spécifique sur les collocations lors de la découverte de nouveaux documents tout au long de l'année ; puis, un travail de systématisation par des jeux d'appariement dès qu'une dizaine d'expressions a été vue, pour finir avec un jeu type *Blablaba* voire une troisième forme ludique qui permettrait une évaluation des acquis en production orale ou écrite. Cela n'a pas été réalisable cette fois-ci, mais le jeu de devinettes doit être suivi par un vrai jeu de production, dans lequel les élèves doivent placer correctement les collocations dans une conversation. On peut ainsi voir le réel impact des jeux sur l'acquisition des formes polylexicales et l'évolution de la compétence langagière grâce à ces nouveaux savoirs.

Il aurait été également pertinent de pouvoir observer plus longuement l'influence de l'âge, du niveau de scolarisation et du niveau en français langue étrangère dans la mémorisation des collocations. Pour cela, une soixantaine d'heures, consacrées majoritairement au guidage de certains élèves pendant leurs heures de FLE, n'est pas suffisante.

Toutefois, même si les résultats ne montrent pas une acquisition satisfaisante de l'ensemble des expressions vues ensemble, ces activités ont permis des traces mémorielles qui seront réactivées au cours de leur séjour et de leur vie en France pour une acquisition définitive et un réinvestissement juste.

### **3. Autre aspect : le défigement**

La curiosité des élèves envers les expressions figées s'est révélée en dehors de ces moments de travail spécifique. Un élève bulgare m'a ainsi demandé ce que signifiait « je [mɔR] de faim », avec un son voyelle entre le /o/ et le /œ/. Après une explication rapide, d'autres élèves, intrigués, sont intervenus pour lier cette unité polylexicale avec leur vécu. L'enseignant doit profiter de cet engouement pour amener les élèves vers une meilleure connaissance et maîtrise des formes figées en général.

En effet, l'objectif de l'UPE2A est l'intégration rapide et efficace des EAA dans leur division respective, et la réussite de leur parcours scolaire, pour une orientation choisie notamment. Afin de mettre toutes les chances de leurs côtés, puisqu'ils seront confrontés aux expressions figées dont les collocations, l'enseignement de la combinatoire est vital : ils seront confrontés à des textes et discours de plus en plus complexes en classe "normale", et ils auront peu de temps pour les comprendre, encore moins pour les assimiler en vue d'un réinvestissement.

De plus, cette compétence lexicale permettra aux apprenants de prendre davantage de plaisir dans la lecture de textes littéraires et de saisir des traits d'humour présents dans la littérature mais aussi dans le discours journalistique. Branca-Rosoff et Reboul-Touré note que « sans connaître les locutions, on ne peut comprendre et apprécier les déconstructions souvent présentes à l'écrit, dans la littérature et dans la presse » (*lettre de l'AIRDF* n°33, 2003, chapitre1). Le défigement est fréquent dans ces deux domaines et dans les spectacles comiques. Selon le niveau des apprenants, on peut imaginer facilement un travail sur le défigement, qui crée une complicité entre l'écrivain et le lecteur, et met en valeur une compétence langagière déjà avancée.

## Conclusion

Ce long travail de réflexion s'est nourri au fur et à mesure de nombreuses lectures sur des domaines variés de la linguistique, de la psychologie et des neurosciences, ainsi que des observations et retours de la professeure ou des élèves durant le stage. L'enseignement des collocations et l'intégration du jeu en classe de FLE se sont révélés encore plus passionnants et complexes que prévu. L'absence de consensus définitoire sur la notion de phrasème semi-figé et la conception de jeux divers ont complexifié la tâche ; cependant, l'expérimentation a permis, et permettra encore, une progression positive de la pédagogie et des outils conçus pour un enseignement plus pertinent et un apprentissage plus efficace.

Il paraît fondamental de poursuivre la découverte guidée des unités polylexicales : les élèves allophones ont besoin d'elles pour s'exprimer peu à peu correctement et échapper à leur statut d'étrangers ; de même ils sont friands de ces expressions particulières à chaque langue. Cette curiosité et cette motivation à apprendre sont essentielles pour progresser et doivent être satisfaites et renouvelées. Pour cela, l'enseignant doit leur proposer des activités diverses, des activités de répétition et de difficulté croissante. Comme le soulignait Bogaards en 1994, l'intention d'apprendre seule ne suffit pas ; il faut créer des tâches complexes et significatives pour stimuler l'envie d'apprendre et pour amener à un meilleur apprentissage (1994 : 92-93).

Le jeu paraît donc un outil intéressant, puisqu'il allie à la fois des modalités du ludique et un travail général et complexe sur la langue étrangère. Il peut prendre des formes diverses, adaptées à tous les niveaux ; les règles sont rapidement comprises par les participants qui peuvent, par la suite, s'approprier le jeu et s'entraîner seuls ou à plusieurs.

Reste à concevoir une activité ludique qui puisse évaluer le degré d'assimilation des collocations dans le lexique mental de chaque apprenant, tout en prenant en compte les compétences langagières en langue française. Celles-ci ne doivent pas fausser les résultats : les faiblesses générales dans la langue en cours d'acquisition doivent être contournées par ce dernier jeu de production orale ou écrite.

## Bibliographie

- ARISTOTE (1990). *Ethique à Nicomaque*, traduit par J. Tricot. Paris : Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques.
- BINON, J. et VERLINDE, S. (1999). La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *ÉLA*, 116. 453-468.
- 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. Villeneuve d'Asq : Association DFLM. Université Lille 3.
- BLUMENTHAL, P., HAUSMANN, F.J. (2006). *Langue française, 150 : Collocations, corpus, dictionnaires*. Paris : Larousse.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier Didier.
- BOLLY, C. (2011). *Phraséologie et collocations : approche sur un corpus en français L1 et L2*. GRAMM-R. Etudes de linguistique française 9. Bruxelles : Peter Lang.
- BRANCA-ROSOFF, S., REBOUL-TOURE, S. (2003). Chapitre 1 de *La lettre de l'AIRDF*, 33. Villeneuve d'Asq : Association DFLM. Université Lille 3.
- BRONCKART, J-P., SCHNEUWLY, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BROUGERE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BRUNER, J. S. (1986). Jeu, pensée et langage », in *Perspectives*, 57, vol. XVI, 83-90, cité par Gilles Brougère dans *Jeu et éducation* (1995).
- CAILLOIS, R., (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CAVALLA, C., CROZIER, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE in BERTRAND, O. *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Editions Polytechnique, pp.57-70.
- CAVALLA, C., CROZIER, E., DUMAREST, D., RICHOU, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. CLE International, collection techniques et pratiques de classe.

- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIème au XXème siècle*, Les usuels Retz.
- CHINI, D. (2006). Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais in PAVEAU, M-A., GROSSMANN, F., PETIT, G. *Didactique du lexique, langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG. 107-118
- COMPAYRE, G. (1915). *Histoire de la pédagogie*. Paris : librairie classique Delaplane.
- COURTILLON, J. (1989). Lexique et apprentissage de la langue. *Le Français dans le monde*. Paris : Clé international. 146-153
- CUQ, J-P., GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble
- DAMASIO (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, traduit de l'anglais par Marcel Blanc. Paris : éditions Odile Jacob.
- DAVID, J., GROSSMANN, F. (2003). *Enseigner-apprendre le lexique : dossier de La lettre de l'AIRDF*, 33. Villeneuve d'Asq : Association DFLM. Université Lille 3
- DE SERRES, L. (2011). Vocabulaire en FL2 : utile d'avoir la tête à Papineau ? in *Québec français*, 163. Québec. 54-56
- DORTIER, J-P. (2012) *Le cerveau et la pensée : le nouvel âge des sciences cognitives*. Auxerre : éditions Sciences Humaines.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C. et J-B., MEVEL, J-P. (2007). *Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- ELUERD, R., FRANCOIS, J. (1992) *Vocabulaire illustré : 350 exercices, textes et glossaires : niveau avancé*. Vanves : Hachette
- FRANCHON, C. (2016). Intercompréhension et approche ludique : jouer aux cartes pour acquérir du vocabulaire dans une perspective plurilingue, in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 59. Paris : Clé international. 119-132
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Vanves : Hachette

- GALISSON, R., PRUVOST, J. (1999). Vocabulaire et dictionnaire en FLM et FLE in *Etudes de linguistiques appliquées*, 116. Paris : éditions Klincksieck.
- GENDRON-LANDRY, A. (2011). Les colocs en actions : une approche orale des collocations. *Québec français*, 163, p. 59–61.
- GERBER, N., LUSTE-CHAA, O. (2013). Traitement du figement dans les manuels d’enseignement / apprentissage de FLE pour adultes. *Pratiques Linguistique, littérature, didactique* 159-160 : *Le figement en débat*. Centre de recherche sur les médiations (Crem) de l’Université de Lorraine, 228-246
- GONZALEZ-REY, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Louvain-la-Neuve : Editions Modulaires Européennes.
- KANT, E. (1987). *Réflexions sur l’éducation (1776-1786)*, traduction française par A. Philonenko. Paris : Vrin, 110-111.
- KEKENBOSCH, C. (2005). *La mémoire et le langage*. Collection 128. Paris : Armand Colin.
- KIHLSTEDT, M., (2005). Stratégies compensatoires dans l’acquisition du lexique verbal en français, in PAVEAU, M-A., GROSSMANN, F., PETIT, G. (2005). *Didactique du lexique, langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG. 85-106
- MAHFOUZ, M-J. (1945). *Le matériel et les jeux éducatifs*, présenté par GUILLAUME, P. Presses Universitaires de France.
- MAUFRAS, J. (2005). *Que sais-je ? : Le jeu d’échecs*. Presses universitaires de France.
- MEJRI, S. (2011). Collocations et emplois appropriés : des UL hybrides ? *Cahiers de lexicologie*, 98. Paris : Classiques Garnier. 83-94.
- MEJRI, S. (2013). Unité en sciences du langage et collocations. *Cahiers de lexicologie*, 102. Paris : Classiques Garnier.
- MEL’CUK, I. (1993). *Cours de morphologie générale volume 1 - introduction et première partie : le mot*. Les Presses de l’Université de Montréal, CNRS éditions.
- MEL’CUK, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... *Cahiers de lexicologie*, 102. Paris : Classiques Garnier. 129-149.

NEVEU, F. (2011). *Dictionnaires des sciences du langage*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Paris : Armand Colin

PAVEAU, M-A., GROSSMANN, F., PETIT, G. (2006). *Didactique du lexique, langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.

PRUVOST, J. (2017). Introduction du dossier : Figement en mouvement et complexité en devenir : regards sur quelques problèmes liés aux structures défigées et complexes. *Études de linguistique appliquée*, 186. Paris : Klincksieck.

SAUTOT, J-P. (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

SILVA, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International, collection techniques et pratiques de classe.

SILVA, H., JACTAT, B., REGOLI P. (2008). Le jeu en classe de langue, dossier du *Français dans le monde*, 358. Paris : Clé international.

SILVA, H., LOISEAU, M. (2016). Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement - apprentissage des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 59. Paris : Clé international.

VIGUIER, M-H., GREZKA, A. (2017). Figement en mouvement et complexité en devenir : regards sur quelques problèmes liés aux structures défigées et complexes. *Études de linguistique appliquée*, 186. Paris : Klincksieck.

VORGER, C., ABRY, D., BOUCHOUÉVA, K. (2016). *Jeux de slam : ateliers de poésie orale*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

## Sitographie

Tous les documents ont été consultés pour la dernière fois le 8 juillet 2018

Cité scolaire Stendhal <http://stendhal.elycee.rhonealpes.fr/college/eleves-allophones-fle>

*1 JOUR 1 ACTU* : La Chandeleur. [vidéo](#)

Court-métrage *Soury* (2006). [Soury](#)

Introduction du *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, (1995 – 1999) [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=866](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=866)

Sites sur les collocations : <http://www.tonitraduction.net/>

<https://outilsldi.univ-paris13.fr/figement/search.html>

[education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

BNF, dossier sur le jeu. [bnf échecs](#)

[bnf.fr le jeu des rois](#)

[http://expositions.bnf.fr/jeux/arret/03\\_4.htm](http://expositions.bnf.fr/jeux/arret/03_4.htm)

GALLICA, jeu de la guerre. [Image jeu de la guerre](#)

[gallica cartes](#)

[CECR complément](#)

Article sur le jeu *NeuroRacer* (2013). [futura-sciences.com](#)

AKPINAR, K. D., BARDAKCI, M. (2015). The Effect of Grouping and Presenting Collocations on Retention [Article TESL-EJ](#)

ALVAREZ, J. (2007). Thèse sur le serious game. [Thèse 2007](#)

ALVAREZ, J. (2008). Le jeu sérieux.

[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93\\_ecoleentretienavecjulianalvarez.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93_ecoleentretienavecjulianalvarez.aspx)

BROUGERE, G. (2010). [Article Brougère-Berard](#)

CAVALLA, C. (2008). « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE » [article 1](#)

CAVALLA C. (2009). « La phraséologie en classe de FLE » [article 2](#)

CAVALLA, C. (2009). « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers » [article 3](#)

- CAVALLA, C. (2015) « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE » [article 4](#)
- CAVALLA, C. (2016). Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement [article 5](#)
- CICUREL, F., RIVIERE, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. [interactions](#)
- CROISILE, B. (2009). Approche neurocognitive de la mémoire <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2009-3-page-11.htm>
- GROOS, K. cité par TAVAKOLI, M. (2011). Le jeu et l'enfant. [K. Groos](#)
- HALLA, R. (2014). Game2Learn. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01020361/document>
- HOUDE, O. (2006) La psychologie de l'enfant. [https://www.scienceshumaines.com/la-psychologie-de-l-enfant-quarante-ans-apres-piaget\\_fr\\_14714.html](https://www.scienceshumaines.com/la-psychologie-de-l-enfant-quarante-ans-apres-piaget_fr_14714.html)
- MAHMOUD, A. (2005). [Article Collocation errors](#)
- MAROT, J. (2012). « L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe ». [Publications FLE](#) sur [www.lecafedufle.fr](http://www.lecafedufle.fr).
- MCFADDEN, C., WHITMAN, J., CONNOR, T. (2016). Can brain games keep aging minds young? There's an app for that, says scientists. <https://www.today.com/health/can-brain-games-keep-aging-minds-young-there-s-app-t73811>
- MURRE, J. M. J., DROS, J. (2015). Replication and Analysis of Ebbinghaus' Forgetting Curve. [Ebbinghaus](#)
- NOYAU, C. (2008). Place des verbes dans le Français Fondamental. [Article Colette Noyau](#)
- TOMESCU A-M. (2017). « L'enseignement des collocations en classe de FLE » [article](#)
- TOMESCU A-M. (2017). « Aide à l'acquisition et à la mémorisation des collocations en classe de FLE : études de quelques logiciels » [article 2](#)
- VERLINDE, S., SELVA, T., BINON, J. (2002). [Verlinde, Selva et Binon](#)
- WYNN, K. (1992). Addition and Subtraction by Human Infants. [Article de Karen Wynn](#)

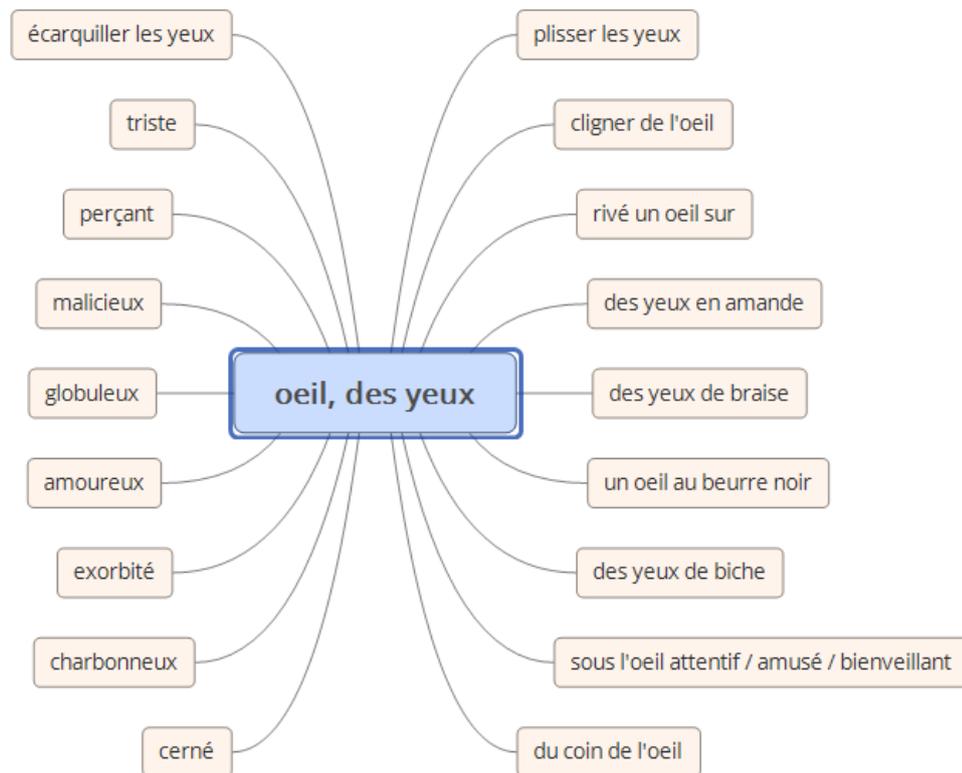
## Table des illustrations

Figure 1 : Typologie générale des phrasèmes (Mel'čuk, p145, 2013) .....	32
Figure 2 : CECR volume complémentaire .....	37
Figure 3 : capture d'écran – Learning Apps .....	64

## Table des annexes

Annexe 1 Carte heuristique .....	100
Annexe 2 Grand Corps Malade « Le langage du corps ».....	101
Annexe 3 Le jeu préparatoire : cartes.....	102
Annexe 4 Le jeu <i>Blablabla</i> .....	103

## Annexe 1 Carte heuristique



## Annexe 2

### Grand Corps Malade « Le langage du corps »

Le corps humain est un royaume où chaque organe veut être le roi  
Y'a le cœur, la tête les couilles, ça vous le savez déjà  
Mais les autres parties du corps ont aussi leur mot à dire  
Chacun veut prendre le pouvoir et le pire est à venir

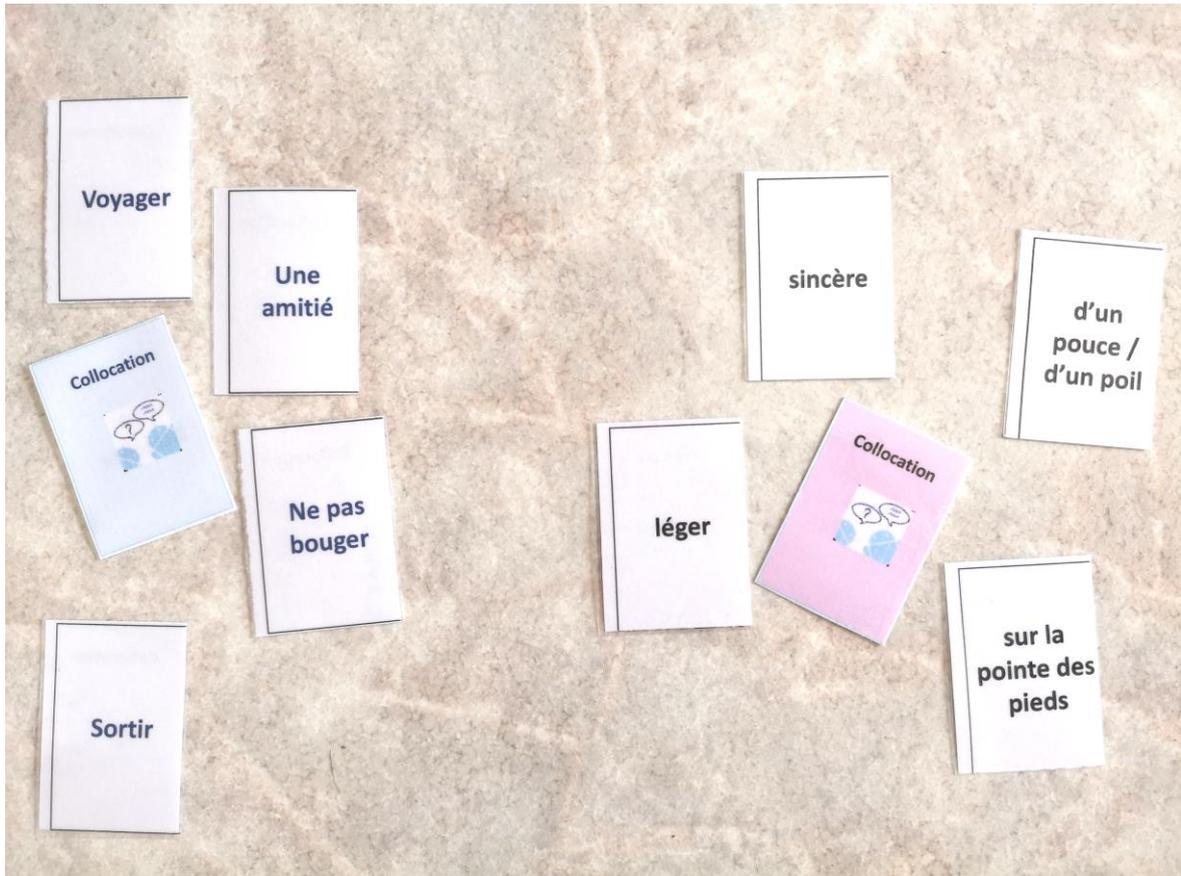
Il y a bien sûr la bouche qui a souvent une grande gueule  
Elle pense être la plus farouche mais se met souvent le doigt dans l'œil  
Elle a la langue bien pendue pour jouer les chefs du corps humain  
Elle montre les dents c'est connu mais n'a pas le cœur sur la main

Seulement la main n'a pas forcément le monopole du cœur  
Elle aime bien serrer le poing, elle aime jouer les terreurs  
Elle peut même faire un doigt elle ne fait rien à moitié  
La main ne prend pas de gants et nous prend vite à contre-pied

Le pied n'a pas de poil dans la main mais manque d'ambition  
Au pied levé je dirais comme ça que le pied n'a pas le bras long  
Les bras eux font des grands gestes pour se donner le beau rôle  
Ils tirent un peu la couverture mais gardent la tête sur les épaules

## Annexe 3

### Le jeu préparatoire : cartes



## Annexe 4

### Le jeu *Blablaba*



# Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	6
Introduction .....	8
<b>PARTIE 1 - CONTEXTE ET TERRAIN .....</b>	<b>10</b>
CHAPITRE 1. UNE REFLEXION DOUBLE .....	11
1. Racines de la réflexion.....	11
2. Influence du terrain sur mon projet.....	12
3. Une problématique en construction .....	13
4. Proposition de remédiation .....	
CHAPITRE 2. UN PUBLIC PARTICULIER .....	16
1. Une classe UPE2A.....	16
1.1. Les modalités du stage.....	16
1.2. L'intégration au sein du collège.....	17
1.3. L'emploi du temps des élèves allophones.....	18
1.4. La salle de classe.....	19
2. Un groupe hétérogène.....	20
3. Une soif d'apprendre évidente .....	22
<b>PARTIE 2 - UNE PROBLEMATIQUE DOUBLE .....</b>	<b>25</b>
CHAPITRE 3. LA QUESTION DE LA « COLLOCATION » DANS L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE .....	26
1. Historique .....	26
1.1. Le lexique dans l'enseignement .....	26
1.2. La phraséologie.....	28
1.3. L'intérêt pour les expressions figées .....	28
2. Figement et collocation, deux notions complexes .....	30
2.1. Une terminologie en débat .....	31
2.2. La collocation, ses caractéristiques .....	33
2.3. Les difficultés.....	35
3. L'enseignement des collocations .....	36
3.1. La situation actuelle .....	36
3.2. Les outils à disposition des enseignants et des apprenants.....	38
3.3. Un enseignement à construire .....	40
CHAPITRE 4. L'APPORT DU JEU DANS L'ENSEIGNEMENT .....	42
1. Le jeu, objet controversé.....	42
1.1. Le jeu .....	42
1.2. Entre divertissement et sérieux .....	43
1.3. Le jeu à l'école à partir du milieu du XXème siècle .....	45
1.4. La méfiance des professionnels de l'éducation au XXIème siècle .....	46
2. Le jeu sérieux.....	47
2.1. Qu'appelle-t-on jeu sérieux ? .....	47
2.2. Le jeu d'échecs .....	49
2.3. Le jeu de la guerre.....	50
3. Les atouts du jeu .....	51
3.1. Construction de soi.....	51
3.2. Construction sociale.....	53
3.3. Les émotions .....	54
3.4. Les avantages pour l'enseignant .....	54
<b>PARTIE 3 - LES COLLOCATIONS PAR LE JEU .....</b>	<b>56</b>
CHAPITRE 5. LES COLLOCATIONS SELECTIONNEES .....	57
1. Le choix thématique .....	57
2. La structure base + collocatif.....	58

3.	Le poids du public .....	60
4.	La phase d'explication .....	61
CHAPITRE 6. CONCEPTION DES JEUX.....		63
1.	Choix de la forme .....	63
1.1.	Postulats de départ .....	63
1.2.	L'exercice de répétition sur Learning Apps .....	64
1.3.	Le jeu de cartes .....	65
2.	Le jeu préparatoire.....	66
3.	Jeu et production.....	67
3.1.	Matériel et règles.....	67
3.2.	Une véritable activité ludique .....	68
3.3.	Intérêts de cette dernière activité.....	69
CHAPITRE 7. MISE EN APPLICATION.....		70
1.	La chandeleur .....	70
2.	« Le langage du corps » .....	71
3.	Soury .....	73
<b>PARTIE 4 - RESULTATS .....</b>		<b>75</b>
CHAPITRE 8. EN RECEPTION.....		76
1.	La phase d'explication .....	76
2.	Les jeux d'appariement.....	78
2.1.	Learning Apps : étape 1 de la mémorisation .....	78
2.2.	Le jeu de cartes : étape 2 de la mémorisation .....	78
3.	Bilan .....	79
CHAPITRE 9. EN PRODUCTION.....		81
1.	Les explications données par les élèves .....	81
2.	Les collocations .....	82
3.	Le jeu en lui-même .....	83
CHAPITRE 10. BILAN .....		86
1.	Difficultés .....	86
1.1.	Du côté des collocations.....	86
1.2.	Du côté des jeux.....	87
1.3.	Du côté de l'enseignant.....	88
2.	Améliorations .....	89
3.	Autre aspect : le défigement .....	90
Conclusion.....		91
Bibliographie .....		92
Sitographie .....		96
Table des illustrations.....		98
Table des annexes.....		99
Table des matières .....		104

**MOTS-CLÉS** : expressions figées, collocations, jeu, mémorisation

### **RÉSUMÉ**

Ce travail propose une réflexion sur l'utilisation du jeu en classe de français langue étrangère comme outil d'enseignement du lexique et plus particulièrement des collocations. Il suppose la pertinence des activités ludiques dans l'enseignement des expressions semi-figées en vue d'une mémorisation efficace et à long terme, pour un réinvestissement correct que ce soit à l'oral et à l'écrit. Il veut également insister sur l'importance de cet enseignement : sans une certaine maîtrise des collocations un apprenant ne peut progresser vers une compétence langagière satisfaisante.

**KEYWORDS**: idioms, collocations, game, memorization

### **ABSTRACT**

This work provides an overview on the use of the game in the teaching of French as a foreign language as a teaching tool of lexicon, particularly collocations. It assumes the relevance of play activities in the teaching of semi-fixed expressions for an efficient and long-term memorization, for a correct reinvestment whether it is oral and in writing. It also wants to emphasize the importance of this teaching: without the necessary grasp of collocations, a learner cannot progress towards satisfactory language proficiency.