HAL
open science

L'insertion des Fonctions lexicales Magn et Operi dans l'enseignement des collocations en classe de FLE en Chine

Wenqian Chen

To cite this version:

Wenqian Chen. L'insertion des Fonctions lexicales Magn et Operi dans l'enseignement des collocations en classe de FLE en Chine. Linguistique. 2019. dumas-02506465

HAL Id: dumas-02506465

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02506465v1

Submitted on 12 Mar 2020

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.

UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Département Didactique du Français Langue Étrangère

Master 2, Spécialité 1 option stage :

Didactique du français langue étrangère et langue du monde

L'insertion des Fonctions lexicales Magn et Oper$_i$ dans l'enseignement des collocations en classe de FLE en Chine

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel par :

CHEN Wenqian

Sous la direction de Mme : Cristelle CAVALLA

Deuxième lecteur : Tong YANG

Responsable de la spécialité 1 option B : Mme Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2018-2019

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Département Didactique du Français Langue Étrangère

Master 2, Spécialité 1 option stage :

Didactique du français langue étrangère et langue du monde

L'insertion des Fonctions lexicales Magn et $Oper_i$ dans l'enseignement des collocations en classe de FLE en Chine

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel par :

CHEN Wenqian

Sous la direction de Mme : Cristelle CAVALLA

Deuxième lecteur : Tong YANG

Responsable de la spécialité 1 option B : Mme Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2018-2019

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à exprimer dans un premier temps toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Cristelle Cavalla, pour sa patience, sa disponibilité, et notamment sa relecture et sa correction avec des judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion et m'ont donné beaucoup d'encouragement. Sans son concours, mon travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie également Monsieur Tong YANG pour son accord d'être membre du jury et surtout pour son cours « Phraséologie et utilisation du corpus en classe de langue » en Master 1, qui m'a fait découvrir le sujet sur l'enseignement des collocations en classe de FLE en Chine.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants du Master Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), de l'Enseignement Complémentaire de Didactique du Français (ECDF) et de la Licence 3 Science du Langage (SDL) de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 pour leurs enseignements et formations au cours de mes études à Paris en France.

Un grand merci pour tous les apprenants de mon terrain de stage. Leurs motivations et participations en classe m'ont beaucoup encouragée, ce qui m'a aidée à accomplir le stage, la récolte des données précieuses pour achever cette recherche.

Enfin, j'aimerais témoigner ma gratitude à mes parents et mes amis, dont l'amour et le soutien inconditionnel m'ont accompagné durant mes cinq années d'études en France.

Sommaire

Remerciements *3*

INTRODUCTION *7*

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE *10*

Chapitre I - La notion de phraséologie *11*

1.1 La définition de la phraséologie 11

1.2 Les caractéristiques de la phraséologie 12

1.3 La classification de la phraséologie 14

Chapitre II - La notion de collocation *16*

2.1 La définition de la collocation 16

2.2 Les propriétés linguistiques des collocations 18

2.3 Le classement des collocations 21

2.4 L'enseignement des collocations en classe de FLE 23

Chapitre III - L'exploitation des FL pour l'enseignement des collocations en classe de FLE *37*

3.1 L'utilisation des FL dans l'enseignement des collocations 37

3.2 L'insertion des FL dans l'enseignement de la collocation 42

Bilan *45*

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TERRAIN DE STAGE ET CELLE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE *46*

Chapitre I - Présentation du terrain de stage – Opfun de Jinan *47*

1.1 L'aperçu de l'organisme d'accueil 47

1.2 L'organisation générale des cours de FLE à l'école Opfun de Jinan 48

1.3 La situation concrète du stage 50

Chapitre II - Présentation de la méthodologie de la recherche : la recherche-action *53*

2.1 La définition de la recherche-action 53

2.2 Les principes fondamentaux méthodologiques insistés par la recherche-action 53

2.3 Le processus concret de notre recherche-action 55

Bilan *72*

TROISIÈME PARTIE : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET L'ANALYSE DES DONNÉES *73*

Chapitre I - Les effets de l'insertion du corpus en classe de FLE *74*

1.1 La divergence existant dans les hypothèses émises par les apprenants sur les

collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_i$ 74

1.2 Les résultats de l'observation sur les concordances 76

Chapitre II- Les résultats de l'élaboration des CM autour du thème défini par Magn et Oper$_i$ ***79***

2.1 La CM autour du thème de l'intensification (**Magn**) 79

2.2 La CM autour du thème de la verbalisation (**Oper**$_i$) 81

2.3 Développer progressivement la CM : la CM autour du thème de l'intensification (**Magn**) et de la verbalisation (**Oper**$_i$) 82

Chapitre III - Les résultats des productions écrites et orales au sujet des collocations modélisées par Magn et Oper$_i$ ***84***

3.1 Les résultats des productions écrites 84

3.2 Les résultats des productions orales 87

Bilan ***89***

QUATRIÈME PARTIE : LA RÉFLEXION SUR LA RECHERCHE ***90***

Chapitre I - La réflexion sur modéliser les collocations avec les FL Magn et Oper$_i$ ***dans le processus de l'enseignement apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine*** ***91***

1.1 La faisabilité de modéliser les collocations avec les FL **Magn** et **Oper**$_i$ 91

1.2 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ dans le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations 93

1.3 Les limites de l'enseignement des collocations modélisées par les FL en classe de FLE en Chine 96

Chapitre II - La réflexion sur associer les deux FL Magn et Oper$_i$ ***aux autres outils et activités pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par Magn et Oper***$_i$ ***98***

2.1 La réflexion sur associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ au corpus 99

2.2 La réflexion sur associer les FL **Magn** et **Oper**$_i$ aux CM 102

2.3 La réflexion sur associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ à l'activité de production 105

Chapitre III - La réflexion sur la méthodologie : recherche-action ***108***

Bilan ***109***

CONCLUSION ***110***

BIBLIOGRAPHIE ***113***

ANNEXES ***118***

Table des matières ***163***

INTRODUCTION

Notre recherche s'inscrit dans l'enseignement des collocations modélisées par les fonctions lexicales (dorénavant FL) **Magn** et **Oper$_i$** en classe de Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) en Chine auprès des apprenants débutants. C'est notre expérience d'apprentissage et d'enseignement du FLE en Chine ou, pour être plus précise, plusieurs facteurs théoriques et pratiques qui nous ont conduit à choisir ce sujet.

De prime abord, comme l'indique Cavalla (2009), « l'enseignement de la phraséologie du français auprès d'étudiants locuteurs non natifs (LNN) est actuellement au cœur de nos interrogations dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE). » (Cavalla, 2009 : 1), l'enseignement-apprentissage de la phraséologie joue un rôle crucial en classe de FLE. Si la place de ces séquences préfabriquées est extrêmement importante, c'est parce qu'elles sont difficiles à saisir pour un LNN dans tant la production que dans la compréhension. En effet, les intuitions ne suffisent pas pour les encoder, ni pour les décoder, notamment si un LNN a, auparavant, manqué un apprentissage spécifique, une telle difficulté est particulièrement évidente dans le cas des collocations (Théophanous, 2013). Faisant partie de la phraséologie et recouvrant un sens dérivé souvent négligé par locuteurs natifs (dorénavant LN), par exemple *passer un examen*, *fausse joie* etc., les collocations constituent ainsi de réels obstacles dans la communication pour un LNN. En outre, « […] nombre de collocations sont très utiles dès les niveaux A […] » (Cavalla, 2009 : 6), c'est pour cela que, même pour les apprenants débutants, il est nécessaire d'obtenir des connaissances collocationnelles. A ce sujet, la recherche de Nation (2001, cité par Théophanous, 2013) a également montré que « la maîtrise des collocations ne va pas de pair avec la maîtrise et le développement général du vocabulaire en L2 » (Nation, 2001, cité par Théophanous, 2013 : 181), il est souvent vrai que, selon les cas que nous avons rencontrés dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Chine, de nombreux d'apprenants de niveau intermédiaire ou même avancé avec un vocabulaire étendu de mots isolés ne connaissent que peu de collocations.

Cependant, dans ce cas précis, rares sont les enseignants de classe de FLE en Chine qui savent mettre en exergue la phraséologie, notamment les collocations, pour l'objet de l'enseignement explicite. Suivant la méthode traditionnelle de l'enseignement du lexique des langues étrangères (dorénavant LE) en Chine, on se focalise sur « une

affaire de mémorisation de longues listes de mots isolés » (Théophanous, 2013 : 173), une telle mémorisation est généralement considérée comme un travail qui devrait être pris en charge par les apprenants eux-mêmes. Ensuite, le manuel demandé et utilisé dans l'école, par exemple l'école où nous avons effectué le stage et la recherche, ne possède aucun traitement systématique et explicite sur les collocations. Pour ce faire, en visant à combler cette lacune de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLE en Chine, nous souhaiterions, à travers cette recherche, apporter les connaissances collocationnelles sur le terrain de notre stage auprès des apprenants débutants.

A ce titre, face à un grand nombre de collocations, nous devons d'abord choisir celles qui sont ciblées comme objet à enseigner. En même temps, les FL, en tant qu'outil puissant de modéliser les collocations, nous ont ouvert un nouvel horizon en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des collocations. Nous nous sommes focalisée donc dans notre recherche sur le fait d'exploiter et d'adapter, à des fins pédagogiques, les FL **Magn** et **Oper$_i$**, les deux FL les plus fréquentes. De plus, nous avons également concentré notre attention sur le fait d'associer les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** aux autres approches, outils et activités pédagogiques, tels que l'approche onomasiologique et sémasiologique, le corpus, la carte mentale (dorénavant CM), l'activité de production orale et écrite, afin que les apprenants puissent réussir leur apprentissage des collocations.

Dans ce contexte, à travers le présent mémoire, nous allons faire en sorte de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure les FL **Magn** et **Oper$_i$** peuvent-elles être exploitées dans l'intention de favoriser le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations auprès des apprenants débutant en classe de FLE en Chine ?

Ce présent mémoire est divisé en quatre parties :

- dans la première, nous commencerons par effectuer un survol théorique sous l'angle de la notion de collocations et des FL ;
- dans la deuxième partie, nous présenterons le terrain de notre stage et la méthodologie suivie dans notre recherche ;
- notre troisième partie sera réservée aux analyses des données récoltées sur le terrain ;
- enfin, les réflexions issues de la recherche seront précisées dans la quatrième

partie.

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous nous attarderons sur les notions de base afin de présenter l'ancrage théorique solide qui sous-tend l'ensemble de notre recherche. Nous nous focaliserons d'abord sur la phraséologie, et plus particulièrement sur la notion de collocation qui fait l'objet de notre recherche. Nous nous concentrerons ensuite sur les FL.

Chapitre I - La notion de phraséologie

1.1 La définition de la phraséologie

En tant que notion linguistique, la phraséologie est étudiée depuis plusieurs années par un grand nombre de chercheurs qui s'intéressent de près à ces séquences préfabriquées. Ces recherches datant de la fin du XIXe existent en plusieurs langues dans des ouvrages linguistiques. En ce qui concerne la langue française, Michel Bréal, linguiste français, a indiqué en 1897 la place toute particulière de la phraséologie du français avec les termes tels que « formules », « locutions », « groupes articulés » etc. (González-Rey, 2015). Peu de temps après, considéré comme le précurseur du champ d'étude de la phraséologie, Charles Bally, linguiste suisse, a utilisé pour la première fois au début du XXe siècle le terme : « phraséologie » et en a établi le domaine (González-Rey, 2015).

Ensuite, en se basant sur l'étude de Bally, les linguistes ont développé les recherches en la matière tout en adoptant une complexité dans le cadre tant de la terminologie que de la définition. Outre « phraséologie », il existe aussi « séquences formulaires » pour Jespersen (1924, cité par González-Rey, 2015), « locutions toutes faites » pour F. de Saussure ; « séquences lexicales » pour Nattinger et De Carrico (1992, cité par Bolly, 2011) ; « phrasème » pour Mel'čuk (1993) ; « expressions phraséologiques » pour Polguère (2016) etc. Dans ce cas-là, notons que les termes choisis dans ce mémoire sont « phraséologie » et « unités phraséologiques » (Bolly, 2011) (dorénavant UP). En effet, au-delà de ce flou terminologique, ces linguistes sont également à l'origine diverses définitions, citons-en quelques-unes :

> Il y a une série ou groupement usuel lorsque les éléments du groupe conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du <déjà-vu>. (Bally, 1909 : 70).

> Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés. (González-Rey, 2008 : 5, cité par Cavalla, 2009 : 2).

> Un phrasème de la langue **L** est une expression multilexématique de **L** qui ne peut pas être produite, à partir d'une situation donnée ou d'un sens donné, selon un dictionnaire de mots de **L** et à partir des règles générales standard de **L** (Mel'čuk, 1993 : 83).

Ce faisant, les divergences définitoires préconisées par ces linguistes nous apparaissent comme les propriétés générales de la phraséologie que nous tenterons de préciser ci-dessous.

1.2 Les caractéristiques de la phraséologie

En synthétisant une multitude d'études effectuées par divers linguistes, tels que Gross (1988), Mel'čuk (1993), Bolly (2011), González-Rey (2015) etc., nous préférons mettre en évidence les trois critères linguistiques les plus récurrents des UP.

Le premier critère des UP est lié à leur forme qui est relativement invariable, soit le figement syntaxique (González-Rey, 2015). Plus précisément, en opposition avec une expression libre dans laquelle le choix d'un constituant ne dépend pas du choix d'un autre, en tant qu'expression non libre, des UP sont des syntagmes figés qui ne peuvent pas être construits selon les règles grammaticales. Tel est le cas de l'UP *émettre une hypothèse* et * *dire une hypothèse*. Même si cette dernière expression est grammaticalement correcte, elle reste inacceptable pour un LN francophone dans la communication. De plus, il faut indiquer le fait qu'à l'intérieur de chaque UP, la structure et l'ordre des constituants sont quasiment invariables et sont différents d'une UP à l'autre, c'est-à-dire, toutes les UP ne subissent pas un même degré de figement. A titre d'illustration, on peut ajouter un adjectif épithète *difficile* dans l'UP *poser une question : poser une question difficile.* Mais pour l'UP *après la pluie, le beau temps*, il est impossible d'y ajouter un quelconque constituant, par exemple : * *après la forte pluie, le beau temps.* De ce fait, Gross (1988) a proposé un classement de degré de figement des UP selon neuf critères transformationnels syntaxiques, telles que la prédicativité, la nominalisation, la variation en nombre etc. Ainsi considérons des expressions de type N+Adj, *un film original* : *ce film est original* (critère de

prédicativité) ; *l'originalité de ce film* (critère de nominalisation) ; *des films originaux* (critère de variation en nombre) etc. Par ailleurs, nous tenons à remarquer que toutes ces propriétés de figement mentionnées précédemment « s'inscrivent dans un continuum allant des séquences les plus libres aux plus figées » (Bolly, 2011 : 30). De sorte que, en pratique, le degré de figement d'une UP se concrétise sous une forme plus ou moins transformationnelle par rapport à une autre.

Le deuxième critère relève de la fréquence du point de vue linguistique statistique. Concrètement, le nombre l'UP s'élève à « des dizaines de milliers » (Mel'čuk, 1993 : 83) : la partie de l'UP dans le texte et dans le lexique sont respectivement de 40% et de 90% (Mel'čuk, 1993). D'une part, cette fréquence élevée consiste en une coapparition des constituants d'une expression quand « ces constituants se répètent toujours dans le même ordre » (González-Rey, 2015 : 47). D'autre part, elle appartient à l'apparition de l'expression entière, dépendant du contexte communicatif (González-Rey, 2015).

Le troisième critère de l'UP est l'opacité sémantique. Plus précisément, un grand nombre d'UP ne sont pas des expressions comme des syntagmes libres compréhensibles à partir des sens individuels de ses constituants. Ce faisant, c'est aussi une propriété de non-compositionnalité de sens. Si on prend l'exemple de l'UP française : *petit(e) ami(e).* Pour cette UP, en classe de FLE en Chine, en tant que LNN, l'apprenant chinois serait incapable, à partir des signifiés de chaque constituant, d'accéder au vrai signifiant de cette expression : un(e) amoureux (se), s'il ne l'a pas apprise auparavant. Aussi, l'apprenant chinois ne pourrait accéder au signifiant global, et ne comprendrait cette UP qu'avec une compréhension littérale mais erronée : un(e) ami(e) de petite taille ou un(e) jeune ami(e).

En outre, il est important de noter que toutes les propriétés de l'UP mentionnées plus haut sont en effet interdépendantes. Comme l'affirme González-Rey (2015), la propriété de haute fréquence de l'UP présente une étroite relation avec celle de figement et de non-compositionalité (González-Rey, 2015). A titre d'exemple, d'une manière générale, plus les constituants d'une expression s'utilisent avec un ordre invariable ou plus une expression entière apparaît dans un communicatif donné, plus le degré d'opacité sémantique de ces expressions est élevé.

1.3 La classification de la phraséologie

Maintenant que les propriétés principales de l'UP sont mises en lumière, nous allons expliciter son classement. En effet, ces propriétés sont également considérées comme des critères du classement de l'UP. C'est en s'appuyant sur eux que les linguistes développent les typologies différentes de l'UP.

L'UP a été classée pour la première fois dans l'ouvrage *Traité de stylistique française* (1909), écrit par Charles Bally. Selon ce dernier, la phraséologie se compose de deux parties différentes : les « unités phraséologiques » ou « locutions figées » et les « séries phraséologiques » ou « groupements usuels », nommés après « collocations » (Hamdi, 2017).

De plus, la classification élaborée, se basant sur les critères combinatoires, distingue les deux linguistes Hausmann et Mel'čuk. Ce dernier (2003) considère l'UP comme un syntagme non compositionel qui se divise en phrasème pragmatique et en phrasème sémantique. Pour la première catégorie, un phrasème pragmatique, soit un pragmatème, « est rattaché rigidement à une situation particulière » (Mel'čuk, 2003 : 23). Citons comme exemple une situation de communication téléphonique : on parle souvent des expressions telles que *c'est pour toi* ou *ne quittez pas* etc. au lieu de *c'est à toi* ou de *attendez un instant*. Même si ces dernières expressions disposent d'un sens équivalant et sont aussi syntaxiquement correctes. Concernant la seconde catégorie, elle comporte trois sous-classes qui se distinguent l'une de l'autre par l'aspect de figement et de compositionalité : le phrasème complet (= locution figée), le semi-phrasème (= locution semi-figée), soit la collocation, et le quasi-phrasème (= locution quasi figée) (Mel'čuk, 2003). Synthétisons par le biais du tableau 1 :

Phrasèmes		
Phrasèmes pragmatiques (pragmatèmes)	Ex : *c'est pour toi*. (dans la conversation téléphonique)	
Phrasèmes sémantiques	Phrasèmes complets (locutions figées)	Ex : *Après la pluie, le beau temps.*

	Semi-phrasèmes (locutions semi-figées : collocations)	Ex : *passer un examen ; donner un cours*
	Quasi-phrasèmes (locutions quasi-figées : lexies)	Ex *: centre commercial*

Tableau 1 : La classification des UP proposée par Mel'čuk (2003)

Par ailleurs, du point de vue de l'acquisition des UP dans l'apprentissage du FLE, González-Rey a distingué dans son ouvrage *la didactique du français idiomatique* publié en 2007, une typologie de l'UP de trois parties : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. La première partie, à savoir les expressions idiomatiques, se subdivise en deux sous-groupes : énoncés idiomatiques et syntagmes idiomatiques. Concernant les énoncés idiomatiques, ce sous-groupe comprend des formules routinières (*C'est de la part de qui ?*, *Bonne journée !*), des expressions familières (*Tu vois, Du courage !*) et des onomatopées (*Oups !*). A propos des syntagmes idiomatiques, que l'on appelle souvent les expressions imaginées, ils se caractérisent par des images métaphoriques, telles que les animaux, les couleurs, les chiffres etc.

Chapitre II - La notion de collocation

Dans cette recherche nous nous intéresserons aux collocations qui sont des éléments « universellement présentes dans toutes les langues » (Polguère, 2016 : 67), et qui font partie des UP. Nous nous pencherons dans cette partie sur la notion de collocation.

2.1 La définition de la collocation

Le terme collocation, appelé par C. Bally (1909) « groupements usuels », a été décrit dès les années trente du siècle dernier (Hamdi, 2017). A l'instar de la notion d'UP mentionnée plus haut, celle de collocation s'exprime aussi par des définitions multiples reposant sur des critères mis en avant par différents linguistes. Notons que, dans l'ensemble, il existe deux visions : la vision lexicale préconisée par une partie des linguistes, tels que Halliday et Sinclair ; et la vision sémantique recommandée par les linguistes tels que Hausmann, Mel'čuk et Polguère.

Concernant la première vision lexicale, elle élabore la définition des collocations au sens large se focalisant uniquement sur les critères statistiques en phraséologie, soit la haute fréquence de la coapparition des unités lexicales : « une définition très large de collocation est celle qui se contente de la tendance des mots à apparaître ensemble » (Svensson, 2004 : 22), ce qui a été aussi précisé par Halliday et cité par González-Rey (2002) :

> […] une coapparition usuelle et linéaire d'unité lexicales dans le discours, textuellement quantifiables selon la probabilité d'occurrence de leurs termes dans des intervalles N, à partir d'une unité X, indépendamment de leur catégorie grammaticale (González-Rey, 2002 : 85).

De ce point de vue, les unités lexicales, comme « résultats similaires », sont considérées comme des collocations du fait que, sur le plan statistique, l'unité lexicale « résultats » se combine fréquemment avec l'unité lexicale « similaires ».

Cependant, pour la vision sémantique, celle-ci ne tient pas seulement compte de la rencontre fréquente des unités lexicales, elle s'attache également au phénomène relatif à la restriction de sélection lexicale et à la dérivation du sens pour définir la collocation. La définition basée sur cette vision a été précisée et défendue, notamment, par Hausmann (1989, cité par Kosolritthichai, 2011), Mel'čuk (2003) et Mel'čuk, Clas &

Polguère (1995) :

> Il ne suffit pas de voir la collocation comme une combinaison sous contrainte, il faut encore comprendre qu'elle est une combinaison orientée. Nous avons tenu compte de cette orientation en appelant l'un des éléments de la collocation base et l'autre collocatif. En effet, dans la collocation *célibataire endurci*, le signifié de la base (célibataire) est autonome. La base n'a pas besoin du collocatif (endurci) pour être clairement définie. Il en va tout autrement pour le collocatif qui ne réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base (célibataire, pêcheur, âme, etc.) (Hausmann, 1989 : 1010, cité par Kosolritthichai, 2011 : 12).

> Un semi-phrasème est une collocation. L'un de ses constituants, disons, A, est choisi librement, pour son sens ; ce constituant s'appelle la base de collocation. L'autre constituant, c'est-à-dire B – le collocatif – est sélectionné en fonction du premier (Mel'čuk, 2003 : 25).

> Un phrasème AB au signifié 'AC' ou 'BC' qui inclut le signifié de l'un des constituants, alors que l'autre soit ne garde pas son sens, soit – même s'il garde son sens – n'est pas sélectionné librement (Mel'čuk, Clas & Polguère, 1995 : 46).

Par comparaison entre les deux citations ci-dessus, d'une part, il va de soi que les trois linguistes considèrent que les collocations se combinent en deux parties : l'une étant « la base », c'est-à-dire un mot-clé avec un sens propre ; l'autre, étant appelé « le collocatif », est sélectionné par la base et revêt un sens déviant. Ainsi, une telle définition diffère de la vision lexicale car elle met l'accent sur le fait que la coapparition lexicale fréquente n'est pas totalement libre et qu'il existe une limite associative entre la base et le collacatif ; d'autre part, cette définition insiste sur le fait qu'à la différence de la base qui garde son sens habituel, le collocatif perd son sens premier.

Par ailleurs, selon notre expérience de l'enseignement-apprentissage de FLE, la difficulté majeure à propos de l'encodage et du décodage des collocations pour les apprenants chinois, les LNN, est due au sens déviant du collocatif et au choix lexical contraint entre la base et le collocatif. Une telle difficulté correspond justement aux critères défendus par la vision sémantique pour définir les collocations. C'est la raison pour laquelle il est important de remarquer que nous adhérons dans notre recherche à cette deuxième vision sémantique pour la définition des collocations.

2.2 Les propriétés linguistiques des collocations

Les différentes définitions des collocations décrites précédemment s'appuient sur les propriétés linguistiques de ces éléments au plan syntaxique et sémantique. Puisque « l'enseignement du lexique est incomplet s'il ne s'appuie pas sur une description préalable de sa structure » (Cavalla, 2016 : 28), pour mieux reconnaître et enseigner les collocations, une description linguistique de celles-ci est importante pour notre recherche. Pour ce faire, nous nous attarderons sur les descriptions des propriétés syntaxiques et sémantiques des collocations.

A partir de l'analyse de González-Rey (2015), nous tenterons d'expliciter les propriétés syntaxiques des collocations par le biais des caractères de polylexicalité, de classe grammaticale et de figement.

A l'égard de la polylexicalité, comme nous l'avons présenté dans la définition des collocations, ces dernières sont majoritairement composées de deux éléments : l'un est appelé la « base » et l'autre le « collocatif », il s'agit donc d'une bipartition. De plus, sous l'angle de la catégorie grammaticale, comme l'affirmait Hausmann (1985, cité par Kosolritthichai, 2011), les bases des collocations se traduisent, dans la plupart des situations, sous forme de substantif : « la classe la plus importante en ce qui concerne les bases est le nom puisque ce sont les noms qui désignent les choses et les phénomènes du monde dont on peut parler » (Hausmann, 1985 : 119, cité par Kosolritthichai, 2011 : 10). Ainsi, le verbe ou l'adjectif servent de base lorsque le modifieur est l'adverbe : « les adjectifs et les verbes ne se présentent en tant que base que dans la mesure où ils peuvent être déterminés par des adverbes » (Hausmann, 1985 : 119, cité par Kosolritthichai, 2011 : 10). Citons les exemples de collocations suivantes : *donner un cours* (le nom *un cours* est la base) ; *passer un examen* (le nom *un examen* est la base) ; *une peur bleue* (le nom *une peur* est la base) ; *grièvement blessé* (l'adjectif *blessé* est la base) ; *dormir profondément* (le verbe *dormir* est la base) etc. En outre, les collocatifs recouvrent généralement l'adjectif et le verbe, comme l'indique Bogaards (1997, cité par Kosolritthichai, 2011) : « les adjectifs et les verbes servent de collocatifs » (Bogaards, 1997 : 32, cité par Kosolritthichai, 2011 : 5). Prenons les cas tels que le verbe *donner*, *passer* et l'adjectif *bleue* qui existent dans les exemples ci-dessus. Notons que l'adverbe occupe la place du collocatif à condition qu'il qualifie le verbe

ou l'adjectif qui sont les bases, tout comme les deux adverbes *grièvement* et *profondément*.

Concernant la propriété de figement des collocations, qualifiées aussi de « locutions semi-figées » par Mel'čuk (2003), les collocations se présentent évidemment sous forme d'un caractère de figement qui se différencie de celui des syntagmes libres et de celui des locutions. Précisément, « chacune des collocations sur l'échelle de figement qui va des séquences libres à des combinaisons qui sont entièrement contraintes ou figées » (Hamdi, 2017 : 18). Autrement dit, en tant qu'UP, les collocations ne sont ni entièrement libres comme les séquences libres, ni entièrement figées comme des expressions idiomatiques. D'une part, contrairement aux séquences libres qui pourraient subir toutes les transformations syntaxiques, telles que la variation en nombre, la nominalisation, le passif, la coordination d'un autre adjectif, la restriction de sélection etc., les collocations sont des expressions préconstruites beaucoup plus figées que les expressions libres. Considérons la collocation *passer un examen* : le collocatif *passer* ne peut pas être substitué par son synonyme *traverser*, à savoir, * *traverser un examen*. En même temps, d'autre part, en opposant aux locutions figées qui ne tolèrent aucune transformations syntaxiques, les collocations peuvent en appliquer une partie. Reprenons l'exemple de la collocation *passer un examen* : le déterminant *des* peut se substituer au déterminant *un*, à savoir *passer des examens* ; ou le verbe *passer* peut être mis au passif, à savoir *un examen a été passé* etc. De ce fait, Mejri (1998) a remarqué le fait que le figement des collocations s'inscrit dans un continuum entre la combinaison libre et l'expression figée. C'est-à-dire que, sur le plan syntaxique, les collocations sont plus ou moins figées et que toutes les transformations syntaxiques ne peuvent pas être appliquées par les collocations.

Dans l'aspect sémantique, résumant des analyses de Kosolritthichai (2011) et González-Rey (2015), nous abordons les propriétés sémantiques des collocations sous l'angle de la compositionnalité/ non-compositionnalité du sens et de la restriction de sélection sémantique, ce qui reflète aussi les critères de définir les collocations selon la vision sémantique.

En général, sur le plan sémantique, les collocations se distinguent des autres UP, du fait de leur comportement linguistique particulier, soit partiellement ou totalement compositionnelles. Comme précisé plus haut, la base de la collocation est

sémantiquement autonome, garde son sens habituel et inchangé alors que le collocatif développe un sens dérivé. Notons à ce propos que le degré de la dérivation de signification du collocatif varie d'une collocation à l'autre. D'un côté, certains collocatifs disposent des significations plus ou moins faciles à décoder pour un LNN, tels que le collocatif *proche* dans la collocation *ami proche*. Dans ce cas, ces collocatifs constituent les collocations sémantiquement transparentes et la compréhension sur ces collocations ne posent en général aucun problème auprès d'un LNN (Kosolritthichai, 2011). Autrement dit, ces collocations ont un sens littéral et compositionnel. D'un autre côté, certains collocatifs possèdent des significations beaucoup plus métaphorisées par rapport à leur sens premier. Citons comme exemple la collocation *colère noire*, dans laquelle, loin d'exprimer une acception de couleur, le collocatif *noire* assume une signification d'intensité. La collocation *colère noire* exprime ainsi une colère intense. Ce type de collocation est sémantiquement opaque et son sens est imprévisible, à savoir que son acception est non-compositionnelle. En somme, d'après Mel'čuk et Hausmann (cité par González-Rey, 2015) « dans la plupart des collocations le sémantisme de la base reste inchangé, tandis que celui du collocatif prend un sens particulier, la combinaison qui en résulte est donc partiellement compositionnelle » (González-Rey, 2015 : 91).

En ce qui concerne la restriction de sélection sémantique, il s'agit d'« un processus linguistique qui force une unité lexicale à en choisir une autre pour se combiner avec elle » (Kosolritthichai, 2011 :12). En effet, ce phénomène linguistique s'incarne dans « la relation non symétrique » (Grossmann & Tutin, 2003 : 59) entretenue entre la base et le collocatif de la collocation. Comme l'indique Grossmann et Tutin (2003), à la différence de la base, le collocatif n'est pas choisi « de façon régulière et non contrainte » (Grossmann & Tutin, 2003 : 59). Illustrons l'exemple de collocation *dormir profondément*. Pour exprimer l'intensité du sommeil, la base *dormir* ne choisit que l'adverbe *profondément*, comme collocatif, au lieu de se combiner avec d'autres adverbes, tels que *fortement*, *extrêmement* etc. Nous remarquons également que certaines bases ont un choix très limité comme la base *nuit* dans la collocation *nuit blanche* alors que d'autres ont un choix beaucoup plus divers (Kosolritthichai, 2011). Considérons par exemple les cas des collocations *donner un conseil* et *avoir peur*. Pour verbaliser le substantif *conseil* et *peur*, les verbes supports *donner* et *avoir*, comme les collocatifs, peuvent être remplacés respectivement par *adresser* et *ressentir*. De ce fait,

les collocatifs de certaines collocations peuvent être plus ou moins substituées par leurs synonymes.

2.3 Le classement des collocations

Comme nous l'avons mentionné, les collocations possèdent à la fois des propriétés syntaxiques et des propriétés sémantiques. Ces deux propriétés permettent également de servir à classer les collocations. Dans cette partie, en s'appuyant sur les propositions différentes des linguistes, tels que Théophanous (2013), Grossmann & Tutin (2003), nous aborderons respectivement deux façons de catégoriser les collocations dans l'approche syntaxique et sémantique.

2.3.1 La typologie des collocations dans l'approche syntaxique

D'un point de vue syntaxique, il existe des types différents de collocations. Se basant sur des constats établis par Théophanous (2013), nous récapitulons les types principaux et récurrents dans le tableau 2 :

Type syntaxique	Exemple
Verbe + Nom objet	*donner un cours*
Nom sujet + Verbe	*le temps coule*
Nom + Adjectif	*travail lourd*
Verbe + Adverbe	*dormir profondément*
Adverbe + Adjectif	*gravement malade*

Tableau 2 : Les types principaux des collocations (Théophanous, 2013)

2.3.2 La typologie des collocations dans l'approche sémantique

Selon les critères sémantiques centrées sur le sémantisme de deux éléments des collocations, il y a diverses typologies fournies par les linguistes tels que Cowie, Hill, Grossmann et Tutin (Kosolritthichai, 2011). Pour notre part, nous suivons plutôt l'avis de Grossmann & Tutin (2003) à l'égard de la typologie des collocations, qui correspond mieux à leur degré d'opacité sémantique des collocations. Plus précisément, ces deux

linguistes ont classé les collocations en trois parties : les collocations transparentes, les collocations régulières et les collocations opaques. Concernant les collocations transparentes, le collocatif de ce type de collocation garde plutôt son sens habituel, tant et si bien que son sens global, en contexte notamment, est plus ou moins littéral et compositionnel (comme nous l'avons déjà vu avec des exemples comme *passer un examen*, *prendre une douche* etc.). En même temps, certes, contrairement aux expressions figées qui sont totalement imprédictible d'un point de vue sémantique, les collocations restent souvent prédictibles sémantiquement, mais il est indéniable qu'il existe certaines collocations, telle que *peur bleue*, qui sont difficilement compréhensibles pour un LNN, surtout hors contexte (Cavalla & Labre, 2009). De ce fait, selon le degré d'opacité sémantique, il y a un type de collocation bien plus opaque que le précédent. Enfin, quant aux collocations régulières, « elles se situent à la frontière des restrictions de sélection sémantique » (Kosolritthichai, 2011 : 24). Autrement dit, le degré d'opacité des collocations régulières se trouvent entre celui des collocations transparentes et opaques.

A cela s'ajoute que « classer les collocations selon des critères syntaxiques et sémantiques : les constructions syntaxiques varieront tandis que les valeurs sémantiques seront la base du classement » (Cavalla, 2014 : 157). En d'autres termes, les critères syntaxiques sont en étroite relation avec les critères sémantiques sur le plan du classement des collocations. Illustrons ce que Cowie (2001, cité par Kosolritthichai, 2011) démontre, suite à ce dernier, les collocations à verbe support appartient souvent aux collocations opaques (aussi appelées collocations restrictives par Cowie) pour un LNN. Si l'on prend les cas de collocations *avoir peur*, *donner un cours*, *passer un examen* etc., ces collocations à verbe support sont souvent sémantiquement évidentes dans leur contexte pour un LNN en termes du décodage, comme l'indique Cavalla et Labre (2009) ; cependant, d'après notre expérience de l'enseignement-apprentissage du FLE, elles n'en demeurent pas moins difficiles à encoder pour un apprenant chinois, un LNN. C'est pour cela que nous prenons en considération dans notre recherche les collocations à verbe support que les apprenants chinois rencontrent souvent en communication.

2.4 L'enseignement des collocations en classe de FLE

2.4.1 Pourquoi enseigner les collocations en classe de FLE

2.4.1.1 L'importance et la place des collocations en classe de FLE

Il est généralement admis que les UP sont un obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage (Bolly, 2011). Cependant, comme l'indique Lewis (2000, cité par Bolly, 2011), en tant que partie importante des UP, les collocations, ces « chunks », occupent plus de la moitié de nos discours, tant à l'oral qu'à l'écrit, et constituent « la trame de fond du lexique mental d'un locuteur natif » (González-Rey, 2008, cité par Cavalla *et al.,* 2010). De plus, comme le constate Mel'čuk et Polguère (2007),

> dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'acquisition des collocations s'avère particulièrement difficile. Comme les langues diffèrent profondément sur le plan des collocations, il est risqué de se baser sur sur les collocations de sa langue maternelle pour « deviner » les collocations d'une langue étrangère (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 22).

En ce sens, pour maîtriser une langue et s'exprimer sans difficulté, le LNN doit posséder un bagage collocationnel tout en mettant l'accent sur les collocations. Toutes les collocations de la langue méritent d'être enseignées (Cavalla, 2016), elles sont perçues par certains didacticiens comme la clef de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère (Binon & Verlinde, 2004).

En effet, les propriétés linguistiques des collocations du français notamment les propriétés sémantiques sont à l'origine de l'importance de l'enseignement des collocations en classe de FLE. Comme nous l'avons explicité plus haut, attendu que d'un côté, certains collocatifs disposent d'une signification figurée, les collocations sont imprédictibles et sémantiquement opaques. Bien que les collocations transparentes soient facilement compréhensibles, elles n'en sont moins difficiles à produire pour les LNN (Kosolritthichai, 2011). Cette remarque a été aussi évoquée par Théophanous (2013) : « l'apprenant étranger même s'il la comprend (s'il comprend les mots combinés), ne sauraient pas automatiquement la reproduire » (Théophanous, 2013 : 177). Par exemple les collocations *grièvement blessé* et *gravement malade*, il est rare que ces deux collocations entraînent des obstacles de la compréhension auprès des LNN. Cependant il y aurait des difficultés concernant la production de ces collocations. D'un

autre côté, étant donné la sélection de restriction sémantique des collocations, même si la base conserve la signification habituelle, elle a un choix limité du collocatif. Pour ce faire, à partir de la base, les LNN rencontrent également des obstacles dans le domaine du choix du collocatif.

Du point de vue de la compétence lexicale, il s'agit de « la capacité à mettre ensemble des unités lexicales préfabriquées » (Théophanous, 2013 : 175). De fait, l'enseignement des UP, notamment des collocations en classe de FLE, favoriserait l'amélioration de la compétence lexicale de l'apprenant allophone.

Sur le plan psycholinguistique, saisir les séquences préfabriquées, telles que les collocations, peut aider l'apprenant allophone à réduire le temps de recherche du mot isolé stocké dans sa mémoire. D'une part, en opposition avec le sens des mots isolés qui varie avec le contexte communicatif, le sens des collocations est relativement stable (Cavalla, 2016), ce qui contribue à les comprendre et à les réactiver dans la communication. D'autre part, puisque « la récupération des séquences préfabriquées exige moins de ressources cognitives qu'une utilisation créative de la langue » (Pawley et Syder, 1983 ; Schmitt, 2004, cité par Théophanous, 2013 : 182), l'apprenant allophone pourrait, dans un contexte communicatif donné, éviter d'avoir à construire des unités lexicales par le biais des règles syntaxiques qui demandent davantage de coût cognitif.

Par ailleurs, nous tenons à remarquer que l'importance des collocations en classe de FLE se traduit aussi dans la perspective de chercher le meilleur moment pour les introduire auprès des apprenants. A cet égard, nous sommes d'avis que les collocations occupent dès le début de l'apprentissage du FLE une place non négligeable, car « les collocations sont fréquentes et même plus fréquentes que les mots isolés qui les composent » (Cavalla, 2016 : 76). Considérons ainsi le cas du manuel *Le Nouveau Taxi A1* et de son cahier d'exercice dans lesquels il existe déjà des expressions collocationnelles, telles que *jouer la scène*, *poser la question*, *mettre en ordre*, *compléter la grille* etc. De plus, comme le prétend Ettinger (2014), « même pour exprimer les idées assez simple, l'apprenant ne pourrait échapper à la nécessité de combiner des mots ou des unités lexicales. » (Ettinger, 2014 : 27). Citons les exemples que nous avons rencontrées sur le terrain de notre recherche : les apprenants débutants avaient souvent besoin d'utiliser en classe des expressions telles que *poser la question*,

passer un examen etc. C'est la raison pour laquelle, nous sommes en accord avec Binon et Verlinde (2004) qui met en avant que

> Il serait donc faux de croire qu'il faut commencer par présenter des mots isolés pour passer ensuite aux combinaisons de mots. Certaines collocations et expressions très courantes méritent au contraire d'être introduites dès le début, de même que certaines expressions ou formules de communication, certains bouts de phrases (Binon & Verlinde, 2004 : 21).

Pour ce faire, les enseignements des collocations en classe de FLE devrait commencer dès que les apprenants ont un premier contact avec le français.

Dans tous les cas, repérer, mémoriser et utiliser les collocations sont très importants pour l'acquisition du FLE ; ainsi, il vaut mieux accorder une priorité à l'enseignement des collocations en classe de FLE dès le début de l'apprentissage.

2.4.1.2 Le statut actuel des collocations en classe de FLE

A partir de 1987 et de la création de la terminologie « phraséodidactique » (à savoir l'enseignement des UP) par Peter Kühn, les phraséologues qui enseignent les LE commencent à se pencher sur l'enseignement-apprentissage des UP ; et si lentement que la situation n'est pas meilleure de nos jours (Ettinger, 2014). En effet, même si, tout en reconnaissant que l'enseignement des collocations en classe de FLE est important, les collocations restent encore peu exploitées tant sur le plan de la méthodologie pédagogique que sur le plan du matériel pédagogique.

2.4.1.2.1 Au plan du méthodologie pédagogique

Dans la pratique pédagogique, l'enseignement des collocations en classe de FLE pose des problèmes majeurs : l'un étant l'attitude face au rôle des collocations, l'autre étant la méthode pédagogique.

L'enseignant de FLE néglige souvent les collocations dans la pratique pédagogique et les traite de façon implicite. Concrètement, en Chine, la tradition pédagogique est de faire usage de la liste de vocabulaire dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLE. On insiste toujours sur l'apprentissage par cœur, sur le sens hors contexte du mot de façon répétitive. L'exemple le plus significatif nous est

fourni par le fait que réciter le mot isolé suivant l'ordre alphabétique à l'aide d'un livre de vocabulaire est très fréquent. Cela va à l'encontre de ce que Cavalla et *al*. (2010) a affirmé : « retenir un mot c'est retenir son sens pour une utilisation appropriée au plan lexico-sémantique, syntaxique et culturel » (Cavalla et *al*., 2010 : 37).

Par ailleurs, même si on met en place des UP en cours, « on a présenté des phrasèmes isolés sans contexte et sans donner des indications concernant leur emploi. » (Ettinger, 2014 : 19). Autrement dit, bien que l'on tienne compte des phrasèmes ou des collocations dans le processus de l'enseignement, en Chine, il est peu probable que l'on mette en œuvre des méthodes pédagogiques appropriées. C'est toujours les méthodes décontextualisées qui sont exploitées dans le cadre de l'enseignement des collocations.

2.4.1.2.2 Au plan des supports en classe de FLE

Le problème de l'enseignement des collocations en classe de FLE réside non seulement dans l'approche pédagogique, mais aussi dans son matériel pédagogique lacunaire.

Selon l'analyse effectuée par Théophanous (2013) et Cavalla (2016), la majorité des manuels du FLE ne présentent pas systématiquement ni explicitement les préconstruits lexicaux. Précisément, « il n'y a pas de traitement explicite, mis en évidence ou pratique, pour attirer l'attention des apprenants sur les collocations » (Théophanous, 2013 : 187). Illustrons l'exemple du manuel *Le Nouveau Taxi A1* dans lequel nous n'avons trouvé aucun contenu sur une explication précise et explicite des collocations. Parallèlement, il faut aussi mentionner qu'au-delà des manuels, il manque aussi des éléments dans les dictionnaires, à la portée de l'enseignant et de l'apprenant, centrés sur les collocations du français de manière systématique et pratique, notamment dans un contexte hétéroglotte comme en Chine.

2.4.2 Comment enseigner les collocations en classe de FLE ?

Nous aborderons dans cette partie les approches, outils et dispositifs existants dans le cadre de l'enseignement des collocations en classe de FLE.

2.4.2.1 Les deux approches dans l'enseignement des collocations en classe de FLE

En effet, l'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique, originellement

développées pour la lexicologie et sa sémantique, sont établies pour l'enseignement du lexique (Cavalla, 2016). Ce dernier (2009) le préconise aussi dans l'enseignement des collocations en classe de FLE. Nous nous attacherons dans cette partie à mettre en lumière la différence entre ces deux approches.

2.4.2.1.1 L'entrée sémasiologique pour l'enseignement des collocations

La définition de cette approche consiste au fait que « l'entrée sémasiologique – comme un réseau lexical – permet de s'interroger sur le sens d'une lexie et la manière de l'insérer dans un contexte » (Cavalla, 2016 : 54). Sur le plan didactique, c'est une approche qui est suivie par la plupart des manuels du FLE se focalisant sur la forme du mot pour aller vers le sens. Considérons les exemples de la liste de vocabulaire présente dans la partie du traitement lexical du manuel *你好！法语 A1(Bonjour ! Le français A1)*, version adaptée en Chine de *Le Nouveau Taxi A1;* ou encore les activités du cahier d'exercices, telles que « Complétez avec les mots suivants : (une) adresse – (un) hôtel – (un) âge – (une) chambre – (un) numéro » (Ji, Capelle, & Menand, 2012b : 7). Ce type d'exercice, dont la consigne est du type « que signifient ces mots ? », aide l'apprenant à réviser le sens précis des mots au sein d'un réseau lexical restreint et de la leçon du manuel correspondante. L'intérêt de cette approche se concentre sur le fait d'« aider à la répétition, à la fixation de formes lexicales (des morphèmes) et syntaxiques (des structures figées) » (Cavalla, 2009 : 7).

Il en va de même pour l'enseignement des collocations. En fonction de cette approche, on part de la forme des collocations et on étudie leur sens, c'est-à-dire « qu'elle est la signification de ces collocations ? ». Prenons par exemple la collocation *poser une question*, à partir de chaque forme de ces trois mots, on la traduit littéralement afin d'obtenir son concept et sa signification globale. Ainsi d'une part, un tel apprentissage des collocations, tendant à la traduction mot à mot, risquerait d'entraîner des problèmes de compréhension des collocations, non-compositionnelles sémantiquement. D'autre part, les listes de vocabulaire, parfois trop utilisées, n'ont souvent que les sens restreints des mots en contexte, ce qui ne favorise pas la mémorisation (Cavalla, 2009).

2.4.2.1.2 L'entrée onomasiologique pour l'enseignement des collocations

L'approche onomasiologique, davantage liée à un réseau sémantique, part d'un concept

et a pour objectif d'obtenir la forme du lexique. D'un point de vue didactique, cela permet à l'apprenant un accès au lexique par le sens lexical. Dans le cadre de l'enseignement des collocations, cette approche laisse l'apprenant réfléchir à la question « quelle collocation peut signifier tel concept ? ». Si l'on prend le cas du concept de *peur intense* soit *grande peur*, on laisse l'apprenant rechercher une collocation adjectivale associée à ce nom *peur*. A l'inverse de l'approche sémasiologique selon laquelle l'apprenant a souvent soit recours au signifié de la langue source, soit à la traduction, l'approche onomasiologique liée au « champ lexical » dirige directement l'apprenant vers un domaine conceptuel. C'est la raison pour laquelle, l'approche onomasiologique favorise l'acquisition d'une autonomie fonctionnelle en langue cible, comme l'indique Frenck-Mestre (1999, cité par Cavalla, 2009) :

> Une autonomie fonctionnelle en L2 [qui] suppose le développement de liens rapides et efficaces entre le niveau lexical de L2 et les concepts sous-jacents, ce qui évite à un apprenant de passer par le lien de la traduction en L1. (Frenck-Mestre *et al.*, 1999 : 61, cité par Cavalla, 2009 : 8)

Par ailleurs, « l'approche onomasiologique complète l'approche sémasiologique à laquelle elle ajoute le côté culturel et contextuel qui parfois lui manque » (Cavalla, 2009 : 9). C'est-à-dire que l'approche onomasiologique est favorable non seulement à la mémorisation du contenu linguistique des collocations, mais aussi à la compréhension de leur représentation culturelle. Dans ce cas, préconisée par de nombreux spécialistes, cette approche est aussi considérée par Galisson (1983) comme la voie menant à la compétence communicative (Galisson, 1983, cité par Kosolritthichai, 2011), qui contient la compétence linguistique, la compétence socioculturelle etc.

Pour ce faire, il faut accorder une priorité à l'approche onomasiologique dans le cadre de l'enseignement des collocations, notamment du fait de sa faible représentation par rapport à l'approche sémasiologique dans les habitudes pédagogiques en classe de FLE en Chine.

En résumé, l'entrée sémasiologique de l'enseignement du lexique va de la forme au sens, et s'oppose à l'entrée onomasiologique qui va du sens à la forme. Notons que sur le plan didactique des collocations, il vaut mieux commencer par l'entrée onomasiologique pour ensuite la compléter avec l'entrée sémasiologique qui favorise la répétition et la révision des collocations enseignées. Considérons, par exemple, le cas

de laisser les apprenants se sensibiliser aux collocations à partir de leur concept au lieu de leur forme, avant de compléter leur apprentissage avec une activité de type jeu de rôle pour les aider à mémoriser les structures des collocations, et à établir le lien entre le sens et la forme.

2.4.2.2 Les deux outils de l'enseignement des collocations en classe de FLE

2.4.2.2.1 Le corpus

2.4.2.2.1.1 La définition du corpus

A l'heure actuelle, avec l'évolution du contexte d'apprentissage, les technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) jouent un rôle de plus en plus important dans l'aspect de la didactique des langues (Boulton & Tyne, 2014). En tant que nouveau type de support TIC, le corpus en linguistique est défini, selon nous, par Macaire & Boulton (2014, cité par Cavalla, 2016) comme suit :

> le terme de « corpus » renvoie généralement à une grande collection de textes authentiques, présenté sous forme électronique, et censée être représentative d'une langue ou d'une variété de langues (Macaire et al. 2014 : 3, cité par Cavalla, 2016 : 69).

Ajoutons à cela que cette collection de données langagières sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites (Sinclair, 1996). De fait, les corpus sont des bases de données numériques dans lesquelles les textes authentiques et représentatifs sont recueillis suite à des critères linguistiques. Actuellement, les corpus existants et disponibles en ligne dans le cadre du FLE contiennent principalement deux branches : les corpus écrits et oraux. Pour les corpus écrits, il existe des exemples représentatifs : Frantext (des textes littéraires et le plus grand corpus français), Lexicoscope (des textes journalistiques et des textes littéraires), Scientext (textes scientifiques) etc. Quant aux corpus oraux, citons les exemples tels que PFC (une banque de données sur le français oral contemporain), CLAPI (une banque de données multimédia de corpus enregistrés en situation réelle) etc. On peut voir que selon les différents critères de recueillement des données, ces corpus écrits et oraux se différencient l'un de l'autre en fonction du type, du genre ou du thème.

2.4.2.2.1.2 Pourquoi exploiter le corpus dans l'enseignement des collocations en classe de FLE

Après avoir vu la définition du corpus, nous définirons les points forts du corpus qui favorisent l'enseignement des collocations en classe de FLE.

a. Grand échantillon de langue

De prime abord, il est indéniable que des collections de données comprennent des millions voire des milliards de mots (Polguère, 2016), « un corpus offre donc de multiples possibilités de travail linguistique grâce aux informations contextuelles très riches » (Boulton & Tyne, 2014 : 155). De ce fait, le corpus pourrait également représenter des très nombreuses données pour l'enseignement-apprentissage des collocations. Une telle masse de données pourrait faire l'objet d'une description linguistique aidant à mieux repérer les phénomènes langagiers des collocations qui sont suffisamment présentes dans le corpus (Cavalla, 2016). En outre, en tant qu'échantillon de langue, le corpus se caractérise par la représentativité. Comme nous l'avons précisé, en fonction des critères différents, les corpus sont généralement constitués de divers genres, types ou thème des textes qui sont représentatifs d'une variété ciblée (Boulton & Tyne : 2014). C'est pour cela qu'il est inutile d'accéder à l'ensemble des données brutes : on peut choisir directement le corpus du type attendu tout en dépendant des objectifs précis pédagogiques. A titre d'illustration, si on veut voir la fréquence de la collocation *émettre une hypothèse* dans les articles ou les ouvrages scientifiques, on peut choisir le corpus Scientext.

b. L'authenticité

Le deuxième grand avantage du corpus réside dans son authenticité, comme l'ont constaté Boulton et Tyne (2014) : « tous les corpus dans ces études sont composés de textes authentiques dans ce sens qu'ils ont été rassemblés, mais non pas créés spécifiquement pour le corpus » (Boulton et Tyne, 2014 : 149). De surcroît, nous précisons le fait que sous l'influence de l'approche communicative, le recours massif aux données authentiques émerge dans l'aspect de la didactique des langues (Boulton et Tyne, 2014). Il en résulte que les apports des corpus en classe de FLE pourraient fournir des donnés qualifiées et fiables favorisant la reconnaissance et la maîtrise du

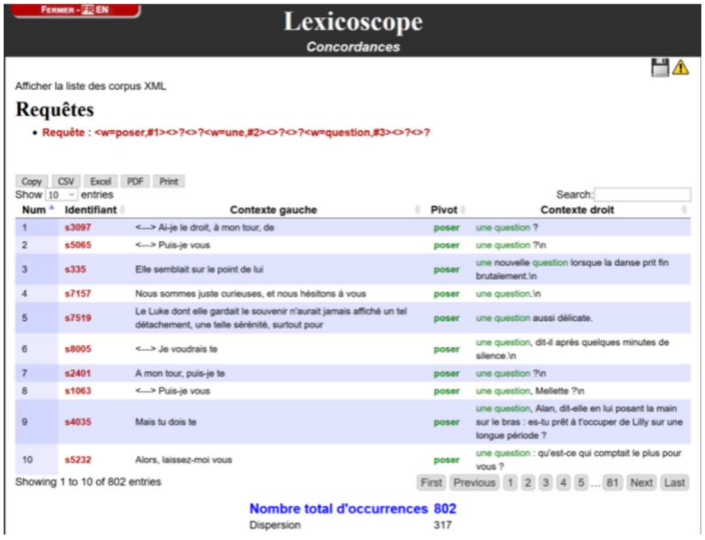
contexte d'utilisation des expressions françaises, y compris les collocations. Il importe de souligner que le corpus contenant des collocations sont d'autant plus précieux que l'on est dans un contexte hétéroglotte, par exemple la Chine, où il n'est pas facile pour l'enseignant comme pour l'apprenant de trouver des supports authentiques dans la mesure de la contextualisation du processus de l'enseignement-apprentissage des collocations.

c. La pratique

Un autre avantage qu'il nous faut indiquer concerne la pratique d'accès et d'exploitation du corpus, surtout à l'aide de l'interface et du concordancier qui contribuent à l'intégration du corpus en classe de FLE. Un bon grand nombre de corpus existant sur le Web sont consultables en libre accès grâce à des interfaces qui permettent d'en extraire les informations de façon rapide et systématique (Polguère, 2016).

Figure 1 : Exemple d'interface du corpus Lexicoscope

Concernant le concordancier, il s'agit d'un programme de génération de concordances (Polguère, 2016). Grâce au concordancier, « l'utilisation des corpus est un atout pour l'enseignement des collocations car l'extraction sous forme de concordances permet à l'enseignant de repérer rapidement les formes figées associées à une lexie » (Chambers et al. 2011 ; Johns 2002, cité par Cavalla et *al*., 2014). De surcroît, il permet de rendre visible les usages des collocations en contexte, y compris l'occurrence, le contexte gauche et le contexte droit comme indiqué dans la figure 2.



Lexicoscope

Concordances

Afficher la liste des corpus XML

Requêtes

- Requête : <w=poser,#1><>?<>?<w=une,#2><>?<>?<w=question,#3><>?<>?

Copy CSV Excel PDF Print

Show 10 entries Search:

Num	Identifiant	Contexte gauche	Pivot	Contexte droit
1	s3097	<---> Ai-je le droit, à mon tour, de	poser	une question ?
2	s5065	<---> Puis-je vous	poser	une question ?\n
3	s335	Elle semblait sur le point de lui	poser	une nouvelle question lorsque la danse prit fin brutalement.\n
4	s7157	Nous sommes juste curieuses, et nous hésitons à vous	poser	une question.\n
5	s7519	Le Luke dont elle gardait le souvenir n'aurait jamais affiché un tel détachement, une telle sérénité, surtout pour	poser	une question aussi délicate.
6	s8005	<---> Je voudrais te	poser	une question, dit-il après quelques minutes de silence.\n
7	s2401	A mon tour, puis-je te	poser	une question ?\n
8	s1063	<---> Puis-je vous	poser	une question, Mellette ?\n
9	s4035	Mais tu dois te	poser	une question, Alan, dit-elle en lui posant la main sur le bras : es-tu prêt à l'occuper de Lilly sur une longue période ?
10	s5232	Alors, laissez-moi vous	poser	une question : qu'est-ce qui comptait le plus pour vous ?

Showing 1 to 10 of 802 entries

First Previous 1 2 3 4 5 ... 81 Next Last

Nombre total d'occurrences 802

Dispersion 317

Figure 2 : Exemple de la concordance sur la collocation *poser une question*

Par ailleurs, comme le constatent plusieurs spécialistes (Flowerdew J., 1993, Johns T., 1986, McEnery T. et Wilson A., 1997, cité par Cavalla et Loiseau, 2013), les concordances peuvent être utilisées en classe par le biais du support papier, ce qui est très pratique du fait de la limitation des dispositifs technologiques en milieu scolaire.

En fin de compte, l'avantage du corpus dans l'enseignement du FLE est incontestable, il met surtout en évidence l'enseignement des collocations, comme le précise Solano Rodriguez (2014) :

> Un corpus peut être pour un enseignant l'outil parfait pour s'assurer que ses apprenants reçoivent l'input nécessaire et adéquat dans des contextes variés, lui permettant de leur faire voir les diverses situations d'utilisation, les restrictions combinatoires, et les caractéristiques pragmatiques du vocabulaire, de mieux comprendre les phénomènes collocatifs […] (Solano Rodriguez, 2014 : 100).

2.4.2.2.1.3 L'exploitation du corpus en classe de FLE

Même si l'utilisation du corpus dans l'enseignement-apprentissage des langues est très en vogue depuis les années1990 dans les pays anglo-saxons, celui-ci est encore peu exploité en classe de FLE (Yan *et al.*, 2018). En outre, la méthode de l'exploitation du corpus en classe, soit comment l'utiliser en classe, est au centre des discussions des linguistes. Selon Fligelstone (1993), il existe trois approches didactiques pour l'utilisation des corpus : « teaching about » (le corpus comme objet d'enseignement)

concernant construire le corpus ; « exploiting to teach » (le corpus comme support d'enseignement) sur enseigner l'usage d'un corpus à des formateurs (enseignants ou linguistes) à des fins d'utilisation et « teaching to exploit » (le corpus pour enseigner et apprendre la langue) centrée sur l'exploitation des corpus et l'interprétation des résultats pour enseigner une langue.

A propos de ces trois approches, nous mettons dans notre recherche le focus sur les deux dernières approches - « exploiting to teach » et « teaching to exploit » - pour le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations. Plus précisément, dans un contexte d'« exploiting to teach », nous nous attachons au concordancier du corpus. Comme nous l'avons mentionné précédemment, celui-ci est un outil qui produit des concordances comportant des contextes textuels. Ces concordances du corpus pourraient plonger l'apprenant et l'enseignant dans le « bain linguistique » du corpus (Cavalla & Loiseau, 2013). De sorte qu'il semble que le concordancier est un outil pédagogique permettant d'intégrer le corpus en classe de langue. Par exemple, dans la pratique pédagogique, au cours de la phase de préparation des cours, le rôle de l'enseignant consiste à manipuler cet outil afin d'en extraire une diversité d'exemples autour d'une collocation dans les corpus, ou encore de fabriquer des exercices selon ses recherches (Boulton & Tyne, 2014). A propos du « teaching to exploit », cette approche vise à « former les apprenants à exploiter les corpus pour apprendre une langue » (Boulton, 2008 : 37). De fait, elle insiste sur l'autonomine des apprenants considérés comme acteurs centraux de l'utilisation des corpus et de l'apprentissage d'une langue.

Il faut noter qu'il existe divers types d'entrées principales pour ces deux derniers contextes d'usages du corpus, tels que « corpus-based », « Data Driven Learning » (dorénavant DDL) ou « apprentissage guidé par les données » (Johns, 1991, 2002 ; Tognini-Bonelli, 2001 ; cité par Cavalla, 2016), l'approche d'apprentissage sur Corpus (dorénavant ASC) (Boulton & Tyne, 2014) et la Consultation directe et indirecte (Chambers, 2010). Selon « corpus-based », le corpus contenant un grand nombre d'exemples est considéré comme un moyen de vérification (Cavalla, 2016). Tel est le cas par exemple de vérifier la collocation *prendre une douche* : si cette dernière est déduite à partir de la collocation *prendre un bain*, dans ce cas, le corpus peut nous aider à vérifier cette intuition. Par opposition à la culture d'enseignement traditionnelle dans laquelle l'enseignant est l'élément central du cours (comme il est de rigueur dans

l'enseignement du FLE en Chine), le DDL essaie d'« éliminer l'intermédiaire [c'est-à-dire l'enseignant] dans la mesure du possible pour donner à l'apprenant un accès direct aux données » (Johns, 1991b : 30, cité par Boulton, 2008 : 3). En d'autres termes, le DDL s'attache à rendre l'apprenant plus autonome dans l'apprentissage des langues et à former un esprit de stratégie soi-disant « apprendre à apprendre » (« learn to learn », Johns, 1991 : 1 ; Holec 1990, cité par Cavalla, 2016 : 71). Ceci correspond, en effet, à la perspective actionnelle selon laquelle l'apprenant est perçu comme un acteur autonome social. L'ASC, de son côté, est conçu et préconisé dès le départ par Boulton et Tyne. Selon eux, la définition de l'ASC est large et englobe divers cas d'utilisation de corpus en vue d'apprendre des langues et d'aider le LNN dans son expression écrite ou la traduction etc. (Boulton & Tyne, 2014). A l'égard de la Consultation directe et indirecte, cela implique deux approches différentes pour exploiter le corpus en classe : une approche directe qui consiste à placer directement l'apprenant face au corpus et une approche indirecte qui vise à laisser l'apprenant consulter des concordances présélectionnées par l'enseignant (Chambers 2005, 2010, cité par Cavalla, 2016).

En fin de compte, le corpus pourrait être mis en place en classe de FLE sous différentes formes d'utilisations en fonction d'objectifs linguistiques précis. Il peut servir à la fois à découvrir des éléments ou des règles langagiers, mais aussi à vérifier des intuitions en s'appuyant sur les listes ou les concordances (Boulton & Tyne, 2014). Prenons le cas de l'occurrence d'une même collocation au sein de corpus différents : effectuer la recherche sur la collocation *un souvenir fort* dans le corpus Scientext et EmoBase pour voir si cette collocation est davantage présente dans les textes scientifiques ou dans les textes littéraires.

Par ailleurs, nous tenons à signaler qu'en dépit de nos considérations précédentes, l'essor des recherches centrées sur l'exploitation des corpus dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, surtout préconisé par certains linguistes et didacticiens comme Boulton, Chambers, Cavalla et Loiseau, est limité et encore souvent négligé. Les raisons suivantes seraient en cause : tout d'abord, la contrainte de temps qui empêche la mise en place des corpus : « les enseignants manquent de temps pour s'investir réellement dans l'utilisation optimale de ces outils » (Chambers et *al*., 2011, cité par Cavalla et Loiseau, 2013 : 2) ; ainsi que l'absence des corpus en classe de FLE qui serait causée par la complexité des recherches, difficile surtout pour l'enseignant dépourvu

de formation concernée. Il faut aussi indiquer le fait que même s'il existe des interfaces et des concordanciers facilitant l'exploitation des corpus, ils ne sont pas en mesure de présenter des supports ou des activités pédagogiques directes à l'enseignant débutant (Cavalla et Loiseau, 2013). Ajoutons à cela une raison spécifique qui entrave également la propagation de l'utilisation des corpus en classe de FLE en Chine : la censure de l'Internet qui entraîne le blocage de l'accès à de nombreux corpus et l'augmentation du temps de recherche.

2.4.2.2.2 Les CM

Au-delà du corpus, nous esquisserons un autre outil didactique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des collocations : la carte mentale (ou la carte heuristique) visant à l'aide à la mémoration.

2.4.2.2.2.1 La définition de la CM

Développées par Tony Busan dans les années 70, « les cartes mentales (ou cartes heuristiques) sont des schémas de type arborescent qui rappellent le fonctionnement cérébral en réseaux et qui sont utilisé pour organiser des connaissances » (Cavalla et *al.*, 2014). Selon cette définition, les CM correspondent au fonctionnement de notre cerveau. D'une manière générale, la construction des CM lexicaux se déroule en deux temps successifs : tout d'abord, les éléments linguistiques à classer tels que le mot-clé, suivi d'une arborescence composée de branches ou de flèches. Concernant les CM collocationnelles, nous avons, d'une part, la place du mot-clé qui pourrait être assumée par la base ou le collocatif ; d'autre part, la couleur de la flèche qui pourrait signifier le champ sémantique des collocations et le sens de la flèche qui pourrait indiquer la syntagmatique à suivre pour la lecture de chaque collocation (Cavalla, 2016). Il est à noter qu'il n'y a pas nécessairement le centre dans une CM car on pourrait toujours y ajouter de nouveaux éléments.

2.4.2.2.2.2 Pourquoi utiliser les CM en classe de FLE

Il semble évidemment que les CM se distinguent de la liste de vocabulaire. Par ordre alphabétique, cette dernière dont on a l'habitude est encore fréquemment présent en classe de langues étrangères en Chine. Avec cette liste, l'apprenant apprend par cœur

le vocabulaire, de façon répétitive, à l'oral ou à l'écrit. Ceci relève en effet d'une approche traditionnelle dans la mémorisation du lexique qui considère le lexique comme une partie isolée. De sorte que, d'après notre expérience dans la pratique, cette approche défavorisant la mémorisation entrave le réemploi du lexique appris lors de la production. A ce sujet, pour réussir à réactiver le lexique appris, la mémorisation est une condition nécessaire (Scheidecker, 2011).

En effet, la mémorisation du lexique fait de plus en plus l'objet d'études dans lesquelles de nombreux spécialistes sont unanimes pour dire qu'« il faut donner les outils nécessaires à la réflexivité et que chaque apprenant va avoir sa démarche conceptuelle » (Scheidecker, 2011 : 42). Bien que le modèle cérébral de stoker le lexique soit difficile à s'avérer, classer et organiser du vocabulaire en réseau favorise sa fixation dans nos mémoires (Goody, 1979), ce qui a été maintes fois évoqué dans l'apprentissage du lexique. Par conséquent, comme outil pour classer et organiser, les CM seraient « une aide intéressante pour l'apprentissage du lexique en classe de langue » (Cavalla et *al*., 2014 : 14). De plus, nous avons la même attitude que Aitchison (2003, cité par Polguère et Sikora, 2013) qui estime que les CM se rapprochent beaucoup plus de la structure du lexique mental que la « plate » page, comme la liste de mot (Polguère & Sikora, 2013 : 38). En outre, en donnant une occasion de réfléchir et de mettre en ordre, de façon active, l'organisation lexical, le processus de l'élaboration des CM est aussi un moyen d'aider à la révision et à la mémorisation. En ce cas, les CM aideraient l'apprenant, grâce à une représentation des liens et des constructions lexicaux, à conceptualiser sa propre démarche de mémorisation et à devenir acteur de son acquisition (Scheidecker, 2011).

En fin de compte, les CM pourraient aider l'apprenant à construire de façon active son propre répertoire de vocabulaire dans lequel les réseaux et les associations entre des lexies différentes ou de diverses catégories où les deux éléments des collocations sont établis. En d'autres termes, ces CM permettent à l'apprenant de se familiariser avec la structuration et l'organisation de la pensée, facilitant ainsi la mémorisation (Scheidecker, 2011). C'est la raison pour laquelle, en classe de FLE, les CM laissant plus d'autonomie à l'apprenant sont propices à l'apprentissage du lexique, y compris les collocations.

Chapitre III - L'exploitation des FL pour l'enseignement des collocations en classe de FLE

3.1 L'utilisation des FL dans l'enseignement des collocations

3.1.1 Que sont les FL ?

3.1.1.1 Remarque générale : Le cadre de la théorie Sens-Texte[1]

Avant d'aborder la notion de FL, il nous apparaît primordial de faire un survol sur le cadre de la théorie Sens-Texte (dorénavant TST), et notamment sa composante lexicale, à savoir la *Lexicologie explicative et combinatoire* (dorénavant LEC) dans laquelle s'ancre la notion de FL. Créée à Moscou dans les années 1960 et développée au Canada et en Europe, sous l'impulsion de Mel'čuk et ses collègues, la TST postule que la langue naturelle est un système de correspondance Sens ⟷ Texte à travers différents niveaux linguistiques, tels que la sémantique, la syntaxique, la morphologie et la phonologie (Mel'čuk, 2003). D'après cette théorie, « tout phénomène linguistique est décrit comme une correspondance entre sens et sa forme linguistique » (Iordanskaja & Mel'čuk, 2017 : 13). De plus, elle met l'accent sur la notion de « sens » pour la description linguistique, de sorte que, « [le] "linguistique Sens-Texte'' est donc nécessairement un lexicographe » (Polguère, 1998 : 24, cité par Anctil, 2010 : 27).

Partant de ce constat, la LEC est « une méthode description rigoureuse des unités lexicales qui s'actualise dans un type de dictionnaire bien particulier : un dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC) » (Anctil, 2010 : 27). Plus précisément, la LEC indique explicitement que le lexique du français est un grand réseau d'unités lexicales, liées les uns aux autres par des relations dérivationnelles et collocationnelles (Mel'čuk & Polguère, 2007). A propos des relations dérivationnelles, à savoir la dérivation sémantique, il s'agit d'« une relation entre deux lexies fondées sur une parenté de sens » (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 18), y compris les deux lexies disposent soit des mêmes sens (synonymes) ; soit des sens opposés (antonymes) etc. Dans ce cas-là, nous pouvons dire que l'une des deux lexies est sémantiquement dérivée de l'autre. Concernant la deuxième relation lexicale, les relations collocationnelles désignent justement les collocations.

[1] Pour une introduction à la théorie Sens-Texte, consulter Polguère (1998), Mel'cuk (1997) et Iordanskaja & Mel'čuk (2017).

3.1.1.2 Le concept de FL

En vue de modéliser de façon systématique les deux relations lexicales de la langue générale, Mel'čuk présente dans LEC un modèle universel : les FL (Hamdi, 2017). Selon Mel'čuk (2003),

> une fonction lexicale est une fonction au sens mathématique du terme : une correspondance **f** qui associe à une lexie **L**, appelée l'argument de **f**, un ensemble de lexies f (L) – la valeur de **f**. […] une fonction lexicale est telle que :
>
> 1. l'expression **f (L)** représente l'application de **f** à **L** ;
>
> 2. chaque élément de la valeur de **f(L)** est lié à **L** (à peu près) de la même façon. (Mel'čuk, 2003 : 30).

De ce fait, les FL décrivent les relations existantes entre les lexies (les arguments de la fonction). Elles consistent à traiter différents types de relations qui peuvent unir les éléments du réseau lexical de la langue (Polguère, 2016). De façon plus précise, « chacune des relations lexicales peut être modélisée au moyen d'une fonction lexicale particulière ». (Polguère, 2016 : 197). En outre, il est à noter que les FL relèvent en effet des « métalexies » (Polguère, 2003 : 8) n'ayant pas de signifiants donnés, soit la relation entre la valeur et l'argument d'une fonction sous forme d'un type approximatif et vague. Comme l'indique Mel'čuk (1998, cité par Hamdi, 2017), « les FL associent un sens très général et abstrait à un rôle syntaxique profond, qui peut s'exprimer lexicalement de plusieurs façons selon l'unité lexicale à laquelle ce sens s'applique » (Mel'čuk, 1998 : 32, cité par Hamdi, 2017 : 10). C'est-à-dire, chaque FL peut être unies à plusieurs expressions qui varient selon l'argument. Citons comme exemple la FL : **Magn** qui signifie à peu près *l'intensification*. Si l'argument, le mot-clé est *malade*, la valeur de la fonction **Magn** est *gravement*, soit **Magn** (*malade*) = *gravement* ; parallèlement, si l'argument, le mot-clé est *heure*, la valeur de la fonction pourrait *de bonne* pour signifier *faire quelque chose très tôt*.

Par ailleurs, en tant qu'outil descriptif, les FL servent à modéliser les relations lexicales d'une langue qui correspondent respectivement à deux types : les FL paradigmatiques et les FL syntagmatiques. Les FL paradigmatiques décrivent le phénomène de liens paradigmatiques, soit la dérivation sémantique qui est plus large que la dérivation

morphologique. De plus, concernant les FL modélisant les collocations, tel est ce qu'indique Mel'čuk & Polguère (2007) :

> chaque collocation présuppose une relation particulière de contrôle fonctionnel entre les deux lexies qui la constituent : la base contrôle le choix du collocatif. Ce contrôle est également un lien orienté : de la base de la collocation vers le collocatif. Ce type de lien lexical est appelé lien syntagmatique (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 22).

De ce fait, pour décrire ce lien syntagmatique, Mel'čuk a aussi élaboré dans le cadre de la TST les FL syntagmatiques qui mettent l'accent sur des collocations et leur lien de coapparition restreinte des lexies. Ce type de FL se focalise donc sur un rapport qui lie une constante sémantique (fonction) à une lexie (mot-clé) (Gonzáley-Rey, 2015). Prenons le cas de la fonction **Magn** qui signifie *l'intensification* lie la valeur *gravement* au mot-clé *malade*.

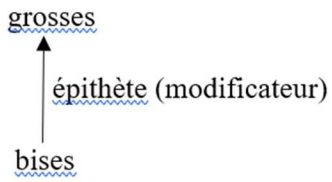
C'est cette dernière modélisation des liens lexicaux à propos des FL syntagmatiques (dorénavant nous les simplifions avec FL) qui faisons l'objet de notre recherche dans laquelle nous les avons adoptées et adaptées, ce qui va être précisé dans la partie de méthodologie.

3.1.1.3 Les FL *Magn* et *Oper*$_i$

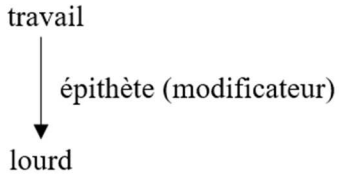
Concrètement, nous nous concentrerons dans notre recherche sur deux FL correspondant à deux types de collocations : les FL **Magn** et **Oper**$_i$. Nous préciserons dans ce qui suit ces deux FL sous l'angle de la sémantique et de la syntaxe.

Concernant la FL **Magn**, comme nous l'avons indiqué plus haut, elle associe à peu près à un concept *l'intensification*. Du point de vue syntaxique, cette FL rend compte des collocations dans lesquelles les collocatifs sont « modificateurs syntaxiques de leur base » (Polguère, 2016 : 201). De ce fait, ces éléments collocationnels seraient l'adjectif épithète tandis que la base est le nom (ex : *ami intime*) ou l'adverbe, alors que la base est le verbe et l'adjectif (ex : *dormir profondément* / *gravement malade*). En nous référant à ce que Polguère (2016) analyse, illustrons cette FL impliquant le syntagme nominal (dorénavant SN) à travers des exemples des structures syntaxiques contenant la dépendance syntaxique de modificateur :

1) SN : *grosses bises*

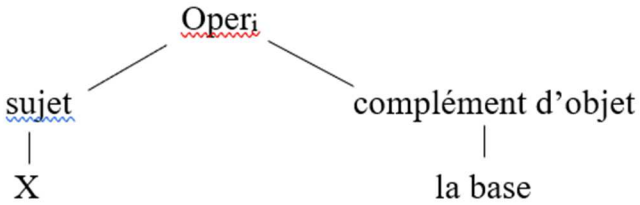


2) SN : *travail lourd*



En même temps, on peut voir que les collocatifs de ces deux collocations *grosses* et *lourd*, en tant que modificateurs syntaxiques, expriment tous les deux un sens vague (*très*, *intense* etc). De plus, l'application **Magn** (x) indique aussi le choix restreint entre la base et le collocatif dans une collocation.

A propos de la FL **Oper**$_i$, elle traite de la collocation relevant de la construction à verbe support dans laquelle le verbe est sémantiquement vide et la coapparition restreinte existe entre la base nominale prédicative et le collocatif verbal à support. De fait, la base nominale fonctionne comme le complément d'objet du collocatif verbal. Pour ce type de collocation, « il s'agit de périphrases telles que *remporter une victoire*, *prendre une décision* ou *prendre un engagement*, et qui sont réductibles à un seul mot : vaincre, décider ou s'engager, respectivement » (González-Rey, 2015 : 71). Et puis, le collocatif prend le sujet grammatical comme « i-ème » actant de la base. Plus précisément, l'indice 1 de la fonction **Oper**$_1$ indique que le premier actant est le sujet du verbe support et l'indice 2 de la fonction **Oper**$_2$ démontre que le deuxième actant est le sujet du verbe support. Pour mieux les caractériser, nous faisons usage de l'arbre syntaxique de dépendance suivant tout en nous référant à ce que Polguère (Polguère, 2016) montre :



Du point de vue sémantique, nous les examinons par l'intermédiaire de l'exemple suivant :

3) *Pascal pose une question à Claire.*

D'abord, il existe la collocation *poser une question* dans laquelle le verbe *poser* est le collocatif et le complément d'objet *une question* est la base. Cette dernière désignant

des faits est sémantiquement prédicatif tandis que le collocatif verbal est sémantiquement vide. De ce faite, le prédicat *question* possède deux actants : le sujet grammatical *Pascal* est le 1er actant sémantique de *question* et le complément d'objet *Claire* est son 2ème actant sémantique. Dans ce cas-là, imaginons une situation de communication où le LN francophone veut présenter cette expression : comme l'a déjà constaté Polguère (2003), ce LN n'a certainement pas voulu dire que *Pascal pose quelque chose*…. Il est probable qu'il commence par le choix du nom, la base *question*, et qu'il sélectionne ensuite un verbe sémantiquement vide pour construire syntaxiquement la phrase exprimant le sens de *questionner*. Enfin, à l'appui d'un deuxième choix lexical restreint, il choisit le verbe support : le collocatif *poser*. Par conséquent, il semble évident qu'il y a un choix automatique dans l'esprit du LN qui lui permet d'accéder à « bloc » lexical donné, modélisé par l'application **Oper$_1$** (*question*) = *poser* [ART ~] (Polguère, 2003).

Il est à noter que parmi toutes les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, nous nous sommes principalement attardée dans notre recherche sur les collocations de type N + Adj modélisées par **Magn** et sur les collocations dans lesquelles le sujet du verbe support est le premier actant sémantique du nom prédicatif, soit modélisées par **Oper$_1$**, puisque d'après notre expérience de terrain, ces deux types de collocation sont plus récurrentes que les autres.

3.1.1.4 La typologie des FL

D'une manière générale, ces FL se divisent en FL standard et en FL non standard. On dénombre une soixantaine de FL standard (González-Rey, 2015) qui se subdivisent en FL paradigmatiques décrivant les dérivations sémantiques et syntagmatiques des collocations. Ces deux sous-types, en tant que FL simples, peuvent constituer aussi les FL complexes, comme le définit Mel'čuk (2003), ils sont « un enchaînement de fonctions lexicales simples syntaxiquement liées, cet enchaînement ayant une valeur globale qui exprime, de façon indécomposable […] » (Mel'čuk, 2003 : 48). Prenons le cas de FL complexe **IncepOper$_1$** (*plan*) = *établir* [ART ~] : cette dernière se compose de deux FL simples : **Incep** (décrire à peu près *commencer à faire quelque chose*) et **Oper$_1$**. De fait, la valeur de l'application **IncepOper$_1$** (*plan*) pourrait avoir le sens de *commencer à planifier quelque chose*. Quant aux FL non standard, le sens de ces FL

est trop spécifique qui n'applique qu'à quelques arguments. Citons le cas donné par Mel'čuk (2003) : le sens « sans ajout de produit modifiant le goût » associe seulement à une série de boissons, telles que le café, le thé etc. Précisément, f(*café*) = *noir*, f(*thé*) = *nature*. Nous soulignons que parmi ces deux types de FL, ce sont les FL standard (nous les simplifions aussi avec FL dans ce présent mémoire) qui sont en question de notre recherche. Par ailleurs, nous avons abordé un peu de FL standard complexes, telles que **BonMagn** et **IncepOper1**, car ces dernières ont modélisé des collocations fréquentes dans la communication pour les apprenants du terrain de la recherche.

3.2 L'insertion des FL dans l'enseignement de la collocation

3.2.1 Pourquoi utiliser les FL dans l'enseignement des collocations en classe de FLE

En nous appuyant sur des propriétés linguistiques des collocations du français que nous avons mentionnées plus haut, nous avons l'avis de Polguère (2016) qui considère que « ces caractéristiques nous indiquent qu'il serait utile de disposer d'un mécanisme qui permette de décrire rigoureusement les collocations et de faire des prédictions à leur propos […] » (Polguère, 2016 : 68). Néanmoins, il paraît difficile de trouver entre la base et le collocatif une relation interne pour les représenter et les enseigner. Pour faire face à ce problème, il vaut mieux trouver une façon de les modéliser, étant donné que « la modélisation d'un phénomène linguistique tel que la collocation est une représentation (formelle ou non) qui permet d'expliquer, anticiper ou reproduire ce phénomène » (Ploguère, 2003 : 1). En claire, la modélisation est favorable à l'enseignement des collocations en classe de FLE. A cet effet, il y a lieu de trouver un moyen de les modéliser.

Dans cet aspect, le constat défendu par Polguère (2016) indique que « les FL est un outil théorique et descriptif particulièrement puissant pour modéliser la structure relationnelle du lexique » (Polguère, 2016 : 204). Ce point de vue également partagé par Tutin (2013) considère que le modèle des FL est le modèle le plus rapproché de la modélisation des collocations (Tutin, 2013). Parallèlement, il faut préciser que d'après Mel'čuk, l'union entre la base et le collocatif d'une collocation est fondée sur la valeur d'une FL. Pour définir la collocation, il développe la notion de FL (González-Rey, 2015), c'est-à-dire que les FL sont nées pour modéliser de façon systématique les collocations. Pour ce faire, en tant qu'unités lexicales omniprésentes, les collocations

pourraient être modélisées grâce aux FL, un outil pertinent en la matière. Qui plus est, une telle modélisation fournie par les FL est considérée comme « une pseudo-langue » (Polguère, 2003 : 6) alors qu'il est rare d'exister « la meilleure façon de modéliser un lien lexical que de le paraphraser au moyen d'une pseudo-langue » (Polguère, 2003 : 6).

En effet, si l'on insiste sur le fait que les FL est un moyen de correspondre à la modélisation des collocations, c'est parce que les FL présentent en général une bonne adéquation descriptive des besoins de leur modélisation (Grossmann & Tutin, 2003), à savoir, une façon appropriée pour leur description contenant la définition et des caractéristiques de collocations. Cette remarque est également évoquée par Hamdi (2017), « puisque le trait définitoire central de collocation est la dépendance fonctionnelle du collocatif vis-à-vis de la base, il est évident que les FL représentent le moyen pour la description des collocations » (Hamdi, 2017 : 10). Plus précisément, à partir de la description de deux FL **Magn** et **Oper$_i$** que nous avons explicité au préalable, il semble évident que les relations sémantiques et syntaxiques telle que le choix restreint entre la base et le collocatif de collocation peuvent être décrites par les FL. Autrement dit, on peut voir que les collocations ont été formellement explicitées d'un point de vue syntaxique et sémantique au moyen des FL. Comme l'affirme Augustyn et Tutin (2009), les FL est « un modèle riche pour le codage syntaxique et sémantique des collocations » (Augustyn & Tutin, 2009 : 29).

A cela s'ajoute que certes, le lien formalisé entre la base et le collocatif au moyen des FL n'est pas une description sémantique parfaite du lien en question, mais il présente néanmoins une généralisation permettant de classer des collocations (Polguère, 2016). Et, comme du point de vue psycholinguistique, le classement favorise la mémorisation (Goody, 1979), on peut en déduire que la modélisation des collocations avec FL au moyen d'un classement spécifique pourrait contribuer à la mémorisation des collocations. Qui plus est, cela pourrait aider l'apprenant à anticiper les collocations (Polguère, 2016). Prenons le cas du fait qu'après avoir appris les collocations modélisées par **Oper$_i$**, on aurait tendance à réfléchir sur la verbalisation d'une nouvelle lexie donnée. Ce faisant, les FL pourrait aussi aider l'apprenant à prévoir des problèmes de collocations auxquelles il vaut mieux donner une priorité, tant auprès des enseignants qu'auprès des apprenants.

3.2.2 Les apports des FL dans l'enseignement des collocations

Il est important de noter qu'à l'heure actuelle les FL sont en effet rarement utilisées comme outil de modélisation des collocations dans le cadre de l'enseignement des collocations. Comme le constate Polguère (2003) dans l'article *collocations et fonctions lexicales,* il existe « le manque de compréhension et d'utilisation de la notion des FL » (Ploguère, 2003 : 3). En même temps, il insiste aussi sur le fait de la nécessité de l'accès pour tous à la modélisation des collocations avec les FL (Polguère : 2003).

Il y a effectivement dans la pratique pédagogique quelques spécialistes qui modélisent des collocations au moyen des FL, surtout en classe de langue maternelle. L'exemple le plus significatif nous est fourni par Anctil et Tremplay. Anctil se focalise sur l'enseignement du lexique en langue maternelle du français, notamment sur l'analyse des erreurs lexicales auprès des élèves français. Après avoir analysé un bon nombre de leurs productions écrites, Anctil (2010, 2012) démontre qu'une partie importante des erreurs est due au problème de combinatoire lexicale dominée largement par les collocations (Anctil, 2010, 2012). Pour mieux regrouper les erreurs de collocations, il a recours aux FL en fonction du type de lien lexical. Concrètement, il utilise les FL afin de modéliser les collocations qui sont les sujets les plus récurrents des erreurs. Tels sont les cas par exemple des FL **Oper$_i$** et **Real$_i$** qui renvoient à la même configuration syntaxique : les erreurs de collocations comme * *porter de l'influence* qui est beaucoup moins approprié qu'*exercer de l'influence* et *avoir de l'influence*. Ces dernières pourraient toutes être encodées par la FL **Oper$_1$**, puisque pour la base *l'influence*, le LN cherche en fait un verbe support sémantiquement vide pour construire un syntagme verbal. De ce fait, on peut les modéliser par **Oper$_1$** (*influence*) = *exercer*, *avoir* [ART ~]. Cependant, à la différence de FL **Oper$_i$**, **Real$_i$** désigne à peu près un sens de *réalisation*. Illustrons l'exemple de l'erreur de collocation * *réciter les berceuses* qui est beaucoup moins appropriée que *chanter/ fredonner les berceuses*. Ce type de collocation qui ferait l'objet du problème pourrait être modéliser par **Real$_2$** (*berceuse*) = *chanter*, *chantonner*, *fredonner* [ART ~].

En même temps, Tremplay s'attache au développement de la compétence lexicale, à savoir, la capacité à comprendre le lexique et à l'utiliser à bon escient en contexte. Elle cherche à prouver le fait que l'on peut mettre en place la démarche d'enseignement du

lexique tout en faisant appel à la branche lexicographique de la TST. A titre illustratif, Tremplay (2004) propose des pistes pédagogiques concernant l'enseignement des collocations les plus fréquentes autour du sens de sentiment. Dans le cadre méthodologique, elle les modélise tout en se basant sur les FL **Magn** et **Oper$_1$**. C'est-à-dire, elle se focalise sur les collocations dans lesquelles il existe un lien entre un nom et un adjectif d'intensification et celui entre un nom et un verbe support (Tremplay, 2004). Citons comme exemple les collocations *colère terrible*, *peur bleue*, *être en colère*, *avoir peur* etc. De plus, elle fait aussi usage du DEC, comportant « des données lexicographiques importantes, en particulier la description des propriétés combinatoires de **L** » (Mel' čuk, 1997 : 23), en vue de vérifier les valeurs de ces collocations enseignées.

Bilan

Dans cette première partie nous avons précisé quelques principes fondamentaux théoriques qui ont servi de base pour l'ensemble de notre recherche. En résumé, ce qui implique une présentation sur les notions d'UP, notamment de collocations, et sur l'importance et la nécessité de les apporter dans l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE. De plus, les approches et les outils pédagogiques mentionnés à ce sujet seront exploités et traités dans notre recherche. Qui plus est, quant à la notion de FL, au centre de notre discussion, à l'instar Anctil (2010, 2012) et Tremplay (2004), nous essayerons d'en tirer profit pour la didactiser et de l'associer à ces approches et outils pédagogiques dans l'intention de favoriser l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine auprès des apprenants débutants.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TERRAIN DE STAGE ET CELLE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir fait un tour d'horizon concernant le cadre théorique sur lequel notre recherche se base, nous consacrons successivement cette seconde partie du mémoire à la présentation du terrain de stage et de la méthodologie de la recherche.

Chapitre I - Présentation du terrain de stage – Opfun de Jinan

1.1 L'aperçu de l'organisme d'accueil

Le lieu du terrain de notre stage est le Centre d'éducation LONGRE - école Opfun de Jinan. Située à Jinan en Chine et créée en 2006, l'école Opfun appartient au Centre d'éducation LONGRE, fondé en 1999, et se focalise sur l'enseignement des langues européennes, exception faite de l'anglais. Étant une des institutions de formation linguistique les plus réputées en Chine, LONGRE se compose de quatre écoles (l'école Opfun, l'école Longre, l'école RHDAO et l'école en ligne), chacune ayant ses spécialités. L'école Longre propose des cours visant à préparer l'apprenant aux examens d'anglais, tels que IELTS, TOEFL, SAT, GRE, GMAT etc. Tandis que l'école RHDAO s'attache uniquement à l'enseignement du japonais et du coréen. Enfin, l'école en ligne propose une série de formations à distance couvrant les enseignements des trois autres écoles. Cette dernière répond ainsi aux besoins des apprenants qui n'ont pas la possibilité de se déplacer pour suivre des cours en présentiel.

Le siège social du Centre d'éducation LONGRE se trouve à Shanghai. Après avoir connu un essor pendant 20 ans, il se répartit à l'heure actuelle dans une trentaine de villes de la Chine avec une soixantaine d'écoles au total. Concernant l'école Opfun, celle-ci couvre quinze villes chinoises comme Shanghai, Hangzhou, Guangzhou, Jinan etc.

1.2 L'organisation générale des cours de FLE à l'école Opfun de Jinan

1.2.1 Les différents types de cours de FLE

Étant donné un grand besoin d'apprentissage du français, le cours de FLE occupe une place très importante dans l'école Opfun de Jinan. De ce fait, un tiers de la classe est réservée aux cours de FLE, répartis en divers cursus selon les niveaux établis par le CECRL, afin de répondre aux différents besoins des apprenants. Suivant les objectifs d'apprentissages, la fréquence du cours et l'âge du public, les cours sont organisés

comme suit : les cours intensifs ; les cours spéciaux pour préparer aux examens ; les cours individuels ; les cours du week-end ; les cours destinés aux enfants et aux adolescents etc. Nous tenons à cette occasion à faire une brève présentation sur les deux premiers types de cours les plus prédominants dans cette école.

Comptant un très grand nombre d'apprenants, les cours intensifs occupent une place majeure dans le programme de l'école. Concrètement, ceux-ci comportent six niveaux de français correspondant au CECRL : niveau A1.1, niveau A1, niveau A2, niveau B1, niveau B2 et niveau C1, dont les trois premiers sont suivis le plus. Composés d'adultes et de quelques adolescents, les apprenants sont répartis dans ces six groupes en fonction de leur niveau de français. La particularité de ces cours tient dans leur emploi du temps très chargé – 6 heures de cours par jour, 5 jours de cours par semaine, soit 30 heures de cours par semaine – de façon à aider les apprenants à atteindre le niveau attendu de français en un laps de temps relativement court.

Par ailleurs, au fur et à mesure que de plus en plus d'apprenants désirent poursuivre leurs études en France ou au Québec, l'école s'est mise à proposer des cours spécifiques centrés sur la préparation aux tests obligatoires tels que le TCF, le TEF, permettant d'étudier dans ces deux pays. A la différence des cours intensifs, ce type de cours est plutôt réservé aux apprenants qui disposent déjà d'une base de connaissance du français et qui projettent de passer ces tests dans un futur proche. Ce faisant, l'objectif du cours consiste à les aider à améliorer leurs niveaux de français et à s'habituer aux tests, y compris les différents types de questions, la façon de calculer les notes etc. Remarquons que pour la plupart des apprenants chinois qui ont l'intention de faire leurs études en France, il suffit de passer trois épreuves obligatoires du TCF ou du TEF, à savoir, les questionnaires à choix multiples concernant la compréhension orale, la compréhension écrite et la maîtrise des structures de la langue. C'est pourquoi l'enseignant accorde souvent beaucoup d'importance aux structures de langue concernant la connaissance grammaticale du français, car c'est la partie la plus facile à préparer pour les apprenants chinois. Pour ancrer les connaissances acquises, l'enseignant aide les apprenants à les réviser avant de leur faire passer des tests de simulation sur papier ou en ligne avec TV5 monde, par exemple, afin qu'ils puissent se familiariser avec le TCF et le TEF.

Notons que le nombre d'apprenant de toutes les classes se réduit à une dizaine de personnes au maximum pour faire en sorte de garantir une meilleure interaction entre

l'enseignant et l'apprenant. De plus, il est important de souligner qu'en vertu du règlement de l'école, une fois que l'on s'est inscrit à tel niveau de cours, il est possible de le suivre autant de fois que l'on souhaite jusqu'à ce que l'on en saisisse totalement le contenu ou que l'on obtienne un résultat satisfaisant. A cela s'ajoute qu'avant de s'inscrire au cours, les apprenants sont invités à remplir un questionnaire qui a pour but de les orienter vers leur niveau réel. Ces questions portent sur leur motivation d'apprendre le français, leur profession, le temps prévu pour atteindre le niveau attendu, leur préférence entre acquérir la compétence langagière et obtenir un bon score au test etc.

1.2.2 L'enseignant de FLE

L'école possède trois enseignantes chinoises de FLE à temps plein et quelques enseignants chinois à temps partiel. La très grande majorité d'apprenants n'ayant le temps de venir suivre des cours que pendant les vacances scolaires implique que le programme est très chargé durant les vacances d'été et d'hiver : il y a en même temps presque dix classes de FLE à différents niveaux et à différents parcours. C'est la raison pour laquelle, l'école recrute davantage d'enseignants à temps partiel pour cette période. Il faut noter que les trois enseignantes à temps plein ont vécu une expérience d'études ou de travail en France.

1.2.3 Les manuels et les autres supports pédagogiques en cours

En ce qui concerne les manuels, c'est le manuel de FLE, *Le Nouveau Taxi* – version adaptée en chinois : *你好 ! 法语 (Bonjour ! Le français)* – qui est le plus utilisé à l'école, surtout en cours intensif. Il existe aussi d'autres manuels complémentaires, disponibles en fonction des besoins de chaque type de cours. A titre d'exemple, *Alex et Zoé* et *Cours de français accéléré*. Le premier est un manuel destiné aux jeunes enfants pour l'apprentissage du français en première ou seconde langue vivante étrangère. Riche en image et en bande dessinée, ce manuel intéresse beaucoup les jeunes apprenants chinois qui s'approprient plus aisément le français et la culture française. Et puis, édité en Chine, le deuxième manuel, *Cours de français accéléré*, sert de complément pour *你好 !法语 (Bonjour ! Le français)*. En outre, l'école accorde aux enseignants la liberté d'utiliser divers supports pédagogiques correspondant aux objectifs concrets de leurs cours, tels

que les supports en papier, le film français, la chanson française etc.

1.3 La situation concrète du stage

1.3.1 Le temps et la mission du stage

En tant qu'enseignante stagiaire de FLE, nous avons assumé des cours intensifs de niveau élémentaire du 19 janvier au 15 mars avec 15 jours de vacances de la Fête du printemps. Durant ces deux mois de stage, le cours s'est déroulé du lundi au vendredi, de 9 h au 16 h – avec une heure de repos à midi - soit 6 h de cours par jour pour un total de 30 h par semaine. Notre mission s'est axée, au cours de notre stage, sur deux aspects : d'une part, conformément à la demande de l'organisme, nous avons enseigné le FLE de niveau A1 en nous appuyant sur le manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1)* ; d'autre part, nous nous sommes concentrée sur notre sujet de recherche de ce présent mémoire, autrement dit, enseigner la collocation à l'aide des FL. Ainsi avons-nous mis en place des activités pédagogiques tout en collectant des données autour de notre recherche, ce qui sera précisé dans le chapitre suivant.

1.3.2 Le public de la classe assumée

Nous avons eu en charge de dix apprenants débutants parmi lesquels il y a deux adolescents de 12 ans et de 13 ans, ainsi que 8 adultes d'une vingtaine d'années. Les deux adolescents sont toutes les deux collégiennes, l'une d'entre elles vient de commencer l'apprentissage du français comme première langue étrangère. Originaires des quatre coins de la Chine, les huit apprenants adultes, deux hommes et six femmes, étudiants en première ou deuxième année de licence, font leurs études supérieures à Jinan. Leurs parcours universitaires sont variés : didactique du chinois langue étrangère, management économique, management touristique, droit etc. A propos de leur niveau, avant de s'inscrire à ce cours intensif, ils avaient seulement suivi une dizaine de séances de cours sur les cinq premières leçons de *你好！法语 A1(Bonjour ! Le français A1)* l'année précédente (ce qui inclus les règles fondamentales de phonétique du français, les nombres, les expressions de se présenter et présenter quelqu'un etc.). Quant à leurs attentes, elles se regroupent en trois facteurs de motivations principaux : apprendre une autre langue étrangère, autre que l'anglais, en vue de faire face à la concurrence en milieux scolaires et professionnels ; se préparer à poursuivre des études en France après

la licence ; et tout simplement, découvrir le français et la culture française pour lesquels ils se passionnent.

1.3.3 Le manuel demandé et les collocations

Comme indiqué précédemment, le manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1)* dont l'usage est rendu obligatoire par l'école, est le support principal pendant notre stage. Dans ce contexte, il est important pour nous de tenir compte avec précision du contenu de ce manuel, notamment de son lexique qui est en étroite relation avec notre recherche.

Selon l'éditeur chinois, l'adaptation s'attache tout d'abord à garder le contenu original du manuel qui accentue la perspective actionnelle. Chaque unité du manuel centrée sur un thème dominant vise à réaliser, par le biais de la connaissance grammaticale et de l'oral, les objectifs communicatifs et actionnels.

Ensuite, on insiste sur le contenu « local » correspondant aux besoins des apprenants chinois. Ce faisant, *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1)* se caractérise par quelques particularités par rapport à la version originale française *: Le Nouveau Taxi ! A1*. En prenant de la version originale, l'éditeur y a adjoint de nombreux compléments passant ainsi à une version de 238 pages au total au lieu des 144 pages initiales. Proprement dit, on a ajouté une traduction en chinois tout au long du manuel incluant le texte, l'explication grammaticale, la consigne etc. ; à la différence de 9 unités organisées dans *Le Nouveau Taxi 1*, on a ajouté dès le début du nouveau manuel une « unité 0 » comprenant 4 leçons. Cette partie complémentaire se consacre successivement aux 26 lettres de l'alphabet français, aux 35 phonèmes et aux notions et règles fondamentales de phonétique pour permettre à l'apprenant chinois de savoir épeler et prononcer les mots en français ; on a ajouté aussi les notes du texte au sujet de la perspective linguistique, sociolinguistique et socioculturelle afin d'aider l'apprenant chinois à mieux comprendre le texte ; on a ajouté de plus, à la fin de chaque unité, un « aperçu culturel » se rapportant à divers domaines de la culture française, tels que la francophonie, les produits de luxe, le transport routier et ferroviaire, la fête, la cuisine etc.

Qui plus est, nous tenons également à souligner que, comme le corrobore Théophanous

(2013), dans le manuel *Le Nouveau Taxi !* , un traitement lexical explicite est totalement absent, y compris le travail sur la phraséologie (Théophanous, 2013). En effet, il existe seulement en fin de manuel une liste de vocabulaire thématique et une liste de vocabulaire par ordre alphabétique. Même si on a ajouté dans la version adaptée une liste de vocabulaire franco-chinois à l'intérieur de chaque leçon, le traitement lexical de *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1*) se focalise encore seulement sur les mots isolés, à l'instar de la version originale, de sorte que la phraséologie, telle que la collocation, est largement négligée dans le manuel. Notons à ce propos que la liste de vocabulaire est toujours en Chine, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, le support le plus utilisé dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique des LE, typique de la méthodologie pédagogique traditionnelle chinoise.

1.3.4 La progression et l'organisation pédagogiques

Concernant le déroulement général des cours, à la demande de l'école, la progression pédagogique est à peu près sept ou huit séances par leçon, c'est-à-dire, une unité par semaine. Prescrite par l'école, l'organisation du cours met en évidence dans la pratique un écart avec celle du manuel. Concrètement, pour chaque leçon donnée, avant de traiter le texte, la première partie de la leçon, on commence par l'enseignement de la grammaire ou de la liste de vocabulaire tout en suivant une démarche pédagogique déductive et explicite. C'est pourquoi nous avons demandé à l'organisme l'autorisation de mettre en pratique durant les cours, soit deux ou trois séances par semaine, tout ce qui a trait à notre recherche.

Chapitre II - Présentation de la méthodologie de la recherche : la recherche-action

Après avoir fait un tour d'horizon sur la situation du terrain de notre stage, nous centrerons notre attention sur la présentation de la méthodologie mise en œuvre dans la recherche.

2.1 La définition de la recherche-action

La méthodologie que nous avons choisie dans notre recherche est la recherche-action. Présentée par Lewin (1946, cité par Catroux, 2002), psychologue allemand, la recherche-action, en tant que référence, est devenue fréquente, même à la mode dans les études en langue française, à partir de 1977 (Hess R., 1983, cité par Thanh, 2011). En effet, cette méthodologie est souvent mise en place dans le champ de l'éducation ou de la pédagogie, car c'est « une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique » (Catroux, 2002). En ce qui nous concerne, c'est une suite de caractéristiques clés de cette méthodologie qui nous intéresse et qui nous a décidé à l'utiliser car il nous semble qu'elle est appropriée et la plus efficiente pour notre recherche.

2.2 Les principes fondamentaux méthodologiques insistés par la recherche-action

Afin de mieux expliciter la recherche-action, nous essaierons de synthétiser ses caractéristiques clés mises en avant par de divers spécialistes, tels que Catroux (2002), Thanh (2011), et Roy & Prévost (2013) etc.

Comme son nom l'indique, en mettant l'accent à la fois sur la recherche et sur l'action, cette méthodologie a pour objectif d'intégrer les résultats de la recherche dans l'action sociale et s'attache à résoudre des problèmes concrets du terrain. D'une manière générale, il existe au cours de la recherche deux grandes tâches qui nous incombent : à savoir qu'en tant que chercheuse et enseignante, nous sommes obligée, d'une part de nous attacher à l'étude de la théorie concernée dans notre processus de recherche, à l'analyse du problème du terrain etc., et d'autre part, étant donné que « la recherche-action est conçue de telle sorte qu'elle implique des actions en tant que partie intégrante

de la recherche sur le terrain, dans lesquelles l'intervention véritable du chercheur sur le terrain » (Thanh, 2011 : 88), nous nous sommes toujours focalisée sur le contact avec le terrain, notamment en intervenant dans le processus d'action, tel que la planification de l'action, la mise en place de l'action et la collecte de données etc. A partir d'un diagnostic du problème, nous avons participé à tout le processus de la recherche en tant que chercheur-acteur pour parvenir à la réalisation de nos objectifs de la recherche.

De plus, « la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses » (Roy & Prévost, 2013 : 136), car c'est le changement qui est aussi au centre du jeu. Cette méthodologie ne se limite pas à « la simple description, compréhension et explication des phénomènes que l'on associe habituellement à la recherche » (Robson, 2011, cité par Roy & Prévost, 2013 : 136). De la sorte, nous nous sommes lancée dans la recherche-action pour enseigner des collocations trop souvent négligées en classe du FLE en Chine, et changer les méthodes pédagogiques du lexique utilisées sur le terrain de stage.

A cela s'ajoute que

> la recherche-action est également participative et collaborative. Dans la situation éducative, elle nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants. Ils peuvent contribuer également à la sélection des stratégies mises en œuvre (Catroux, 2002).

C'est la raison pour laquelle, notre recherche est réalisée avec les apprenants, en tant qu'acteurs actifs ayant une place égale à la nôtre, plutôt que sur les apprenants (Reason & Bradbury, 2008, cité par Roy & Prévost, 2013). En tenant compte des besoins, des situations, des problèmes, des opinions, des comportements etc. auprès des apprenants, à travers le questionnaire, l'entretien, l'évaluation etc., nous avons effectué la recherche, les sélections des stratégies concrètes et avons amélioré les démarches pédagogiques. Par ailleurs, il est important de remarquer qu'à la différence du processus de recherche traditionnelle qui suit une voie linéaire, la recherche-action adopte une démarche cyclique (Roy & Prévost, 2013). Comme sur le modèle de cycle présenté par Susman

et Evered en 1978 (cité par Jouison-Laffitte, 2009) :

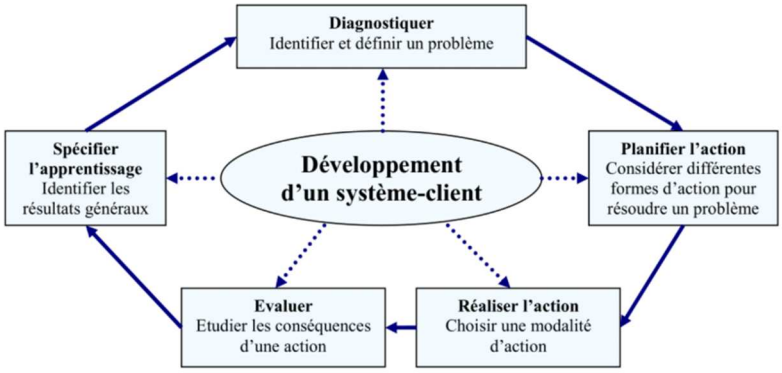


Figure 3 : Le processus cyclique de la recherche action (Susman, Evered, 1978 : 588, cité par Jouison-Laffitte, 2009 : 4)

Comme le montre la figure 3, le cycle de la recherche-action se compose de cinq phases qui se succèdent : identifier le problème par l'intermédiaire du diagnostic, poser les questions et/ou émettre des hypothèses ; planifier l'action afin de résoudre le problème, de répondre aux questions posées et de valider des hypothèses émises ; mettre en œuvre l'action et collecter des données ; évaluer l'action et analyser des données ; et à la fin, réfléchir sur le résultat, évaluer de nouveau le problème, les questions et les hypothèses et recommencer un nouveau cycle si nécessaire. De telle façon, les cycles se répètent successivement jusqu'à ce que la problématique soit résolue et que le résultat attendu soit atteint (Catroux, 2002). Ainsi, après le stade de réflexion, les questions et les hypothèses pourraient être changées et le plan d'action pourrait être amélioré. Il est à noter qu'en tant que chercheur, on effectue non seulement une telle réflexion à la fin d'un cycle, mais également au cours des pratiques du terrain, avec un regard critique, tout en faisant régulièrement référence aux bases théoriques appropriées (Catroux, 2002).

2.3 Le processus concret de notre recherche-action

Après avoir fait une brève présentation sur les phases de la recherche-action, nous tenons dans la partie suivante à préciser le déroulement précis de notre méthodologie suivant ces cinq phases. Nous commencerons par la présentation des démarches en amont de notre recherche, à savoir les deux premières phases de la recherche-action : l'identification du problème et le plan d'action élaboré ; nous préciserons dans le deuxième temps la mise en place des actions sur le terrain selon ce plan.

2.3.1 Les deux démarches en amont de la méthodologie

2.3.1.1 L'identification d'un problème

La démarche de notre recherche avait commencé, comme nous l'avons cité plus haut, par l'identification des problèmes concrets du terrain de stage dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique. Ce problème lié à l'objet du changement émane pour notre part de notre propre expérience, de l'analyse du manuel sur le terrain, d'une enquête de type de questionnaire, et du test diagnostique auprès des apprenants.

2.3.1.1.1 Selon l'expérience de l'apprentissage et de l'enseignement de FLE

De prime abord, en tant qu'apprenante de FLE depuis une dizaine d'années et enseignante de FLE depuis trois ans, nous sommes convaincue qu'il existe des problèmes qui persistent dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLE en Chine. Dans l'ensemble, même si l'importance de l'enseignement de l'UP, notamment les collocations, en classe de FLE, est déjà largement reconnu par un bon nombre de spécialistes, rares sont ceux qui ont une l'idée de l'enseignement des UP. A cet égard, comme nous avons mentionné plus haut la méthode habituelle de l'apprentissage du lexique en Chine : une fois que l'on mentionne le lexique des LE, on insiste toujours sur l'apprentissage par cœur de façon répétitive et sur le sens hors contexte du mot isolé. De plus, on ne s'attache pas à la mise en place d'un environnement favorable à la mémorisation du lexique par l'apprenant dans le projet d'enseignement. C'est-à-dire qu'on considère la mémorisation comme un travail qui ne concerne que l'apprenant, et qui n'a rien à voir avec l'enseignant. Dans ce cas, d'une part, l'enseignant explique en classe de FLE le sens de chaque mot isolé et hors contexte, selon la liste de vocabulaire du manuel ; d'autre part, il manque des activités appropriées pour aider l'apprentissage du lexique par l'apprenant, car l'accent est uniquement placé sur la pratique de la dictée. Par conséquent ces méthodes pédagogiques posent des problèmes auprès de l'apprenant pour parvenir à une vraie compétence lexicale : « il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87). Qui plus est, étant donné que les collocations et les représentations culturelles ne sont assimilées qu'avec un sens déviant par l'apprenant chinois, le problème en ce domaine reste majeur. Tel est le cas par exemple de la collocation *petit(e) ami(e)* mentionnée dans la

partie de la théorie.

2.3.1.1.2 Selon le manuel utilisé sur le terrain du stage

Par ailleurs, afin d'identifier le problème en la matière, nous avions aussi analysé la partie lexicale du manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1*). Comme indiqué précédemment, cette dernière est une méthode obligatoire dans cette école. Hors, le traitement explicite des UP est complètement absent dans ce manuel. Ce faisant, nous adoptons la vision de Cavalla (2016) qui considère que « ce qui va à l'encontre de la réalité de la langue et donc n'aide pas les apprenants à appréhender ces collocations pourtant fréquentes » (Cavalla, 2016 : 28).

2.3.1.1.3 Selon les résultats du questionnaire et du test diagnostique

Qui plus est, les apprenants, en tant qu'acteurs dans notre recherche-action, occupent une place égale à la nôtre, nous mettons l'accent sur leurs expériences de l'apprentissage du lexique français ; sur leurs besoins et leurs difficultés en la matière ; sur les méthodes utilisées en cours et après le cours pour apprendre et mémoriser le lexique français ; sur leurs attitudes face à de nouvelles méthodes de l'apprendre et sur leur pré-acquis concernant les collocations. Ainsi, avions-nous élaboré une enquête de type questionnaire et un petit test diagnostique[2], destinés aux apprenants, dans le but d'obtenir les informations guidant notre recherche. Remarquons que, d'une part, en prenant en compte le niveau insuffisant en français des apprenants, nous avions élaboré le questionnaire et la consigne du test en française et en chinois pour leur permettre de le remplir plus aisément. En même temps, nous leur avions permis de remplir ce questionnaire en chinois. D'autre part, en prenant en considération des situations réelles du terrain de stage, nous avions conçu ce questionnaire et ce test en nous basant sur le manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1*).

Concrètement, ce questionnaire et ce test sur papier avaient été conçus au début de notre stage et distribués aux apprenants en classe le 23 janvier 2019. Le temps d'y répondre était environ d'une demie heure et nous avions enfin réussi à collecter neuf exemplaires.

En termes de la structure et d'organisation, le questionnaire comporte un total 11

[2] cf. annexe 1

questions et implique trois parties : l'expérience de l'apprentissage et de la mémorisation du lexique, surtout des UP ; la réflexion sur cette expérience et l'attitude face à de nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage du lexique. Le format des questions est le suivant : 3 questions fermées, 1 question ouverte et 7 questions mixtes. Pour les 3 questions fermées, l'une d'entre trois se présente de type classique, les deux autres se fondent sur une échelle de mesure. Les 7 questions mixtes qui s'imposent dans le questionnaire se rapprochent plus d'un type de question fermée puisqu'elles se manifestent aussi avec une liste de réponse (Fenneteau, 2015). En même temps, elle se distingue de cet archétype par leur dernière option de réponse : « Autre. Précisez » qui invite les apprenants à expliciter leurs réponses ou à donner des précisions que nous n'avons pas prévues. Pour ce faire, la question mixte est aussi partiellement ouverte. Si ce type de question est le plus fréquent dans notre questionnaire, c'est parce qu'il regroupe tant les avantages des questions fermées que des questions ouvertes, comme l'a constaté par Fenneteau (2015) dans son ouvrage *Enquête : entretien et questionnaire*. D'abord, pour les apprenants, d'une part, il est plus facile de cocher les cases tout en prenant la connaissance des autres points de vue ; d'autre part, ils pourraient accélérer le processus de répondre tout en évitant un effet de lassitude dû à la rédaction de longues phrases et en s'exprimant libre des informations supplémentaires. Parallèlement, une telle question, pour nous en tant que chercheuse, pourrait simplifier la collecte des données standardisées mais, a contrario, pourrait également nous apporter des informations plus riches et plus complètes que celles prévues lors de la conception des réponses (Fenneteau, 2015).

En ce qui concerne les trois parties du questionnaire, la première partie se consacre à l'expérience de l'apprentissage et de la mémorisation et comporte 5 questions (numérotées de n°1 à n°5). Citons comme exemple la question n°1, soit une question fermée à choix unique et mixte :

« Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots

A. hors contexte

B. en contexte

(Précisez : ……) ».

La deuxième partie du questionnaire comporte 3 questions (numérotées de n°6 à n°8) et porte sur les difficultés des apprenants, notamment dans leur emploi du vocabulaire appris. A notre connaissance, les apprenants chinois ont souvent des difficultés dans la pratique de la communication alors que, paradoxalement, ils obtiennent généralement de bons résultats en dictée. Dans ces conditions, nous avions voulu voir s'il était possible de les aider à résoudre ces problèmes par l'intermédiaire de nouvelles méthodes et stratégies mises en place dans notre recherche. Prenons par exemple le cas de la question n°7 de type échelle de mesure :

« Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pourrez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ?

Pas du tout ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 Tout à fait »

La troisième partie contenant la question n°9 et n°10 est en relation avec la réflexion des apprenants sur l'apprentissage du vocabulaire, y compris les méthodes et la compétence lexicale. A titre d'exemple de la question n°9 :

« Est-ce que vous savez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ?

☐ A. oui (précisez : ……)
☐ B. non »

La dernière question (soit n°11) concerne les attitudes des apprenants à l'égard des nouvelles stratégies de l'enseignement du vocabulaire. Pour les aider à comprendre ce que nous attendions, nous avions établi cette question avec des exemples des méthodes pédagogiques concrètes :

« Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.)

Pas du tout ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 Tout à fait ».

Concernant l'évaluation diagnostique, étant donné que tous les apprenants qui avaient suivi auparavant des cours assumés par les enseignants différents n'avaient pas connu

les mêmes parcours d'apprentissage, nous avions mesuré leur connaissances pré-acquises des collocations à l'aide de cette petite évaluation diagnostique. Précisions que comme nombreux étaient les apprenants qui avaient appris, avant ce cours assumé par nous, jusqu'à la leçon 5 du manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1*), les questions à propos des collocations ne concernent que le lexique de la leçon 1 à la leçon 5.

Il est important de noter que, pour le bon déroulement de cette enquête et de cette évaluation, nous avions commencé par en expliquer l'objectif à la classe. Nous avions ensuite circulé dans la classe pendant que les apprenants remplissaient leur questionnaire et passaient le test diagnostique afin de pouvoir répondre, à tout moment, à toutes les questions de leur part sur la consigne.

Après l'analyse des résultats[3] du questionnaire et du test, nous voyions que la plupart d'apprenants avait appris le vocabulaire hors contexte. Illustrons un exemple précisé par quelques apprenants : l'activité la plus fréquente concernant l'apprentissage du vocabulaire en classe était l'apprentissage des mots isolés d'une liste de vocabulaire et la correction de leur prononciation par leurs enseignants. Bien que certains apprenants aient indiqué qu'ils avaient appris le vocabulaire en contexte, il s'agissait, à notre connaissance, des phrases inventées par leurs enseignants ou les apprenants eux-mêmes, et contenant le vocabulaire appris, au lieu de s'appuyer sur les phrases authentiques en français. De ce fait, les enseignants avaient introduit les mots-isolés sous forme d'une entrée sémasiologique tout en négligeant le contexte de la langue. Concernant la pratique et la mémorisation du vocabulaire appris, on avait l'habitude de faire des exercices de traduction, de répétition orale/ écrite des mots isolés ou des expressions. Tous les apprenants avaient eu plus ou moins la difficulté de pratiquer à bon escient le vocabulaire appris, tant en compréhension qu'en expression. En outre, tous les apprenants attendaient vivement de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire. Les résultats de l'évaluation diagnostique ont démontré que les apprenants n'avaient aucune connaissance des collocations avant de notre cours.

[3] cf. annexe 2

2.3.1.2 La planification de l'action de recherche

2.3.1.2.1 L'élaboration du plan de stratégie pour résoudre le problème du terrain

Pour la méthodologie de recherche-action, « la théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain » (Roy & Prévost, 2013 : 129). De ce fait, en synthétisant la théorie que nous avons évoquée plus haut, la situation concrète du terrain de notre stage, notre propre expérience sur le processus de l'enseignement-apprentissage des UP, notamment des collocations et les informations obtenues par l'enquête et le test diagnostique, nous tenons à apporter un changement dans la pratique, soit le terrain de notre stage, à travers cette présente recherche, dans l'aspect de l'enseignement du lexique. Plus précisément, nous avions pour objectif d'enseigner des UP, surtout des collocations, en classe de FLE en Chine, tout en mettant en œuvre de nouvelles outils pédagogiques, tels que le corpus et les CM.

En outre, il est évidant que la sélection des collocations à enseigner est primordial. A ce titre, nous notons qu'« au plan méthodologique il a été parfois difficile de choisir les lexies à retenir pour les séquences didactiques. L'éternelle question du choix des unités lexicales à enseigner s'est posée. » (Cavalla, 2016 : 99). Autrement dit, il n'est pas facile de déterminer quelles collocations seraient les plus appropriées pour enseigner en classe. Selon nous, il faut tenir compte du fait que, d'une part, les collocations sont trop nombreuses, et que, d'autre part, le public de terrain de notre recherche est composé de débutants. Comme les aspects pédagogiques des FL effectués par Anctil (2010,2012) et Tremblay (2004), nous avions décidé de trier les collocations les plus fréquentes modélisées par des FL. Parmi une soixantaine de FL, nous avions choisi les deux suivantes : **Magn** et **Oper**$_{i,}$ car dans le LAF « il existe une foule de lexies pouvant exprimer l'intensification […] les collocations de verbes supports […] est un autre type de collocations qui possèdent un nombre élevé dans toutes les collocations (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 20). Autrement dit, la haute fréquence des collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_{i}$ est significative dans la communication.

2.3.1.2.2 Les questions restent à répondre à travers la recherche

Il est également important de mettre en place de nouvelles approches et de nouveaux outils pédagogiques pour enseigner ces collocations modélisées. C'est la raison pour laquelle, l'objectif de notre recherche-action, à savoir, apporter un changement positif

et résoudre les problèmes concrets dans l'enseignement du lexique en classe de FLE en Chine, nous a amenée à la problématique qui ont motivé ce présent mémoire : dans quelle mesure les FL **Magn** et **Oper$_i$** peuvent-elles être exploitées dans l'intention de favoriser le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations auprès des apprenants débutant en classe de FLE en Chine ? Pour des raisons méthodologiques, cette problématique nous avait conduit à traiter les questions concrètes suivantes qui ont guidé notre recherche : existe-il la nécessité d'enseigner les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Est-il faisable de l'insertion des FL **Magn** et **Oper$_i$** dans l'enseignement des collocations auprès des apprenants débutants ? Comment sensibiliser ces apprenants à ces collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Quels outils pourrait-on utiliser pour vérifier les valeurs des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Comment choisir des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Quel est l'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper$_i$** dans l'enseignement des collocations ? Est-il faisable d'associer les FL **Magn** et **Oper$_i$** au corpus dans l'enseignement des collocations ? Quel corpus pourrait-on exploiter pour contextualiser des collocations modélisées par les FL **Magn** et **Oper$_i$** et comment didactiser le corpus et les concordances ? sous quelle forme ? Quel est l'intérêt de la mise en place le corpus pour enseigner les collocations modélisées par les FL **Magn** et **Oper$_i$** ? Est-il faisable d'associer les FL aux CM ? Comment les didactiser ? Quel est l'intérêt de didactiser les CM pour enseigner les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Est-il faisable d'associer les FL **Magn** et **Oper$_i$** à l'activité de production ? Quel est l'intérêt de la mise en place l'activité de production pour enseigner les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ? Quelles sont les limites de l'utilisation des FL dans l'enseignement des collocations ?

2.3.1.2.3 Le plan précis d'action de la recherche sur le terrain

Pour répondre aux questions posées plus haut, nous avions établi un plan d'action pour encadrer notre recherche : « cette phase de planification de l'action est cruciale […] plus le plan est détaillé, et moins l'enseignant se trouvera pris de court devant une situation inopinée » (Catroux, 2002). Comme nous avons effectué sur le terrain un total de 3 cycles de recherche-action, ce plan d'action a été amélioré successivement en fonction des résultats et des réflexions obtenues lors des deux premiers cycles.

De prime abord, nous avions projeté de commencer par le choix des collocations à enseigner. Dans la pratique, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, ce sont principalement des collocations de type N + Adj modélisées par **Magn** et celles modélisées par **Oper1** qui avaient attiré notre attention, étant donné que **Magn** (N + Adj) et **Oper1** sont les deux FL les plus utilisées. Comme le constate Augustyn et Tutin, ces derniers ont modélisé l'ensemble des collocations de quelques corpus littéraires, voici le résultat statistique des FL concernées :

Fonction Lexicale	Nombre total	Pourcent
Oper1	442	24,8%
Magn (adj)	295	16,6%
CausFunc(0/1)	205	11,5%
Caus(1)Manif	68	3,8%

Figure 4 : Répartition des principales FL standard dans le corpus littéraire (Augustyn et Tutin, 2009 : 34)

D'après la figure 4, il est indéniable que les collocations modélisées par **Oper1** et **Magn** (adj) occupent une place prépondérante dans la communication.

En outre, « l'enseignant doit être rigoureux dans la limitation des notions puis des thèmes choisis afin de ne pas multiplier le nombre de lexies à enseigner, ce qui s'avèrerait contre-productif pour les apprenants. » (Cavalla, 2016 : 55). C'est la raison pour laquelle, afin d'évider de surcharger les apprenants avec le vocabulaire excédant, nous avions compté sélectionner les collocations modélisées par **Magn** (N+Adj) et **Oper1** en nous basant sur le vocabulaire du manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! le français A1*).

Par ailleurs, après avoir extrait du manuel les bases, nous avions envisagé de confirmer et de vérifier les collocations comportant ces bases à l'aide *du Robert combinaisons de mots* et *du Lexique Actif du Français* (dorénavant LAF). Rédigé par Mel'čuk et Polguère en 2007, ce dernier se concentre sur une description précise des dérivations sémantiques et des collocations référencées dans la branche lexicale de la TST, à savoir LEC, et appartient à un ouvrage dans le but pédagogique (Polguère & Sikora, 2013). La présentation de ce dictionnaire est aussi précisée par Augustyn et Tutin (2009) qui considèrent qu'en reprenant les principes du DEC, le LAF simplifie et didactise ce dernier. De plus, pour contextualiser ces collocations vérifiées, nous avions projeté de faire usage du corpus numérique pour didactiser le concordancier en classe. Nous avions également compté aider les apprenants à mémoriser ces collocations par le biais

de l'élaboration des CM et laisser les apprenants les pratiquer afin d'examiner les résultats de notre recherche au regard de leur production orale et écrite.

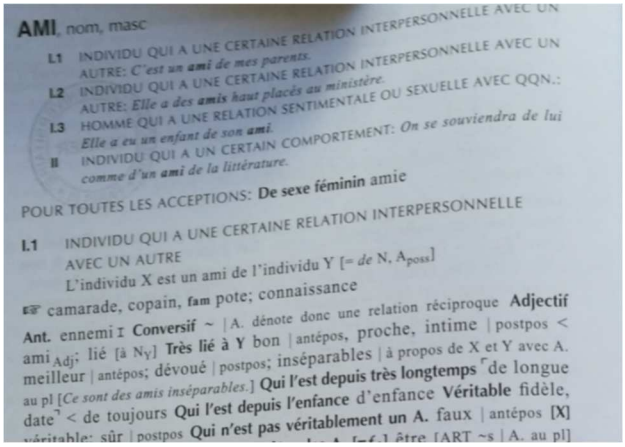
Il est important de remarquer qu'au cours de cette étude nous avions envisagé d'utiliser des méthodes qualitatives pour recueillir des données. Prenons comme exemple le cas de l'observation des réactions et des attitudes des apprenants face à nos stratégies pédagogiques, de la photographie et de l'enregistrement, des prises de notes, etc.

2.3.2 La mise en place de l'action

Il faut préciser que la recherche-action suit une démarche ouverte et flexible et qu'il convient donc d'effectuer des modifications au fur et à mesure de la recherche après la planification d'action (Catroux, 2002). C'est en suivant la planification d'action effectuée en amont de la recherche que nous avons mis en place l'action de la recherche.

2.3.2.1 Le choix des collocations selon les FL Magn et Oper

Pour l'extraction des collocations modélisées par l'application **Magn** (N + Adj), dans un premier temps, nous avons choisi les noms comme base dans la liste de vocabulaire des leçons déjà apprises du manuel *你好！法语 A1 (Bonjour ! Le français A1*). Par exemple : *ami (e)* de la leçon 3 ; *poste*, *travail* de la leçon 10 etc. Nous avons ensuite consulté les deux dictionnaires : *le Robert Combinaisons de mots* et *le LAF* à partir de ces mêmes noms.


AMI, nom, masc

L1 INDIVIDU QUI A UNE CERTAINE RELATION INTERPERSONNELLE AVEC UN AUTRE: *C'est un **ami** de mes parents.*

L2 INDIVIDU QUI A UNE CERTAINE RELATION INTERPERSONNELLE AVEC UN AUTRE: *Elle a des **amis** haut placés au ministère.*

L3 HOMME QUI A UNE RELATION SENTIMENTALE OU SEXUELLE AVEC QQN.: *Elle a eu un enfant de son **ami**.*

II INDIVIDU QUI A UN CERTAIN COMPORTEMENT: *On se souviendra de lui comme d'un **ami** de la littérature.*

POUR TOUTES LES ACCEPTIONS: **De sexe féminin** amie

L1 INDIVIDU QUI A UNE CERTAINE RELATION INTERPERSONNELLE AVEC UN AUTRE

L'individu X est un ami de l'individu Y [= *de* N, A_{poss}]

☞ camarade, copain, **fam** pote; connaissance

Ant. ennemi ɪ **Conversif** ~ | A. dénote donc une relation réciproque **Adjectif** ami_{Adj}; lié [à N_Y] **Très lié à Y** bon | antépos, proche, intime | postpos < meilleur | antépos; dévoué | postpos; inséparables | à propos de X et Y avec A. au pl [*Ce sont des amis inséparables.*] **Qui l'est depuis très longtemps** ⌜de longue date⌝ < de toujours **Qui l'est depuis l'enfance** d'enfance **Véritable** fidèle, véritable: sûr | postpos **Qui n'est pas véritablement un A.** faux | antépos [X] être [ART ~s | A. au pl]

Figure 5 : Un extrait du dictionnaire *LAF* (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 100)

Dans l'extrait du *LAF* ci-dessus, on peut voir les deux relations lexicales autour du mot-clé *ami*. Plus précisément, il y a une dérivation sémantique, par exemple, *ant.* (l'antonyme de *ami*) : *ennemi* ; et une collocation, par exemple, *très lié à Y* (un

ami avec une relation très étroite) : *ami proche*, *ami intime* etc. Il va de soi que d'un côté, la formule de description, telle que *très lié à Y*, offre un accès onomasiologique, et que d'un autre côté, ces dernières collocations fréquentes peuvent être modélisées par l'application **Magn**, soit **Magn** (*ami*) = *proche*, *intime*. Nous avons ainsi déterminé à choisir ces deux collocations modélisées par la FL **Magn**. De même que le nom *ami*, nous avons obtenu à l'aide de ces deux dictionnaires, les collocations suivantes : **Magn** (*poste*) = *élevé*, **Magn** (*travail*) = *lourd* etc.

A l'égard des collocations modélisées par la FL **Oper$_1$**, de la même façon, à partir des noms qui recouvrent les bases ou les collocatifs des collocations, nous les avons extraits en premier lieu du manuel. Comme le constate Hamdi (2017), « pour les collocations de type verbe-nom, c'est généralement dans l'entrée du nom qu'il trouvera la collocation, même si ce dernier n'est pas la base » (Hamdi, 2017 : 8). Observons les exemples ci-dessous : *douche* de la leçon 9 ; *passer* de la leçon 10 et 14 ; *conseil* et *visite* de la leçon 11 ; *question* de la leçon 24 etc. En deuxième lieu, nous avons fait d'usage *du Robert combinaisons de mots* dans le but de vérifier les collocations qui, modélisées par le FL **Oper$_1$**, contiennent ces mots extraits. Nous avons obtenu les collocations suivantes par l'intermédiaire de ce dictionnaire : **Oper$_1$** (*douche*) = *prendre* ; **Oper$_1$** (*examen*) = *passer* ; **Oper$_1$** (*conseil*)= *donner* [ART ~], *accorder* [ART ~] ; **Oper$_1$** (visite) = *rendre* ; **Oper$_1$** (*question*) = *poser* etc. En pratique, nous avons également ajouté quelques collocations récurrentes modélisées par **Oper$_2$**, telles que *recevoir un conseil* (**Oper$_2$** (*conseil*) = *recevoir*).

Remarquons qu'il existe également d'autres dictionnaires, sur support papier ou électronique, que nous avons tenté d'utiliser au début. Théoriquement, nous pourrions en faire usage pour vérifier les valeurs des collocations modélisées par les FL. Cependant, il nous est réellement difficile de le mettre en œuvre ; à titre d'exemple : le *DEC* et le DiCouèbe[4]. Le DEC est un dictionnaire papier spécialisé qui actualise la LEC. Comme nous l'avons mentionné, Tremblay (2004) a mis en place le *DEC* dans sa pratique pédagogique. Néanmoins, il nous est impossible d'y accéder ou même de le trouver en Chine pour notre recherche. Concernant le DiCouèbe, créé et développé en 2013 par Polguère et Mel'čuk, il s'agit d'un dictionnaire professionnel en ligne sur les

[4] http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/

combinatoires du français à l'aide duquel nous pourrions vérifier les valeurs des

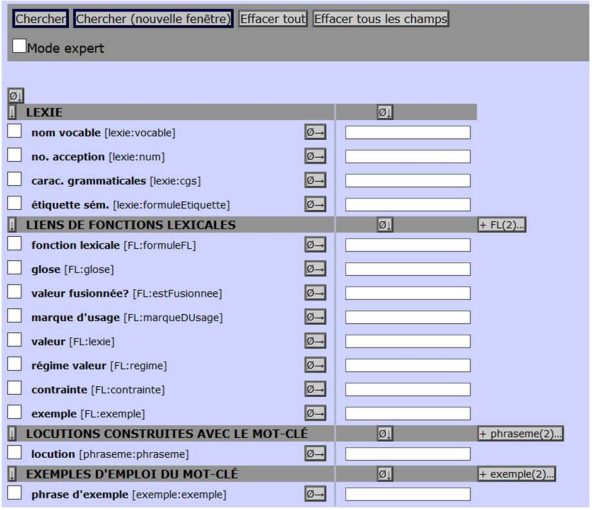


Figure 6 : Extrait de la fenêtre de l'interface du DiCouèbe

collocations. Comme le démontre figure 6, il est en principe possible d'accéder aux collocations en entrant les FL concernées. Ce puissant outil nous aurait été très utile pour notre recherche, mais après avoir consulté la documentation à propos du mode d'emploi, nous n'avons pu nous résoudre à l'employer en raison de la difficulté et du temps nécessaire à sa maîtrise, et ce, même si ce dictionnaire est accessible depuis l'internet chinois. Nous considérons que « la modélisation apparaît évidemment complexe pour les non spécialistes […] les données du DEC ainsi que celles du Dicouète ont également été consultées, mais leur utilisation n'a pas toujours été aisée […] » (Augustyn et Tutin, 2009 : 29).

2.3.3.2 Extraire des phrases authentiques contenant les collocations modélisées par Magn et Oper₁ à l'aide du corpus

Avant de traiter nos démarches d'exploitation didactique du corpus que nous avons effectuées dans le terrain, il nous faut d'abord indiquer quel corpus nous avons choisi. Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, il existe un bon nombre de corpus numériques qui pourraient être exploités en classe de FLE, mais cependant, le corpus Lexicoscope était le seul disponible à cause de la censure d'internet en Chine. Dès le départ, nous avons également essayé de consulter d'autres corpus en ligne, tels que Scientext et Emobase. Ce dernier porte en particulier sur des articles de presse avec l'objectif de favoriser l'enseignement et l'apprentissage du lexique des émotions en 5 langues européennes. Mais il est dommage que les pages Web de ces deux corpus ne

s'ouvrent pas normalement : « chaque recherche est réalisée dans un contexte réel qui est nécessairement affecté par les conditions locales spécifiques qui influent sur la situation » (Roy & Prévost, 2013 : 136). C'est pour cela qu'en se limitant à des conditions de terrain concrètes, nous n'avons pu profiter que de Lexicoscope pour insérer les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** en conctexte dans d'authentiques phrases en français. Dans ce cas-là, afin d'obtenir autant de données que possible, nous y avons sélectionné dans le premier temps tous les corpus inclus : les textes journalistiques, littéraires etc. A l'instar de Emobase, Lexicoscope est un corpus organisé et développé pour une exploration des associations lexicales. De ce fait, il représente un atout dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des collocations tout en mettant en œuvre une requête sur à la fois les concordances et les coocurrences. De plus, l'intérêt de ce corpus se manifeste par son affichage des dépendances syntaxiques d'une expression donnée, par exemple la figure 7 ci-après touchant une requête de la collocation *donner un conseil* modélisée par **Oper$_1$**:

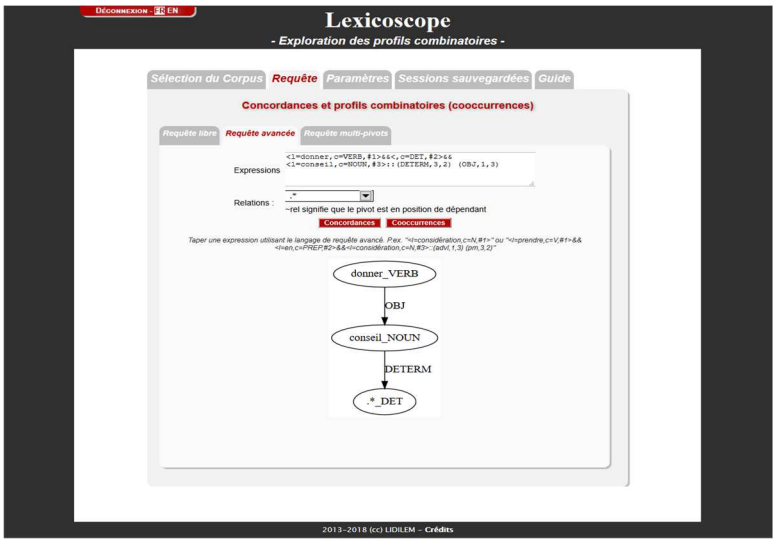


Figure 7 : Exemple de la recherche de collocation *donner un conseil* à travers le concordancier du Lexicoscope

Par ailleurs, précisons tout de même que nous avons profité de sa fonction de « requête avancée » lors de notre étude, à l'aide de laquelle nous avons recherché une suite de collocations ainsi que leurs transformations syntaxiques (voir figure 8 et 9) :

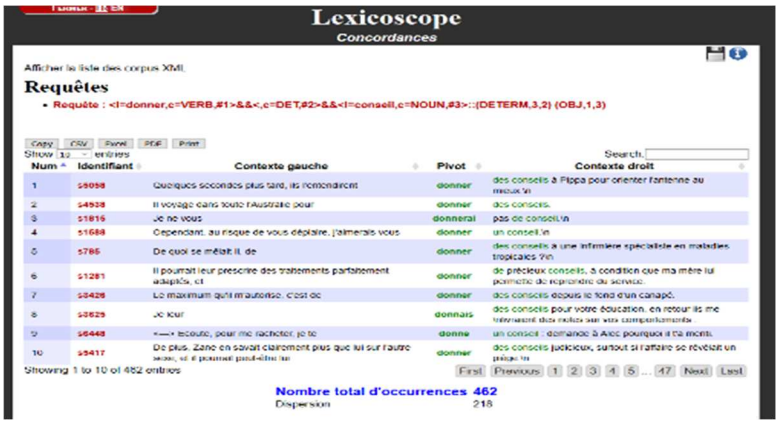


Figure 8 : Exemple d'une interface de requête avancée

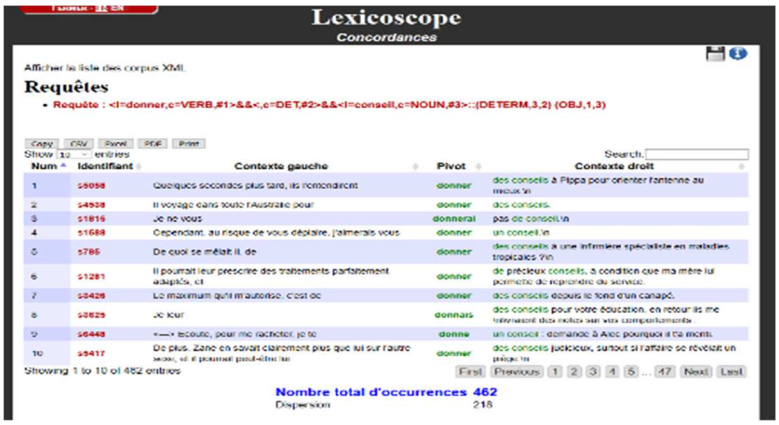


Figure 9 : Exemple des résultats d'une requête avancée

Comme le démontre la figure 9, on peut voir qu'en dehors de la forme canonique de la collocation *donner un conseil*, il y a également *donner des conseils*, *donner de précieux conseils* etc. Ce concordancier comporte aussi le contexte gauche, le contexte droit et le nombre total d'occurrences (462) des collocations dans le corpus. De cette façon, en prenant appui dessus, nous avons contextualisé toutes les collocations extraites. Par ailleurs, comme l'indique « corpus-based », l'une des entrées principales dans le corpus que nous avons mentionnée dans le cadre théorique, nous avons utilisé le corpus à travers le concordancier pour vérifier notre intuition sur les collocations. Considérons le cas d'effectuer une vérification sur la collocation *établir un plan* modélisée par **Oper**$_{1}$.

Notons à ce propos qu'en ce qui concerne l'introduction du corpus en classe pour contextualiser l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, nous avons décidé de présélectionner nous-mêmes des concordances grâce aux résultats de la recherche au lieu d'amener directement les apprenants à utiliser le concordancier. Nous les avons donc laissé suivre une consultation indirecte du corpus tout en triant à l'avance les phrases qui correspondent, autant que possible, au niveau de français des apprenants débutants. Par exemple, des phrases courtes et faciles à comprendre dans les domaines lexicaux et syntaxiques (ce qui nous assure également de les garder attentifs), telle que *Je me lève de bonne heure et fonce acheter des journaux*. En outre, au fur et à mesure de la mise en place l'action, nous nous sommes aperçue que le contenu des phrases ayant trait à la Chine intéresserait beaucoup plus les apprenants et les pousserait à mieux comprendre le sens des phrases. De fait, nous avons, volontairement et dans la mesure du possible, sélectionné un contenu dans ce sens. A titre d'exemple, *il ne faut pas avoir peur de la Chine qui se développe.*

Par exemple :« Faut- il	avoir	peur de la mondialisation?
» tonne dans un éclat de rire Nikki Gemmell, avant d'assurer ne plus	avoir	peur d'assumer la hardiesse de ce roman un tantinet osé, voire érotique.
Oubliant ses diatribes contre les entreprises françaises qui délocalisent, elle estime qu'il« ne faut pas	avoir	peur de la Chine qui se développe».

Figure 10 : Exemple du contenu de la concordance présélectionnée sur la Chine

Concernant la forme de présentation des concordances présélectionnées, nous les avons d'abord montrées aux apprenants à l'aide d'un support numérique. A cet effet, nous avons élaboré des diapositives avec le logiciel PowerPoint pour les présenter en classe. Mais dans la mesure où les apprenants souhaitaient garder trace de ces phrases et qu'il leur était difficile d'être attentifs au Powerpoint tout en prenant des notes, nous avons changé notre plan d'action et décidé d'imprimer ces concordances sur support papier[5] constituant ainsi une nouvelle utilisation indirecte du corpus.

En effet, avant d'introduire le corpus, nous avons d'abord laissé les apprenants, se répartir en groupe, émettre des hypothèses sur les collocations données. Prenant compte

[5] cf. annexe 3 et 4

du niveau débutant des apprenants, pendant ce processus, nous leur avons permis d'utiliser le dictionnaire en ligne bilingue français-chinois et chinois-français, *Frhelper,* qu'ils utilisaient le plus souvent au cours de l'apprentissage du FLE. Puis, à partir des bases choisies, soit les mots-clés qu'ils avaient déjà appris, ils ont essayé de déduire les collocations autour des thèmes modélisés par **Magn** et **Oper**$_i$, à savoir, soit en ajoutant un sens d'intensification au mot-clé, soit en verbalisant le mot-clé. Citons comme exemple les questions que nous leur avons posées : Pour le nom *ami*, quels adjectifs pouvez-vous ajouter pour exprimer une très bonne relation (les réponses attendues : *un ami proche/ intime* etc.) ? Pour le nom *classe*, quels adjectifs pouvez-vous ajouter pour exprimer une classe dans laquelle il y a trop de monde (les réponses attendues : *une classe surchargée* etc.) ? Pour le nom *correspondance*, quels adjectifs pouvez-vous ajouter pour exprimer que les deux correspondants s'écrivent fréquemment (les réponses attendues : *la correspondance régulière/ suivie* etc.) ? Pour le nom *conseils*, quels verbes pouvez-vous ajouter pour le verbaliser ou exprimer un sens équivalent du verbe *conseiller* (les réponses attendues : *donner un conseil* etc.) ? Pour le nom *plan*, quels verbes pouvez-vous ajouter pour le verbaliser ou exprimer un sens équivalent du verbe *planifier* (les réponses attendues : *établir un plan, élaborer un plan* etc.) ? Pour le nom *question*, quels verbes pouvez-vous ajouter pour le verbaliser ou exprimer un sens équivalent du verbe *questionner* (les réponses attendues : *poser une question* etc.) ?

Nous les avons ensuite laissés observer les concordances tout en leur demandant de réfléchir à des questions telles que : quels sont les écarts entre les collocations qui existent dans les concordances et les expressions déduites ? Quels sont les différentes variations formelles ? y compris morphologique et syntaxique, surtout pour les collocations modélisées par **Oper**$_i$.

2.3.3.3 La mise en place des CM autour des collocations modélisées par Magn et Oper$_i$

Concernant la didactisation des CM, nous avons montré aux apprenants dans le premier temps les exemples donnés par Cavalla et *al,*.(2014).

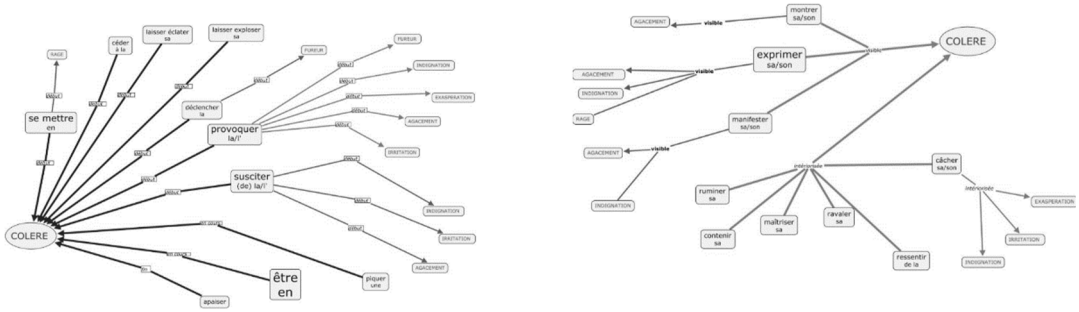


Figure 11 : Exemples des CM données en cours auprès des apprenants

Après, en se référant aux exempliers des concordances précédemment distribuées en classe, les apprenants ont classé les collocations modélisées par une même FL, **Magn** ou **Oper$_i$**, en élaborant leur propre CM sur une grande feuille de papier. Si l'on prend le cas des collocations modélisées par **Oper$_i$** : nous avons demandé aux apprenants de relier toutes les bases des collocations au thème centre *Verbalisation* ; nous leur avons demandé de relier après chaque base, soit le mot-clé, au collocatif respectif. Ils avaient une totale liberté concernant la modélisation et la personnalisation de leur travail, telles que la couleur, la forme etc.

2.3.3.4 La mise en place des activités de production écrite et orale au sujet des collocations modélisées par Magn et Oper$_i$

Sur le plan méthodologique, afin de mieux répondre à la problématique et aux questions de la recherche, et de modifier le cas échéant notre action, il nous a fallu évaluer les effets des actions et l'état du savoir collocationnel des apprenants à travers les données et les résultats. C'est la raison pour laquelle nous avons élaboré pour chaque cycle de la recherche une activité de production. Sur le plan pédagogique, une telle évaluation formative est aussi une bonne façon d'aider les apprenants à pratiquer, réviser et renforcer leurs connaissances sur les collocations. Nous avons donc laissé les apprenants préparer en binôme soit un jeu de rôle, soit un petit texte. La seule consigne était d'utiliser autant que possible les collocations modélisées par **Magn** ou **Oper$_i$** dans leur production orale ou écrite, à l'aide des concordances en papier et des CM conçues par eux-mêmes. De ce fait, les apprenants ont réalisé des textes ou des jeux de rôle tout en utilisant des collocations modélisées par ces deux FL.

Bilan

Notre stage sur l'enseignement du FLE s'est déroulé à l'école Opfun de Jinan en Chine auprès d'apprenants débutants. Étant donné que nous espérions vivement apporter, par l'intermédiaire de notre recherche, un changement positif sur le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique sur notre terrain de stage, nous avons choisi la recherche-action comme méthodologie pour une recherche centrée sur le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations. Notre étude part donc de la phase du choix des collocations à enseigner de la part de l'enseignant jusqu'à la phase de production par l'apprenant. Dans ces conditions, en tant que chercheuse et enseignante, en tenant compte des caractéristiques du terrain de recherche et de nos connaissances théoriques, nous avions élaboré un plan d'action de la recherche avant de le mettre en pratique. Notons que durant toute la phase de l'action, en essayant d'apporter des réponses aux questions posées en amont de la recherche, nous nous sommes attardée sur la collecte des données, y compris les notes portant sur le comportement des apprenants en cours, les photocopies des CM fabriquées par ces derniers et leur production écrite et orale.

En fin de compte, après avoir précisé dans cette deuxième partie les trois premières phases de notre recherche-action, autrement dit, diagnostiquer le problème du terrain, planifier l'action et réaliser l'action, nous expliciterons respectivement dans les deux parties de ce présent mémoire qui suivent les deux dernières phases, à savoir l'interprétation des données recueilles/ l'évaluation des effets de l'action, et la réflexion sur les résultats de la recherche.

TROISIÈME PARTIE : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir présenté l'action sur le terrain de notre recherche, nous nous pencherons dans cette partie sur l'évaluation des effets de l'action à travers l'analyse en détail des données récoltées. Nous nous focaliserons ainsi sur les données recueillies concernant les effets de l'insertion du corpus en classe de FLE, des CM élaborées par les apprenants et des résultats de productions des apprenants autour des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**. Notons également qu'en nous basant sur ces analyses et interprétations, nous avons amélioré nos actions au fur et à mesure de notre recherche pour faire en sorte que les problèmes dans l'enseignement du lexique du terrain puissent être résolus et que les questions posées en amont de notre recherche puissent trouver une réponse.

Chapitre I - Les effets de l'insertion du corpus en classe de FLE

1.1 La divergence existant dans les hypothèses émises par les apprenants sur les collocations modélisées par Magn et Oper$_i$

Comme nous avons mentionné dans la partie de réaliser l'action, pour mieux sensibiliser les apprenants aux collocations introduites par les concordances, nous leur avons d'abord demandé de déduire eux-mêmes ces collocations à partir des bases, soit les mots-clés, que nous leur avons fournies, et des relations entre les bases et les collocatifs modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**. Après une discussion de groupe, les apprenants ont mis en commun leurs intuitions. Les deux tableaux présentés ci-après illustrent une partie de leurs réponses :

L'intensité (Magn)			
	Les mots-clés/ les bases (Nous les avons donnés aux apprenants en cours)	Pour exprimer… (Nous avons fourni aux apprenants en cours le contenu de cette colonne concernant les paraphrases des adjectifs d'intensité)	**Les réponses des apprenants** (Nous les avons notées en cours)

1	*Travail* (n.f)	*un travail qui est difficilement supportable*	*un travail lourd*
2	*Ami* (n.m)	*avec une très bonne relation*	*un ami étroit*
3	*Vitesse* (n.f)	*à grande vitesse*	**vitesse complète*
4	*Peur* (n.f)	*très peur*	**grande peur*
5	*Bise* (n.f)	*baiser très fort*	**grande bise*

(* signifie l'expression incorrecte) Tableau 4

D'après l'illustration du tableau 4, en plus des mots-clés, comme nous avons mentionné dans la partie de réaliser l'action, nous avons donné aux apprenants, sous forme de question, les paraphrases des expressions tout en leur demandant de trouver les adjectifs ciblés. Par exemple, pour le nom *travail* : quel adjectif peut-on ajouter pour exprimer un sens équivalent d'un travail qui est difficilement supportable ?

Verbalisation (Oper1)		
	Les mots-clés/les bases (Nous les avons donnés aux apprenants en cours)	**Les réponses des apprenants** (Nous les avons notées en cours)
1	*Douche* (n.f)	**laver une douche*
2	*Plan* (n.m)	*faire un plan*
3	*Ligne* (n.f)	**dessiner une ligne*
4	*Examen* (n.m)	*assister à un examen*
5	*Repas* (n.m)	*manger un repas*
6	*Film* (n.m)	**photographier un film*
7	*Correspondance* (n.f)	**construire la correspondance*

Tableau 5

En observant les réponses des apprenants et après en avoir discuté avec eux, nous nous sommes aperçue que la majorité des erreurs est due à l'interférence avec le chinois et que les apprenants avaient traduit, à l'aide du dictionnaire bilingue, les expressions mot à mot du chinois au français. Par exemple **grande peur*, **grande bise*, **laver une douche*, **dessiner une ligne* etc. ; et que d'autre part, pour verbaliser un nom, ils

s'habituaient à choisir *faire*, ce verbe « passe-partout », par exemple *faire un plan*, certains d'entre eux ont même verbalisé tous les mots-clés avec *faire*. Notons que grâce à un transfert positif de l'anglais, la première langue étrangère chez la plupart des apprenants, ces derniers sont arrivés à déduire correctement quelques collocations du français, par exemple, *établir un plan* déduite de l'expression *establish a plan* de l'anglais.

Ajoutons aussi que grâce à la discussion et à l'aide des questions *pour exprimer un sens*…, ce sont les apprenants qui ont paraphrasé le sens commun des adjectifs ou des verbes ajoutés aux mots-clés, à savoir, *l'intensification* et *la verbalisation.* Ils ont donc réussi à déduire les liens lexicaux entre les bases et les collocatifs modélisés par **Magn** et **Oper**$_{i}$.

Selon les réponses des apprenants, il est indéniable qu'un écart, partiel ou total, réside dans l'encodage des deux modèles de collocations. Les apprenants se sont habitués à les déduire, de façon mot à mot, à partir des expressions en chinois, à titre d'exemple, * *laver une douche* traduit de l'expression du chinois : 洗 (laver) 澡 (une douche) ; * *dessiner une ligne* traduit de l'expression du chinois : 画 (dessiner) 一条线 (une ligne) ; * photographier un film traduit de l'expression du chinois : 拍 (photographier) 电影 (un film) etc. C'est pour cela que nous sommes d'autant plus convaincue de la nécessité de l'enseignement des collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_{i}$ en classe de FLE en Chine.

1.2 Les résultats de l'observation sur les concordances

Suite à leurs propres hypothèses, les apprenants attendaient vivement d'obtenir le support des concordances afin de les vérifier, et étaient particulièrement désireux de connaître les expressions correctes. En prenant connaissance des résultats, ils avaient souvent l'air étonné, les trouvant souvent inattendus. L'exemple le plus significatif est le cas de la collocation *une belle fête* (**BonMagn** (*fête*) = *belle*). Nous avons demandé aux apprenants, à partir du mot-clé *fête*, de trouver un adjectif pour exprimer un sens équivalent *d'une fête parfaite ou réussie*. Le collocatif *belle* est un des mots les plus connus pour ces apprenants débutants, et la collocation *une belle fête* existe dans une consigne d'exercice du manuel, mais cette collocation n'avait pas attiré leur attention,

soit du fait qu'ils ne s'étaient concentrés que sur la traduction depuis le chinois, soit comme elle est assez facile à décoder, à comprendre, les apprenants l'avaient négligée avant qu'ils ne rencontrent une difficulté d'encodage. Pour eux, l'adjectif *belle* ne peut qualifier qu'une personne ou une chose qui a une valeur esthétique, de ce fait, il ne leur est pas possible de qualifier *une fête* ou *une soirée* avec.

Concernant l'observation des concordances, d'après les questions que nous leur avons posées, les apprenants se sont concentrés sur les propriétés linguistiques représentés par les collocations, y compris les propriétés syntaxiques et sémantiques, et sur leur contexte gauche et droite.

A propos des propriétés syntaxiques, guidés par nos questions posées, les apprenants étaient conscients des différentes places des adjectifs d'intensité et des variations syntaxiques des collocations à verbe support. Pour ce faire, ils ont réussi à trouver des adjectifs d'intensité qui se placent devant les mots-clés, tels que *grosse* pour *grosse fête*, *longue* pour *longue liste*, *grand* pour *grand jour* etc. et des autres adjectifs d'intensité qui se placent derrière les mots-clés, tels que *régulière* pour *lecture régulière* et *correspondance régulière*, *modeste* pour *appartement modeste*, *proche* pour *ami proche* et *départ proche* etc. Les apprenants ont compris le phénomène de variations syntaxiques des collocations à verbe support par le biais des expressions trouvées dans les concordances, telles que *prendre des vacances*, *prendre ses vacances* qui représentent la variation de l'article du mot-clé ; *prendre un petit repas* qui reflète la possibilité de l'insertion de l'adjectif entre le verbe support et le mot-clé etc.

Quant aux propriétés sémantiques, ils se sont rendu compte que, d'une part, le choix lexical du mot-clé était restreint, et que d'autre part, un tel choix n'était pas absolu car plusieurs adjectifs d'intensité ou verbes supports pouvaient être substitués par les synonymes. Tel est le cas de la verbalisation du mot-clé *peur*, soit **Oper1** (*peur*). En se basant sur l'expression équivalente en chinois *感到*(*ressentir*) *害怕*(*peur*), les apprenants ont déduit que cette expression était *ressentir la peur*. Après avoir observé les concordances, ils ont trouvé à la fois *avoir peur* et *ressentir la peur*.

Par ailleurs, la fonction de contextualisation du corpus est également représentée dans ce processus d'observation sur les concordances. Prenons le cas de la verbalisation du mot-clé *enquête*. Il existe en effet plusieurs verbes supports qui peuvent verbaliser

enquête, à titre d'exemple, *mener*, *effectuer*, *lancer*, *déclencher*, *ouvrir* etc., à savoir **Oper$_1$** (*enquête*) = *mener, effectuer* [ART ~] et **IncepOper$_1$** (*enquête*) = *lancer, déclencher*, *ouvrir* [ART ~]. Concernant le contexte gauche et droite respectif des trois dernières verbalisations, les apprenants se sont aperçus de la nuance du choix lexical entre ces verbes supports. Ils en ont déduit qu'il était préférable de choisir *lancer* lorsque *enquête* signifie la collecte des opinions sur des questions politiques ou commerciales ; en revanche, il était préférable de choisir *déclencher* ou *ouvrir* lorsque *enquête* signifie l'investigation requise par la justice ou l'administration.

En définitive, les résultats de l'observation sur les concordances constatent la faisabilité et la nécessité d'insérer le corpus en classe de FLE en Chine dans le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**. En effet, via un support écrit, ces concordances ont offert aux apprenants des supports très utiles pour apprendre ces collocations de façon active et déductive, et notamment pour comprendre leurs propriétés linguistiques. Signalons également que dans une classe de FLE en Chine, un tel contexte hétéroglotte où les textes authentiques sont très rarement présents, ces apprenants étaient extrêmement curieux et motivés face aux concordances, ils se sont intéressés, non seulement au contenu linguistique qu'ils ont eux-mêmes déduit, mais également au contenu culturel.

Chapitre II- Les résultats de l'élaboration des CM autour du thème défini par Magn et Oper$_i$

De prime abord, nous tenons à souligner que les apprenants se sont énormément intéressés à la création de ces CM. Pour la première fois, ils ont pris un temps exclusivement destiné à la mémorisation du vocabulaire enseigné. Nous traiterons dans le présent chapitre quelques exemples de CM élaborées par les apprenants dans le but de vérifier la faisabilité et les effets positifs de leur création au sujet de **Magn** et d'**Oper$_i$**, à des fins de mémorisation des collocations modélisées par ces deux FL.

2.1 La CM autour du thème de l'intensification (Magn)

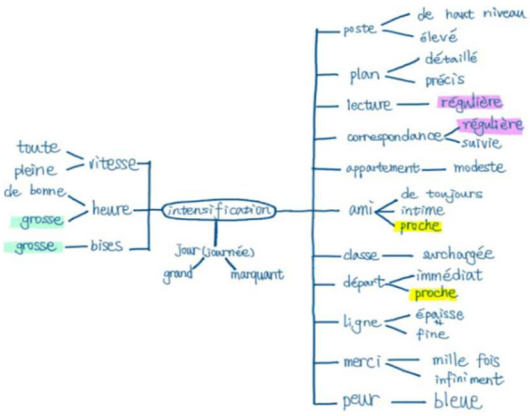


Figure 12 : La CM fabriquée par Chenyuan

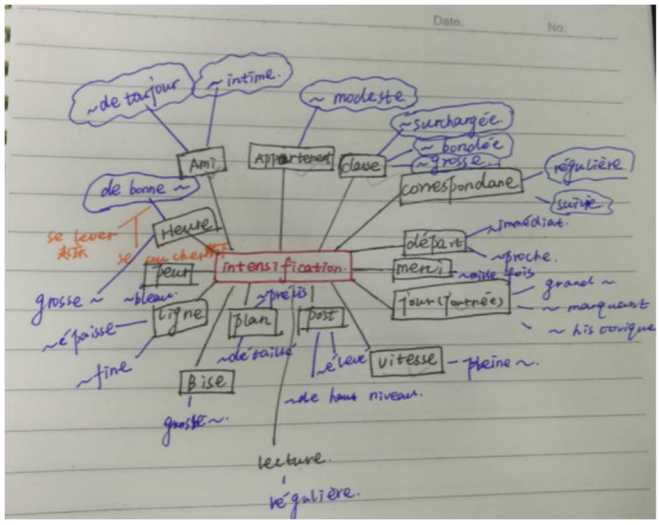


Figure 13 : La CM fabriquée par Lin

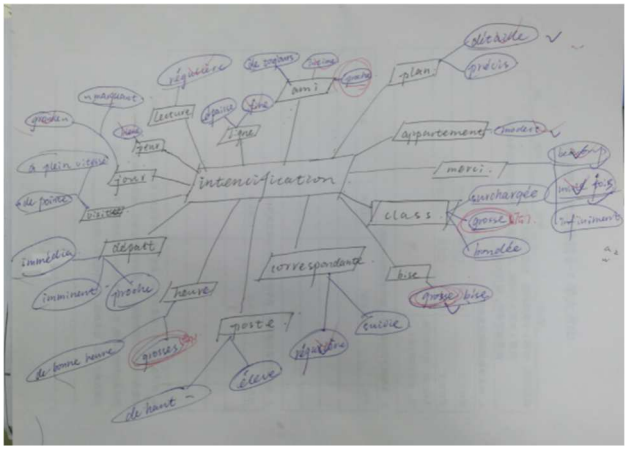


Figure 14 : La CM fabriquée par Yang

Comme précisé plus haut, nous avons donné liberté complète aux apprenants lors de l'élaboration des CM, que ce soit en matière d'outil, de forme, de couleur etc. A titre d'exemple, Chenyuan a réalisé sa CM à l'aide d'un iPad et l'a divisée en 3 parties pour indiquer les différentes places qu'occupent les adjectifs d'intensité (les collocatifs) par rapport aux mot-clés (les bases), à savoir, les adjectifs se placent devant ou derrière les mots-clés. Elle a également utilisé une couleur similaire pour mettre en relief un même adjectif qui intensifie des mots-clés différents, tels que *régulière* pour *la lecture régulière*, *la correspondance régulière* et *proche* pour *le départ proche*, *l'ami proche*.

Nous observons dans la figure 13 que Lin a mis en place 3 couleurs différentes pour différencier clairement des parties distinctes : le thème central (l'intensification), les mots-clés (les bases) et les adjectifs d'intensité (les collocatifs).

Pour la figure 14, Yang a utilisé le bleue pour mettre en valeur les adjectifs d'intensité, et le rouge pour accentuer les adjectifs qui se placent devant les mots-clés en les encadrant.

En ramenant les CM sur l'intensification construites par les apprenants, nous avons remarqué qu'une majorité de ceux-ci ont essayé, avec leur manière, de mettre en lumière ce qu'ils jugeaient important en fonction des phénomènes linguistiques observés dans les concordances, tel que l'ordre dans lequel l'adjectif d'intensité, même si nous ne l'avons pas demandé dans la consigne de l'élaboration des CM.

2.2 La CM autour du thème de la verbalisation (Oper$_i$)

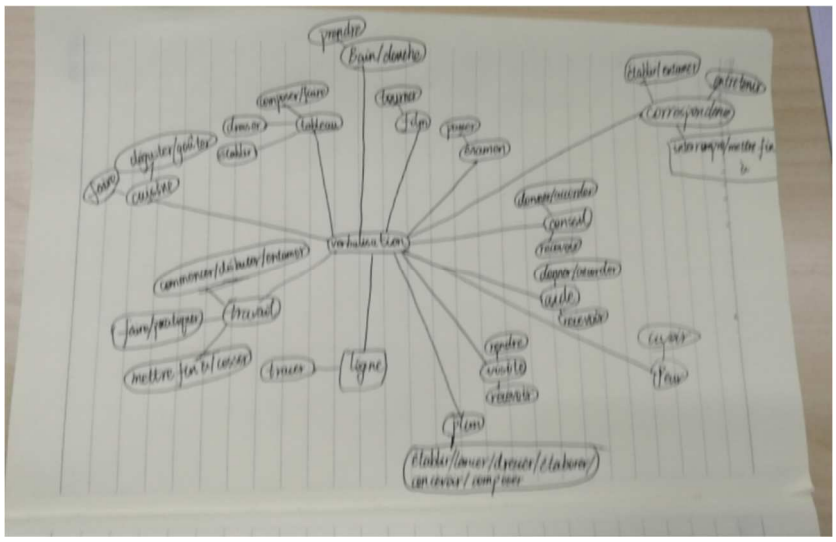


Figure 15 : La CM fabriquée par Muxiao

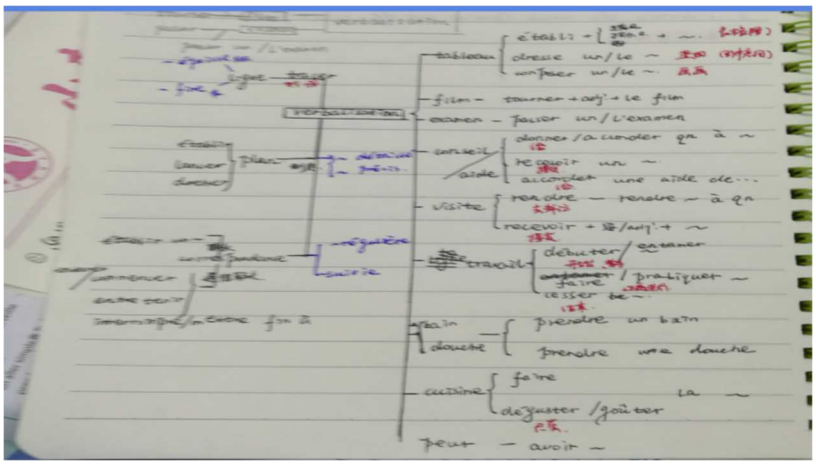


Figure 16 : La CM fabriquée par Lin

On peut voir que les figures 15 et 16 sont deux CM qui se concentrent sur les collocations modélisées par **Oper$_i$**. Notons que Lin a rajouté quelques mots-clés avec les adjectifs d'intensité en bleue, tels que *régulière* et *suivie* pour le mot-clé *la correspondance*. En d'autres termes, à partir de la même base, elle a établi une relation entre les collocations modélisées par **Magn** et celles modélisées par **Oper$_i$**. De plus, on peut aussi observer un plus grand nombre de combinaisons entre les collocations modélisées par **Magn** et celles modélisées par **Oper$_i$** dans la CM conçue par Chenyuan (voir fig. 17, ci-dessous).

2.3 Développer progressivement la CM : la CM autour du thème de l'intensification (Magn) et de la verbalisation (Oper$_i$)

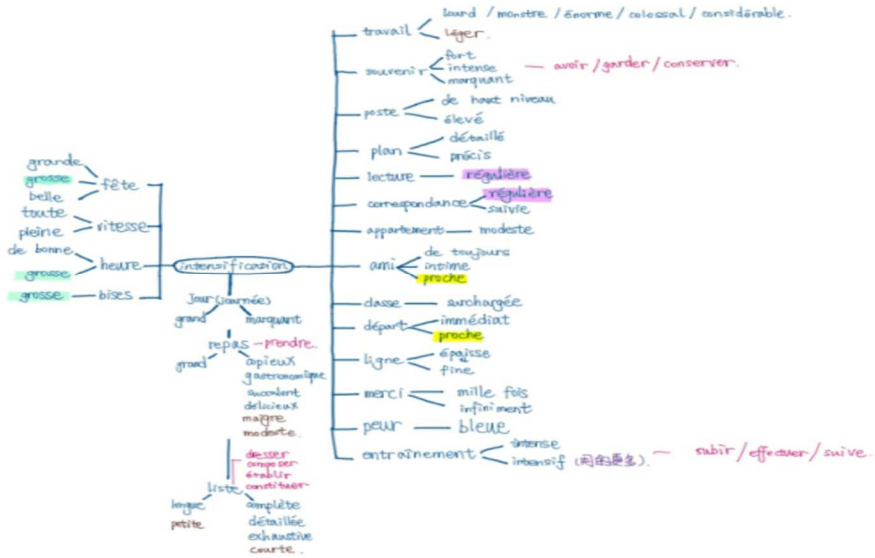


Figure 17 : La CM fabriquée par Chenyuan

A l'instar de la figure 16, la CM ci-dessus a combiné le thème d'*intensification* et le thème de *verbalisation*. Elle se base donc sur le modèle de la figure 12. Au fur et à mesure de l'enseignement des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, nous avons conseillé aux apprenants de compléter leur CM avec les nouvelles collocations enseignées. Dans le cas présent, Chenyuan a développé la sienne au fur et à mesure avec des collocations modélisées tant par **Magn** que par **Oper$_1$** (en rouge), telles que *garder un souvenir* (**Oper$_1$**(*souvenir*) = *garder* [ART ~]), *établir une liste* (**IncepOper$_1$**(*liste*) = *établir* [ART~]), *suivre un entraînement* (**Oper$_1$**(*entraînement*) = *suivre* [ART~]) etc. Il est indubitable que cette CM est beaucoup plus complète que celle en version initiale élaborée par elle.

En conclusion, nous avons pu constater que toutes les CM réalisées par les apprenants ont validé la faisabilité de l'élaboration des CM autour du thème modélisé par les FL **Magn** et **Oper$_i$** en classe de FLE en Chine. Nous pouvons également affirmer que, tout en élaborant leurs CM, les apprenants réfléchissaient par eux-mêmes à la façon de classer et d'organiser ces collocations enseignées, ainsi qu'à la façon de valoriser les phénomènes linguistiques qu'ils avaient observés et acquis dans les concordances, tels que les deux éléments des collocations, la place des adjectifs d'intensité, la transformation syntaxique des collocations à verbe support, etc. De ce fait, il est raisonnable de considérer cette méthode de conception des CM comme une approche

utile et avisée pour réviser et mémoriser les collocations enseignées. L'élaboration des CM favorise l'apprentissage des collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_i$. Parallèlement, à cause du manque de consignes à propos de l'élaboration des CM, il faut admettre que quelques descriptions effectuées par les apprenants ne sont ni pertinentes ni claires, par exemple : l'ordre des deux éléments de la collocation.

Chapitre III - Les résultats des productions écrites et orales au sujet des collocations modélisées par Magn et Oper$_i$

Comme nous l'avons évoqué dans la partie consacrée à la méthodologie, nous avons procédé à une activité de production dans l'intention d'aider les apprenants à s'entraîner aux collocations enseignées, de connaître les problèmes liés, d'évaluer les effets de notre recherche et de perfectionner les cycles subséquents de la recherche.

3.1 Les résultats des productions écrites

Considérons d'abord les deux petits textes très intéressants écrits par Chenyuan et Wentao. Il s'agit d'une écriture imaginaire et créative.

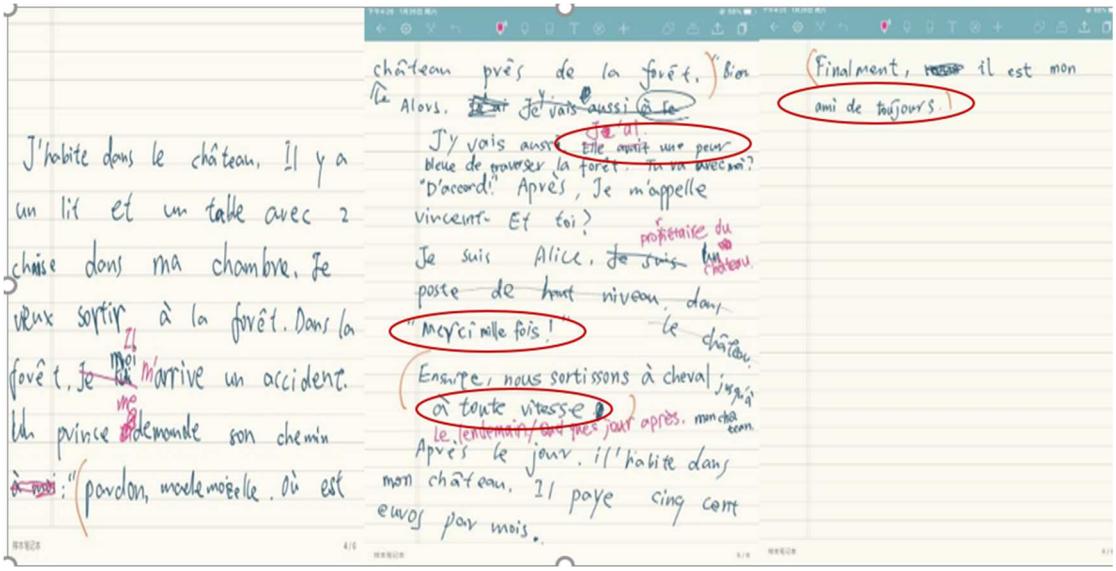
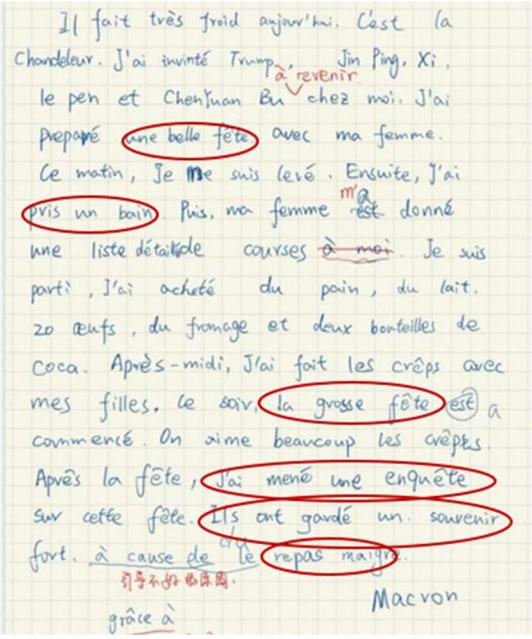


Figure 18 : La production écrite centrée sur des collocations modélisées par **Magn**, rédigée par Chenyuan et Wentao

Ce premier texte aborde une histoire de conte de fée dans laquelle l'héroïne, la propriétaire d'un château, indique le chemin à un prince qui perd sa route dans la forêt, avant de lui louer une chambre dans sa demeure. Citons comme exemple les collocations utilisées dans ce texte : dans la phrase *j'ai une peur bleue de traverser la forêt*, on peut voir deux collocations enseignées : *avoir une peur* (**Oper$_1$**(*peur*) = *avoir* [ART~]) et *une peur bleue* (**Magn** (*peur*) = *bleue*) ; *Merci mille fois !* (**Magn** (*merci*) = *mille fois*), etc.


Il fait très froid aujour'hui. C'est la Chandeleur. J'ai invinté Trump, Jin Ping, Xi, le pen et Chenyuan Bu à revenir chez moi. J'ai preparé une belle fête avec ma femme. Ce matin, Je me suis levé. Ensuite, J'ai pris un bain. Puis, ma femme m'a ~~est~~ donné une liste détaillée de courses ~~à moi~~. Je suis parti, J'ai acheté du pain, du lait, 20 œufs, du fromage et deux bouteilles de coca. Après-midi, J'ai fait les crêps avec mes filles. Ce soir, la grosse fête est a commencé. On aime beaucoup les crêpes. Après la fête, J'ai mené une enquête sur cette fête. Ils ont gardé un souvenir fort. à cause de la repas maigre.

Macron

grâce à

Figure 19 : La production écrite centrée sur les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_1$** et rédigée par Chenyuan et Wentao

Dans ce deuxième texte signé « Macron », ces deux apprenants ont imaginé une fête où des présidents seraient invités. On peut y observer l'utilisation des collocations acquises, telles que *j'ai préparé une belle fête* (**BonMagn** (*fête*) = *belle*), *j'ai pris un bain* (**Oper$_1$**(*bain*) = *prendre* [ART ~]), *la grosse fête* (**Magn** (*fête*) = *grosse*), *j'ai mené une enquête sur cette fête* (**Oper$_1$** (*enquête*) = *mener*), *ils ont gardé un souvenir fort* […] (**Oper$_1$** (*souvenir*) = *garder* [ART~], **Magn** (*souvenir*) = *fort*) et *à cause du repas maigre* (**Magn** (*repas*) = *maigre*).

En effet, ce texte est rédigé, après l'enseignement des collocations modélisées par **Oper$_i$**, au cours du dernier cycle de notre recherche ; bien plus tard, donc, que celui de la figure 18. Entre temps, les apprenants ont appris le passé composé. On peut voir que les apprenants ont utilisé dans ce texte le passé composé, des collocations modélisées par **Oper$_1$**, mais aussi celles modélisées par **Magn**, ainsi que les connaissances qu'ils ont acquis entre temps. Il va de soi qu'ils ont utilisé à bon escient plus de collocations dans le deuxième texte que le premier, et que leur progrès dans l'apprentissage des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_1$** est évident. Un tel résultat reflète la réussite de l'usage des collocations enseignées et se manifeste également dans les textes écrits

par d'autres apprenants. Un des exemples les plus significatifs nous est fourni ci-dessous :

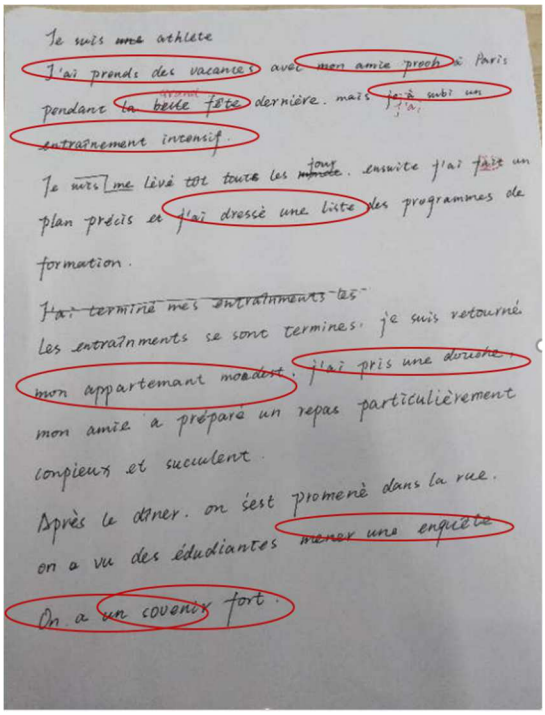

Je suis ~~une~~ athlete
J'ai prends des vacances avec mon amie proch à Paris
pendant ~~la belle~~ grand fête dernière. mais ~~je~~ j'ai subi un
entraînement intensif.
Je suis me lévé tôt toute les ~~monde~~ jour. ensuite j'ai fait un
plan précis et j'ai dressé une liste des programmes de
formation.
~~J'ai terminé mes entraînments les~~
les entraînments se sont termines. je suis retourné
mon appartemant modest. j'ai pris une douche.
mon amie a préparé un repas particulièrement
conpieux et succulent.
Après le dîner. on s'est promené dans la rue.
on a vu des édudiantes mener une enquête
On a un souvenir fort.

Figure 20 : La production écrite rédigée par Lin et Yang

On peut voir dans ce texte que ces deux apprenants ont utilisé les collocations modélisées non seulement par **Magn**, mais aussi par **Oper$_1$** à l'aide d'une FL complexe. Par exemple : *j'ai *prends (pris) des vacances* (**Oper$_1$** (*vacances*) = *prendre* [ART ~]), *avec mon ami proche* (**Magn** (*ami*) = *proche*), *j'ai subi un entraînement intensif* (**Oper$_1$** (*entraînement*) = *subir* [ART ~], **Magn** (*entraînement*) = *intensif*), *j'ai dressé une liste des programmes de formation* (**Oper$_1$** (*liste*) = *dresser* [ART ~]), *mon appartement *modest (modeste)* (**AntiBonMagn** (*appartement*) = *modeste*), *j'ai pris une douche* (**Oper$_1$** (*douche*) = *prendre* [ART ~]), *on a vu des étudiantes mener une enquête* (**Oper$_1$** (*enquête*) = *mener* [ART ~]), *on a un souvenir fort* (**Oper$_1$** (*souvenir*) = *avoir*, **Magn** (*souvenir*) = *fort*). Comme la composition de Chenyuan et Wentao, créé au cours du dernier cycle de notre recherche, ce texte présente de nombreuses collocations acquises et démontre également une réelle progression de la part de ces apprenants.

3.2 Les résultats des productions orales

En outre, nous tenons à analyser deux exemples de jeu de rôle par le biais des extraits de brouillons des apprenants.

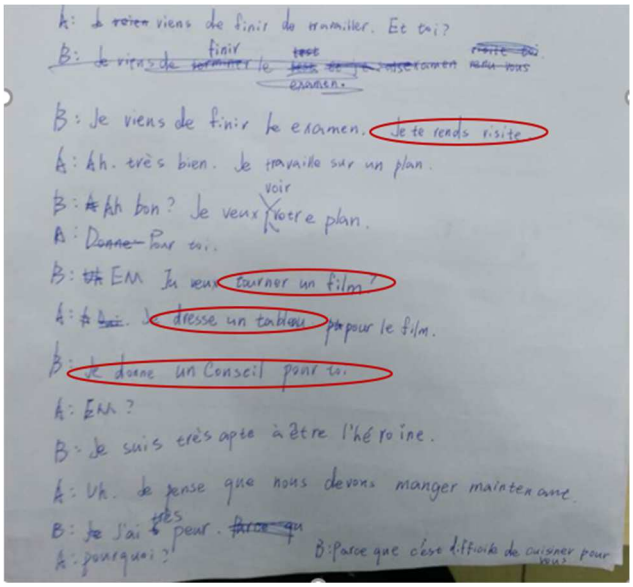


Figure 21 : Un extrait du brouillon effectué en cours par Yichen et Qifei pour préparer le jeu de rôle sur les collocations modélisées par **Oper$_1$**

Comme le démontre cet extrait, ces deux apprenants ont utilisé des collocations telles que *je te rends visite* (**Oper$_1$** (*visite*) = *rendre* ~ *à*), *tourner un film* (**Oper$_1$** (*film*) = *tourner* [ART ~]), *Je dresse un tableau* (**Oper$_1$**(*tableau*) = *dresser* [ART ~]) et * *Je donne un conseil pour toi (je te donne un conseil)* (**Oper$_1$** (*conseil*) = *donner* [ART ~]).

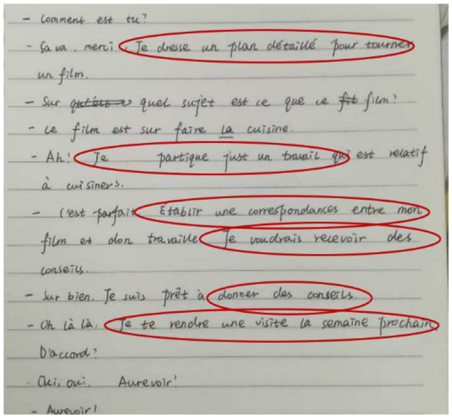


Figure 22 : Un extrait du brouillon effectué en cours par Lin et Yang pour préparer le jeu de rôle sur les collocations modélisées par **Oper$_i$**

Contrairement aux textes mentionnés plus haut, en dehors des collocations modélisées par **Oper$_1$**, Lin et Yang ont aussi utilisé de manière congruente une collocation modélisée par **Oper$_2$**, soit *recevoir des conseils* (**Oper$_2$** (*conseil*) = *recevoir* [ART ~]) existant dans la phrase *Je voudrais recevoir des conseils*, même si cette collocation ne fait pas partie de l'objectif majeur de l'enseignement.

En résumé, après avoir analysé l'ensemble des productions des apprenants, quelques remarques préliminaires s'imposent. Tout d'abord, c'est la créativité en matière d'imaginaire, matérialisé sous forme d'histoire ou de jeu de rôle, qui nous a le plus impressionnée. Très motivés par cette activité, les apprenants étaient, dès lors, beaucoup plus intéressés par l'utilisation des collocations enseignées que nous le pensions. Ce faisant, nous avons réorganisé le plan d'action au cours de notre recherche pour prolonger le temps de cette partie créative. Les progrès des apprenants nous ont réellement impressionnée, notamment l'augmentation progressive du nombre de ces collocations mémorisées et l'utilisation appropriée en contexte qu'ils en faisaient. Ils étaient de plus en mesure, non seulement de combiner les collocations modélisées par différentes FL, mais également de mettre en relation les collocations apprises avec leurs autres connaissances issues du manuel, telles que la grammaire ou le vocabulaire. C'est la raison pour laquelle les productions des apprenants analysées sont de plus en plus riches.

Cependant, il est indéniable qu'il existe toujours des difficultés liées au cadre de l'expression avec les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**. Considérons le cas d'une expression rédigée par Lin et Yang au cours de la rédaction au brouillon : *établir une correspondance entre mon film et *don (ton) travail*. Il est patent que cette expression contenant la collocation *établir une correspondance* (**IncepOper$_1$** (*correspondance*) = *établir*) est sémantiquement incorrecte. Il se peut que ces deux apprenants aient confondu le sens de *correspondance* et celui de *relation*. Ainsi, nous avons davantage insisté au cours de notre recherche sur le fait de laisser les apprenants observer les concordances comprenant les collocations et de leur donner, le cas échéant, des explications précises de sorte qu'ils puissent mieux les comprendre et les utiliser à bon escient selon le contexte de la communication.

Les résultats de l'analyse sur les productions écrites et orales des apprenants nous ont persuadée de la faisabilité et des effets positifs d'enseigner les collocations modélisées

par **Magn** et **Oper**i en classe de FLE en Chine auprès des apprenants débutants.

Bilan

Sur le plan méthodologique, cette quatrième phase de la recherche-action consistant à analyser les données collectées sur le terrain est d'autant plus indispensable pour notre recherche qu'elle nous a donné les moyens d'évaluer les effets des actions et d'améliorer les cycles subséquents, ainsi que des réponses à la majorité des questions posées en amont et des sources de réflexion sur l'ensemble de notre recherche faisant l'objet de la quatrième partie du présent mémoire.

QUATRIÈME PARTIE : LA RÉFLEXION SUR LA RECHERCHE

Il est important de souligner que lors de la mise en perspective de la recherche-action, les deux phases de notre méthodologie, l'action et la réflexion, se sont imbriquées dans tout le processus de notre recherche, car « sur le plan de la recherche, le chercheur doit se donner les moyens de poser un regard réflexif sur l'action au fur et à mesure de son déploiement […] » (Roy & Prévost, 2013 : 136). En effet, une telle phase de réflexion basée sur des théories et les données recueillies nous a poussée à améliorer nos cycles de recherche et nous a aidée à répondre progressivement à la problématique de la recherche.

Nous allons donc détailler successivement dans cette partie nos réflexions, basées sur les réponses aux questions concrètes que nous avons posées en amont de la méthodologie. Nous nous attarderons d'abord sur la faisabilité et l'intérêt de modéliser les collocations avec les FL **Magn** et **Oper$_i$** pour le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine. Nous nous focaliserons ensuite sur les avantages des autres outils pédagogiques indispensables à ce processus, puis nous apporterons un éclairage sur les limites et les problèmes rencontrés lors de la mise en place des FL. Nous se concentrerons, enfin, sur les limites et les problèmes de notre recherche.

Chapitre I - La réflexion sur modéliser les collocations avec les FL Magn et Oper$_i$ dans le processus de l'enseignement apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine

1.1 La faisabilité de modéliser les collocations avec les FL Magn et Oper$_i$

A propos de l'utilisation des FL à des fins pédagogiques pour l'enseignement des collocations, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, rares sont ceux qui l'ont autant mis en œuvre que Anctil (2010, 2012) et Tremplay (2004). Ces deux chercheurs ont réussi à utiliser des FL dans la pratique pédagogique comme outil de modélisation des collocations. La notion de FL dérivant de la TST est largement mise en valeur lors de la compilation du dictionnaire, ce qui est précisément l'objectif initial de Mel'čuk, un des fondateurs de la TST. Raison pour laquelle il semble que la notion de FL destinée aux spécialistes est trop difficile à saisir pour la mettre à la disposition des enseignants dans le cadre de l'enseignement des collocations.

En tant qu'enseignante de FLE et personnel non spécialisé, nous avons également douté au début de notre recherche de la possibilité d'utiliser les FL sur le terrain. Puisque, d'une part, la TST est trop complexe pour la comprendre parfaitement dans la pratique, et d'autre part, parce que la liste de FL standard simple est beaucoup trop volumineuse pour « attraper » toutes les FL, même sans compter les FL complexes. Pourtant, les remarques de Polguère nous ont encouragée car d'après lui, « les FL peuvent être enseignées, comprises et même utilisées comme outil conceptuel indépendamment de leur formalisme d'encodage traditionnel » (Polguère, 2003 : 3). D'un côté, « les FL devraient pouvoir être appréhendées sans qu'il soit nécessaire de recevoir une formation véritable en linguistique Sens-Texte » (Polguère, 2003 : 3), d'un autre côté, au lieu d'insister sur une liste exhaustive, il suffit de s'habituer aux FL standard simples ou complexes les plus courantes, telles que **Magn**, **Bon**, **Oper$_i$**, **AntiBon**, **AntiVer** etc. (Polguère, 2003). Ce faisant, nous avons tenté d'essayer de les exploiter tout en simplifiant la notion de FL et en les laissant correspondre aux situations concrètes de notre terrain de la recherche, ainsi qu'au manuel, aux niveaux des apprenants et à leurs besoins (Augustyn & Tutin, 2009). Pour cette raison, avec le manuel imposé par l'école comme base, nous nous sommes uniquement concentrée sur les deux configurations les plus fréquentes : l'intensification et la verbalisation, définies par **Magn** et **Oper$_i$**, mais aussi quelques FL complexes, fréquentes et pertinentes, en matière de communication notamment, telles que **BonMagn**, **IncepOper$_i$** etc.

De prime abord, nous sommes parvenue à modéliser et à sélectionner les collocations à enseigner avec les FL **Magn** et **Oper$_i$**, mais il n'en demeure pas moins vrai que la modélisation est seulement le premier pas du processus d'enseignement-apprentissage des collocations. Ce qui importe, c'est que cette notion de modélisation peut s'associer aux autres outils ou activités pédagogiques exploités en classe de FLE, tels que le corpus, la CM et la production écrite ou orale. Après la mise en place de notre méthodologie, nous avons considéré que les configurations définies par **Magn** et **Oper$_1$** pouvaient s'y adapter. Durant notre recherche, les FL, les autres outils et activités se sont complétés mutuellement, contribuant ainsi à la réussite de l'apprentissage des collocations auprès des apprenants débutants.

Par ailleurs, la réalisation des apports de cette notion de FL en classe de FLE s'est manifestée par le fait d'introduire **Magn** et **Oper$_i$** en classe auprès des apprenants. En

réalité, aucune connaissances ni terminologies linguistiques ne sont développées en cours devant les apprenants durant toute notre phase de réaliser l'action de la recherche sur le terrain. Nous avons interprété ces deux FL par le biais des paraphrases. Autrement dit, **Magn** et **Oper$_i$** sont traduites dans la pratique pédagogique par *l'intensification* et *la verbalisation*. Pour ce faire, les FL peuvent être simplifiées, didactisées et transformées en expressions accessibles aux apprenants débutants, ces derniers n'ayant pas besoin d'aborder les notions de linguistiques qu'ils étaient susceptibles de considérer comme « embêtant ».

1.2 L'intérêt de l'insertion des FL Magn et Oper$_i$ dans le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations

1.2.1 L'intérêt de l'insertion des FL Magn et Oper$_i$ par rapport aux champs sémantiques

Comme mentionné plus avant, face à une méthode d'enseignement du lexique traditionnelle (soit un apprentissage du sens strict de la liste de vocabulaire et dans l'ordre alphabétique), il faut classifier les mots qui apparaissent le plus souvent ensemble en les regroupant par champs sémantiques, ce qui permet de mémoriser plus facilement et durablement le lexique, et donc, de le réviser et de l'utiliser en situation correctement (Grossmann, 2011). Partant de ce constat, il est raisonnable d'affirmer que les collocations doivent faire l'objet d'un enseignement en classe de FLE par champs sémantiques ou par mise en situation (exemple : les émotions, la cuisine, le logement, etc). Cette stratégie liée aux champs sémantiques présente tout de même certaines limites : par exemple, il est parfois difficile de définir de quelle situation de communication relèvent les collocations. De plus, pour les enseignants de FLE, une telle stratégie implique « un lourd travail pour élaborer des listes de lexies pour chaque situation de communication » (Cavalla, 2016 : 44). Cependant, dans le cadre de notre recherche, élaborer une liste de collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** s'est révélé être relativement aisé. Plus précisément, au fur et à mesure de la progression de notre cours, la liste des collocations a été régulièrement enrichie avec le vocabulaire de chaque leçon du manuel *你好 !法语 A1 (Bonjour ! Le français A1)*.

1.2.2 L'intérêt de l'insertion des FL Magn et $Oper_i$ pour la mise en place des deux approches de l'enseignement du lexique

Notons qu'introduire ces collocations selon le sujet définit par les FL correspond à une entrée onomasiologique (à savoir, en allant du sens à la forme, au lieu d'une entrée sémasiologique, de la forme au sens donc, comme il est généralement d'usage en Chine dans l'enseignement des LE). De fait, nous avons mis de côté la forme des collocations en laissant les apprenants se les approprier à travers les sens modélisés par les FL. Nous avons ensuite amené les apprenants à trouver eux-mêmes la forme de ces mêmes collocations. Étant donné que ces dernières sont révisées et renforcées à travers les CM et l'activité de production, nous avons complété l'entrée onomasiologique avec l'entrée sémasiologique. Didactiquement parlant, cette méthode de modélisation permet, non seulement de commencer par l'entrée onomasiologique, mais il est également possible de mobiliser une entrée sémasiologique par le biais d'autres outils ou activés pédagogiques. Pour ce faire, ces deux entrées se révèlent indispensables et leur mise en place permet aux apprenants d'accéder simultanément au sens et à la lexie pertinente (Cavalla, 2016).

1.2.3 L'intérêt de l'insertion des FL Magn et $Oper_i$ pour mieux comprendre les systèmes linguistiques des collocations

Du point de vue de l'enseignant, étudier la notion de FL est favorable à la compréhension du fonctionnement des systèmes linguistiques des collocations (Polguère, 2003). Ce qui s'est traduit par les analyses que nous avons effectuées dans notre cadre théorique concernant les propriétés linguistiques des FL **Magn** et **$Oper_i$**. En faisant appel aux analyses syntaxiques et sémantiques de ces dernières, nous avons mieux appréhendé les systèmes linguistiques des collocations enseignées dans le cadre de notre recherche, y compris leur dépendance syntaxique intrinsèque et leur relation actancielle. A titre d'exemple, la différence entre les collocations modélisées par **$Oper_1$** et **$Oper_2$** nous a permis de tenir compte de la distinction du rôle sémantique entre les sujets des verbes supports des collocations : le sujet est le 1er actant ou le 2ème actant du verbe.

Par ailleurs, l'enseignement des collocations consiste à aider les LNN à « retenir le sens et l'association lexicale simultanément » (Cavalla, 2014 : 156). En tant qu'outil

permettant de modéliser l'association lexicale des collocations, les FL possèdent donc un réel intérêt pour sensibiliser les apprenants aux associations spécifiques entre les bases et les collocatifs. De fait, l'étiquetage des FL « propose une réponse satisfaisante pour l'encodage de la majorité des collocations » (Augustyn & Tutin, 2009 : 34), car les apprenants peuvent apprendre à la fois les sens des collocations et les liens linguistiques entre les bases et les collocatifs. Par conséquent, l'apport de la notion des FL **Magn** et **Oper$_i$** est profitable aux apprenants pour leur apprentissage des collocations.

1.2.4 L'intérêt de l'insertion des FL Magn et Oper$_i$ sur la capacité de raisonner dans l'apprentissage des collocations

D'après notre expérience de stage, nous avons déduit que l'insertion de la modélisation des collocations avec **Magn** et **Oper$_1$** pourrait aider les apprenants à développer la capacité de raisonner par analogie. Au bout de quelques cours sur les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, certains apprenants nous ont demandé comment verbaliser les mots appris avec des expressions de type N + V, tels que *le départ* ou *l'entraînement*, figurant sur la liste de vocabulaire du manuel. Ainsi, les apprenants espéraient assimiler activement les connaissances collocationelles et il ne leur suffisait pas d'apprendre seulement le sens d'un nom prédicatif (Polguère, 2003). Nous sommes donc parvenue à un consensus avec Polguère sur le fait que les FL amènent une généralisation permettant d'anticiper les collocations au moment où les apprenants rencontrent une nouvelle lexie donnée avec des questions telles que « comment intensifier ou verbaliser ce mot ? » (Polguère, 2016). L'objectif final de la didactisation des FL consiste à aider les apprenants à saisir la bonne façon de « dériver » une expression collocationnelle (Polguère, 2003).

A ce sujet, nous en déduisons également qu'une telle insertion des FL **Magn** et **Oper$_i$** en classe de FLE mérite de s'effectuer progressivement sur le long terme. D'une part, cela pourrait favoriser la prévision et la reconnaissance des problèmes potentiels au cours de l'enseignement-apprentissage des collocations, pour l'enseignant comme pour l'apprenant ; et d'autre part, cela permettrait de rendre les apprenants plus autonomes et actifs dans leur apprentissage des collocations.

1.3 Les limites de l'enseignement des collocations modélisées par les FL en classe de FLE en Chine

En dépit de l'intérêt et de l'efficience de l'enseignement des collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_i$, il faut admettre ses limites et ses difficultés, comme nous avons pu le constater directement sur notre terrain de recherche. Aussi, nous accorderons dans cette partie de l'importance à l'explicitation des limites des FL sous différentes perspectives.

1.3.1 La limite et la difficulté de modéliser les collocations rencontrées avec des FL pertinentes

Un des grands problèmes que nous avons rencontré en la pratique portait sur le fait qu'il était parfois difficile pour nous de confirmer si une collocation donnée pouvait être modélisée par **Magn** ou **Oper**$_i$. En effet, ce type de problème implique toutes les FL standards car :

> bien que le système paramétrique permette d'expliquer les liens qui unissent les formatifs entre eux, ce n'est qu'a posteriori qu'il peut le faire, le problème résidant dans la difficulté à deviner a priori sur quel type de fonction est construite la collocation (Gonzalez, 2015 : 94).

Il nous est donc théoriquement possible de faire appel à des outils de support pour vérifier notre intuition, tels que le dictionnaire en ligne DiCouèbe, mais comme nous avons précisé dans la partie méthodologique, les procédures de l'utiliser sont trop compliquées. Effectivement, le DiCouèbe, avec son métalangage, se révèle difficile d'accès pour les non spécialistes comme nous, notamment en ce qui concerne les FL différentes proposées pour une même collocation (Augustyn & Tutin, 2009). Les limites de l'apport des FL dans l'enseignement des collocations se manifestent par le fait qu'une même collocation peut être modélisée par diverses FL standards. Par voie de conséquence, il manque dans la pratique pédagogique un outil de référence fiable et disponible pour nous, les enseignants de FLE, dans le domaine de la modélisation des collocations.

Par ailleurs, le fait que les collocations correspondant à des relations lexicales atypiques les plus fréquemment rencontrées ne puissent être modélisées par une FL standard est

une limite supplémentaire (Augustyn & Tutin, 2009 ; Anctil, 2010). Autrement dit, toutes les collocations rencontrées ne peuvent pas être étiquetées par des FL standard.

1.3.2 La difficulté d'introduire le sens des FL en classe de FLE

Il faut être conscient du fait que toutes les FL ne peuvent pas être facilement interprétées lorsque l'on veut introduire les FL par leurs sens équivalents en classe de FLE auprès des apprenants. Pour ce faire, **Magn** a donné comme sens aux apprenants *intensification* alors que **Oper$_i$** a préféré *verbalisation*. Néanmoins, quelques autres FL, telles que **Involv**, **Obstr** etc. sont relativement plus complexes à interpréter pour faciliter cette « pseudo-langue » (Polguère, 2003 : 6).

1.3.3 Les autres limites de l'insertion des FL en classe de FLE

En tant qu'enseignante en Chine, nous n'avons eu aucune occasion de suivre une formation sur les FL. Pourtant, la notion de FL, difficile à manipuler et à acquérir, nécessite une pratique intensive pour l'encoder et la décrire (Polguère, 2003).

En outre, nous avons rencontré un autre problème au cours de notre recherche : la difficulté à nuancer les différentes valeurs d'une fonction. L'exemple le plus significatif nous est fourni par le cas des résultats de **Magn** (*ami*) = *proche*, *intime*. En réalité, il est difficile pour nous d'expliciter la différence entre *ami proche* et *ami intime* aux apprenants.

Chapitre II - La réflexion sur associer les deux FL Magn et $Oper_i$ aux autres outils et activités pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par Magn et $Oper_i$

Il est indéniable que la modélisation et l'étiquetage des collocations avec les FL **Magn** et **$Oper_i$** est seulement le premier pas du processus d'enseignement-apprentissage. De fait, pour mieux les mettre en valeur et atteindre le résultat escompté de notre recherche, soit résoudre le problème du manque de connaissances collocationnelles des apprenants, il est primordial pour nous de déterminer la méthode la plus appropriée et la plus efficace pour associer la notion des FL **Magn** et **$Oper_i$** aux autres outils et activités pédagogiques et assurer aux apprenants un bon apprentissage de celles-ci.

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, il existe deux outils pédagogiques favorables à ces phases : le corpus et les CM. Ils sont indispensables dans le domaine tant de la compréhension et de la mémorisation des collocations modélisées par **Magn** et **$Oper_i$**. Il faut noter que, comme Frankenberg-Garcia (2012), nous sommes d'avis que notre réflexion ne définit pas ce que nous pouvons faire avec le corpus et les CM, mais plutôt ce que ces deux outils pourraient nous apporter pour l'apprentissage des collocations modélisées (Frankenberg-Garcia, 2012, cité par Boulton et Tyne, 2014). Nous expliciterons, dans les paragraphes suivants, les réflexions qui nous sont apparues lors de notre étude concernant les faisabilités et les intérêts d'associer les deux FL **Magn** et **$Oper_i$** aux autres outils et activités pédagogiques. Simultanément, sur le plan méthodologique, nous préciserons aussi les inconvénients des méthodes à propos de la mise en place le corpus et les CM au cours de notre recherche.

2.1 La réflexion sur associer des FL Magn et $Oper_i$ au corpus

2.1.1 La faisabilité d'associer les FL Magn et $Oper_i$ au corpus

De prime abord, nous avons déjà illustré la faisabilité d'associer les deux FL **Magn** et **$Oper_i$** au corpus dans la partie de la mise en place l'action. Il n'en demeure pas moins vrai qu'il est facile et pratique de contextualiser les collocations modélisées par ces deux FL à l'aide du corpus Lexicoscope. Le concordancier permet d'afficher les propriétés linguistiques de ces collocations que les apprenants devraient reconnaître. Sans disposer de matériel informatique en classe, les concordances contenant ces

collocations nous permettent aussi de les présenter aux apprenants sur support papier, ce qui convient mieux à la situation de notre terrain de recherche. L'utilisation du corpus pour enseigner et apprendre les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** est donc complètement faisable en classe de FLE en Chine.

2.1.2 L'intérêt de la mise en place du corpus pour enseigner les collocations modélisées par les FL Magn et Oper$_i$

Nous remarquons que le principal intérêt du corpus Lexicoscope a été de nous fournir un support pour vérifier nos intuitions sur les collocations, car toutes les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** ne se trouvent pas dans *le Robert combinaisons de mots* et le LAF. Par exemple, à partir de **Magn** (*bise*) = *grosse* | antépos. et de **Magn** (*fatigue*) = *grosse* | antépos., on peut essayer de déduire **Magn** (*fête*) = *grosse* | antépos. Pour le vérifier, on peut entrer *grosse fête* dans l'interface de Lexicoscope, ce qui se révèle plus rapide et pratique qu'une recherche manuelle avec ces deux dictionnaires. Le corpus nous a permis aussi d'économiser du temps pendant la préparation des cours.

Un autre avantage de Lexicoscope sur le terrain est de proposer un grand nombre d'exemples authentiques, ainsi que la possibilité de contextualiser les collocations modélisées. Ainsi, « ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue » (Cuq & Gruca, 2005 : 432). Au cours de l'observation sur les concordances, les apprenants étaient ravis d'avoir ce premier contact direct avec des phrases authentiques présélectionnées par le concordancier. Notons également qu'« en didactique des langues le recours à la contextualisation fait partie des fondamentaux » (Calaque, 2004, cité par Nicolas, 2014 : 181). De ce fait, nous avons mis l'accent sur le fait de contextualiser les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**.

Lexicoscope s'est révélé être un support pédagogique non négligeable en classe de FLE pour l'enseignement des collocations modélisées. Mentionnons que, de manière générale, la production et la compréhension sont les deux entrées pour la langue (Cavalla, 2016), et que selon les chercheurs en acquisition, avant de produire, il faut comprendre (Bassano 1988 ; Colé 2011 ; Kail 2015 ; Noyau 2003 ; cité par Cavalla, 2016). En même temps, « si l'on veut comprendre ce qu'est la langue, il faut pouvoir la décrire. Et pour la décrire, il faut pouvoir l'observer » (Polguère, 2016 : 131). Pour ce faire, nous avons donné la possibilité aux apprenants d'observer, à travers les

concordances, le phénomène réel des collocations dont il est question (notamment les transformations syntaxiques, le choix restreint de la base, etc.). Pour nous, cela constitue une phase indispensable pour que les apprenants puissent les apprendre.

Nous tenons à noter qu'en fonction de notre expérience du terrain, nous insistons sur l'importance du rôle actif de l'apprenant au cours de la didactisation du corpus. Concrètement, pendant la phase d'observation, nous leur avons donné l'occasion de réfléchir et de découvrir eux-mêmes les phénomènes syntaxiques et sémantiques des collocations modélisées. Nous les avons ensuite guidés vers une réflexion et une discussion selon les questions précises liées aux propriétés linguistiques des collocations, telles que la transformation syntaxique (notons que nous avons laissé les apprenants tenir compte des variations syntaxiques des collocations que nous avons mises au cœur dans notre enseignement). Nous avons ainsi la même attitude que Cavalla (2014) qui indique qu'« il serait certainement pertinent d'enseigner les variations avant les formes canoniques souvent neutres de ces éléments. » (Cavalla, 2014 : 156), ce qui a été aussi proposé par Cavalla (2016) :

> nous sommes d'avis que le fait de laisser les apprenants manipuler des données empiriques devrait les guider vers une réflexion sur les propriétés intrinsèques de ces éléments […] (Cavalla, 2016 : 99).

De plus, une telle observation sur les concordances accompagnée de déductions et de réflexions pourrait aussi contribuer à sensibiliser les apprenants à ces collocations, du fait que :

> le travail sur les concordances permet aux étudiants de mener une réflexion métalinguistique, mettant en jeu une activité d'observation et des compétences d'induction. L'activité réflexive des apprenants est essentielle pour les sensibiliser au lexique. (Yan & Tutin, 2018 : 15, cité par Cavalla & Loiseau, 2014).

Qui plus est, nous avons noté que les apprenants étaient plus motivés lorsqu'ils étaient acteurs de leur apprentissage que nous leur enseignons directement ces connaissances. Il était valorisant pour eux de trouver les propriétés linguistiques dans les concordances des collocations. En effet, cette démarche déductive correspond justement à l'entrée DDL préconisée par Johns (1991). En conséquence, les concordances présélectionnées par Lexicoscope sont favorables non seulement à la reconnaissance des collocations

modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** auprès des apprenants, mais aussi au développement de leur autonomie.

2.1.3 La réflexion sur la méthodologie de la didactisation du corpus

Avant que les concordances soient introduites en classe, nous nous sommes focalisée sur la phase initiale de sensibilisation et d'induction des apprenants. Notre but étant de :

> donner au lecteur une idée intuitive de la grande variété des expressions que recouvre la notion de collocation. Il s'agit, en outre, de phénomènes omniprésents dans la langue et qui relèvent d'une compétence linguistique difficile à acquérir (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 21).

Nous avons donc permis aux apprenants de se rendre compte, d'un côté, de l'écart entre les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** en chinois et en français, à savoir le contraste des expressions d'intensité et de verbalisation entre la langue cible et source ; et d'un autre côté, de la difficulté de l'encodage de ces collocations en français. Nous considérons que cela favoriserait la compréhension et la mémorisation des collocations, et aiderait les apprenants à surmonter ces difficultés puisque c'est une méthode valorisant davantage les particularités sémantiques des collocations en français par rapport à celles en chinois. De plus, nous sommes convaincue que laisser les apprenants émettre des hypothèses sur les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** est une bonne façon de les laisser explorer de leur propre initiative les résultats. Ce qui nous importe, c'est ce processus de réflexion qui a été perçu par les apprenants. Très motivés, ils étaient curieux des collocations faisant l'objet de notre enseignement et attendaient impatiemment de vérifier leurs hypothèses à l'aide des concordances. Par conséquent, pendant les phases initiales, stimuler les apprenants au niveau cognitif s'avère efficace et possède des répercussions positives pour l'apprentissage de l'UP évitant la simple étude par cœur (Detry, 2014).

En résumé, à l'égard de didactiser le corpus Lexicoscope, nous nous sommes référée aux recommandations formulées par Cavalla (2016) tout en tenant compte de l'objectif de notre recherche et de la situation concrète du terrain de recherche, notamment les niveaux et besoins des apprenants. Nous avons donc mis en pratique « Teaching to exploit » de Fligelstone (1993) pour amener les apprenants à avoir une approche « indirecte » du corpus (Chambers, 2010), du fait qu'ils ne disposent pas encore d'un

niveau de langue suffisante. Nous avons également posé aux apprenants des questions précises afin de les aider à mieux reconnaître les propriétés linguistiques des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** et de « les conduire progressivement vers l'autonomie » (Chambers, 2004, 2007 ; Granger, 2001, 2002 ; Aston, 2002 ; cité par Cavalla, 2016 : 74). De plus, comme la taille du corpus doit s'adapter à l'autonomie déjà acquise ou non par les apprenants (Cavalla, 2016), nous avons présélectionné autant que possible des phrases simples avec le concordancier de Lexicoscope. En conséquence, pour un projet à long terme de l'enseignement des collocations, on pourrait dans le premier temps conduire les apprenants vers l'utilisation du concordancier, ce qui est facile à maîtriser pour eux, car « avec un concordancier, même le novice peut très rapidement faire des recherches assez sophistiquées qui répondent à des questions réelles » (Boulton et Tyne, 2016 : 119). On pourrait dans le deuxième temps les inviter à placer directement devant le corpus. C'est une démarche préconisée par l'approche DDL demande une grande autonomie des apprenants.

A la demande des apprenants, nous leur avons distribué les concordances présélectionnées sur support papier au lieu d'un PowerPoint. Dans un contexte hétéroglotte où le manque de textes authentiques est prépondérant, les apprenants peuvent le consulter plus aisément et à tout moment. Ainsi faisaient-ils fréquemment référence au support papier lorsqu'ils élaboraient les CM et effectuaient la production tant écrite et qu'orale.

Nous tenons également à préciser un inconvénient concernant la didactisation du corpus de notre recherche. Même si lors de la phase préparatoire, nous avions sélectionné des phrases faciles tant au niveau syntaxique que lexical, celles-ci se sont révélées parfois inappropriés face au niveau linguistique des apprenants (notamment à cause de leur vocabulaire restreint). Quelques phrases difficiles leurs posaient problème au détriment de leur compréhension sur les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**. Face aux réactions des apprenants, nous avons essayé de les trier encore une fois en classe et de les expliquer afin de leur apporter une aide sur le lexique et la syntaxe.

2.2 La réflexion sur associer les FL Magn et Oper$_i$ aux CM

Un problème majeur de terrain que nous avons voulu résoudre grâce à notre recherche consiste au fait qu'en classe de FLE en Chine, on laisse de côté des mesures qui

permettrait d'aider les apprenants à mémoriser. Cependant nous sommes d'avis que « l'aide à la mémorisation reste au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère » (Cavalla, 2016 : 100). Raison pour laquelle, afin d'apporter un changement positif dans l'aspect tant du sujet de l'enseignement du lexique que de la méthode pédagogique, nous avons introduit les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** dans notre recherche, tout en prenant en considération la mise en place des CM. Nous avons ainsi obtenu une meilleure compréhension de la didactisation de cet outil pédagogique et de son association aux FL **Magn** et **Oper$_i$**.

2.2.1 La faisabilité d'associer des FL Magn et Oper$_i$ aux CM

D'un champ sémantique, comme le précise Cavalla (2014), les CM tel que *colère*, *joie*, sont développées par les lexies. A cet égard, nous avons également considéré les deux FL **Magn** et **Oper$_i$** qui décrivent la relation sémantique entre la base et le collocatif des collocations comme des champs sémantiques spéciaux. Ce faisant, nous avons interprété ces deux FL avec *l'intensification* et *la verbalisation* afin qu'il soit possible pour les apprenants d'élaborer des CM autour des concepts **Magn** et **Oper$_i$**. Avec ces deux « champs sémantiques », les apprenants ont enfin réussi à élaborer leurs CM.

2.2.2 L'intérêt de la mise en place des CM pour enseigner les collocations modélisées par les FL Magn et Oper$_i$

L'intérêt de la mise en place des CM pour l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées, au-delà d'une méthode mnémonique efficace sur le plan didactique, est de favoriser la combinaison de deux approches privilégiées par l'enseignement du lexique : l'entrée onomasiologique et l'entrée sémasiologique (Cavalla, 2016). Ainsi, les apprenants ont établi leurs CM à partir de deux concepts définis par **Magn** et **Oper$_i$**, à savoir, *l'intensification* et *la verbalisation* tout en suivant une voie onomasiologique. Ils ont ensuite classé toutes les collocations autour de ces deux concepts avec une approche sémasiologique.

En effet, laisser les apprenants élaborer leurs CM permet également de nous aider à connaître leur niveau de connaissances et de les aider à aboutir à un inventaire de leur savoir classé et mémorisé (Cavalla, 2016). Il est important de noter que la notion des CM est de plus en plus à la mode ces dernières années en Chine dans le domaine de

l'apprentissage, notamment grâce au développement d'applications sur smartphone ou tablette tactile. Les apprenants connaissaient bien cet outil et nombre d'entre eux avaient une expérience de conception de CM afin de mémoriser des connaissances sur l'histoire, l'anglais, la chimie etc. Ils étaient donc persuadés que les CM aidaient à classer et à mémoriser ce qu'ils avaient appris, et trouvaient que leur construction était un processus intéressant. Ils étaient donc motivés de créer pour la première fois une CM sur le lexique du français.

2.2.3 La réflexion sur la méthodologie de la didactisation des CM

Rappelons que nous n'avons pas donné de consigne au sujet de l'élaboration des CM afin de pousser les apprenants à réfléchir par eux-mêmes de façon pertinente. La seule demande concernait le sujet des CM, à savoir, *l'intensification* et *la verbalisat*ion. En définitive, nous avons une impression mitigée à propos des résultats. Dans le domaine du positif, les apprenants ne se sont pas limités en termes de forme pour réaliser leurs CM. Si l'on prend le cas des CM élaborées par Lin, elle s'est habituée à les réaliser verticalement. De ce fait, ce processus d'élaboration était réalisé en fonction des goûts et habitudes des apprenants. Après la réflexion, certains d'entre eux ont indiqué dans leurs CM des propriétés linguistiques et des phénomènes particuliers observés dans les concordances, tels que la place différente des adjectifs d'intensité, le même adjectif qui intensifie les divers mots-clés etc. C'est pourquoi nous sommes arrivée à un consensus que :

> Il peut être utile dans le cadre de la classe de faire émerger régulièrement d'autres représentations, d'autres raisonnements, d'autres méthodes de mémorisation afin que chacun se sente libre d'adopter la démarche qui lui convient et non de suivre un modèle (Scheidecker, 2011 : 42).

Pourtant, le manque de consigne précise a entrainé des problèmes à propos des CM établies par les apprenants. A titre d'exemple, l'ordre entre la base et le collocatif s'est révélé parfois confus car les collocations n'étaient pas toujours parfaitement classées, entraînant ainsi des difficultés de mémorisation. Par conséquent, nous constatons que la précision des consignes pour l'élaboration aide aussi à la mémorisation, car :

> plus la consigne est détaillée et mieux l'apprenant comprend ce qu'il doit faire […] les consignes doivent être précises à deux niveaux : au plan

> linguistique pour le type d'éléments à classer et au plan structurel pour les outils à utiliser (couleur, flèches…) (Cavalla, 2016 : 100).

Nous pourrions ainsi donner des consignes concernant la couleur qui indique les mêmes adjectifs d'intensité ou verbes supports ; ou encore des flèches indiquant l'ordre des mots ; ou les caractères permettant d'indiquer la haute occurrence d'adjectifs d'intensité ou de verbes supports, etc.

Au regard de ce bilan, en tant qu'enseignante de FLE, il est préférable de ne donner de liberté de consigne aux apprenants que modérément. Certes, les apprenants sont acteurs du processus de l'enseignement-apprentissage des collocations, et il est important de leur donner de l'autonomie pour élaborer leurs propres CM, mais l'acquisition de l'autonomie doit se faire progressivement et à l'aide des consignes précises.

2.3 La réflexion sur associer des FL Magn et $Oper_i$ à l'activité de production

2.3.1 La faisabilité d'associer des FL Magn et $Oper_i$ à l'activité de production

L'enseignement du lexique, y compris des collocations, a pour objectif non seulement de reconnaître les éléments, mais aussi de les utiliser à bon escient (Cavalla, 2009). Notre recherche ne se contente ni de modéliser les collocations ni de laisser les apprenants les reconnaître, nous nous attachons à ce qu'ils puissent les utiliser de façon pertinente. En ce sens, il nous faut mettre en place une activité de production avec une évaluation formative qui pourrait contribuer à pratiquer et à renforcer les collocations modélisées par **Magn** et **$Oper_i$**, et servir à évaluer les acquis des apprenants et les résultats de notre recherche. Étant donné que ces collocations sont modélisées par une même fonction, **Magn** ou **$Oper_i$**, n'entretiennent aucune relation l'une avec l'autre. Le problème majeur était pour nous de trouver une activité et de vérifier, par le biais des résultats du terrain, si elle est appropriée et accessible aux apprenants. Nous avons donc tenté de laisser les apprenants effectuer une production écrite ou orale au sujet de *l'intensification* et de *la verbalisation*.

Nous pensions sincèrement au début qu'une telle activité serait trop difficile pour des apprenants débutants. Pourtant, comme nous l'avons précisé dans le chapitre sur l'analyse des données, les résultats des productions des apprenants nous ont beaucoup réconfortée. Il est clairement possible de mettre en place une telle activité ou évaluation

formative en classe de FLE en Chine pour que les apprenants débutants puissent s'entraîner et pratiquer les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**.

2.3.2 L'intérêt de la mise en place d'une activité de production pour enseigner et apprendre les collocations modélisées par les FL Magn et Oper$_i$

Les résultats de la production montrent que dans l'ensemble, les apprenants ont appris les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** et ont été en mesure de les utiliser à bon escient. D'une part, en se basant sur ces résultats, en tant qu'enseignante, nous pouvons évaluer les apprenants et améliorer notre approche pédagogique. D'autre part, cette activité permet de recueillir des données sur leurs points forts et leurs points faibles, tout en nous permettant de perfectionner les cycles subséquents de notre recherche-action.

D'après l'analyse des résultats des productions écrites et orales des apprenants, nous nous sommes rendue compte que cette activité contribuait non seulement au renforcement de l'apprentissage des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$** enseignées au cours de notre recherche, mais aussi à la révision d'autre vocabulaire du manuel.

Nous avons donc pu vérifier à la fois si les apprenants ont compris les collocations enseignées dans un cycle donné de notre recherche et s'ils avaient bien maîtrisé les collocations enseignées dans les cycles précédents. Le résultat de cette activité nous a permis de mettre en lumière qu'en tant qu'enseignante, il est primordial d'aider l'apprenant à organiser ses connaissances pour assurer une mémorisation à long terme, et qu'il faut tenir compte d'activer et d'organiser les connaissances antérieures, ce qui permet de vérifier leur validité (Scheidecker, 2011).

2.3.3 La réflexion sur la méthodologie de didactisation de l'activité de production

Sur le plan méthodologique, il nous semble important de noter que le résultat de cette activité s'est révélé bien plus positif que nous le pensions de prime abord. En effet, nous craignions qu'une telle production créative autour des collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, n'ayant apparemment aucune relation entre l'une et l'autre, ne soit trop complexe pour les apprenants débutants. De ce fait, nous ne leur avons pas précisé le nombre minimum de collocations enseignées qu'ils devaient mettre en œuvre dans leur

production, ni accordé beaucoup de temps à cette activité afin de ne pas créer de lassitude. Très créatifs, ils ont non seulement su utiliser correctement la majorité des collocations apprises, mais ont également créé des textes intéressants et originaux. C'est pourquoi, nous avons modifié notre plan d'action et prolongé la durée de cette partie lors des deux derniers cycles.

Chapitre III - La réflexion sur la méthodologie : recherche-action

Nous tenons à préciser qu'après avoir effectué la recherche-action, nous avons le sentiment qu'en tant qu'enseignante et que chercheuse, nous jouions au cours de notre recherche un rôle de médecin. En effet, pour ce dernier, il est nécessaire d'effectuer un diagnostic préliminaire au moyen d'une conversation avec le patient, des analyses médicales, etc. pour déterminer la maladie du patient. Dans un premier temps, nous avons diagnostiqué les problèmes du terrain de notre recherche dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique à l'aide d'un questionnaire, de l'évaluation diagnostique etc. Ensuite, comme le médecin qui se focalise sur la guérison de son patient, nous avons fait de même avec notre problématique. Pour atteindre notre objectif, nous avons mis en place une série de démarches « thérapeutiques » auprès des apprenants, telles que l'objet ciblé à enseigner, l'approche et l'outil pédagogique, etc. De même que le médecin qui doit choisir le bon traitement médical selon ses connaissances théoriques, nous avons utilisé notre savoir tout en tenant compte des situations concrètes de terrain de notre recherche. Pour finir, au cours du traitement, il est souvent nécessaire de perfectionner les remèdes en fonction des résultats des analyses médicales pour vérifier si les résultats escomptés sont probants ou si les effets secondaires indésirables se manifestent ; tout au long de notre recherche-action, en nous basant sur les données recueillies, nous avons amélioré notre plan d'action afin de mieux atteindre nos objectifs de la recherche.

En définitive, la recherche-action est une méthodologie très puissante et appropriée à nos objectifs de recherche. Elle nous a apporté un réel changement positif sur le terrain dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique, puisque, selon les résultats des productions des apprenants, ces derniers ont réussi à obtenir, grâce aux corpus et aux CM, de nouvelles connaissances collocationnelles.

Il nous faut également admettre que nous avons rencontré des inconvénients durant la mise en place la recherche-action. En premier lieu, à cause de la contrainte de temps, nous avons effectué seulement 3 cycles de recherche, ce qui nous paraît peu suffisant pour améliorer notre plan de recherche, et répondre parfaitement à la problématique. Si nous avions pu réaliser 5 ou 6 cycles de recherche, nous aurions sans doute pu trouver davantage de données sur les apports des FL en classe de FLE en Chine. En deuxième

lieu, une collaboration avec les autres enseignants du terrain de recherche sera favorable à la recherche-action dont les résultats ne seront que meilleurs (Catroux, 2002). A ce titre, il est dommage que nous n'ayons pas eu l'occasion de mettre en œuvre un tel partenariat.

Bilan

Comme « les données, les outils et les méthodes ne se justifient que dans la mesure où ils apportent quelque chose à l'apprentissage, qu'ils répondent à un besoin réel » (Biggs, 2003, Cité par Boulton et Tyne, 2016 : 126), les deux FL **Magn** et **Oper$_i$**, le corpus et la CM, ainsi que l'activité de création se sont révélés un grand intérêt pour la réalisation de notre objectif initial de recherche : les apprenants ont appris les collocations. En conséquence, il est possible d'exploiter les FL **Magn** et **Oper$_i$** dans l'intention de favoriser le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine auprès des apprenants débutant, à condition que les FL **Magn** et **Oper$_i$** soient adaptées, simplifiées selon les besoins précis et situations concrètes du terrain, et qu'elles soient associées à d'autres outils et activités pédagogiques. Au regard de ces résultats positifs, il était donc pertinent de choisir la recherche-action comme méthodologie de recherche.

CONCLUSION

Bien que l'importance et la nécessité de mettre en valeur la phraséologie (et notamment les collocations) en classe de FLE soit généralement admises par la plupart des spécialistes dans ce domaine, la phraséologie, elle a toujours été mise à la marge en Chine où les mots isolés s'imposent dans l'enseignement du lexique. La méthode d'enseignement traditionnelle des LE y exerce une forte influence : l'accent est donc principalement mis sur l'importance de l'apprentissage par cœur de l'apprenant dans le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique. Ainsi est-il considéré en Chine que si un apprenant n'arrive pas à apprendre ou utiliser correctement un mot isolé, la faute lui en incombe du fait de sa paresse. On néglige donc le rôle d'accompagnement de l'enseignant et le perfectionnement des méthodes pédagogiques. Nous sommes en effet convaincue que tirer profit des méthodes et des outils adaptées en matière d'enseignement ne pourrait qu'aider les apprenants à obtenir de meilleurs résultats par rapport à la méthode traditionnelle.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de mettre en œuvre notre recherche-action. Nous espérions ainsi réaliser un changement positif en classe tout en mettant en valeur nos connaissances théoriques. En tant que chercheuse et enseignante, nous avons donc alterné la théorie et la pratique afin de trouver une méthode qui contribue efficacement au processus de l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine auprès des apprenants débutants.

Le choix des collocations était le premier pas de notre recherche et, à cet égard, nous nous sommes intéressée à la puissante fonction des FL servant à les modéliser. C'est effectivement une bonne méthode pour simplifier les collocations grâce à une modélisation suivant les relations lexicales entre les bases et les collocatifs. Les FL **Magn** et **Oper**$_i$ permettent, d'une part, aux apprenants de se sensibiliser aux collocations à l'aide d'une approche onomasiologique, par l'intermédiaire à la fois du sens d'une collocation donnée et de celui des relations lexicales intrinsèques d'une série de collocations (*l'intensification* et *la verbalisation),* et d'autre part, de leur permettre de déduire par eux-mêmes les autres expressions collocationnelles. Certes, il est indéniable qu'il existe des limites qui entravent l'utilisation des FL dans la pratique pédagogique de l'enseignement des collocations, tels que le manque d'outils de référence fiables et accessibles à tous (en ligne ou sur support papier), ou encore

certaines collocations qui ne peuvent pas être modélisées par les FL standards. Nous pouvons cependant en tirer profit dans une perspective pédagogique, tout s'adaptant aux situations de terrain. Ainsi, ne peut-on sélectionner et didactiser que les FL les plus courantes : au-delà de **Magn** et **Oper$_i$** qui font l'objet de notre recherche, il y a aussi par exemple **Real$_i$** (réaliser quelque chose), **Incep**, **Fin**, **Cont** (les trois phases d'un événement : le début, la fin et la continuation) etc. Autrement dit, on peut les didactiser tout en mettant leurs qualités en valeur et en palliant leurs insuffisances.

Par ailleurs, il est important de noter que si les apprenants ont réussi à apprendre les collocations modélisées par **Magn** et **Oper$_i$**, c'est parce que ces dernières étaient employées à l'aide d'autres outils et activités pédagogiques (tels que le corpus, les CM et la production écrite et orale) afin de favoriser leur reconnaissance et leur mémorisation. Le résultat de notre recherche démontre donc qu'avec une adaptation correspondant aux besoins du public cible, l'utilisation des FL **Magn** et **Oper$_i$** lui est profitable. La réussite de l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par ces deux FL nécessite « la coopération » avec d'autres outils et activités. En outre :

> Le rythme est une composante importante de la mémorisation, la fréquence de répétition ou de présentation du lexique, l'entraînement à la mémorisation nécessite des activités régulières. Un temps de maturation apparaît nécessaire pour toute structuration cognitive, mémorisation ou travail méthodologique. Les souvenirs mettent des jours, des semaines, des mois à se cristalliser dans les unités de stockage à long terme (Scheidecker, 2011 : 43).

Par conséquent, les résultats des productions des apprenants pourraient être considérés comme le début de leur réussite de l'apprentissage des collocations. Il est dommage qu'une contrainte de temps nous empêche de réaliser un programme de recherche de longue durée pour comparer et analyser les résultats afin d'aider les apprenants à obtenir de meilleurs résultats. Pour que les apprenants puissent mémoriser le lexique durablement, et l'utiliser avec aisance et spontanéité en contexte de communication, nous, enseignante, devrions mettre en place des projets à long terme et des activités régulières.

Qui plus est, il est important de souligner que le résultat de l'apprentissage des apprenants nous a vraiment apporté une surprise imprévue qui a dissipé notre hésitation

sur la recherche. De ce fait, nous voudrions bien insister sur le fait que comme enseignant, en classe de FLE, il nous faut faire confiance aux apprenants qui sont généralement beaucoup plus forts en capacité d'apprendre et de créativité que nous le pensions. Il est souvent arrivé que ce soit eux qui nous donnent le courage et l'idée de réaliser la recherche.

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, « la notion de FL nous montre justement la voie à suivre en nous forçant à envisager de façon intégrée tous les liens lexicaux » (Polguère, 2003 : 3) ; outre les FL syntagmatiques se rapportant aux liens lexicaux collocationnels qui sont l'objet de notre recherche, il y a aussi les FL paradigmatiques qui sont relatives au phénomène de dérivation sémantique (tel que le synonyme, l'antonyme, etc.). De fait, en vue de favoriser l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLE en Chine, nous serait-il possible d'exploiter ce second type de FL ? Ou d'effectuer une interconnexion entre FL syntagmatiques et FL paradigmatiques ? Pourrait-on utiliser d'autres outils ou activités avec ? Notre recherche n'est qu'un point de départ sur ce vaste sujet, mais nous espérons qu'elle contribuera à la reconnaissance et à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

1. Études

Augustyn, M., & Tutin, A. (2009). « Constitution d'un corpus annoté autour du lexique des émotions : collocations et fonctions lexicales », *Dans* D. Beck *et al.* (eds), *Proceedings of the Fourth International Conference on Meaning-Text Theory (MTT'09)*, Montréal : OLST, p. 25-34

Anctil, D. (2010). « L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français ». Thèse de doctorat en didactique, sous la direction de Pascale Lefrançois. Montréal : Université de Montréal, 528 p.

Anctil, D. (2012). « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques », Pratiques, [En ligne], 155-156 |2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, http://journals.openedition.org/pratiques/3447 [consulté le 5 avril 2019].

Bally, C. (1909), *Traité de stylistique française*, Paris : Klincksieck.

Binon, J. & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Ela. Études de linguistique appliquée*, nº 135(3), 271-283. [En ligne], https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm [consulté le 16 mars 2019].

Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : approche sur corpus en français L1 et L2.* Bruxelles : P.I.E. PETER LANG.

Boulton, A. (2008). « Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues ». *Texte et Corpus*, 3, p. 37-46.

Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Catroux, M. (2002) « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, http://journals.openedition.org/apliut/4276 [consulté le 10 avril 2019].

Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*. [En ligne], https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document [consulté le 22 octobre 2018].

Cavalla, C. (2014). « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement ». Dans González-Rey, I. (dir.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E., p. 151-169.

Cavalla, C. (2016). Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à

l'enseignement du FLE. Education. Université Grenoble Alpes, 2016.

Cavalla, C., Crozier, E., Richou, C., & Dumarest, D. (2010). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Clé International.

Cavalla, C., & Labre, V. (2009). « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects ». Agnès Tutin et Iva Novakova. *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*, Ellug, [En ligne], p.297-316, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01099047/document [consulté le 20 avril 2019].

Cavalla, C., & Loiseau, M. (2013). « Scientext comme corpus pour l'enseignement ». Agnès Tutin; Francis Grossmann. *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Presses Universitaires de Rennes, p. 163-182.

Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., & Socha, J. (2014). « Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement ». Dans Siepmann, D.,Blumenthal, P.,&Novakova, I. (Éd.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse.* Frankfurt : Peter Lang, p. 327-341.

Chambers, A. (2010). « L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv (2), 9-20, [En ligne]. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-9.htm [consulté le 20 mars 2019].

Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique de français langues étrangères et secondes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Detry, F. (2014). « En lutte contre l'arbitraire : pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif ». Dans González-Rey, I. (dir.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E. p. 133-150.

Ettinger, S. (2014). Le problème de l'emploi actif et/ou de connaissances passives des phrasèmes chez les apprenants de langues étrangères. Dans González-Rey I. (dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique.* Bruxelles : E.M.E. p. 17-33.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Troisième édition. Paris : Dunod.

Fligelstone, S. (1993). « Some reflections on the question of teaching, from a corpus linguistics perspective». *ICAME Journal, 17,* p. 97-109.

González-Rey, I. (2002). *La phraséologie du français* (Interlangues ed.) Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique.* Fernelmont : E.M.E.

González-Rey, I. (2015). *La phraséologie du français*. Paris : Presses universitaires du midi.

Goody, J. (1979). *La raison graphique -La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

Gross, M. (1988). « Les limites de la phrase figée ». *Langages 90*. P. 7-22.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine, p.163 - 183.

Grossmann, F., & Tutin, A. (éds) (2003). *Les collocations : analyse et traitement*, Travaux et recherches en linguistique appliquée, Amsterdam : de Werelt.

Hamdi, R. (2017). *Étude lexicale et syntactico-sémantique des collocations Vb + SN*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

Iordanskaja, L., & Mel'čuk I. (2017). *Le mot français dans le lexique et dans la phrase*. Paris : Hermann Éditeurs.

Johns, T. (1991). "Should you be persuades: two examples of data driven learning materials". *English language research journal. 4,* p. 1-16.

Jouison-Laffitte, E. (2009). « La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 8(1), p. 1-35.

Kosolritthichai, W. (2011). *La pédagogie des collocations : vers la compétence collocationnelle.* Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

Mejri, S. (1998). Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique. In: *L'Information Grammaticale*, N. 76, p. 50-51.

Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, *92*. [En ligne]. p. 82-113. http://search.proquest.com.ezproxy.univ-paris3.fr/docview/1307652747/citation/DF2D361F75D04CB5PQ/1 [consulté le 17 février 2019].

Mel'čuk, I. (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale. Paris : Collège de France.

Mel'čuk, I. (2003). « Collocations dans le dictionnaire ». Dans Szende, T. (dir.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Bruxelles : E.M.E., p. 19-64.

Mel'čuk, I., Clas, A., & Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire (Champs linguistiques ed.)*. Louvain-la-Neuve : Editions Duculot.

Mel'čuk, I., & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Nicolas, C. (2014). « Pour un apprentissage/ acquisition des collocations en Français Discipline Non Linguistique : Une approche méthodologique en phraséodidactique ». Dans González-Rey, I. (dir.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E. p. 171-191.

Polguère, A. (2003). « Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage ». Dans Grossmann, F., & Tutin, A. (dir.) : *Les Collocations : analyse et traitement*. Amsterdam : Éditions de Werelt. P. 1-18. [En ligne]. http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/PolguereCollocations2003.pdf [consulté le 25 octobre 2018].

Polguère, A. (2016) *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Troisième édition, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal. [Première édition en 2003].

Polguère, A., & Sikora, D. (2013). « Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique ». Dans Garcia-Debanc, C., Masseron, C., & Ronveaux, C. Eds., *Enseigner le lexique, Recherches en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 35–63.

Roy, M., & Prévost, P. (2013). « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion ». *Recherches qualitatives* –Vol.32(2), p.129-151. [En ligne]. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-roy-prevost.pdf [consulté le 15 avril 2019].

Scheidecker, C. (2011). Mémorisation du lexique -Apport des neurosciences cognitives, Master FLE, Université Stendhal-Grenoble3.

Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology.* Technical Report, EAGLES, (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).

Solano Rodriguez, M. (2014). « Phraséologie et littérature : recherche documentaire ciblée sur internet ». Dans : González-Rey, I. (dir.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E. p. 151-169.

Svensson, M.H. (2004). *Critères de figement - L'identification des expressions figées en français contemporain*. Suède : Umea university : Institutions för Moderna Språk Publikationer.

Thanh, A.T. (2011). « Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche ». *Synergies Chine* n° 6 | 2011, p. 83-93.

Théophanous, O. (2013). « Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère ». Dans Garcia-Debanc, C., Masseron, C., & Ronveaux, C. Eds., *Enseigner le lexique, Recherches en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 173–194.

Tremblay, O. (2004). « Chapitre 9 : Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique ». Dans : Elizabeth Calaque éd., *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports* (p. 127-139). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Tutin, A. (2013). « Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument ». *Langages*, 189(1), p. 47-63.

Yan, R., Tutin, A., & Tran,T.T.H. (2018). « Routines verbales pour les Français Langue Étrangère : des corpus d'experts aux corpus d'apprenants ». LIDIL - *Revue de linguistique et de didactique des langues*, ELLUG.

2. Dictionnaires et manuels

Capelle, G., & Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi ! A1*. Paris : Hachette FLE.

Freund, Y., Trouillez, É., Dilger, M., & Bouchon, F. (2007). *Dictionnaire des combinaisons de mots : un dictionnaire unique pour trouver le bon mot.* Paris : Le Robert.

Ji, K. P. 冀可平, Capelle, G., & Menand, R. (2012a). *你好！法语 A1 Nǐ hǎo fǎ yǔ A1 (Bonjour ! Le français A1)*. 北京：外语教学与研究出版社(Pékin : Édition de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères).

冀可平 Ji, K. P., Capelle, G., & Menand, R. (2012b). *你好！法语 A1 练习册 Nǐ hǎo fǎ yǔ A1 liàn xí cè (Cahier d'exercices : Bonjour ! Le français A1)*. 北京：外语教学与研究出版社(Pékin : Édition de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères).

Mel'čuk, I., & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire et le test diagnostique

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试。可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人：

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期：

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes：根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题：

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

   ☐ A. hors contexte 脱离情景

☐ B. en contexte 在情境中

(Précisez 请具体解释说明 : …….....)

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组？

☐ A. oui 是

☐ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动？

☐ A. aucune 没有

☐ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☐ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：……...)

4. Quels sont les exercices ou les activités que vous avez faits en cours pour vous aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☐ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☐ D. des exercices de traduction 翻译

☐ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动 （如角

色扮演）

☐ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :…….....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☐ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☐ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☐ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :…….....)

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力 （即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☐ non 否

(Précisez 请具体解释说明 :……..)

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用？

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习？

☐ A. oui 是

(Précisez 请具体说明 : ……)

☐ B. non 否

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么？

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☐ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☐ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☐ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☐ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明 : ……....)

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐2☐ 3☐ 4☐ 5☐ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours

2) Suivre un cours

3) Lecture régulière

4) Correspondance étroite

5) Grande littérature

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址

2) 浏览书籍

3) 悦耳的音乐

4) 好朋友

5) 经常通信联系

Annexe 2 : Exemples de résultats du questionnaire et du test diagnostique

Apprenant 1 :

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试。可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人：

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期：

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes：根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题：

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

☑ A. hors contexte 脱离情景

☐ B. en contexte 在情境中

(Précisez 请具体解释说明：讲完说法后老师领读单词，会强调一些单词的形式，之后讲课文。

Traduction : Après l'enseignement de la prononciation, l'enseignant nous amène à lire les mots tout en mettant l'accent sur l'orthographe de ces mots. Ensuite, on passe à l'explication du texte.

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组？

☒ A. oui 是

☐ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动？

☒ A. aucune 没有

☐ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☐ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：词汇基本上就是纠正发音，基本不会做其它补充.....)

Traduction : Concernant l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant se focalise principalement sur la correction de la prononciation et ne complète pas d'autres expressions liées aux mots-isolés.

4. Quels sont les exercices ou les activités que vous avez faits en cours pour vous aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☐ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☒ D. des exercices de traduction 翻译

☐ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动（如角色扮演）

☐ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

2

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☒ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☒ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☐ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :..之前是只死记硬背单词，现在看到一些单词会记忆词组和例句

Traduction : Autrefois, c'était seulement la répétition des mots-isolés, maintenant je révise aussi les expressions.

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力（即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☒ non 否

(Précisez 请具体解释说明 :只了解了意思，不放不展示例句的话就不会运用.....)

Traduction : Je ne sais pas comment pratiquer les mots si on ne les insère pas dans les phrases.

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用?

3

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☒ 4☐ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。

当放在一个句子中时，对于句式，性数配合以及相关介词目前还处在混乱阶段，不能够准确地运用在一个完整的句子中。

Traduction : J'ai la difficulté de pratiquer le vocabulaire appris dans la phrase complète à cause du problème des expressions, de l'accord en genre et en accord etc.

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习?

☐ A. oui 是

(Précisez 请具体说明 : .....)

☒ B. non 否

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么?

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☐ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☐ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☒ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☐ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明 : 我认为记忆词组比单独记忆词汇要容易些，而且词组运用会有一定的情境，相可以顺便记忆相关的介词等知识点。

4

Traduction : Je trouve que réciter les expressions est plus facile que réciter les mots-isolés, et que de plus, apprendre les expressions favorise l'apprentissage en contexte et les autres connaissances grammaticales.

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☒ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours

2) Suivre un cours

3) Lecture régulière

4) Correspondance étroite 联系.

5) Grande littérature 著作.

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址 Quelle est ~~ton~~ ~~adel~~ adresse?

2) 浏览书籍 Le livers.

3) 悦耳的音乐

4) 好朋友 ·a mice)

5) 经常通信联系

Apprenant 2 :

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试。可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人：

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期： le 23/01/2019

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes：根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题：

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

   ☒ A. hors contexte 脱离情景

   ☒ B. en contexte 在情境中

   (Précisez 请具体解释说明：……)

1

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组？

☑ A. oui 是

☒ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动？

☐ A. aucune 没有

☑ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☒ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：读一读，几乎没词组吧……)

Traduction : Seulement lire, il n'y avait presque rien d'expressions.

4. Quels sont les exercices ou les activités que vous avez faits en cours pour vous aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☑ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☑ D. des exercices de traduction 翻译

☑ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动（如角色扮演）

☑ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

?

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☒ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☐ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☐ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力（即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☒ .non 否

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用？

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☒ 3☐ 4☐ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。 用的时候想不起来. 别人一说也大概知道.

Traduction : Il est difficile pour moi de réactiver les mots appris dans la communication.

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习?

☐ A. oui 是

(Précisez 请具体说明 : .....)

☒ B. non 否

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么?

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☒ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☒ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☐ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☐ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明 : .....)

4

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐2☐ 3☐ 4☒ 5☒ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours

2) Suivre un cours

3) Lecture régulière

4) Correspondance étroite

5) Grande littérature

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址 Quelle est ton adresse ? ~~Où que est-ce que le chambre~~

2) 浏览书籍

3) 悦耳的音乐

4) 好朋友 bon ami / bonne amie

5) 经常通信联系

Apprenant 3 :

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试，可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人： 孔璇

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期： 2019-1-23

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes：根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题：

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

   ☐ A. hors contexte 脱离情景

   ☒ B. en contexte 在情境中

   (Précisez 请具体解释说明：快一下单词 .....)

Traduction : Seulement lire le vocabulaire

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组?

☒ A. oui 是

☐ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动?

☐ A. aucune 没有

☒ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☐ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：读一下单词，看一下注释，完)

Traduction : Seulement lire le vocabulaire et voir les notes du manuel concernant le vocabulaire

4. aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☒ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☐ D. des exercices de traduction 翻译

☒ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动（如角色扮演）

☒ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

2

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☒ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☒ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☐ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力（即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☒ non 否

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用？

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☒ 3☒ 4☐ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。

有些分不清一些介词的用法，套用到句子中时感觉有些困难
只读了单词，读了课文，其他的没怎么学。

Traduction : J'ai la difficulté de pratiquer le vocabulaire appris dans la phrase, surtout sur l'utilisation de la préposition. On a seulement lu en cours le vocabulaire et le texte.

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习?

☐ A. oui 是

(Précisez 请具体说明 : .....)

☒ B. non 否

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么?

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☐ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☒ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☐ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☐ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明 : ... .)

4

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☒ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours
上课
2) Suivre un cours
下课
3) Lecture régulière
阅读规则
4) Correspondance étroite
关联
5) Grande littérature
大量的文学阅读

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址 demander l'adresse
~~queste l'adresse.~~
2) 浏览书籍
Lisez des ~~Livres~~ livres
3) 悦耳的音
sa voice belle
4) 好朋友
~~l'aime bien.~~ ma bien amie
5) 经常通信联系
Correspondance avec moi

6

Apprenant 4 :

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试。可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人：

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期：

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes : 根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题:

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

   ☐ A. hors contexte 脱离情景

   ☒ B. en contexte 在情境中

   (Précisez 请具体解释说明 : .....)

1

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组？

☒ A. oui 是

☐ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动？

☐ A. aucune 没有

☒ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☐ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：.....)

4. Quels sont les exercices ou les activités que vous avez faits en cours pour vous aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☒ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☒ D. des exercices de traduction 翻译

☒ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动（如角色扮演）

☒ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

2

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☒ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☒ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☐ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力（即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☒ non 否

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用?

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☒ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。

印象不深，能掌握的都是常用词汇，

Traduction : J'ai la difficulté d'apprendre par cœur tout le vocabulaire appris et je peux seulement maîtriser les mots les plus utilisés.

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习?

☐ A. oui 是

(Précisez 请具体说明 : .....)

☒ B. non 否

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么?

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☐ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☐ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☒ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☐ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明 : .....)

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☒ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours 上课

2) Suivre un cours 下课

3) Lecture régulière

4) Correspondance étroite

5) Grande littérature 伟大的艺术

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址 addresse

2) 浏览书籍 le livre

3) 悦耳的音乐 musique

4) 好朋友 bon ami

5) 经常通信联系

Apprenant 5 :

Questionnaire & Évaluation diagnostique

sur l'apprentissage du vocabulaire se basant sur le manuel *Le nouveau taxi 1* (la version adaptée en Chine)

调查问卷&诊断测试

关于基于教材 *Le nouveau taxi 1* （中国改编版）的词汇学习

Pour prendre connaissance de votre situation sur l'apprentissage du vocabulaire et améliorer l'enseignement en la matière, je vous prie de répondre au questionnaire suivant et d'effectuer une petite évaluation diagnostique. Vous pouvez l'effectuer de façon anonyme. 为了了解词汇学习的情况及改进这一方面的教学，请回答此问卷并进行一个相关的诊断测试。可以匿名回答。

Nom de l'enquêteur et de l'évaluateur 调查者及测试人：

CHEN Wenqian 陈文倩

La date 日期： le 1.23.

Questionnaire 调查问卷

Selon votre propre expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, essayez de répondre aux questions suivantes：根据您自己的法语词汇的学习经历，试着回答以下问题：

1. Concernant l'enseignement de chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, l'enseignant introduit ces mots 关于教材每课单词表上的词，老师导入它们是

   ☐ A. hors contexte 脱离情景

   ☒ B. en contexte 在情境中

   (Précisez 请具体解释说明：.....)

1

2. Concernant chaque mot isolé figurant sur la liste de vocabulaire de chaque leçon du manuel, est-ce que l'enseignant complète aussi des expressions concernées ? 关于教材每课单词表上的词，老师是否补充相关的常用词组?

☒ A. oui 是

☐ B. non 否

3. Qu'est-ce qu'il y a des activités au cours de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? 在教词汇的过程中，有哪些教学活动?

☐ A. aucune 没有

☒ B. construire vous-même des phrases ou des expressions comportant les mots isolés 由你们自己联想造句或包含相关词汇的词组

☐ C. découvrir vous-même le sens des expressions concernées 由你们自己发现相关词组的意思

☐ D. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：.....)

4. Quels sont les exercices ou les activités que vous avez faits en cours pour vous aider à pratiquer ou à mémoriser le vocabulaire appris ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases si vous voulez) 在课上做过的，旨在帮助你们运用及加深对已学词汇记忆的习题或课堂活动有哪些？（可多选）

☐ A. aucun 没有

☐ B. des exercices à trous 填空题

☒ C. des exercices de répétition orale/ écrite 口语或书写的方式重复

☐ D. des exercices de traduction 翻译

☒ E. des activités orales/ écrites (ex : le jeu de rôle) 说或写的活动（如角色扮演）

☐ F. la dictée 听写

☐ G. la carte mentale 联想记忆图

☐ G. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

5. Après le cours, comment révisez-vous ou mémorisez-vous le vocabulaire appris en cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses si vous voulez) 课后，您是怎样复习及记忆课上学过的词汇的？（可多选）

☐ A. ne pas réviser ni mémoriser le vocabulaire appris 不进行复习及记忆

☐ B. répétition orale/ écrite des mots isolés de la liste de vocabulaire 重复读或写单词表上的词汇

☐ C. répétition orale/ écrite des phrases ou des expressions 重复读或写相关句子和词组表达

☒ D. construire la carte mentale 绘制联想记忆图

☐ E. autres 其他

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

6. Selon votre expérience, est-ce que l'apprentissage des mots isolés suffit pour améliorer votre compétence lexicale (la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire) ? 根据您以往的学习经历，只学习单词表上的单个字词是否足以改善和提高词汇能力（即在实际中准确运用这一词汇的能力）？

☐ oui 是

☒ non 否

(Précisez 请具体解释说明 :.....)

7. Concernant le vocabulaire appris, est-ce que vous pouvez réussir à l'utiliser à bon escient dans la compréhension et l'expression ? 对于已学的词汇，您是否可以准确地在理解和表达的时候运用?

Pas du tout 一点儿也不 1☐ 2☐ 3☐ 4☒ 5☐ Tout à fait 完全可以

8. Si vous avez des difficultés dans l'aspect de l'utilisation convenable du vocabulaire appris, essayez de les préciser. 如果您在准确运用已学词汇方面有困难，请具体说明。

无

9. Est-ce que vous avez d'autres stratégies qui sont favorables à l'apprentissage du vocabulaire ? 您是否有其他的方法或技巧其可以有助于词汇的学习?

☒ A. oui 是

(Précisez 请具体说明：和外教交流（运用于实际）……)

Traduction : communiquer avec l'enseignant français (pratiquer le vocabulaire).

10. Pour vous, quel est le point le plus important pour la compétence lexicale ? 对你来说，词汇能力最重要的一点是什么?

☐ A. apprendre par cœur les mots isolés de la liste de vocabulaire 记忆单词表上的字词

☐ B. apprendre par cœur les expressions 记忆相关词组表达

☐ C. pratiquer à bon escient les mots isolés de la liste de vocabulaire 准确运用单词表上的字词

☐ D. pratiquer à bon escient les expressions 准确运用相关词组表达

☒ E. autre 其他

(Précisez 请具体解释说明：能运用于交流 日常生活中……)

4

Traduction : On peut pratiquer le vocabulaire dans la communication quotidienne.

11. Est-ce que vous attendez de nouvelles méthodes pour l'enseignement du vocabulaire ? (Par exemple : on l'enseigne par les expressions thématiques au lieu de liste de vocabulaire ; on l'enseigne à travers des phrases authentiques ; on le mémorise à l'aide de la carte mentale.) 您是否期待新的词汇教学方法？（例如通过主题相关的词组表达而不是词汇表；通过真实的法语句子导入词组；或是借助于联想记忆卡来帮助记忆）

Pas du tout 一点儿也不 1☐2☐ 3☐ 4☐ 5☒ Tout à fait 完全可以

Évaluation diagnostique 诊断测试

1. Est-ce que vous connaissez ces expressions ci-dessous ? Si oui, essayez de les traduire en chinois ou les paraphraser en français ou donner des phrases comportant ces locutions 您是否知道下面的词组表达？试着把以下词组译成中文或是用法语来解释它们的意思，或是写一个包含以下词组的句子.

1) Donner un cours
(给)(一节课)
Je donne un cours.

2) Suivre un cours
(跟学习一节课)
Je ~~sui~~ ~~suiv~~ suis un cours.

3) Lecture régulière
~~Je lectu~~

4) Correspondance étroite

5) Grande littérature
(大)

2. Essayez de traduire ces locutions ci-dessous en français 试着把以下表达译成法语.

1) 询问地址 Enquêter la ~~edr~~ adresse

2) 浏览书籍 livrer les livre
(livre)

3) 悦耳的音乐

4) 好朋友 ~~b~~ ami

5) 经常通信联系

Annexe 3 : Les concordances en papier au sujet de l'intensification (Magn)

Intensification (1)

1. Ami

~ intime/ ~ proche

Jean-Paul Jouyet, un **ami** intime du couple Royal-Hollande, parrain d'un de leurs enfants, devient secrétaire d'État aux Affaires européennes.

Et l'oligarque Lagardère, propriétaire du journal, **ami** intime du nouveau président, exige au moment du bouclage la censure de la nouvelle.

Surtout quand l'entreprise en question appartient à Martin Bouygues, **ami** intime de Sarkozy.

Il n'est jamais très agréable de porter le vêtement de quelqu'un d'autre, sauf d'un **ami** intime.

Un autre **ami** proche va nous rejoindre pour quelques chansons, Eliott Murphy.

« J'ai un **ami** très proche, artiste peintre, Raoul Pahin.

2. Appartement

~ modeste

Au début, on voit un type se préparer de bon matin dans un **appartement** très modeste.

Car, à moins de doubler leur salaire, il leur est interdit de déménager, même dans un **appartement** plus modeste!

A Grigny, il partage un **appartement** modeste avec d'autres prêtres de sa congrégation des " fils de la charité ".

3. Classe

~ surchargée

De moins en moins de profs, des **classes** surchargées.

Ceux qui n'ont pas les moyens, en général les Noirs et les Hispaniques, suivent leurs études dans des **classes** surchargées.

» Toutes deux tombent d'accord sur le fait« qu'ici les élèves ont un cadre privilégié, il n'y a pas de **classe** surchargée, l'établissement rénové est à taille humaine et l'ambiance y est agréable.

4. Correspondance

~ régulière/ ~ suivie

Voltaire entretient une **correspondance** régulière avec plusieurs d'entre eux.

Quand on entretient une **correspondance** régulière avec quelqu'un, on finit toujours par révéler des détails plus intimes.

-« Pendant presque dix années, par une **correspondance** suivie, John Neil Padwell prépara son fils, le jeune Stuart, à la tâche sacrée qu'il entendait lui faire accomplir - je cite les mots de l'inculpé.

Réponse non transmise mais voici que s'instaure entre le détenu et l'auteur une **correspondance** suivie qui, à la fois, indispose et fascine ce dernier.

5. Heure

de bonne ~ / grosse ~

Longtemps, il s'est couché **de** bonne heure et longtemps sa maman lui a raconté des histoires peuplées de fées, de monstres méchants et de gracieuses sirènes.

Elle aussi s'est levée **de** bonne heure pour aller voter, avant de frapper aux portes de ses voisins pour qu'ils n'oublient pas d'en faire autant.

Le soir, on se coucha **de** bonne heure.

Ce matin, **de** bonne heure, il s'était disputé avec elle.

Elle en avait choisi trois ce matin **de** bonne heure.

Didier, escorté des juges de touche, débarque une **grosse** heure avant le début de la messe dominicale, prévu à 15 heures : " On sait tout de suite en arrivant si cela va bien se passer.

Ce lundi, enfin, la« Bulle des cimes» a pu tester le parcours, en une **grosse** heure.

Une analyse vidéo plus longue que prévu pour un entraînement (pourtant le dernier) raccourci à une **grosse** heure.

6. Départ

Maintenant qu'elle savait son **départ** proche, elle réalisait combien elle s'était attachée à ce lieu enchanteur tant célébré par les dépliants touristiques.

7. Jour

grand ~

Signe du crédit accordé au document paraphé, le général Amassou, commandant des 7 000 hommes de la force de l'ONU présente en Côte d'Ivoire, a appelé à« ouvrir le champagne» :« C'est un **grand** jour pour la Côte d'Ivoire, a- t-il lancé.

Attendons le **grand** jour.

– C'est un **grand** jour pour toi, tu sais !

8. Lecture

~ régulière

La **lecture** régulière - à titre professionnel - des magazines dédiés aux people me persuade un peu plus, chaque lundi matin, des graves menaces pesant sur une presse dont le talent des rédacteurs ne suffit plus à masquer l'inanité des modèles.

Le niveau de **lecture** régulière atteint par une génération, vers l'âge de 20 ans, est au mieux conservé au long de sa vie, il n'augmente jamais.

9. Ligne

Laetitia se précipita pour tracer une **ligne** épaisse, face à 103e.

Ses sourcils noirs s'abaissèrent en une seule **ligne** épaisse sur ses yeux, il me regarda un moment, et son visage devint triste :

10. Merci

~ mille fois

Merci mille fois pour ce que vous avez fait.

Merci mille fois, Guillaume!

Merci mille fois!

11. Poste

~ élevé

Avant d'avoir quarante ans, Paul Nerteaux obtiendrait un **poste** élevé au ministère de l'Intérieur, place Beauvau, sous les lambris d'or de la Grande Maison.

Avant de quitter mon **poste** élevé, je regarde le panorama.

Rouse a aussi travaillé, pendant dix-neuf ans, pour l'ancien chef du groupe démocrate au Sénat, Tom Daschle, qui pourrait obtenir un **poste** élevé dans la nouvelle administration démocrate.

12. Vitesse

pleine ~

Les trains pourront rouler à **pleine** vitesse jusqu'au coeur de la capitale britannique, à 300 km/h, à la même vitesse que sur le sol français.

Comment arrêter la machine infernale lancée à **pleine** vitesse par la crise financière de l'été dernier?

Sa voiture glissait à **pleine** vitesse, roues bloquées, ayant perdu toute adhérence à la chaussée.

13. Peur

~ bleue

« Je crois à la vie éternelle, mais j'ai une **peur** bleue de tout ce qui précède la mort : l'hôpital, la souffrance, la promiscuité...

Poutine a une **peur** bleue de la critique.

Et elle avait une **peur** bleue de traverser la forêt qui commençait à donner des signes d'obscurité.

14. Bise

grosse ~

Apercevant Claude Chirac, la souffleuse en chef du clan présidentiel, il se précipite vers elle avec une **grosse** bise à la clé et un aparté très calculé de près de quinze minutes.

Grosses bises!

Tchao, la Gonfle, **grosses** bises à ta dame.

Salutations à madame et **grosses** bises aux dix-huit enfants.

Grosses bises.

Intensification (2)

1. Fête

belle ~ / grosse ~/ grande ~

Surtout, il avait envie d'organiser une très	**belle**	fête pour les 150 ans.
	Belle	fête populaire à Caen.
Cela va être une vraie, une	**belle**	fête.
Je les prête à mes amies pour une	**belle**	fête, je tremble tant ils sont fragiles, je suis parfois jalouse de les voir sur une autre.
« L'occasion aussi de faire une	**grosse**	fête avec tous les adhérents.
On propose une programmation artistique de qualité, exigeante, mais sans être élitiste : le festival continue à être aussi une	**grosse**	fête de village, avec ses différents lieux de spectacle, en plein air ou sous chapiteau.

2. Souvenir

fort/ intense/ marquant

" Je garde un	**souvenir**	très fort de son déplacement à l' Assemblée nationale le 25 janvier 2006.
Un autre	**souvenir**	fort est la victoire de la Maserati Birdcage (1961), au Grand Prix de Silverstone en 1993, grâce à un avantage pris in extremis dans la dernière courbe.
C'est le	**souvenir**	le plus fort de Jo Masure.
Ils lisaient beaucoup, mon père en particulier, et on me racontait des histoires tous les soirs, c'est un	**souvenir**	très fort.
» Ce 32e de finale sera certainement le	**souvenir**	le plus intense de sa carrière,« car je terminerai aux Kériolets.
Il l'avait désertée pour des raisons différentes de celles qui avaient conduit tout le village à s'exiler à huit kilomètres de leur lieu de naissance pour tenter de vivre encore avec ce	**souvenir**	intense et effroyable pour seul compagnon de route.
Cela ne m'a pas laissé un	**souvenir**	très marquant.
Quel est votre	**souvenir**	le plus marquant de cette époque?
Le martinet, un	**souvenir**	collectivement très marquant

3. Entraînement

intense/ intensif

Puis vint la phase d'	**entrainement**	intense, à Aubagne, pendant plus d'un mois.
J'ai suivi aussi un	**entrainement**	physique intense.
J'ai suivi un	**entrainement**	intensif avec eux dans la jungle et je n'ai jamais autant souffert.
Les Michalak, Elissalde, Wilkinson, Montgomery et autres Carter se forgent des coups de pied« magiques» à force d'	**entrainements**	intensifs et répétitifs.
Je vous ferai suivre un	**entrainement**	intensif pendant ces dix jours.
Lors de son retour à l'	**entrainement**	intensif, elle a dû " faire un renforcement musculaire ".
On fera un	**entrainement**	intensif.

4. repas

copieux/ grand ~/ maigre/ délicieux etc.

Gigi nous sert un	**repas**	particulièrement copieux et succulent...
Elle fit un	**repas**	maigre et se coucha.
Elle partage les coupures d'électricité, les échoppes vides, les	**repas**	de plus en plus maigres, la colère contre l'occupant.
Les rencontres avec la famille ont commencé avec les	**grands**	repas à Cholen.
Tous les vendredis soir la famille de mon mari nous convie à un	**grand**	repas plantureux.
Dans notre vision sociologique actuelle, qui va vers un temps de loisir augmenté et la compression du temps de travail, le	**grand**	repas devient celui du soir.

5. Liste

complète/ détaillée/ longue ~ / petite ~/ courte

ILS FABRIQUENT des maillots de bain, de la lingerie féminine ou des collants, et ont en commun de faire partie d'une	**longue**	liste d'emplois qui doivent faire l'objet de délocalisation.
Il y a une	**longue**	liste de compositeurs français qui ont souffert de la préférence de leurs compatriotes pour d'autres.
Faites une	**liste**	complète, on verra ce quon peut faire.
Ann, je dois préparer larrivée de léquipe de PM qui va nous remplacer, pouvez- vous vous procurer la	**liste**	complète des noms, dates et lieux de naissance de la 3e section ?
Serait- il possible davoir une	**liste**	complète de tout le personnel ?
Envoyons plutôt votre secrétaire, je préfère demeurer à pied d'œ uvre; jusqu'à présent, je me suis attaché à la réalisation du vol; ce chapitre étant clos, je vais m'intéresser aux invités dont je voudrais avoir la	**liste**	complète le plus rapidement possible.

2

6. Travail

lourd/ monstre/ énorme/ léger

À partir de cette distinction centrale, Isenbeck m'aida à en décliner d'autres :	**travail**	lourd, travail léger, hospitalisation; à la fin, cela formait une grille à laquelle il suffisait d'indexer des rations.
" Cette première construction du budget en mode LOLF a représenté un	**travail**	très lourd, précise Jean-François de Canchy, directeur régional des affaires cultureiles d'Ile-de-France.
Quelques instants plus tard, jai réussi à conduire la conversation vers Sophie, dabord dun peu loin, en disant que les grandes ventes devaient donner un	**travail**	monstre à tout le monde.
Au prix d'un	**travail**	énorme, il arrive en forme pour la Coupe du monde 1999, où il brille.
J'ai donc dû me lancer dans un	**travail**	énorme de recherche et de documentation.
Un	**travail**	léger comme des ballons, mais aussi un design complet, de l'outil au processus.

Annexe 4 : Les concordances en papier au sujet de la verbalisation (Oper$_i$)

Verbalisation (1)

1. Tableau

composer/faire/ dresser/ concevoir/ établir etc.

Deux minutes, comme une vision : sept ou huit figurants, dont un enfant qui regarde, viennent sur scène	**composer**	le tableau vivant d'une catastrophe routière.
A	**composer**	un tableau allégorique dont je perce mal le sens caché.
Se	**composer**	un tableau en trompe-l'oeil avec des photos numériques.
Sa silhouette se détache du mur ocre parsemé d'ardoises, pour	**composer**	un tableau d'une beauté simple et lumineuse.
Le président de l'EFS, Jacques Hardy,	**dresse**	le tableau de la situation actuelle.
Comment mieux combattre les adversaires de la paix qu'en	**dressant**	un tableau convaincant des solutions d'avenir?
- Vous	**dressez**	un tableau alarmant du niveau des élèves.
Eh bien, depuis que Mendeleïv au XIXe siècle a	**établi**	son tableau périodique des éléments chimiques, nous savons que lélément le plus susceptible dêtre proche de lor, cest le plomb.
" Manger, c'est voter ", pensait- on dans les Années folles, après que le gastronome Curnonsky (1872-1956) eut	**établi**	le tableau des correspondances entre les goûts de ses compatriotes et leurs opinions politiques.
Le premier ministre a d'ailleurs fait appel à un cabinet privé pour	**établir**	ces tableaux de bord et ces indicateurs de performance.
Ce qui a permis d'	**établir**	un tableau comparatif des quatre équipements.
Le technicien franco-russe a	**établi**	un tableau de marche à suivre avec des temps de passage.

2. Film

Tourner

« Il voulait	**tourner**	tout le film en décors naturels pour avoir le moins de frais possible.
Quant au cinéma, David Yates est en train de	**tourner**	le sixième film de cet extraordinaire cycle romanesque.
Le comédien, absent durant six semaines pour	**tourner**	un film en Afrique du Sud, a pourtant fini par prendre la mesure de la situation.
« En France, dans les années 1950 et 1960,	**tourner**	un film policier était un peu le passage obligé pour tout débutant :« Les producteurs étaient prudents.
« Il voulait	**tourner**	tout le film en décors naturels pour avoir le moins de frais possible.
Pour	**tourner**	son film intitulé Urgences Darfour, le comédien a troqué les paillettes contre le rôle de grand reporter.
L'acteur pourrait	**tourner**	le film et y jouer.

1

3. Examen

passer

Hier, le directeur général de la santé, Didier Houssin, a confirmé que son ministère s'apprêtait à contacter, par courrier, toutes les personnes venues	**passer**	un examen en 2006 et 2007 dans l'un des cinq centres suspectés, soit 7 500 patients.
« Après 20 heures de cours, si l'on prend une leçon de conduite tous les quinze jours durant quatre mois en attendant de	**passer**	l'examen, on paiera environ 400 euros en plus.
« J'ai tellement tanné le directeur qu'il m'a autorisé à suivre les cours en me dispensant de	**passer**	l'examen.

4. Conseil

donner/ accorder VS recevoir

Car tout le monde veut	**donner**	son conseil sur telle ou telle demande.
Ainsi a- t-on entendu hier Steve Chu, l'éminent professeur américain prix Nobel de physique,	**donner**	ce conseil à un représentant politique de Pékin :« Que la Chine et l'Inde ne refassent pas les mêmes erreurs que les États-Unis qui gaspillent l'énergie.
Tu pourrais peut-être me	**donner**	un conseil? "
L'appelant régulièrement pour	**recevoir**	un conseil ou lui remettant, en primeur, ses discours les plus importants.
« C'est un peu comme	**recevoir**	un conseil médical du patron d'un funérarium», ironise Bill Burton, le porte-parole du sénateur de l'Illinois.

5. Aide

donner/ accorder VS recevoir

D'une crise à l'autre, l'ONU ne sait plus où	**donner**	de l'aide;
Il lui dit : " Je n'ai rien à te donner, mais, puisque tu n'as rien à perdre,	**donne-**	moi ton aide pour aider les autres. "
Il lui dit : " Je n'ai rien à te donner, mais, puisque tu n'as rien à perdre,	**donne-**	moi ton aide pour aider les autres. "
On ne	**donne**	pas les mêmes aides aux banques, à la grande distribution ou aux PME!
Alors,	**donne-**	moi ton aide pour aider les autres.

Ses dirigeants se sont mobilisés tout le week-end pour convaincre Washington de leur	accorder	une aide d'urgence, après un prêt de 25 milliards de dollars à taux préférentiel voté par le Congrès.
Le conseil général de la Seine-Saint-Denis vient de leur	accorder	une aide de 20 000 euros.
Dirigé par le PCF, celui- ci vient d'	accorder	une aide de 20 000 euros aux grévistes.
Un ministre est attendu pour assister à la première représentation et lui	accorder	une aide financière.

6. Visite

rendre VS recevoir

La semaine dernière, pour la première fois, elle a pu **rendre** visite à son mari.

Jean-Luc Godard vient	rendre	visite à Bresson et regarde longuement Anne; il l'épousera deux ans plus tard.
Un homme qui ne prend jamais l'avion et voyage en train blindé (9 jours de voyage pour aller	rendre	visite à Poutine à Moscou...) et que l'on dit par ailleurs cultivé, spirituel, grand amateur de cinéma (il possède une collection personnelle de quelque 30000 films), et de jolies femmes...
« Bienvenue chez les talibans américains», raille la jolie Sara qui, comme chaque samedi, est venue	rendre	visite à sa mère Shari, dixième des dix-neuf épouses de feu son père, Marion Hammon.
Ces leaders ont droit à des téléphones portables, peuvent	recevoir	la visite de filles; en échange, ils s'engagent à maintenir l'ordre et à éviter les rébellions.
Mais voici que, bien des années plus tard, il venait de	recevoir	une visite inattendue, celle du fils de cet officier qui venait de mourir en lui demandant de porter à Mesmer, à titre de réhabilitation morale posthume, une serviette en cuir usé contenant ses économies.
Les deux jeunes femmes ont le droit de	recevoir	une visite quotidienne d'une heure.
Le Quai d'Orsay se contente d'indiquer qu'il devait	recevoir	hier la visite de la Croix-Rouge.

7. Ligne

tracer

La jeune navigatrice (29 ans) redescend en cabine pour prendre une communication avec le commandant de La Boudeuse, l'escorteur de la marine nationale chargé de	tracer	la ligne virtuelle de l'arrivée.
Une décennie passée à tenter de	tracer	une ligne jaune qui ne serait plus franchie.
Hier, à l'Assemblée, Rachida Dati a profité de la séance de questions au gouvernement pour	tracer	sa ligne - ou plutôt la ligne du gouvernement, puisque le premier ministre en personne se rendra vendredi à Douai avec le garde des Sceaux pour le premier exercice du genre.

3

8. Travail

faire/pratiquer & cesser

La saturation est telle que les cadres néerlandais	pratiquent	de plus en plus le travail à domicile.
Scarbon confirma d'un signe de tête : -- Ces femmes ont longtemps	pratiqué	des travaux manuels, c'est évident.
D'autres petites maisons, à l'instar d'Encre marine, de Jacques Neyme, qui	pratique	un travail soigné d'édition et d'érudition, ont préféré s'adosser à des maisons plus grandes, comme Michalon.
Les entreprises	pratiquant	le travail illégal seraient soumises à des " peines plancher forfaitaires ".
Ikea et Conforama, qui	pratiquaient	déjà le travail dominical, vont continuer.
Des milliers de salariés - 10 000, selon l'IG Metall - vont	cesser	le travail en Allemagne pour clamer haut et fort leur refus de faire les frais des fermetures de sites programmées.
Pour protester, les syndicats appellent les salariés à	cesser	le travail demain pendant deux heures.
Vendredi, les salariés sont appelés à	cesser	le travail pendant deux heures sur tous les sites européens.

9. Plan

établir/ lancer/ dresser/ élaborer/ concevoir/ composer etc.

Il devrait notamment demander aux préfets d'	établir	avant fin 2007 un plan d'actions pour l'accessibilité, assorti d'un calendrier de mise en oeuvre.
Il	établit	mes plans d'entraînement.
À l'avenir, la Commission européenne veut travailler avec la Libye pour qu'elle	établisse	un plan national de lutte contre le sida.
L'AGS demandera- t-elle aux administrateurs judiciaires, qui ont	établi	le plan de licenciement, de rembourser les neuf millions d'euros qu'elle va verser aux 597 ex - salariés?
La Société générale développe depuis plusieurs années un programme pour aller au contact des jeunes bac+ 2 ou+ 5 et vient de	lancer	un vaste plan de sourcing en direction des bac+ 2.
Afin de reprendre la main, le groupe anglo-néerlandais a donc décidé de	lancer	un plan de développement étalé sur trois ans (2007-2010).
Ankara	dresse	un plan de réformes TURQUIE.
Quant au réfectoire, sans affectation, il verra passer successivement les arpenteurs chargés de	dresser	le plan de Paris, une annexe de la Banque de France, un atelier de peintre et le Musée Dupuytren d'anatomie.
Bruno Lafont	dresse	son plan de bataille pour Lafarge
L'état-major de la campagne présidentielle s'est réuni hier à Matignon autour de François Fillon pour	dresser	son plan de bataille pour les législatives.

10. Bain/ douche

prendre

Du côté de l'opinion publique d'abord, qui après s'en être étonnée, s'inquiète maintenant de pouvoir	prendre	des bains de soleil en janvier et de voir surgir des ouragans répétition.
	Prendre	de l'altitude et un bain d'énergie dans l'air vivifiant de la montagne?
» Chacun se souvient de ces paroles d'un Jacques Chirac furieux alors qu'il visite en 1996 la veille ville de Jérusalem et que la sécurité israélienne l'empêche de	prendre	un bain de foule.
Dans la soirée, François Bayrou a	pris	un bain de foule dans le centre-ville d'Angers où il a tenu meeting devant 4 000 personnes, selon l'UDF.
Je vais	prendre	une douche, dit- elle.
Elle entra dans la maison, déposa son sac de provisions sur un plan de travail de la cuisine, jeta ses chaussures, sans se pencher, dans le bas du placard avant den refermer la porte, et monta	prendre	une douche.
Tu devrais	prendre	une bonne douche, ça te détendra.
J'en fais le tour, puis je vais	prendre	ma douche et me raser.
Je commence par le commencement, c'est-à-dire par	prendre	une douche froide, ensuite de quoi je téléphone à Cecilia, histoire de lui donner un petit bonjour.

11. Cuisine

faire

Qui vous a appris à	faire	la cuisine?
« Désormais, les investisseurs ne peuvent plus négocier ou	faire	leur petite cuisine entre le moment de l'avis et le moment de la décision», lance un grand commis de l'État, reconnaissant que la commission est devenue toute puissante.
Quand le président Mitterrand effectue son premier voyage officiel au Japon, c'est à lui que l'on demande de	faire	la cuisine pour les 160 personnalités invitées.

12. Correspondance

établir

Ils	établissent	aussi une correspondance entre les nombres et les mécanismes de la nature.
Et d'	établir	une correspondance.
Elles reposent essentiellement sur la capacité à réaliser des formes de symétrie simples, à	établir	une correspondance entre des quantités et des encoches pratiquées sur un support, et aussi à calculer de manière approximative...
Ainsi s'	établit	entre la cité tyrannique et la cité démocratique une correspondance dont Claudia de Oliveira tente de débrouiller les fils.

5

13. Peur

avoir

Par exemple :« Faut- il	avoir	peur de la mondialisation?
» tonne dans un éclat de rire Nikki Gemmell, avant d'assurer ne plus	avoir	peur d'assumer la hardiesse de ce roman un tantinet osé, voire érotique.
Oubliant ses diatribes contre les entreprises françaises qui délocalisent, elle estime qu'l« ne faut pas	avoir	peur de la Chine qui se développe».

Verbalisation (2)

1. Douche/ bain

prendre

Je vais	**prendre**	une douche, dit- elle.
Elle entra dans la maison, déposa son sac de provisions sur un plan de travail de la cuisine, jeta ses chaussures, sans se pencher, dans le bas du placard avant den refermer la porte, et monta	**prendre**	une douche.
Tu devrais	**prendre**	une bonne douche, ça te détendra.
J'en fais le tour, puis je vais	**prendre**	ma douche et me raser.
Je commence par le commencement, c'est-à-dire par	**prendre**	une douche froide, ensuite de quoi je téléphone à Cecilia, histoire de lui donner un petit bonjour.
UN« EURODÉFILÉ», avec des délégations militaires des vingt-sept pays de l'Union européenne, au cours d uquel Nicolas Sarkozy fait arrêter son command-car pour	**prendre**	un bain de foule!
L'occasion de	**prendre**	un inédit bain de foule en banlieue.
Ils pouvaient	**prendre**	un bain peut-être une fois par mois, et encore.

2. Enquête

mener/ effectuer/ déclencher/ lancer/ ouvrir

Deux sociologues, Catherine Wihtol de Wenden et Christophe Bertossi, ont été autorisés officiellement à	**mener**	une vaste enquête dans l'armée, au ministère de la Défense et auprès de jeunes militaires français issus de l'immigration.
» Il a alors	**mené**	une enquête sur l'histoire du genre depuis les années 1920, choisi des refrains qu'il affectionne, créés par Dalida ou Dario Moreno, et travaillé avec un chorégraphe, Charlie Mozère.
Qui plus est, l'Acoss avait	**mené**	une première enquête de ce type un an plus tôt, concentrée sur quatre régions, et avait donné des résultats comparables.
Et demandé à la Fédération internationale de gymnastique d'	**effectuer**	une enquête.
Devinant quoi, je lui produis un papier des autorités ricaines nous autorisant à	**effectuer**	une enquête sur le territoire des U.S.A.
Celle- ci a alors décidé de	**déclencher**	une enquête dans ses murs en visionnant des cassettes vidéo puisque ses installations sont placées sous la surveillance de caméras.
Octobre 2002 : Persuade le procureur de	**déclencher**	une nouvelle enquête.
Le gouvernement conservateur polonais va	**lancer**	une enquête pour déterminer si les Teletubbies recèlent ou non une propagande homosexuelle cachée.
Au premier trimestre 2007, quand on a vu ces changements, nous avons décidé de	**lancer**	une enquête sur les conditions de travail ", raconte Robert Calvet, animateur syndical de la CFDT.
L'Ined et l'Insee s'apprêtent à	**lancer**	une enquête sur les discriminations dont sont victimes les immigrés et les Français d'outre-mer.
Pékin, qui s'apprête à	**ouvrir**	une enquête sur l'utilisation de prêts immobiliers pour l'achat d'actions, s'inquiète.
Le gouvernement catalan a décidé d'	**ouvrir**	une enquête pour déterminer les causes précises.
Le parquet russe n'a pas tardé à	**ouvrir**	une enquête criminelle pour acte de terrorisme.
La Commission européenne a d'ailleurs décidé, il y a deux jours, d'	**ouvrir**	une enquête.

3. Question

poser

PPDA a choisi les sujets des questions : je voulais	**poser**	une question à Le Pen sur le vote des étrangers et une autre à Philippe de Villiers sur le mariage homosexuel et PPDA ne m'a jamais donné la parole alors que des gens ont pu poser plusieurs questions ".
A l'instant où le photographe déclenche, l'envoyé spécial du Monde, Philippe Ridet, vient de	**poser**	une question à Sarkozy, qui lui tourne le dos.
") Il a déjà raconté tout ça avant qu'on ait réussi à lui	**poser**	une seule question.

4. Vacances

prendre/ passer

Dans un premier temps, l'ex-secrétaire général compte	**prendre**	des vacances avec son épouse suédoise, Nane.
« Les gens veulent pouvoir travailler en paix,	**prendre**	leurs vacances tranquillement, et, à la rentrée, ne pas se demander ce qui va se passer.
Leur arrivée dérange une France sur le point de	**prendre**	ses vacances.
Très peu pour Tony Blair, habitué à	**passer**	ses vacances d'été chez des amis milliardaires!
« Notre cible est celle des familles européennes moyen et haut de gamme qui aiment	**passer**	leurs vacances en club et en France», indique Olivier Colcombet.

5. Entraînement

subir/ effectuer/ suivre

" En effet, malgré ses trente ans de métier, le pilote n'avait pas	**subi**	l'entraînement nécessaire pour affronter u brouillard aussi dense.
Toutes les autres nageuses	**subissent**	le même entraînement.
Exclusivement recrutés parmi les Royal Marines, les hommes du Special Boat Service	**subissent**	un entraînement impitoyable dans des conditions extrêmes.

La nageuse roumaine Camelia Potec, championne olympique du 200 m, a	effectué	hier au Canet-en-Roussillon son premier entraînement sous la houlette de Philippe Lucas.
Nantes : Liugi Pieroni a	effectué	son premier entraînement, hier.
Les joueurs ont	effectué	leur premier entraînement sous la houlette de Christian Schmidt.
Les trois hommes	effectuaient	un entraînement à 3 400 mètres d'altitude.

6. Repas

prendre

Battisti allait	prendre	ses repas tous les jours dans le même petit bar, Le Caioti.
On les voit	prendre	un repas.
Nous nous sommes rationnés pour pouvoir	prendre	un petit repas chaque jour.

7. Liste

dresser/ composer/ établir/ constituer

La société Générale	dresse	une liste de valeurs sensibles aux positions défendues par le PS.
En 1990, lors d'un dîner à l'Élysée a uquel j'étais invité, elle m'a	dressé	une liste d'une quinzaine de mes robes qu'elle avait remarquées ce soir-là.
Il a donné leur chance à une nouvelle génération de joueurs, mais s'est vite replié sur l'expérience pour	composer	sa liste de trente joueurs, sans pour autant être parvenu à mettre en place une équipe type.
« Nous allons	composer	une liste sans étiquette, ouverte, une liste de proposition.
Mais une nouvelle fonction, qui vient d'être finalisée, oblige le jeune utilisateur à	composer	sa liste de contacts en compagnie de l'un de ses parents.
Mais nous pouvons commencer à évaluer les candidatures et à	établir	une liste de 4 patients capables psychologiquement de supporter une telle opération parmi les 34 déjà présélectionnés.
En ce qui concerne les métiers bénéficiant d'une retraite à 55 ans, si l'on vivait dans une société bien faite, on devrait	établir	une liste des professions pénibles en ne recensant pas uniquement les grandes entreprises publiques.
Reste à	établir	la liste des quinze hommes et femmes qui gouverneront avec Nicolas Sarkozy et François Fillon.
Un jury consacre ensuite une douzaine de jours à	établir	la liste finale.

9. Souvenir

avoir/ garder/ conserver

Les parents ont donc dû	garder	un souvenir précieux de ces heures passées au Closlieu.
« Je vais	garder	un bon souvenir de New York et de l'ovation du public à ma sortie du court.
On peut	garder	le souvenir de son visage diffusé à la télé et croire le reconnaître. "
Dans La Mémoire de ma mère (aux Éditions Michel Lafon), elle rapporte des souvenirs familiaux, entre Paris et Rome, dont elle est désormais la seule à	conserver	le souvenir.
Avant la rencontre d'hier, Nalbandian avouait ne	conserver	aucun souvenir de son adversaire (croisé et battu à Estoril, sur terre, en 2006).

Table des matières

Remerciements *3*

INTRODUCTION *7*

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE *10*

Chapitre I - La notion de phraséologie *11*

1.1 La définition de la phraséologie 11

1.2 Les caractéristiques de la phraséologie 12

1.3 La classification de la phraséologie 14

Chapitre II - La notion de collocation *16*

2.1 La définition de la collocation 16

2.2 Les propriétés linguistiques des collocations 18

2.3 Le classement des collocations 21

2.3.1 La typologie des collocations dans l'approche syntaxique 21

2.3.2 La typologie des collocations dans l'approche sémantique 21

2.4 L'enseignement des collocations en classe de FLE 23

2.4.1 Pourquoi enseigner les collocations en classe de FLE 23

2.4.2 Comment enseigner les collocations en classe de FLE ? 26

Chapitre III - L'exploitation des FL pour l'enseignement des collocations en classe de FLE *37*

3.1 L'utilisation des FL dans l'enseignement des collocations 37

3.1.1 Que sont les FL ? 37

3.2 L'insertion des FL dans l'enseignement de la collocation 42

3.2.1 Pourquoi utiliser les FL dans l'enseignement des collocations en classe de FLE 42

3.2.2 Les apports des FL dans l'enseignement des collocations 44

Bilan *45*

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DU TERRAIN DE STAGE ET CELLE DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE *46*

Chapitre I - Présentation du terrain de stage – Opfun de Jinan *47*

1.1 L'aperçu de l'organisme d'accueil 47

1.2 L'organisation générale des cours de FLE à l'école Opfun de Jinan 47

1.2.1 Les différents types de cours de FLE 47

1.2.2 L'enseignant de FLE 49
1.2.3 Les manuels et les autres supports pédagogiques en cours 49
1.3 La situation concrète du stage 50
1.3.1 Le temps et la mission du stage 50
1.3.2 Le public de la classe assumée 50
1.3.3 Le manuel demandé et les collocations 51
1.3.4 La progression et l'organisation pédagogiques 52
Chapitre II - Présentation de la méthodologie de la recherche : la recherche-action 53
2.1 La définition de la recherche-action 53
2.2 Les principes fondamentaux méthodologiques insistés par la recherche-action 53
2.3 Le processus concret de notre recherche-action 55
2.3.1 Les deux démarches en amont de la méthodologie 56
2.3.2 La mise en place de l'action 64
Bilan 72
TROISIÈME PARTIE : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET L'ANALYSE DES DONNÉES 73
Chapitre I - Les effets de l'insertion du corpus en classe de FLE 74
1.1 La divergence existant dans les hypothèses émises par les apprenants sur les collocations modélisées par **Magn** et **Oper**$_i$ 74
1.2 Les résultats de l'observation sur les concordances 76
Chapitre II- Les résultats de l'élaboration des CM autour du thème défini par Magn et Oper$_i$ ***..... 79***
2.1 La CM autour du thème de l'intensification (**Magn**) 79
2.2 La CM autour du thème de la verbalisation (**Oper**$_i$) 81
2.3 Développer progressivement la CM : la CM autour du thème de l'intensification (**Magn**) et de la verbalisation (**Oper**$_i$) 82
Chapitre III - Les résultats des productions écrites et orales au sujet des collocations modélisées par Magn et Oper$_i$ ***..... 84***
3.1 Les résultats des productions écrites 84
3.2 Les résultats des productions orales 87
Bilan 89
QUATRIÈME PARTIE : LA RÉFLEXION SUR LA RECHERCHE 90
Chapitre I - La réflexion sur modéliser les collocations avec les FL Magn et Oper$_i$ ***dans***

le processus de l'enseignement apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine..... 91

1.1 La faisabilité de modéliser les collocations avec les FL **Magn** et **Oper**$_i$..... 91

1.2 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ dans le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations 93

1.2.1 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ par rapport aux champs sémantiques 93

1.2.2 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ pour la mise en place des deux approches de l'enseignement du lexique 94

1.2.3 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ pour mieux comprendre les systèmes linguistiques des collocations..... 94

1.2.4 L'intérêt de l'insertion des FL **Magn** et **Oper**$_i$ sur la capacité de raisonner dans l'apprentissage des collocations 95

1.3 Les limites de l'enseignement des collocations modélisées par les FL en classe de FLE en Chine 96

1.3.1 La limite et la difficulté de modéliser les collocations rencontrées avec des FL pertinentes..... 96

1.3.2 La difficulté d'introduire le sens des FL en classe de FLE..... 97

1.3.3 Les autres limites de l'insertion des FL en classe de FLE..... 97

Chapitre II - La réflexion sur associer les deux FL Magn et Oper$_i$ *aux autres outils et activités pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage des collocations modélisées par Magn et Oper*$_i$*..... 98*

2.1 La réflexion sur associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ au corpus..... 98

2.1.1 La faisabilité d'associer les FL **Magn** et **Oper**$_i$ au corpus 98

2.1.2 L'intérêt de la mise en place du corpus pour enseigner les collocations modélisées par les FL **Magn** et **Oper**$_i$..... 99

2.1.3 La réflexion sur la méthodologie de la didactisation du corpus 101

2.2 La réflexion sur associer les FL **Magn** et **Oper**$_i$ aux CM.....102

2.2.1 La faisabilité d'associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ aux CM 103

2.2.2 L'intérêt de la mise en place des CM pour enseigner les collocations modélisées par les FL **Magn** et **Oper**$_i$.....103

2.2.3 La réflexion sur la méthodologie de la didactisation des CM 104

2.3 La réflexion sur associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ à l'activité de production.....105

2.3.1 La faisabilité d'associer des FL **Magn** et **Oper**$_i$ à l'activité de production 105

2.3.2 L'intérêt de la mise en place d'une activité de production pour enseigner et apprendre les collocations modélisées par les FL **Magn** et **Oper**$_i$.....106

2.3.3 La réflexion sur la méthodologie de didactisation de l'activité de production 106

Chapitre III - La réflexion sur la méthodologie : recherche-action....108

Bilan....109

CONCLUSION....110

BIBLIOGRAPHIE....113

1. Études....113

2. Dictionnaires et manuels....117

ANNEXES....118

Annexe 1 : Le questionnaire et le test diagnostique....118

Annexe 2 : Exemples de résultats du questionnaire et du test diagnostique....124

Annexe 3 : Les concordances en papier au sujet de l'intensification (**Magn**)....154

Annexe 4 : Les concordances en papier au sujet de la verbalisation (**Oper**$_i$)....158

Table des matières....163

Résumé.... *Erreur ! Signet non défini.*

Résumé

A l'heure actuelle, un grand nombre de didacticiens préconisent l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de français langue étrangère (FLE), pourtant celle-ci est souvent négligé en Chine. Pour ce faire, ce travail s'inscrit dans l'enseignement-apprentissage des collocations en classe de FLE en Chine tout en se focalisant sur la modélisation des collocations à l'aide des deux fonctions lexicales (FL) **Magn** et **Oper$_i$** et sur le fait d'associer ces deux FL aux autres outils et activités pédagogiques afin que les apprenants débutants réussissent à apprendre les collocations enseignées. La problématique est la suivante : dans quelle mesure les FL **Magn** et **Oper$_i$** peuvent-elles être exploitées dans l'intention de favoriser le processus de l'enseignement-apprentissage des collocations auprès des apprenants débutant en classe de FLE en Chine ? Pour répondre à cette problématique, notre recherche vise à analyser la faisabilité et l'intérêt d'insérer ces deux FL dans ce contexte.

Mots-clés

collocations, classe du français langue étrangère (FLE) en Chine, fonctions lexicales (FL) : **Magn** et **Oper$_i$**, le corpus, la carte mentale

Abstract

At present, a large number of educationalists advocate the teaching-learning of collocations in French in a foreign language (FFL) class, yet it is still often neglected in China. To do this, this research is rooted in the current situation of the teaching-learning of collocations in FFL class in China. By focusing on the modeling of collocations with the help of the two lexical functions (LF) ***Magn*** *and* ***Oper$_i$*** *and associating these two FLs with other teaching tools and activities, we expect that french beginners will be able to learn collocations taught in class. The problematic is: how could* ***Magn*** *and* ***Oper$_i$*** *be exploited to promote the teaching-learning's process of collocations for French beginners in FFL class in China? To answer this problematic, our research aims at analyzing the feasibility and the interest to insert these two LF in this context.*

Keywords

collocations, class of French as a foreign language (FFL) in China, lexical functions

*(LF): **Magn** and **Oper**$_i$, the corpus, the mental map*