



HAL
open science

Conception du matériel pédagogique pour enseigner des collocations à des apprenants sinophones de niveau débutant

Yilan He

► **To cite this version:**

Yilan He. Conception du matériel pédagogique pour enseigner des collocations à des apprenants sinophones de niveau débutant. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03613212

HAL Id: dumas-03613212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03613212v1>

Submitted on 18 Mar 2022

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.



Conception du matériel pédagogique pour enseigner des collocations à des apprenants sinophones de niveau débutant

**Yilan
HE**

Sous la direction de Mme Catherine Carras

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2010-2021

Conception du matériel pédagogique pour enseigner des collocations à des apprenants sinophones de niveau débutant

**Yilan
HE**

Sous la direction de Mme Catherine Carras

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Madame Catherine Carras, pour avoir éveillé en moi un grand intérêt pour les collocations et leur enseignement. Sans elle, je n'aurais pas pu entreprendre ce travail. Sa patience, sa disponibilité, sa relecture, et notamment ses conseils judicieux tant au niveau du recueil de données sur le terrain que de la rédaction m'ont beaucoup aidée à réaliser ce mémoire.

Je remercie également tous les enseignants du Master Didactique du FLES pour leurs formations au cours de mes deux années d'études à Grenoble.

J'adresse ensuite mes sincères remerciements à mon tuteur de stage, Monsieur Nicolas Piaia, pour sa gentillesse, son accompagnement, sa confiance et ses encouragements au fil du stage. Il m'a donné confiance en moi dans mes premières expériences d'enseignement. Ses conseils pédagogiques ont contribué à alimenter ma réflexion ainsi qu'à concevoir la séquence et son soutien m'a permis de la mettre en œuvre au sein de l'institution.

Enfin, un grand merci à ma famille pour leur soutien inconditionnel et leurs encouragements, à mes amis pour leur accompagnement, durant mes études en France et tout au long de la rédaction de ce mémoire.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : *Yilan*.....

NOM : *HE*.....

DATE : *29/10/2021*.....

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte du stage.....	9
CHAPITRE 1. ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE	10
1. ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE.....	10
2. ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LE SYSTEME NON UNIVERSITAIRE	13
CHAPITRE 2. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DU STAGE.....	15
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU.....	15
2. DEMANDE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	17
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE	18
1. REFLEXION ET PROBLEMATIQUE.....	18
2. PUBLIC ET OBJECTIFS VISES	19
3. METHODOLOGIE.....	19
Partie 2 - Cadrage théorique.....	23
CHAPITRE 4. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU LEXIQUE.....	24
1. QU'EST-CE QUE LE LEXIQUE ?.....	24
2. COMPETENCE LEXICALE.....	25
3. ACQUISITION DE LA LANGUE.....	27
CHAPITRE 5. PHRASEOLOGIE.....	32
1. LA NOTION DE PHRASEOLOGIE	32
2. LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES.....	34
3. LES COLLOCATIONS	35
CHAPITRE 6. COLLOCATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE – UN PHENOMENE PARADOXAL	40
1. PLACE DES COLLOCATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE.....	40
2. INTERET POUR L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS	45
3. DIFFICULTES DES APPRENANTS ETRANGERS POUR L'APPRENTISSAGE DES COLLOCATIONS	46
Partie 3 - Analyse et résultats	49
CHAPITRE 7. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES.....	50
1. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	50
2. TYPES D'ERREURS DE COLLOCATIONS COMMISES PAR LES APPRENANTS.....	53
3. FACTEURS DES ERREURS COMMISES	56
CHAPITRE 8. ÉLABORATION DU PROJET ET MISE EN APPLICATION	63
1. SELECTION DES COLLOCATIONS A ENSEIGNER	63
2. CONCEPTION DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE	66
3. MISE EN APPLICATION DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE	71
CHAPITRE 9. INTERPRETATION DES RESULTATS	74
1. JEU DE MIMES.....	74
2. PHASE D'EXPLICATION.....	74
3. JEU D'APPARIEMENT	75
4. EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT	76
5. CRITIQUE ET AMELIORATION DE LA SEQUENCE.....	81
Conclusion.....	84

Bibliographie	86
Table des illustrations.....	90
Table des annexes.....	91
Table des matières	112

Introduction

Les collocations, qui font partie du domaine phraséologique, sont des unités polylexicales quasi-figées dont la signification est le plus souvent compositionnelle. En d'autres termes, le sens d'une collocation peut être la somme des signifiés de ses composantes lexicales. Il s'agit d'un phénomène langagier omniprésent dans toutes les langues (Polguère, 2016), mais qui varie cependant d'une langue à l'autre car la façon dont les mots se combinent est différente. En tant que locutrice non native, je ne me suis toutefois pas aperçue de ce type de différence entre le français et ma langue maternelle avant ma première année de Master, dans le cadre du cours *Didactique du lexique*, où était abordée la notion de collocation. C'était la première fois que je commençais à comparer la façon d'encoder les mêmes idées entre ces deux langues, et par la suite j'ai pu facilement découvrir des divergences concernant les collocations. Par exemple, en chinois, on dit **demander une question* et **proposer une hypothèse* plutôt que *poser une question* et *émettre/avancer une hypothèse*. Ces syntagmes préfabriqués par la langue constituent un point essentiel à acquérir dans la maîtrise d'une langue étrangère, non seulement pour la raison qu'ils sont très fréquents en langue, mais aussi parce qu'ils posent souvent problème aux apprenants non natifs, sur le plan tant réceptif que productif (Binon & Verlinde, 2003). Les intuitions linguistiques des apprenants ne leur permettent pas de décoder et notamment d'encoder les collocations d'une langue étrangère (Liang, 1991).

Aujourd'hui, de plus en plus de chercheurs en didactique mettent en relief la nécessité d'enseigner les collocations auprès d'apprenants allophones, à l'instar de Cavalla (2009 : 1) : « 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 Étrangères (FLE) ». Des chercheurs proposent de les enseigner dès le début de l'apprentissage : « 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 et Verlinde, 2003 : 35). Néanmoins, malgré cette préoccupation chez les didacticiens, ces éléments phraséologiques restent un point lexical peu pris en compte dans les cours de FLE (Cavalla, 2019), notamment dans un contexte hétéroglotte comme, entre autres, en Chine. Prenons, à titre d'illustration, mes propres expériences d'apprentissage du français : les apprenants comme les enseignants manifestaient un attachement très fort aux mots, c'est-à-dire à la connaissance des mots d'un point de vue quantitatif. De fait, avec la mise en place de la méthodologie grammaire-

traduction dans les établissements d'enseignement supérieur chinois, le peu de temps alloué à l'enseignement du lexique consistait alors à travailler sur le sens des mots, et l'apprentissage par cœur de listes de mots était la façon privilégiée d'avoir une connaissance lexicale étendue. L'enseignement/apprentissage des collocations n'a été ni pris en considération ni mis en place en classe.

C'est en partant de ces constats qu'est né mon intérêt pour aborder les collocations dans les cours de FLE en Chine. Ainsi, quand j'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage à l'Alliance Française de Hangzhou, je leur ai, sans hésitation, exposé mon idée sur l'enseignement des collocations. Par chance, la directrice de l'établissement l'a acceptée avec intérêt et m'a donné l'occasion de concevoir du matériel pédagogique à ce sujet, étant donné les obstacles observés chez leurs apprenants chinois face à la production des collocations. Dans cette perspective, quels sont les facteurs qui conduisent les apprenants chinois à commettre des erreurs de collocations ? L'introduction en classe de ces collocations problématiques permet-elle d'aider les apprenants à mieux les produire ? En tenant compte de ces deux questions, notre recherche vise à répondre à la problématique suivante : L'enseignement des collocations auprès des apprenants sinophones de niveau débutant peut-il avoir une influence positive sur la production de ces collocations ?

Pour ce faire, ce mémoire se divise en trois parties : la première partie sera consacrée à la présentation du contexte général de l'enseignement du FLE en Chine et de l'institution où s'est effectué mon stage, et nous exposerons ensuite la méthodologie adoptée pour collecter des données et élaborer le projet ingénierique. La deuxième partie permettra d'aborder les notions de base, à propos du lexique et de son acquisition, ainsi que de la collocation et de son enseignement. Enfin, nous procéderons, dans la dernière partie, à une analyse des données recueillies et des résultats obtenus.

Partie 1

-

Présentation du contexte du stage

Chapitre 1. Enseignement du FLE en Chine

La langue française, en tant que cinquième langue la plus parlée au niveau mondial et deuxième langue apprise comme langue étrangère après l'anglais¹, occupe une place considérable de nos jours. En Chine, la langue de Molière se situe en tête de la liste des langues étrangères les plus étudiées. Dans ce premier chapitre, nous allons présenter deux contextes d'enseignement du français langue étrangère en Chine afin de donner une vision globale sur l'apprentissage du français en contexte hétéroglotte chinois.

1. Enseignement du FLE dans le système universitaire

Nous ne pouvons pas présenter l'enseignement du FLE dans le cadre universitaire en Chine sans mentionner une association de professionnels. Celle-ci joue un rôle important « dans le développement du réseau national de la francophonie et dans la promotion de l'image de la France et de sa langue-culture en Chine » (Fu, 2005 : 33).

1.1. L'Association Chinoise des Professeurs de Français²

L'Association Chinoise des Professeurs de Français (ci-après ACPF) est une organisation d'études, de recherche et de diffusion du FLE en Chine, fondée en novembre 1981, qui a pour objectif de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français et d'améliorer la qualité. L'ACPF, sert d'institution d'échanges scientifiques et d'information aux professeurs de français des universités, consistant à superviser et analyser l'enseignement du français, à faire de la recherche sur la formation des professeurs, en didactique et à rédiger des manuels.

Les universités qui proposent la langue française comme première spécialité d'enseignement sont autorisées à demander à adhérer à l'ACPF. Selon les derniers chiffres, 133³ établissements y sont inscrits contre 35 en 2002. L'enseignement du français maintient sa croissance en Chine. Chaque année, l'ACPF organise un colloque au niveau national, des séminaires thématiques destinés aux enseignants de FLE, des concours pour les étudiants de français, tels que le concours de traduction de nouvelles françaises, et des tests nationaux.

¹ <https://cn.ambafrance.org/Le-francais-5e-langue-mondiale-42755> consulté le 06/03/2021

² <https://gerflint.fr/Base/Chine1/cao.pdf> consulté le 06/03/2021

³ <http://fr.shisu.edu.cn/resources/news/content11165> consulté le 06/03/2021

1.2. Les organes d'enseignement/apprentissage supérieur du FLE

Depuis la fondation de la République populaire de Chine, les études françaises ont connu un développement énorme sur le territoire chinois. Le nombre de départements de français et celui des enseignants de français ne cessent d'augmenter⁴. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, plus d'une centaine d'établissements d'enseignement supérieur disposent d'un département ou d'une section de langue française, sans compter les universités ou écoles polytechniques dans lesquelles le français est enseigné comme seconde ou troisième langue étrangère.

Les études de licence en Chine durent de quatre à cinq ans, variant selon les spécialités. Celles de spécialité langues étrangères s'étalent sur quatre ans. Dans le cadre de l'enseignement du français, deux programmes d'enseignement ont été élaborés par l'ACPF, dans le but de normaliser l'enseignement : le « Programme national de l'enseignement du français élémentaire » et le « Programme national de l'enseignement du français avancé ». Le cursus d'apprentissage du français est donc réparti en deux cycles, chaque cycle comprend deux ans (Fu, 2005) :

- Le premier cycle dit de base consiste à acquérir une base solide dans les compétences linguistiques : la phonétique, la grammaire, le lexique, la littérature, la rédaction et la traduction.
- Le second cycle dit de perfectionnement consiste à approfondir les connaissances dans la description linguistique et la stylistique : la lecture de la presse écrite, la littérature classique et contemporaine française, la civilisation et la culture françaises et francophones, la traduction et l'interprétariat.

Pendant quatre années d'études du français, deux tests de niveau de français sont respectivement destinés aux étudiants de 2^e année et de 4^e année, à savoir le TFS niveau IV et le TFS niveau VIII⁵. Ceux qui réussissent aux tests peuvent obtenir un certificat délivré par le Ministère de l'Éducation.

1.3. L'équipe pédagogique, les manuels et la méthodologie pratiquée

1.3.1. La constitution de l'équipe pédagogique

⁴ <http://fr.shisu.edu.cn/resources/news/content11164> consulté 06/03/2021

⁵ Le Test national de français comme spécialité niveau IV et niveau VIII.

L'équipe pédagogique du département de français dans les universités est principalement constituée d'enseignants chinois ayant un haut niveau de français et de compétences professionnelles. Ils sont titulaires soit d'un diplôme de master, soit d'un diplôme de doctorat. Chaque département de français embauche également des enseignants étrangers, dont le nombre est relativement limité : ils sont normalement entre un et deux par université. Au total, ce sont près de 200 enseignants étrangers contre 1100 chinois qui travaillent à temps pleins dans les universités.

1.3.2. Le choix des manuels et de la méthodologie d'enseignement

Les manuels de français utilisés dans les établissements d'enseignement supérieur sont ceux qui ont été rédigés, soit par les éditeurs français, comme, à titre d'exemple : *Reflets* des éditions Hachette (Dong, 2012) et *Le Nouveau Taxi* du même groupe d'édition (Fu & Tan, 2019) ; soit par les éditeurs chinois, sous l'égide du Ministère de l'Éducation. Les manuels locaux les plus utilisés sont *Le Français*⁶ et *Français*⁷ (Qiu, 2018). Le choix d'un de ces manuels est laissé aux établissements.

Généralement, les méthodes de français importées sont utilisées dans la plupart des universités « en tant que manuels complémentaires aux cours de français général » (Dang, 2008 : 141). Ce sont alors les manuels rédigés par des Chinois qui ont été prioritairement choisis car ils font écho à la méthodologie prédominante d'enseignement des langues étrangères en Chine – « la méthodologie traditionnelle », appelée aussi « grammaire-traduction ». Cette méthodologie se caractérisant par le recours au chinois pour une explication explicite des règles grammaticales, correspond bien au schéma décrit par H. Besse (cité par Fu, 2005 : 35) :

« Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'oralisation de ces formes. »

Il est important à noter que les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en Chine « ont prioritairement visé la formation linguistique » (Fu, 2005 : 35), à savoir la

⁶ Ma, X. H. & Liu, L. (2007). *Le Français*. Beijing : Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues Étrangères. 1^{ère} édition est apparue en 1992.

⁷ Cao, D. M. & Hua, X. L. (2009). *Français*. Shanghai : Édition de l'Enseignement des Langues étrangères.

grammaire, la phonétique et le vocabulaire. Une grande importance est de plus accordée à l'acquisition des règles grammaticales. Avec l'application d'une telle méthodologie d'enseignement, il ne s'agit, pour la compétence lexicale, que d'une « affaire de mémorisation de longues listes de mots isolés » (Théophanous, 2013 : 173). Les apprenants sont généralement censés apprendre par cœur ces listes de mots classés à la fin du manuel selon l'ordre alphabétique. Des dictées de textes ou simplement de mots isolés sont proposées par l'enseignant à la fin de chaque leçon thématique en vue de tester leur apprentissage du vocabulaire.

2. Enseignement du FLE dans le système non universitaire

Outre les départements universitaires d'études françaises dans des établissements d'enseignement supérieur en Chine, il existe deux autres types d'établissements permettant au public chinois d'apprendre le français : les centres de langue privés, tels que *Xin Dong Fang*⁸ et les Alliances françaises. Les premiers se multiplient partout dans le pays, surtout dans les grandes villes, étant donné qu'ils proposent non seulement des cours de langues étrangères, mais aussi d'autres services comme la préparation aux entretiens du Consulat, la demande de visa, la recherche d'un logement à l'étranger etc.

2.1. Le public, les niveaux et les manuels de français utilisés

2.1.1. Le public et les niveaux concernés

Les cours de français proposés dans le système non universitaire sont destinés à tout public. Ils sont subdivisés en six niveaux (de A1 à C2) tout en correspondant à l'échelle de niveaux communs définie par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) :

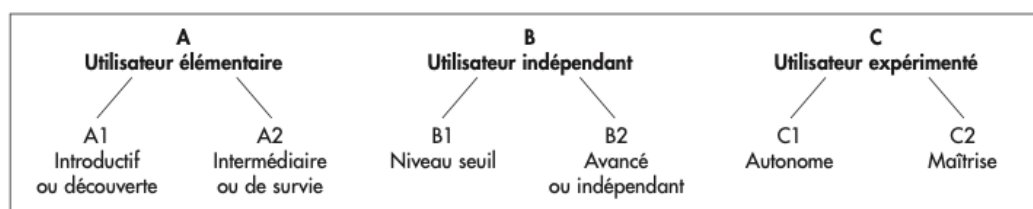


Figure 1. Niveaux définis par le CECRL

⁸ *Xin Dong Fang* signifie littéralement *Nouvel Orient*. Il s'agit d'une institution privée chinoise qui propose des cours de langues étrangères, dont le français ainsi que la préparation des examens d'évaluation du niveau de langue étrangère pour aller étudier à l'étranger.

En effet, la plupart des cours offerts dans ces établissements sont pour les niveaux de A1 à B2 car ce sont les niveaux les plus représentés. Sachant que le public qui les fréquente a un objectif de poursuivre ses études en France, et ceci demande un niveau minimal de français – le niveau A2, qui est indispensable à l’obtention du visa d’étudiant. Cette exigence vient remplacer celle d’une formation minimale de français appelée les cours « 500 heures » qui ont été censés être suivis par ceux qui ont envie d’étudier en France. Pour le niveau C, des cours de perfectionnement, entre autres des ateliers oraux et des cours particuliers, sont également planifiés dans le programme des écoles privées malgré le nombre minoritaire des apprenants.

2.1.2. Les manuels de français utilisés

Étant donné qu’il manque de gestion systématique de centres de langue privés en Chine et que le nombre de ces écoles est extrêmement incertain, peu d’enquête a été menée afin de prendre connaissance de leur utilisation du manuel de français. À notre connaissance, certaines écoles privées, comme *Ji Cai Languages*⁹, ont choisi à mettre en place le manuel *你好！法语 (Bonjour ! Le Français)* pour les niveaux de A1 à B1. Il s’agit en effet de la version chinoise de la méthode française *le Nouveau Taxi* des éditions Hachette, importée et adaptée en 2012¹⁰, Certains centres de langue, comme *Xin Dong Fang*, ont même créé leur propre manuel bilingue français/chinois adapté à leur public sinophone.

Concernant les Alliances françaises en Chine¹¹, différents manuels français sont adoptés en fonction du public. À titre d’illustration, les manuels *Alter Ego+*, *Cosmopolite*, *Édito*, *Totem*, *L’atelier*, *Saison* sont destinés aux adultes ; *Adosphère* aux adolescents ; *Petits Loustics*, *Loustic*, *Tip Top*, *Passe-Passe* aux enfants. Chaque Alliance française a son propre choix d’utiliser un tel manuel pour un tel niveau. La méthodologie d’enseignement privilégiée à l’AF est la méthode communicative, qui se différencie de la méthode traditionnelle pratiquée en milieu institutionnel chinois. Les professeurs français et chinois embauchés sont majoritairement titulaires d’un master FLE et ils travaillent de concert dans le but d’assurer les progrès des apprenants (Dai, 2005).

⁹ *Ji Cai Languages* est une école privée de formation en langues étrangères, fondée en 2008 à Shanghai. Les cours de langues proposés couvrent 4 langues : le français, l’espagnol, l’allemand et le japonais.

¹⁰ Ji. K. P., Capelle, G. & Menand, R. (2012). *你好！法语*. Pékin : Édition de l’Enseignement/Recherche des Langues Étrangères.

¹¹ Cet aspect sera développé dans le chapitre 2.

Chapitre 2. Contexte institutionnel du stage

Ce deuxième chapitre consiste à décrire le contexte institutionnel où a été effectué mon stage. Nous commençons par une présentation de l'organisme d'accueil, soit l'Alliance française de Hangzhou et terminons par une précision de la demande de l'institution.

1. Présentation de l'Alliance française de Hangzhou

L'Alliance française, fondée en 1883, est une organisation française à but non lucratif, dont les missions sont de faire rayonner la langue française, de favoriser la connaissance des cultures francophones et de promouvoir la diversité et le dialogue entre les cultures. Elle est soutenue par le ministère de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères français et compte actuellement un réseau de plus de 800 Alliances à travers le monde. Concernant la Chine, seize Alliances françaises ont été installées dans de grandes villes. Le réseau *AF Chine* fait figure d'exception dans le monde car il ne possède pas un statut associatif et est en étroite partenariat avec des universités chinoises.

Rattachée à l'Université de l'Industrie et du Commerce du Zhejiang, mon lieu de stage - l'Alliance française de Hangzhou (désormais, AFH), a été fondée en 2008 et installée dans l'un des trois campus de l'université. L'AFH assume ses missions en jouant trois rôles principaux : centre de langue française, centre de diffusion culturelle et centre d'examen.

1.1. Le centre de langue française

1.1.1. L'équipe pédagogique

En tant que centre de langue française, l'institution se compose actuellement d'une équipe de dix personnes, dont la moitié constitue l'équipe pédagogique (deux Français et trois Chinoises). Les enseignants sont tous titulaires d'un Master FLE, sauf une Chinoise, titulaire d'un Master de littérature française.

1.1.2. Les cours programmés

L'AFH accueille environ sept cents élèves chaque année en proposant une offre de formation très variée s'adaptant aux différentes attentes et besoins du public. Des cours collectifs de français général du niveau A1 au niveau B2 sont programmés pour les adultes (cours extensif de 5 h par semaine et cours intensif de 15 h ou 25 h par semaine). Ajoutons que les cours extensifs sont en permanence proposés le weekend et en soirée de l'année alors que les cours intensifs sont proposés en session d'été (en juillet et en août). Généralement,

ceux qui suivent les cours intensifs ont pour objectif de partir en France. Concernant les enfants, des cours collectifs proposés se divisent en quatre tranches d'âge : classe éveil parents-enfants *Pioupious* (18 mois-3 ans), classe petite enfance *Lapinous* (4-6 ans), classe enfance *Loulous* (7-9 ans) et classe grands enfants *Tigroux* (10-12 ans).

En plus des cours collectifs programmés, afin de répondre aux demandes spécifiques des apprenants, l'AFH dispense des cours particuliers, plus précisément, des cours avec un nombre d'apprenants limité (quatre apprenants au maximum) et des ateliers (grammaire, oral, écrit, culture francophone, etc.). Des cours à distance sont également dispensés à travers la plateforme *Zhumu*, en fonction des besoins des apprenants. Par ailleurs, l'institution travaille en collaboration avec de grandes entreprises, comme *Alibaba Groupe*¹², et des universités chinoises, telles que l'Académie des Beaux-Arts de Chine. Des enseignants s'y déplacent en vue de donner, aux salariés ou aux étudiants, des cours de français général.

Ajoutons que la plupart des apprenants qui fréquentent l'AFH sont des adultes, représentant 80% du public. Ils sont majoritairement des débutants (du niveau A1 ou A2) et se sont inscrits dans l'objectif d'étudier en France ou simplement de loisirs.

1.1.3. Les méthodes de français utilisés

Comme je l'ai précisé dans le chapitre 1, le choix des méthodes de français est laissé à chaque Alliance française. Dans le cadre de l'AFH, en fonction du rythme du cours, les méthodes précédemment utilisées étaient *Alter ego+* des éditions Hachette pour les niveaux A1-A2 et *Édito* des éditions Didier pour les niveaux B1-B2. Cependant, à partir de mars 2021, l'Alliance a décidé d'utiliser désormais uniquement la méthode *Édito* pour les niveaux du A1 au B2, pour la raison que certains documents authentiques dans le manuel *Alter ego+* ne sont plus actualisés. Notons que ce dernier n'a pas immédiatement été abandonné, il est conservé pour les apprenants qui se sont déjà inscrits à un groupe de niveau A1 ou A2 à ce moment-là, en vue de ne pas les bloquer ni perdre la progression de cours. Mon stage s'est donc effectué pendant cette période de changement de manuel.

1.2. Le centre de diffusion culturelle

L'institution, chargée de l'action culturelle, organise chaque année une soixantaine d'événements culturels et artistiques, entre autres, des rencontres d'artistes et écrivains francophones et des expositions. Un programme d'activités culturelles est mené tous les

¹² Il s'agit d'une société chinoise dont l'activité principale est le commerce en ligne.

mois et ces activités sont d'ailleurs gratuites pour le public, visant à promouvoir la langue française et les cultures francophones.

Par ailleurs, des ateliers créatifs consacrés à différents thèmes et animés par des enseignants sont mis en place à l'AFH. Par exemple, *Café blabla* – un club de conversation mensuel autour d'un thème de société, est adressé au public adulte de niveaux intermédiaire et avancé en français ; *Atelier conte* est organisé un dimanche par mois à la médiathèque de l'AFH dans le but non seulement d'initier les enfants à la tradition du conte français, mais aussi de leur faire découvrir la langue française. Tous ces ateliers programmés le sont à titre gracieux.

1.3. Le centre d'examen

L'AFH est également centre d'examen officiel de qualifications TCF-Q, TEFAQ et TEF Canada, tests de français d'immigration au Québec et au Canada. À partir de novembre 2021, l'institution sera à même d'organiser des sessions d'examen pour le DELF-DALF, diplômes de langue française reconnus dans toute l'Europe. C'est le seul centre d'examen accrédité de la province du Zhejiang.

2. Demande de l'Alliance Française de Hangzhou

C'est dans le contexte indiqué ci-dessus que je me suis engagée en tant que stagiaire. Dans un premier temps, j'avais pris l'initiative de contacter l'Alliance française de Hangzhou en leur proposant un projet général d'ingénierie sur la thématique du lexique, plus précisément sur l'enseignement/apprentissage des collocations. L'institution avait pris connaissance avec intérêt de cette idée, car ils constatent que leurs apprenants chinois ont des difficultés à produire des combinaisons lexicales et qu'ils commettent régulièrement des erreurs sur les collocations.

La demande de l'AFH consiste donc à concevoir des supports pédagogiques travaillant les combinaisons lexicales, en correspondance avec les besoins de l'institution. C'est-à-dire que ces supports conçus seront destinés à leurs apprenants aux niveaux débutants, sachant que ce sont les niveaux les plus fréquentés dans l'institution, visant à développer leurs compétences lexicales, notamment leurs connaissances de la combinatoire. Sur le long terme, ces ressources pédagogiques pourront être utilisées par les enseignants de l'AFH.

Chapitre 3. Projet de stage

Le troisième chapitre met en relief mon projet de stage. Pour ce faire, nous allons aborder les réflexions sur le choix du thème de l'enseignement/apprentissage des collocations ainsi que la problématique. Par la suite, nous allons mettre en évidence le public et les objectifs visés du projet. Enfin, nous finissons par présenter la méthodologie mise en place pour la réalisation de ce travail.

1. *Réflexion et Problématique*

L'envie de me plonger dans l'enseignement des collocations auprès du public chinois est née pendant ma première année de Master, dans le cours *Didactique du lexique*, où je suis confrontée pour la première fois à la notion de collocation. Ce cours m'a permis de prendre du recul sur l'apprentissage des collocations en tant que locutrice non native. Dès cet instant, je me suis rendu compte que la production des collocations n'était pas du tout évidente pour les apprenants chinois, et d'ailleurs qu'elle leur posait souvent problèmes.

Tout d'abord, le français et le chinois sont deux langues très éloignées du point de vue géographique aussi bien que linguistique. Comme elles ne sont pas issues de la même famille de langues, il n'est pas surprenant de trouver différentes manières de construire certaines idées. Cette différence est bien marquée dans le cadre de l'encodage des combinaisons lexicales. Par exemple, en chinois, on dira **demander une question* plutôt que *poser une question* ; *participer à un examen* plutôt que *passer un examen* ; **laver une douche* plutôt que *prendre une douche*.

Par ailleurs, les collocations sont considérées comme étant difficiles à maîtriser, même pour les niveaux avancés (Cavalla, 2015). Cependant, elles restent un aspect linguistique peu enseigné dans les cours de FLE en contexte chinois, où l'on privilégie l'enseignement/apprentissage de la grammaire et minimise celui du lexique. Au lieu de travailler les combinaisons lexicales, les activités et exercices proposés sur le lexique dans les manuels de français consistent davantage à travailler le sens du vocabulaire¹³.

Ce sont les raisons pour lesquelles je m'intéresse particulièrement au thème des collocations, et cela m'amène à ces questionnements : Pourquoi les apprenants chinois commettent souvent des erreurs sur les collocations ? Quelles sont les erreurs commises le

¹³ Cet aspect sera développé dans la partie 2, chapitre 6.

plus fréquemment ? Est-ce que ces erreurs sont liées à la traduction littérale, autrement dit, au transfert négatif de la langue maternelle, ou bien d'autres langues parlées par l'apprenant ? Y a-t-il un rapport avec leurs habitudes d'apprentissage du lexique, telles que l'apprentissage des listes de mots, la consultation des dictionnaires électroniques bilingues ? Les collocations erronées produites sont-elles dues à un manque de traitement des collocations en classe ? Est-ce que l'enseignement des collocations en classe permettrait de développer une certaine compétence lexicale chez les apprenants ?

Avec tous ces questionnements, je me demande si l'enseignement des collocations auprès des apprenants sinophones de niveau débutant peut avoir une influence positive sur la production de ces collocations.

2. Public et objectifs visés

Pour résumer ce que j'ai précisé précédemment, le public visé de notre projet est constitué d'apprenants adultes chinois inscrits à l'AFH, ayant un niveau débutant en français, plus précisément, les niveaux A1 et A2. Ils sont susceptibles d'avoir des difficultés à produire des collocations en langue cible. Notons que les apprenants à l'AFH sont regroupés selon leur niveau, donc leurs statut et motivation d'apprentissage sont souvent hétérogènes.

Les objectifs principaux sont, par le biais de l'enseignement des collocations en classe, de développer la compétence lexicale des apprenants et leurs connaissances de la combinatoire, de leur faire se rendre compte des expressions différentes pouvant exister entre le français et le chinois pour construire une même idée, et de montrer une nouvelle façon d'apprendre le vocabulaire autre que l'apprentissage par listes de mots.

3. Méthodologie

Afin de pouvoir répondre à mes questionnements évoqués plus haut et de concevoir des ressources pédagogiques pour enseigner les collocations, la méthodologie mise en place s'est déployée en trois étapes principales : le recueil des données, l'analyse et le traitement des données collectées et l'élaboration du projet.

3.1. Le recueil des données

Le recueil des données a été mené en trois temps. Dans un premier temps, nous avons commencé par concevoir un questionnaire qui visait à mieux connaître le public, notamment leurs expériences de l'apprentissage du lexique. Concrètement, le questionnaire comporte 3 parties regroupant 9 questions au total, dont 4 questions ouvertes, 2 fermées et 3 mixtes. La

première partie, comprenant 3 questions (numérotées de 1 à 3), consiste à prendre connaissance des informations générales de l'enquêté, relatives à la motivation à apprendre le français et aux attitudes à l'égard de l'apprentissage du français. La deuxième partie comportant aussi 3 questions se consacre à l'usage des dictionnaires (n°4 et n°5) et à ses motifs d'utilisation (n°6). Constituée de 2 questions (n°7 et n°8), la troisième partie porte sur la façon d'apprendre le vocabulaire, plus particulièrement sur l'apprentissage par cœur de listes de mots. Enfin, la dernière question (n°9) vise à connaître le répertoire langagier de l'enquêté, dans l'objectif de savoir s'il parle une autre langue que la langue maternelle.

Le questionnaire est transmis aux apprenants suivant des cours collectifs de français à l'AFH au moment de mon stage. Notons que l'institution n'a pas pu durant cette période ouvrir un cours collectif de niveau B1 à cause d'un nombre d'inscriptions insuffisant, ainsi les niveaux concernés sont A1, A2 et B2. Compte tenu du niveau hétérogène des apprenants, le questionnaire conçu est bilingue français-chinois dans le but de faciliter la compréhension des questions posées. De plus, les enquêtés sont autorisés à le remplir dans leur langue maternelle, soit le chinois et nous le traduisons en français. Ce questionnaire vierge figure en annexe 1 de ce mémoire.

Dans un second temps, des productions écrites d'étudiants de différents niveaux (de A1 à B2) ont été collectées de sorte à savoir s'ils ont des difficultés à produire des collocations mais aussi si ce phénomène touche tous les niveaux d'apprenants. Il est important de noter que pour collecter le plus de données possibles, les écrits des anciens apprenants de l'AFH ont été acceptés. Plus précisément, les productions écrites collectées du niveau A1 sont celles des anciens apprenants, car lors de mon stage les étudiants inscrits étaient des débutants complets étant incapables de faire une production écrite ou ceux qui ont déjà perdu leurs anciens écrits. J'ai donc demandé de l'aide à mon tuteur de stage, celui-ci ayant la gentillesse de me donner des devoirs de ses anciens apprenants. Ensuite, pour le niveau B1, vu qu'il manque de classe liée à ce niveau, j'ai eu recours à des apprenants suivant des cours particuliers et enfin ai réussi à recueillir cinq productions écrites réalisées par une apprenante.

Dans un dernier temps, nous avons procédé au recueil des productions langagières orales selon la démarche ethnographique. J'ai eu l'opportunité de me déplacer sur le terrain, donc dans la salle de classe. Plus précisément, j'ai assisté, en tant qu'observatrice, à trois classes, l'une de niveau A1, l'une de A2 et l'une de B2. Il s'agit tous des cours extensifs de 5 heures par semaine qui ont lieu, soit le samedi, soit le dimanche. L'observation du groupe

B2 ne s'est effectuée que pendant 2 séances, alors que celle du groupe A1 et A2 a duré tout au long de mon stage, soit 12 séances pour le groupe A1 et 14 pour le groupe A2. Rappelons que le matériel pédagogique sera conçu pour les niveaux dits débutants. Ces observations permettent de collecter des productions orales d'étudiants, et éventuellement des erreurs sur les combinaisons lexicales. Les données sont recueillies de manière informelle avec des prises de notes à la volée. Vu le fait que l'intervention d'une personne extérieure à la classe risque de perturber le déroulement général du terrain et de modifier le comportement des étudiants, nous n'avons pas prévenu les apprenants de l'objectif de notre intervention en classe. Ainsi, certains m'ont prise pour une étudiante comme eux, d'autres pour une enseignante assistante.

Toutes les productions langagières d'étudiants où nous avons relevé des erreurs de collocations servent de corpus d'observation, qui consiste à repérer différents types d'erreurs à ce sujet ainsi que des facteurs possibles qui interviennent dans l'encodage des collocations et qui conduisent à des erreurs constatées chez des apprenants chinois.

3.2. L'analyse et le traitement des données collectées

Une fois les données recueillies, nous allons procéder à l'analyse et au traitement de ces données.

28 questionnaires ont été distribués et remplis par des apprenants de différents niveaux. Il s'agit de quatre groupes d'apprenants : un groupe de A1(10 apprenants), deux groupes de A2 (12 apprenants), dont l'un est un groupe d'atelier oral composé de 5 apprenants et un groupe de B2 (6 apprenants). Un recensement a été effectué pour connaître le nombre d'apprenants enquêtés qui ont déjà appris par cœur des listes de mots et qui utilisent des dictionnaires bilingues pendant leur apprentissage du français. Les résultats seront utiles pour confirmer ou infirmer l'hypothèse sur le rapport entre les habitudes d'apprentissage du lexique et les erreurs de collocation.

Ensuite, par le biais de l'analyse des productions écrite et orale collectées, j'ai réussi à repérer 67 erreurs de collocations commises par les apprenants et puis à identifier différents types d'erreurs en la matière. Ces erreurs constitueront notre corpus d'observation. Elles sont classées dans le tableau récapitulatif (voir en annexe 3) selon le type d'erreurs et le niveau des apprenants. Par la suite, j'ai traduit les collocations erronées en chinois. Une analyse contrastive sera effectuée dans l'objectif de savoir si les erreurs de collocations sont dues à un transfert négatif de la langue première ou bien d'une langue déjà acquise autre que le

chinois. À partir du corpus d'observation, les erreurs de collocations les plus fréquentes chez les apprenants de niveau débutant sont ainsi mises en lumière et on peut maintenant passer à l'élaboration du projet.

3.3. L'élaboration du projet

En fonction des difficultés observées chez les apprenants de niveaux débutants, est élaboré notre projet consistant à enseigner des combinaisons lexicales autour de quatre verbes : « regarder », « voir », « lire » et « visiter »¹⁴. Comme précisé précédemment, on constate un manque de traitement des collocations dans les manuels, nous allons donc concevoir des activités et exercices visant à travailler ces quatre verbes. Les collocations à enseigner sont sélectionnées, dans les manuels actuellement en usage à l'AFH, pour les apprenants de niveaux A1 et A2, à savoir *Alter ego+* et *Édito*, afin que la séquence conçue puisse être intégrée dans la progression de cours et que les enseignants puissent l'utiliser en classe selon leurs besoins.

Les objectifs de cette séquence sont non seulement de sensibiliser les apprenants aux différentes combinaisons relatives à ces quatre verbes, à l'aide des activités mises en place en cours ainsi que des exercices d'entraînement, mais aussi de prévenir des erreurs de collocations. La séquence didactique sera testée auprès de deux groupes d'apprenants chinois de niveau A2, afin de savoir si elle a un impact positif sur la production de ces collocations chez les apprenants sinophones.

¹⁴ Le choix de ces quatre verbes sera développé dans la partie 3.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Enseignement/apprentissage du lexique

Dans les trois chapitres qui vont suivre, nous nous attacherons aux notions de base qui constituent la partie théorique et qui sous-tendent notre projet d'étude. Le chapitre présent consiste à mieux connaître le lexique – un objet multidimensionnel (Laufer, 1994). Pour ce faire, nous commençons par une description générale du lexique. Ensuite, nous présentons en quoi consiste la compétence lexicale et nous portons au final notre attention sur le processus d'acquisition du lexique.

1. *Qu'est-ce que le lexique ?*

Le lexique d'une langue est considéré en tant que « quelque chose d'objectif, qui fait partie de cette langue et qui existe tout à fait indépendamment du linguiste ou du lexicographe qui veut l'étudier » (Mel'čuk et al., 1995 : 18). Il désigne l'ensemble des unités lexicales qu'une langue met à la disposition des locuteurs :

« Nous avons considéré, comme lexique, l'ensemble des unités codées de la langue, caractérisées par une forme phonologique, une catégorie grammaticale et au moins une signification acquise par le locuteur. » (David et al. 2000 : 4)

Il s'agit en fait d'un ensemble ouvert qui est en perpétuelle évolution, à savoir que de nouveaux mots sont régulièrement créés et certains mots sont disparus faute d'utilisation. Il est important à noter que le lexique se différencie du vocabulaire, ce dernier n'en représentant qu'une partie (Cavalla et al., 2009) est un sous-ensemble du premier (Mel'čuk et al., 1995). On parle du lexique d'une langue, du vocabulaire d'un individu, d'un domaine, d'un texte mais non l'inverse.

Le lexique peut se diviser en trois sous-catégories : lexique actif, lexique passif et lexique mental (Carras, 2020) :

- Le *lexique actif* est celui qu'un locuteur connaît et qu'il est en mesure d'utiliser en production, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Nous n'avons pas, ou alors peu de difficulté à le trouver.
- Le *lexique passif* est celui qu'un locuteur connaît mais seulement en réception. Il s'agit d'un lexique présent dans notre cerveau mais difficile à activer au cours d'une interaction.

- Le *lexique mental* se constitue de tout le savoir d'un locuteur, à savoir toutes ses connaissances encyclopédiques, ses connaissances sur la langue ainsi que celles sur les liens morphologiques et sémantiques entre différentes unités lexicales.

À présent que le lexique a été défini, nous allons nous intéresser à la compétence concernée. Qu'entendons-nous par la compétence lexicale ?

2. *Compétence lexicale*

L'apprentissage du lexique est traditionnellement perçu comme une connaissance quantitative de mots, nous avons tendance à penser que « plus le répertoire que l'on se constitue est étendu, plus la composante lexicale de l'acquisition de langue est maîtrisée » (Holec, 1994 : 1). Néanmoins, la compétence lexicale n'est pas une question simple de quantité, mais est en revanche beaucoup plus complexe, englobant plusieurs dimensions. Elle se décompose en cinq composantes : linguistique, discursive, socioculturelle, référentielle et stratégique (Nisubire, 2003). Une explication de chacune d'entre elles sera détaillée ci-après :

- 1) La *composante linguistique* est la connaissance de la forme et du sens des unités lexicales, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.
- 2) La *composante discursive* accorde le primat à la connaissance de la combinatoire de mots et à celle des règles de discours en ce qui concerne la cohésion et la cohérence.
- 3) La *composante sociolinguistique* met l'accent sur la maîtrise de la charge culturelle partagée¹⁵ des unités lexicales et de différents registres de langue.
- 4) La *composante référentielle*, basée sur le découpage conceptuel du monde variant d'une langue à l'autre, implique la connaissance « des objets du monde ou des domaines d'expérience » (*ibid.* : 20) désignées par les unités lexicales.
- 5) La *composante stratégique* met en évidence la capacité à compenser des lacunes lexicales tant en réception qu'en production.

¹⁵ Notion à aborder dans la partie 2.1.

Ainsi, la compétence lexicale se définit à la fois par « le réseau de relations que le vocabulaire entretient avec les autres disciplines de la langue » et par « son interaction avec la culture, les discours, la communication et la réalité extralinguistique » (*ibid.*).

Jouant un rôle prépondérant « dans les processus de communication à l'oral comme à l'écrit » (Tremblay & Polguère, 2014 : 1174), la compétence lexicale est une compétence fondamentale à acquérir dans l'apprentissage d'une langue. Tremblay (2009 : 121) propose une définition en la matière qui nous semble intéressante à évoquer. Elle la définit comme :

« un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit. »

2.1. La lexiculture

Les unités lexicales possèdent une charge culturelle partagée, n'étant pas une idée nouvelle, qui a, dès les années 80, fait l'objet de plusieurs études de Galisson. Le linguiste, qui s'est consacré à la description des représentations culturelles au sein du lexique, a proposé le concept de *C.C.P.* : « les mots à charge culturelle partagée » et par la suite l'a renommé *lexiculture*. Celle-ci est définie comme « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même » (Galisson, 1995 : 6). Le lexique est mis en valeur par Galisson en tant qu'outil d'accès à la culture. Par ailleurs, selon lui, « tous les mots sont culturels » (Galisson, 1988 : 331), avec un degré de culture différent. En d'autres termes, il y a certains mots dont la charge culturelle est « plus lourde, plus évidente, plus disponible » que celle d'autres mots (*ibid.*). Derrière chaque mot se trouve donc une culture plus ou moins implicite.

Puisque chaque langue a ses propres représentations culturelles et qu'il est difficile de « retrouver exactement les mêmes d'une culture à l'autre » (Cavalla et al., 2009 : 29), l'ignorance de ces représentations associées aux unités lexicales est à même d'engendrer, de la part de l'apprenant, « des confusions communicationnelles importantes voire des incompréhensions totales » (*ibid.* : 30). À titre d'illustration, il est impossible, pour un apprenant de français, de comprendre la phrase : « *Mon mari est un ours, laissons-le et partons ensemble au cinéma.* », s'il méconnaît le fait que l'ours a l'image d'un être humain insociable dans la culture française (*ibid.*). Ainsi, la maîtrise de la charge culturelle des mots est l'une des composantes nécessaires de l'acquisition de la compétence lexicale pour l'apprenant. Sur le plan didactique, il est important de tenir compte de et d'enseigner la dimension culturelle ajoutée à la signification des mots, car la lexiculture est « totalement

implicite » (Galisson, 2000 : 57) et qu'aucune explication en la matière ne figure « dans les dictionnaires courants » (Cavalla et al., 2009 : 29).

3. *Acquisition de la langue*

L'acquisition d'une langue est un processus complexe que de nombreux chercheurs ont essayé de décrire. Klein (1989) fait une distinction entre l'acquisition de la langue maternelle par un enfant et celle de la langue étrangère par un adulte. Dans le premier cas, l'acquisition de la langue est parallèle au développement social vu le fait que l'enfant est socialisé par et à l'usage de la langue (Schieffelin, 2007) ; ainsi qu'à l'apprentissage des catégories cognitives exprimées dans cette langue, entre autres des concepts universels (ex : *le temps, l'espace, le procès*). L'enfant est donc obligé d'apprendre en même temps les conceptions et les mots qui vont avec.

Dans le second cas, à la différence de l'enfant, l'adulte possède déjà des concepts de sa L1, son identité sociale étant en grande partie fixée (Klein, 1989). Cependant, toutes les langues n'ont pas la même façon d'envisager les concepts, en fonction des moyens linguistiques dont dispose chaque langue. Citons des exemples : pour se situer dans l'espace, deux distinctions conceptuelles en anglais (*here/there*) contre trois en espagnol (*proximal/medial/distal*) ; pour localiser le procès dans le passé, cinq temps en français contre zéro en chinois. En plus des unités lexicales en L2, l'adulte est confronté aux nouveaux concepts qui se différencient de ceux sont acquis dans sa L1. Cela implique et nécessite un apprentissage en la matière.

Une autre théorie qu'il nous semble nécessaire de mentionner est celle du contrôle de Krashen (1981), selon laquelle l'apprentissage et l'acquisition sont considérés comme deux processus complètement différents. Le premier est un processus conscient dans lequel l'auto-contrôle joue un rôle important et qui se réalise en milieu institutionnel, alors que le second est inconscient qui s'effectue implicitement en milieu naturel. Cependant, aucune justification scientifique n'a été donnée pour prouver l'existence d'une telle différence entre les deux processus (Klein, 1989). C'est pourquoi que, dans le travail présent, ne distinguant pas les deux termes, nous les utilisons d'une manière générale, en tant que synonymes.

3.1. *L'acquisition du lexique en L2*

En ce qui concerne l'acquisition du lexique, il s'agit d'une « procédure de construction cognitive » bien complexe (Hilton, 2002 : 209). Elle représente « la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère, en

langue de spécialité » et contribue au développement de la compétence communicative (*ibid.* : 201).

Différents types de modèle ont été proposés concernant la description du processus d'acquisition lexicale en L2, mais il manque de consensus entre les chercheurs pour établir un modèle universel (*ibid.*). Cela dit, presque tous les chercheurs favorisent un modèle intégré dans lequel les mots des deux langues interagissent les uns avec les autres. Notons qu'il existe des variantes selon les linguistes, mais elles sont toutes basées sur le principe suivant (Boulton, 1998) :

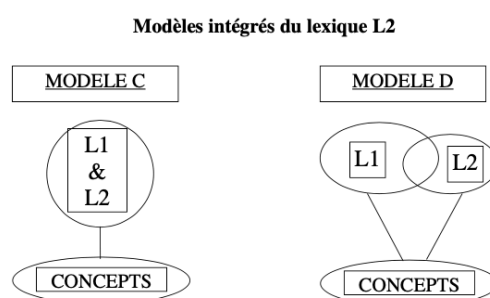


Figure 2. Modèles du lexique mental L2 de Boulton

Selon Boulton (1998), chaque apprenant L2 dispose d'un seul lexique mental, dans lequel sont entreposées de manière structurée les unités lexicales, que ce soit de L1 ou de L2, grâce à des connexions plus ou moins fortes créées par leurs traits partagés. Il signale par ailleurs que « plus une unité dispose de connexions nombreuses et fortes, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental, et sera facilement récupérée » (*ibid.* : 82). Il n'est ainsi pas surprenant que ce soient les unités de L1 qui occupent une proportion importante dans ce réseau car l'apprenant est censé connaître moins d'unités lexicales L2 que L1 et qu'il les connaît d'ailleurs moins bien.

En effet, l'apprentissage du vocabulaire n'étant pas une tâche simple est souvent considéré comme « le problème N°1 de l'enseignement des langues à un niveau avancé » (Marton, 1977, cité par Laufer, 1994 : 110). Nous aborderons donc dans ce qui suit des facteurs qui peuvent intervenir au processus d'acquisition de la langue ainsi qu'à celui du lexique.

3.1.1. L'impact de la langue première

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, on est plus ou moins influencé par une autre langue que l'on possède déjà, le plus souvent la langue maternelle. Il s'agit en effet

d'un « phénomène divers dans l'apprentissage des L2 » que l'on appelle « transfert » ou « influence translinguistique » (Monville-Burston, 2013 : 103). Généralement, nous distinguons le « transfert positif » du « transfert négatif ». Lorsque la langue source et la langue cible ont des similitudes et cela facilite l'apprentissage de la L2, on parle du « transfert positif ». Au contraire, quand les différences, fortement marquées entre les deux langues, entraînent des difficultés d'acquisition ou des erreurs, on parle du « transfert négatif », appelé souvent « interférence » (Klein, 1989).

Le transfert peut apparaître sur le plan conceptuel ou au niveau des processus mentaux (Monville-Burston, 2013). Comme nous l'avons souligné précédemment, chaque individu développe une certaine conception pendant son acquisition de la langue première, néanmoins, toutes les langues ne les conceptualisent pas de la même manière. Partant de ce constat, l'empreinte conceptuelle de la langue maternelle est susceptible d'influencer inconsciemment et profondément la façon dont l'apprenant saisit et apprend une langue étrangère (Klein, 1989). Klein souligne par ailleurs que le transfert se produit à différents niveaux d'organisation linguistique, notamment « en phonologie, dans le lexique, mais également en syntaxe », en revanche rarement en morphologie (*ibid.* : 42). Il est à noter que ce sont les transferts s'effectuant au niveau lexical qui retiennent notre attention.

Laufer (1994) met en lumière dans son article *Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles* qu'il n'existe pas de mots difficiles mais des facteurs qui peuvent rendre difficile l'acquisition d'une unité lexicale, parmi lesquels nous constatons qu'en la plupart sont liés à la langue maternelle de l'apprenant :

« Selon nous, les facteurs qui inhibent l'apprentissage d'un mot sont les suivant : [...] différences de comportement lexico-syntaxique entre L1 et L2 ; différences dans les catégorisations de l'expérience faites par L1 et par L2 ; différences de connotation entre L1 et L2 ; différences pragmatiques dans l'emploi des quasi-synonymes et des équivalents partiels L1-L2 » (Laufer, 1994 : 97).

De surcroît, plusieurs études citées dans l'article montrent que les « mots apparentés » (mots qui se ressemblent tant formellement que sémantiquement) sont faciles à acquérir tandis que les « faux amis » (mots qui se ressemblent formellement mais divergent sémantiquement) relèvent des difficultés dans l'acquisition. L'étude sur les « faux amis » menée par Ringbom (1982) indique d'ailleurs que des erreurs lexicales commises par l'apprenant peuvent s'expliquer par des interférences dues aux connaissances lexicales de L1.

Aux différences entre L1 et L2 listées ci-dessus, qui peuvent causer des difficultés d'apprentissage du lexique, Laufer ajoute les collocations qui sont quasiment intraduisibles d'une langue à l'autre et qui mènent souvent à des erreurs chez l'apprenant : « la divergence collocationnelle entre langues est un facteur de difficulté largement reconnu même pour les apprenants avancés » (*ibid.* : 110). Binon et Cornu (1989 : 9) parlent également de la difficulté en termes de collocation qu'un apprenant peut rencontrer et ils soulignent par ailleurs que cette difficulté est causée par des interférences de L1 :

« Lorsqu'il voudra mettre en discours une idée, son premier réflexe sera donc de traduire littéralement la séquence à partir de sa langue maternelle. La supposition erronée de l'existence d'un isomorphisme total entre la langue source et la langue cible est à la base de nombreuses fautes d'interférence. » (cité par Chen & Girani, 2018 : 232).

3.1.2. La relation lexicale de synonymie

À part les facteurs liés à la L1 de l'apprenant, Laufer (1994) dévoile également deux autres types, qui sont respectivement liés à la nature des mots et à d'autres mots de L2, tels que la relation lexicale de synonymie. Celle-ci est un phénomène universel existant dans toutes les langues. Deux unités lexicales sont considérées comme synonymes, « quand leurs sens sont proches et quand elles peuvent être utilisées indifféremment sans altérer le sens profond du contexte » (Cavalla et al., 2009 : 24). Cela dit, il n'existe pas de synonymie parfaite, certains synonymes sont interchangeables dans un contexte mais pas dans un autre. De plus, les mots sont souvent polysémiques. C'est en contexte qu'ils prennent leurs sens. Citons l'exemple donné par Laufer (1994 : 109) :

« les adjectifs *fort* et *puissant* sont synonymes en combinaison avec *argument*, mais le *café* ne peut être décrit que comme *fort*, un *moteur* ne peut être caractérisé que par sa *puissance*, et un homme *fort* n'est pas nécessairement un homme *puissant* ».

Imaginons, si un apprenant, ayant l'envie de simplifier sa tâche d'apprentissage, n'apprend qu'un mot sur les deux, soit *fort* ou *puissant* ou bien s'il surgénéralise le contexte d'utilisation d'un mot parmi les deux, il risque de commettre des erreurs sur les combinaisons lexicales, comme **un moteur fort*, **un café puissant*. Donc, on voit que les synonymes ne fonctionnent pas en permanence, dépendant du contexte et qu'il est important d'apprendre une unité lexicale en ce qui concerne son sens aussi bien que son usage.

Pour conclure ce chapitre, la compétence lexicale est beaucoup plus importante que nous ne le pensions, tout en jouant un rôle privilégié dans la maîtrise de la langue. Cependant, elle n'est pas facile à développer. En tant que processus complexe, l'acquisition lexicale est

influencée par de nombreux facteurs. Parmi les difficultés liées au vocabulaire que peuvent rencontrer les apprenants, figure la collocation qui représente un obstacle, n'étant pas facile à franchir.

Chapitre 5. Phraséologie

Le chapitre précédent met en évidence l'objet de notre projet de recherche – la collocation. Il importe dès à présent de la définir. Ce chapitre porte donc sur la notion de phraséologie et plus particulièrement sur celle de collocation.

1. La notion de phraséologie

1.1. Une variété de terminologie et définition

La phraséologie, en tant qu'objet d'étude, intéresse depuis plusieurs années un grand nombre de linguistes et a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche. Il s'agit plus précisément d'un domaine qui s'intéresse au « processus de figement langagier » (Bolly, 2007 : 37) et qui traite des « séquences lexicales perçues comme préconstruites » (Legallois & Tutin, 2013 : 3).

Les termes utilisés pour décrire ce phénomène linguistique sont foisonnants. Au début du XXe siècle, Charles Bally – linguiste suisse, considéré comme le précurseur de l'étude de la phraséologie du français, a employé pour la première fois la terminologie « phraséologisme » dans son ouvrage *Traité de stylistique française* (Legallois & Tutin, 2013) et a établi le domaine. Ensuite, d'autres appellations ont été proposées avec le développement des recherches en la matière menées par de nombreux chercheurs, comme à titre d'exemple : « phrasèmes » pour Mel'cuk (1993) ; « expressions figées » selon González Rey (2007) ; « séquences (semi) figées » ou « unités phraséologiques » pour Bolly (2007) ; « expressions phraséologiques » d'après Polguère (2016) etc.

Les définitions liées à la phraséologie se présentent aussi sous différentes formes. Rey définit, dans son *Dictionnaire des Expressions et Locutions* (1993, cité par Costa et al., 2004 : 349), la phraséologie en tant que « système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est utilisée, c'est-à-dire à des usages ». En d'autres termes, il s'agit d'un groupe de mots formant une unité, qui est soumis à des habitudes langagières et qui ne peut pas être modifié à volonté (*ibid.*).

Selon Mel'cuk (1993 : 83), « un phrasème de la langue L est une expression multilexémique 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 ». De plus, il y ajoute qu'un phrasème ne peut pas être construit librement par le locuteur, et en revanche doit être stocké dans sa mémoire (*ibid.*, 2013). Son idée de « combinaisons

non libres » est partagée par certains auteurs, comme Polguère. Celui-ci caractérise la phraséologie d'une langue comme « l'ensemble de toutes les expressions non libres de cette langue » (Polguère, 2016 : 62).

Concernant González Rey et Bolly, le nombre de mots constituant une unité phraséologique est pris en compte dans leur définition. Le premier (2007 : 5) considère que la phraséologie, située à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, s'occupe « des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots (parfois même d'un seul si son emploi est idiomatique), stables, répétés et souvent figurés ». Le dernier (2007 : 37) explicite que les unités phraséologiques sont « des séquences polylexicales constituées de deux ou plusieurs mots graphiques catégoriellement liés, contigus ou non, qui coapparaissent de manière préférentielle en usage ».

1.2. Les typologies de la phraséologie

De fait, diverses typologies de la phraséologie ont été élaborées par des chercheurs selon des critères variés : formels, sémantiques, pragmatiques, éclectiques (González Rey, 2007).

Le premier théoricien qui a proposé une typologie détaillée à ce sujet est Charles Bally. Celui-ci distingue dans son *Traité de stylistique française* deux types de « locutions phraséologiques » [= phrasèmes] : (a) les « unités phraséologiques », appelées autrement « les locutions idiomatiques » [= locutions] et (b) les « séries phraséologiques », appelées aussi « groupements usuels » [= collocations] (Blumenthal & Hausmann, 2006 : 8). D'après Bally, les premiers types sont des unités indécomposables qui se caractérisent par la non-compositionnalité sémantique ; alors que dans les seconds types, « les éléments conservent leur autonomie, mais présentent des « affinités » et pour lesquelles les prototypes sont les séries d'intensité (*chaleur suffocante*) ou les périphrases verbales (*prendre une décision*) » (Legallois & Tutin, 2013 : 5). Les séries phraséologiques sont en outre considérées comme étant importantes dans la maîtrise d'une langue étrangère (*ibid.*).

Mel'cuk (2013 : 132) a fait une typologie des phrasèmes selon deux critères. D'abord, le premier critère basé sur l'axe paradigmatique, divise les phrasèmes en « phrasèmes lexicaux » et « phrasèmes sémantico-lexicaux ». Un phrasème lexical est soumis à des contraintes lexicales, c'est-à-dire que le choix des lexèmes pour exprimer le sens d'un énoncé sélectionné librement par un locuteur est contraint (ex : *porter son attention sur N_Y*). Un phrasème sémantico-lexical est soumis à des contraintes au niveau lexical aussi bien que

sémantique, à savoir que la structure sémantique n'est pas choisie librement par le locuteur. Le sens d'un phrasème n'est pas construit, mais sélectionné comme un ensemble, en fonction du concept exprimé (ex : *défense de stationner*). S'ajoute le deuxième critère, basé sur l'axe syntagmatique, qui est celui de la (non) compositionnalité sémantique du phrasème : « une signe linguistique complexe **AB** est dit compositionnel ssi $AB = A + B$ » (*ibid.*). Par exemple, l'énoncé *peinture fraîche* est sémantiquement compositionnel car il signifie « peinture qui n'a pas encore séché ». Par contre, l'énoncé *au bout du rouleau* n'est pas compositionnel car ses composantes lexicales n'ont aucun lien avec son sens « sans ressources vitales ». Enfin, le croisement des deux critères permet à Mel'cuk de distinguer trois types de phrasèmes (*ibid.* : 145) : *locutions*, *collocations* et *clichés* :

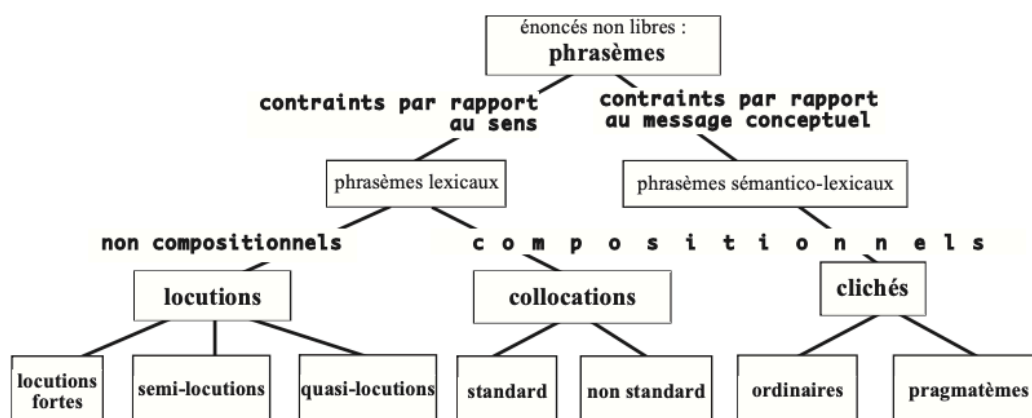


Figure 3. Typologie générale des phrasèmes de Mel'cuk

Dans le cas de González Rey (2007 : 5), la typologie établie fait l'objet d'une méthodologie didactique pour « une acquisition des expressions de la part d'étudiants de FLE ». Se basant sur les critères de compositionnalité sémantique ainsi que de valeur pragmatique, elle en arrive à décomposer les expressions figées en trois grands groupes : « les expressions idiomatiques », « les collocations » et « les parémies ». Il est à noter que c'est la typologie de González Rey qui nous intéresse le plus dans ce mémoire et que nous allons approfondir les deux premières catégories dans les parties suivantes.

2. *Les expressions idiomatiques*

Les expressions idiomatiques (désormais EI) sont considérées comme des expressions qui « perdent leur identité pour former une nouvelle séquence significative (sens figuré) ayant pour fonction l'inférence » (González Rey, 2002 : 70). En d'autres termes, il est difficile de comprendre le sens d'une EI à partir du sens des mots qui la composent. Les

EI se subdivisent en deux sous-ensembles, à savoir « les énoncés idiomatiques » et « les syntagmes idiomatiques » (*ibid.*, 2007 : 5). Le premier sous-groupe, appelé aussi expressions de la conversation, regroupe des formules routinières (*Comment ça va ? Je vous demande pardon, Ne quittez pas !*), des expressions familières (*Zut alors !, Tu parles !*) et des onomatopées (*Bof ! Berk !*).

À propos du deuxième sous-groupe, il s'agit des expressions imagées composées généralement de plus de deux éléments, dans lesquelles les valeurs métaphoriques sont mises en avant. On y trouve souvent des termes concrets, tels que les animaux (*donner sa langue au chat*), le corps humain (*donner un coup de main*), les aliments (*faire son beurre*), les couleurs (*broyer du noir*) etc. (*ibid.*). Les constituants sont considérés comme étant inséparables et irremplaçables, autrement dit, l'on ne peut pas séparer les mots ni introduire de mot nouveau dans l'expression (Cavalla, et al. 2009). Citons comme exemple l'expression *donner sa langue au chat*, on ne peut pas dire **Il a donné sa langue à son chat*, ni dire **Il a donné sa langue au chien*. Ajoutons qu'il n'est pas possible de reprendre les éléments de l'expression, on ne dit pas **Il donne sa langue au chat. Le chat est si content*. Une expression imagée signifie et est choisie par le locuteur en bloc, se distinguant de la collocation car celle-là ne possède pas de base ni de collocatif. (Hausmann & Blumenthal, 2006) Alors, qu'est-ce que la collocation ?

3. Les collocations

3.1. La définition de la collocation

Les collocations sont des structures récemment décrites pour la langue française (Grossmann & Tutin, 2003). D'après Gregory (1981 : 4, cité par Svensson, 2004 : 22), « Collocation is the category that attempts to account for the tendency, in a language, of certain items to occur in close approximation to each other ». Il s'agit des combinaisons phraséologiques de deux éléments qui ont tendance à apparaître ensemble et qui entretiennent une relation syntaxique, largement privilégiée. L'un est la base, appelé aussi « lexie », l'autre est le collocatif. Le locuteur sélectionne librement une base en fonction de ce qu'il veut exprimer, et choisit un collocatif en fonction de la base (Mel'cuk & Polguère, 2007). Plusieurs linguistes soulignent le rapport dissymétrique entre les deux composants de la collocation :

« Une collocation est un phrasème lexical semi-contraint ; une de ses composantes est sélectionnée librement, juste pour son sens ; c'est l'autre qui doit être choisie en fonction du sens

à exprimer et de la première composante. La première composante s'appelle la base de la collocation, l'autre est le collocatif » (Mel'cuk, 2013 : 138).

« Une collocation est un syntagme *AB* (ou *BA*) qui est tel que, pour le contraire, le Locuteur sélectionne *A* librement d'après son sens 'A', alors qu'il sélectionne *B* pour exprimer auprès de *A* un sens 's' en fonction de contraintes imposées par *A*. Une collocation est donc un *syntagme semi-phaséologique* » (Polguère, 2016 : 65).

Grossmann et Tutin (2002) parlent également de statut inégal entre la base et le collocatif, mais sous différents angles : la base est composée du mot simple alors que le collocatif est généralement constitué d'une lexie, parfois d'un syntagme, comme, à titre d'exemple, à *couper au couteau* dans la collocation *un brouillard à couper au couteau*¹⁶ (*ibid.*). Selon Blumenthal et Hausmann (2006 : 4), la base choisie indépendamment de son contexte, est « définissable, traduisible et apprenable sans le collocatif » ; alors que le collocatif, dépendant de la base, n'est pas « définissable, traduisible ou apprenable sans la base ». Siepmann (2006) considère les collocations comme des unités lexicales à caractère holistique. Le collocatif, en occurrence avec la base, est sélectionné en production pour exprimer un sens donné (Grossmann & Tutin, 2002).

3.2. Les propriétés des collocations

Une multitude d'études sont effectuées par des chercheurs pour la reconnaissance des collocations. En effet, quelques propriétés des collocations ont été déjà mises en lumière avec la présentation des définitions décrites précédemment : « le caractère binaire de la collocation » (Grossmann & Tutin, 2002 : 10), à savoir qu'elle est composée de deux parties ; « la dissymétrie des composants de la collocation » (*ibid.* : 11), sachant que les deux parties ne possèdent pas le même statut. Nous allons à présent mettre en évidence les quatre critères proposés au plan didactique par Cavalla et al. (2009 : 14 -15), ce que nous trouvons important et pertinent pour mieux reconnaître et enseigner les collocations :

Le premier critère est que, dans une collocation, la base conserve « son sens habituel » tandis que le collocatif prend « le sens métaphorique plus ou moins prononcé ». Cela représente une différence majeure avec les expressions imagées dont tous les éléments sont métaphorisés (Cavalla, 2009). Prenons, à titre d'illustration, dans la collocation *une peur bleue*¹⁷, le mot *peur* gardant son sens propre est la base ; le mot *bleu* ne signifiant plus la couleur possède le sens particulier de « très fort », il prend donc le rôle de collocatif.

¹⁶ Exemple extrait de l'article de Grossmann & Tutin (2002).

¹⁷ Exemple extrait de l'ouvrage de Cavalla et al. (2009).

Ajoutons qu'il existe également des collocations où la métaphore est moins forte. Par exemple, dans le cas de *remettre en question*, le verbe *remettre* acquiert un sens métaphorique tout en perdant son sens propre et physique de la définition première. Il reste pourtant explicable contrairement à l'exemple précédent où est fortement marquée la métaphore. Cavalla (2009) souligne, au plan didactique, l'importance de ne pas séparer les éléments afin de conserver le sens de l'association et de les traiter comme des parties du discours à part entière.

Le deuxième critère, basé sur la propriété de figement, permet de distinguer les collocations des expressions imagées : « ces combinaisons sont moins figées que d'autres éléments phraséologiques tout en n'étant pas totalement libres » (Cavalla et al., 2009 : 14). Concernant la collocation, la permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes est considérée comme étant peu acceptée, en revanche celle de l'élément métaphorisé, à savoir le collocatif, est possible, bien qu'il s'associe de manière privilégiée à la base. Citons à titre d'exemple, *faire/émettre/avancer une hypothèse*. Néanmoins, en cas de figement total, les permutations restent toujours impossibles, comme le fait de trouver *jouer un rôle* mais pas **amuser un rôle*. Au niveau didactique, cet aspect linguistique implique des explications sémantiques de la part de l'enseignant afin d'aider les apprenants à « intégrer la représentation métaphorique associée et être capable de choisir le bon élément pour permutation » (Cavalla, 2009 : 4).

Le troisième critère est l'insertion possible d'éléments entre les deux composantes essentielles, soit la base et le collocatif. Par exemple, on peut intercaler l'adverbe *brillamment* dans la collocation *passer un examen*. Cette propriété de la collocation est juste contraire à celle des expressions imagées où l'insertion est interdite. De plus, l'insertion serait plus facile dans les collocations où les constituants sont permutable ; par contre, là où la métaphore a une forte valeur, elle paraît impossible, ainsi on ne dira pas **avoir une peur très bleue*. Ce critère pourrait servir à « distinguer des collocations plus figées que d'autres » (Cavalla et al., 2009 : 15). Cavalla (2009 : 5) relève par ailleurs au plan didactique qu'il est essentiel « d'aider les apprenants à développer un savoir-faire culturel lié aux représentations plus ou moins figées présentes dans certaines collocations ».

Le dernier critère est la non prédictibilité sémantique des constituants de la collocation (Cavalla, 2009). Plus précisément, l'accès au sens de la collocation est difficile et la motivation sémantique n'est pas ou peu évidente à cerner pour les locuteurs non natifs, en raison des différentes représentations culturelles dont dispose l'apprenant (*ibid.*). En

revanche, elles peuvent être interprétées par le locuteur natif bien que leur forme ne soit pas prévisible. Au plan didactique, il serait intéressant d'aider les apprenants à insérer ces éléments dans des réseaux sémantiques.

3.3. Classifications des collocations

Les composants de la collocation permettent généralement de former des syntagmes, tels que syntagmes nominaux, composés d'un nom et d'un adjectif ; syntagmes verbaux, composés d'un verbe et d'un nom. En basant sur la structure morphosyntaxique, Hausmann (1989, cité par Grossmann & Tutin, 2002) répertorie les collocations dans les structures suivantes :

Type syntaxique	Exemple
substantif + adjectif (épithète)	<i>une peur bleue</i>
substantif + verbe	<i>le temps coule</i>
verbe + substantif (objet)	<i>jouer un rôle</i>
verbe + adverbe	<i>aimer éperdument</i>
adjectif + adverbe	<i>grièvement blessé</i>
substantif + (prép.) + substantif	<i>augmentation de salaire</i>

Tableau 1. Types syntaxiques des collocations de Hausmann

Or, tous les chercheurs ne font pas la même classification. La catégorisation des collocations se diversifie selon les chercheurs. Benson (1985 : 61) distingue les *collocations grammaticales* des *collocations lexicales*. Dans la première catégorie, la collocation est formée d'un mot lexical, à savoir le verbe, le nom ou l'adjectif, et d'un mot grammatical, le plus souvent d'une préposition. Citons des exemples anglais fournis par Benson (*ibid.*) : verbe + préposition (*accuse of, allow for*) ; nom + préposition (*abstinence from, access to*) et adjectif + préposition (*afraid of, angry about*). Concernant la langue française, il existe évidemment des exemples du même genre : **verbe + préposition** : *accuser de* ; **nom + préposition** : *accès à* et **adjectif + préposition** : *fâché de, fâché avec* (Svensson, 2004 : 22). Dans la seconde catégorie, à l'inverse, la collocation est formée de deux mots lexicaux dits

« égaux ». D'après lui, les associations lexicales les plus typiques sont : **adjectif + nom** : *célibataire endurci*, **nom + verbe** : *le sang circule* et **verbe + nom** : *faire une conférence*¹⁸.

En fonction du sens métaphorique plus ou moins marqué du collocatif, Grossmann et Tutin (2002 : 12 -13) classent, sur le plan sémantique, les collocations en trois catégories :

- (1) *Les collocations opaques* : ce sont des collocations proches des expressions figées. Elles sont non prédictibles au niveau sémantique, comme *colère noire*. Le sens du collocatif (*noire*) est différent du celui qu'il a en dehors de cette combinaison.
- (2) *Les collocations transparentes* : ce sont des collocations dites prototypiques. Elles ont un sens compositionnel mais non prédictible, comme *faim de loup*. Le sens du collocatif (*de loup*) peut être interprétable à l'aide de la base mais reste difficilement prédictible.
- (3) *Les collocations régulières* : ce sont des collocations proches des expressions libres. Le collocatif contient une base unique, comme *nez aquilin*, ou bien à l'inverse porte sur un large paradigme de mots, comme *grande tristesse*. Le sens du collocatif peut être défini à l'aide de la base ou de ses traits sémantiques.

¹⁸ Notons que les exemples français sont extraits de l'ouvrage de Svensson (2004 : 23).

Chapitre 6. Collocations dans l'enseignement du FLE – un phénomène paradoxal

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière la place qu'occupe la collocation dans l'enseignement du FLE, notamment dans les méthodes de français ; et puis de mettre en avant son intérêt d'enseignement ainsi que son importance dans l'apprentissage du lexique ; enfin de mettre l'accent sur les difficultés d'acquisition des collocations pour les apprenants allophones.

1. Place des collocations dans l'enseignement du lexique

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les collocations sont des structures complexes au niveau morphosyntaxique car elles sont très variées. D'ailleurs, ces structures recouvrent une grande variété d'expressions (Mel'čuk & Polguère, 2007) et rassemblent une large part de nos discours tant écrits qu'oraux. Plusieurs chercheurs ont affirmé la haute fréquence des collocations dans la langue. Binon et Verlinde (2003 : 32) constatent que « le lexique ne se compose pas seulement de mots isolés mais aussi de combinaisons de mots ». Selon Polguère (2016 : 67), les collocations « sont universellement présentes dans toutes les langues » et se caractérisent par une omniprésence dans les textes, qu'ils soient oraux ou écrits. Quant à González Rey (2007 : 15), les collocations sont considérées comme étant « beaucoup plus fréquentes en langue que n'importe quelle autre notion lexicale ou grammaticale ».

Malgré la complexité et la présence fréquente des collocations dans la langue, elles restent un aspect linguistique peu étudié et peu développé dans l'enseignement du lexique (Cavalla, 2008). Avant tout, comparé aux autres points linguistiques, le lexique est lui-même « relativement négligé dans les apprentissages en langue » (David & Grossmann, 2003 : 3). Il est souvent « réduit à un enseignement fossilisé dans des routines pédagogiques, ou annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux : la lecture, l'écriture, le langage oral, la grammaire... » (*ibid.*). Plus concrètement, dans le cas de la Chine, il s'agit sans aucun doute de l'emprise de l'enseignement de la grammaire avec la méthodologie « grammaire-traduction », mise en place en classe de FLE. L'enseignement du lexique est ainsi simplifié, correspondant à ce que décrivent David et Grossmann « l'élève est alors livré à lui-même face à son dictionnaire et mis en position d'accomplir seul les opérations de traitement lexical » (*ibid.*). En d'autres termes, l'apprentissage du lexique se réduit à l'accès au sens du vocabulaire, et par la suite ceci est au service de la compréhension de textes. Si

le lexique occupe une place moins importante dans l'enseignement de la langue, il n'est pas surprenant qu'aucune ou très peu d'attention soit portée à l'enseignement/apprentissage des collocations.

En plus de l'absence quasi-totale de traitement des collocations de la part des enseignants, ceci manque également dans les manuels. D'une part, il est difficile de trouver, dans le marché actuel, des manuels proprement phraséologiques pour le français (González Rey, 2007), alors que ceux de grammaire y sont abondants. D'autre part, les éléments figés et quasi-figés de la langue sont minimisés dans les méthodes d'enseignement du FLE (Cavalla, 2015, González Rey, 2007). Comme le stipule González Rey (2007 : 15), ces éléments linguistiques sont généralement « refoulés aux marges des leçons ou à la fin, au chapitre des irrégularités lexicales ». Cavalla constate par ailleurs que les collocations, comparées aux expressions figées, se trouvent dans une situation encore pire :

« Notons que si quelques manuels de FLE proposent de rares expressions figées culturellement marquées et donc souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, il n'est souvent rien prévu pour l'enseignement des collocations. Pourtant, on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique » (Cavalla, 2010 : 152).

Afin de pouvoir mieux illustrer la place des collocations dans les manuels de FLE, une observation de méthodes de français ainsi que de leur cahier d'activités accompagné a été effectuée. Les résultats seront présentés dans la sous-partie suivante.

1.1. La place des collocations dans les manuels de FLE

Pour ce faire, cinq manuels de FLE s'adressant à des apprenants de niveau débutant ont été choisis : *Alter ego+ A1* (désormais Ae+1), *Saison 1* (désormais S1), *Édito A1* (désormais É1), *L'atelier A1* (désormais L1) et *你好！法语 A1*. Il s'agit de manuels français importés sur le territoire chinois, excepté le dernier qui a été adapté au public sinophone et traduit en langue chinoise. Ils ont été ou sont mis en place par des universités, des Alliances françaises ou bien des écoles privées de langue en Chine.

En comparant les cinq méthodes (voir en annexe 4), nous avons remarqué que le lexique n'y a pas été traité de la même manière. Premièrement, tous les manuels ne lui accordent pas la même importance. Il n'y en a que deux qui se revendiquent explicitement d'une place centrale accordée au lexique dans leur avant-propos : « *Un accent particulier est mis sur la découverte de la grammaire et du lexique.* » (É1) ; « *citons la très belle place*

accordée au lexique » (S1). En revanche, aucun manuel ne réduit l'importance de la grammaire. Concernant les collocations, nous n'y trouvons aucune occurrence de « collocation », « combinaison de mots » ou « combinatoire ». Or, elles sont omniprésentes dans le manuel, que ce soit (1) dans les objectifs annoncés au début de l'unité, (2) dans les documents déclencheurs, ou (3) dans les consignes des activités et des exercices. Citons quelques exemples :

- (1) « Connaître les loisirs des autres » (S1, p.59) ; « Demander et donner l'heure » (*你好! 法语 A1*, p.79).
- (2) « Vous devez vous arrêter sur le côté et allumer les feux de détresse » (É1, p.134) ; « Notre coup de cœur de la semaine » (Ae+1, p. 140).
- (3) « Regardez le DOCUMENT 2 et lisez le DOCUMENT 3. » (L1, p.61) ; « Entrée en matière » (É1, p.20) ; « Chasser l'intrus. » (Ae+1, p. 58).

Deuxièmement, la façon de présenter le vocabulaire est différente dans ces manuels. É1 possède des pages « Vocabulaire » consacrées au travail du lexique. Le vocabulaire de l'unité est d'abord rangé et catégorisé sous la forme de listes décontextualisées. Il est ensuite illustré et remis en contexte par des exercices. Contrairement à É1, les autres manuels n'ont pas de page complète dédiée au lexique. Les nouvelles unités lexicales sont présentées à travers des encadrés au fil de l'unité, et puis sont respectivement reprises et catégorisées, dans la partie « Mémo », pour L1 et dans la carte mentale « Point récap' », pour S1. Quant à Ae+1 et *你好! 法语 A1*, un lexique thématique est mis en place en fin de manuel. Le dernier possède de plus des listes de vocabulaire, suivies de documents déclencheurs de chaque unité.

Dans les parties mentionnées ci-dessus où est présenté et rangé le vocabulaire, nous avons repéré la présence de collocations. Parmi les cinq manuels, il n'y a que Ae+1 qui introduit des combinaisons lexicales dès le commencement, soit le dossier 0. Plus précisément, ce sont des collocations pouvant apparaître dans les consignes des activités de classe, telles que « cocher la bonne réponse », « lire une page » (p.196). Alors que pour le reste, des combinaisons de mots se mettent à apparaître depuis l'unité 3 (É1, S1 et *你好! 法语 A1*) ou depuis l'unité 4 (L1). Les collocations sont de plus minimisées dans L1 et *你好! 法语 A1*, notamment le dernier, n'en abordant qu'une dizaine. Un grand nombre des unités lexicales y reste classées de manière isolée.

Par ailleurs, nous constatons que les types syntaxiques des collocations abordés dans les manuels sont du type « **verbe + nom** » (*recharger la batterie, passer l'aspirateur, se brosser les dents, regarder le site, suivre des cours*) ; « **nom + adjectif** » (*espace vert, les prix élevés, un logement meublé, le développement durable, une exposition temporaire*) ; « **nom + nom** » (*un bureau de change, une maison de couture, le palais de justice*) et « **verbe + adverbe** » (*se réveiller tôt / tard*). Notons que c'est le premier et le dernier type qui représentent le plus et le moins fréquent dans tous les manuels sélectionnés.

Malgré la présence des combinaisons lexicales dans les parties dédiées au lexique, nous retrouvons la place peu favorable qu'occupent les collocations dans les activités et exercices. Dans l'ensemble, les activités et exercices proposés consistant à travailler les points lexicaux sont beaucoup moins nombreux que ceux de grammaire, que ce soit dans le manuel ou dans le cahier d'activités. D'ailleurs, la majorité des exercices de vocabulaire portent sur le sens des mots. En vue de comparer les types d'exercices proposés dans les manuels choisis, nous avons décidé d'effectuer une analyse plus concrète, en choisissant chacun une unité abordant à peu près le même sujet. Ainsi a été sélectionnée l'unité (le dossier) qui traite les thèmes sur l'heure, les activités quotidiennes et/ou les sorties :

Dossier / Unité	Exercices sur la forme des mots	Exercices sur le sens des mots	Exercices sur les aspects pragmatiques
Dossier 4 « À chacun son rythme » <i>(Alter ego+ A1)</i>	P.94, ex1 : <i>Regardez l'heure officielle puis complétez avec l'heure utilisée dans la conversation.</i>	P.94, ex 7 : <i>Retrouvez l'ordre du dialogue.</i> P.95, ex 13 : <i>Remplacer les verbes soulignés par les verbes corrects. Choisissez dans la liste ci-dessous.</i>	
Unité 5 « C'est quoi le programme » <i>(Édito A1)</i>		P.79, ex 2 : <i>Nommez ces activités.</i> P.79, ex 3 : <i>Associez ces activités à des mots de la liste.</i> P.85, ex 2 : <i>Complétez le message du répondeur avec des mots de la liste ci-dessus.</i> P.86, ex 3 : <i>Trouvez l'intrus.</i> P.86, ex 4 : <i>Complétez ce dialogue avec les mots : spectacle – complet – regarde – payer – places – théâtre.</i>	
Unité 3 « Vivre au quotidien » <i>(Saison 1)</i>		P.64, ex 1 : <i>Dessinez, c'est gagné !</i>	P.64, ex 2 : <i>Jeu de mémorisation</i> P.64, ex3 : <i>Enquête policière !</i>
Unité 2 « On fait quoi ce week-end »	P.32, ex 1 : <i>Mettez des objets sur la table et nommez-les.</i>	P.39 : <i>Par groupe, associez un dessin à un loisir.</i>	

(L'atelier A1)	P.32, ex 4 : <i>Par écrit, faites la liste des objets de votre sac.</i> P.33, ex 10 : <i>Écrivez une liste de 10 choses que vous souhaitez avoir à votre anniversaire</i> P.35, ex 9 : <i>Trouvez 3 activités qui commencent par la lettre F, 2 par la lettre M et 2 par la lettre T. Créez un défi identique pour votre voisin(e).</i>	P.39 : « <i>Avoir la main verte</i> » signifie : (QCM)	
Unité 5 « La vie de tous les jours » (你好! 法语 A1)	P.82, ex 3 : <i>Dites l'heure.</i> (Exemple : 10h15 => Il est 10 heures et quart)	P.82, ex 2 : <i>Associez les heures de l'exercice précédent aux pendules suivantes.</i> P.86, ex 4 : <i>Trouvez la profession correspondante à la définition.</i> P.91, ex 5 : <i>Associez les dessins et les mots et dites ce que fait la personne.</i>	

Tableau 2. Types d'exercices proposés dans les manuels

Le présent tableau nous montre que les types d'exercices de vocabulaire sont variés en fonction du manuel et ceux qui travaillent sur le sens des mots figurent dans tous les cinq méthodes. Dans É1, les différents types d'exercices proposés, comme exercice d'appariement (p.79), chercher l'intrus (p.86), texte lacunaire (p.85), portent uniquement sur le sens des mots, alors que L1 met en place plus d'exercices sur la forme des mots, à savoir 4 exercices portant sur la forme contre 2 sur le sens. Les manuels Ae+1 et *你好! 法语 A1*, proposent également chacun un exercice consistant à travailler la forme. À propos de S1, deux exercices sur les aspects pragmatiques ont été pris en compte, tout en mettant l'apprenant dans des situations de communication. En dépit de cette divergence en matière d'exercices, il semble qu'il n'y ait qu'un manuel, soit L1, qui ait l'intention de prendre en compte la phraséologie, sachant que l'un de ses deux exercices sur le sens des mots vise à illustrer l'expression idiomatique « avoir la main verte » (p.39). En revanche, aucun exercice ne porte sur les collocations.

Enfin, un repérage de collocations a été réalisé dans les cahiers d'activités. Nous en venons à trouver 8 exercices qui portent sur les combinaisons de mots, sur 308 exercices de vocabulaire proposés par les cinq manuels. Il s'agit, plus précisément, des exercices d'appariement, dont 7 issus du manuel Ae+1 et un issu du manuel É1, qui consistent à travailler les collocations du type « verbe + nom ». À titre d'illustration :

2
Associez les éléments des deux colonnes. (Plusieurs combinaisons sont possibles.)

1. agrandir	a. le/du parquet
2. poser	b. les murs
3. tapisser	c. la/de la moquette
4. changer	d. l'électricité
5. refaire	e. le/du carrelage
6. repeindre	f. le/du papier peint
	g. une pièce

Figure 4. Exercice extrait de *Alter ego+ A1* (p.105, exercice 2)

Nous pouvons ainsi conclure de cette analyse que les cinq manuels ont donné une place aux collocations par le fait de leur apparition assez fréquente dans la partie dédiée aux nouvelles unités lexicales, notamment dans Ae+1 et É1. Cependant, aucune place n'est accordée à l'enseignement des collocations. Bien que deux manuels mettent en place quelques exercices en la matière dans leur cahier d'activités, ceci reste évidemment insuffisant pour faciliter l'apprentissage.

2. Intérêt pour l'enseignement des collocations

De fait, en raison du manque de traitement lié à la collocation de la part des enseignants autant que de la part des manuels de FLE, les apprenants non natifs connaissent peu ces éléments et font fréquemment des erreurs à ce sujet. Ils « soit font des phrases complexes à la place d'une formule figée fréquente chez les natifs, soit utilisent un lexique compréhensible mais peu fréquent chez un locuteur natif » (Cavalla, 2009 : 1). Partant de ce constat, il est ainsi nécessaire que les collocations fassent l'objet d'un enseignement à des apprenants allophones. De plus, le fait qu'elles « rassemblent toutes les parties du discours » montre également un grand intérêt, tant en linguistique qu'en didactique (Cavalla, 2008 : 95).

En outre, plusieurs chercheurs sont unanimes pour reconnaître la place primordiale des collocations dans l'acquisition de la compétence lexicale. Selon Dechamps (2004 : 365), l'apprentissage des collocations est « une condition sine qua non » pour maîtriser parfaitement une langue. Pour González Rey (2007 : 30), les combinaisons lexicales présentent « un intérêt certain puisqu'elles contribuent à améliorer notre style, surtout à l'écrit ». Binon et Verlinde (2003 : 33) décrivent ces structures quasiment figées comme « des îlots de fiabilités », sur lesquelles les apprenants peuvent s'appuyer afin de s'exprimer. En d'autres termes, elles leur permettent non seulement de « désigner des objets, des

personnes, mais d'en parler, de communiquer » (*ibid.*). D'après les deux chercheurs, la maîtrise des unités polylexicales, et notamment des collocations, constitue « la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire » (*ibid.* : 31).

Les collocations s'avèrent alors un point essentiel dans l'enseignement/apprentissage du lexique. Elles sont l'objet de plusieurs travaux de recherche et sont devenues actuellement le cœur des interrogations des didacticiens du lexique en FLE (Cavalla, 2009). Par ailleurs, l'acquisition des combinaisons de mots correspond à la recommandation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), dans lequel la capacité à employer des collocations fait partie de la compétence lexicale que l'apprenant est censé acquérir :

5.2.1.1 Compétence lexicale

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

1. Les éléments lexicaux sont

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

- *Les expressions toutes faites comprennent*

[...]

- *Les locutions figées comprennent*

[...]

- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* »...

b. des mots isolés

(Conseil de l'Europe, 2001 : 87-88)

En tant qu'enseignant de FLE, il nous faut apprendre à l'apprenant des combinaisons de mots, en plus de les introduire « dès le début de l'apprentissage » (Binon et Verlinde, 2003 : 33). La maîtrise du vocabulaire ne signifie pas « une acquisition quantitative de mots », mais au contraire elle s'appuie sur « les différents acceptions et combinaisons dans lesquelles ces mots sont employés » (David & Grossmann, 2003 : 5). D'ailleurs, il est important de traiter ces éléments « en bloc », de sorte que l'apprenant puisse les saisir et mémoriser comme des combinaisons de mots, plutôt que des éléments séparés (Cavalla, 2015).

3. Difficultés des apprenants étrangers pour l'apprentissage des collocations

Comme précisé dans la partie précédente, la collocation est considérée comme étant une compétence linguistique essentielle dans l'apprentissage d'une langue, mais en même temps il s'agit d'une compétence particulièrement difficile à acquérir (Mel'čuk & Polguère, 2007). Elle soulève souvent des difficultés pour les apprenants allophones.

En premier lieu, en tant que syntagmes préfabriqués par la langue, les collocations sont « difficilement compréhensibles et prédictibles pour l'apprenant » (Verlinde et al., 2006 : 88). Selon Binon et Verlinde (2003 : 33), grâce à leur intuition, la majorité des collocations deviennent prédictibles pour les locuteurs natifs, ce qui n'est toutefois pas le cas pour les apprenants non francophones. Ceux-ci sont censés avoir besoin de recourir à des « ouvrages de références adéquats », à savoir les dictionnaires, afin de les trouver. Cavalla (2008 : 6) parle également d'une « aide extérieure » dont auraient besoin les apprenants en vue de repérer les différentes associations lexicales. De plus, le fait que les collocations subissent des restrictions de combinatoire constitue un problème épineux (Binon & Verlinde, 2003). À titre d'exemple, il est difficile, pour l'apprenant, d'imaginer que le nom « hypothèse » est combiné avec le verbe « avancer », mais pas avec le verbe « dire ». En revanche, le locuteur natif du français est capable de l'utiliser à bon escient même si beaucoup d'entre eux ignorent le lien sémantique entre les deux constituants (Cavalla, 2015). Or, les aides extérieures font défaut, que ce soit de la part des enseignants, des manuels que nous avons soulignés précédemment ou de la part des dictionnaires (Binon & Verlinde, 2003, Dechamps, 2004).

En second lieu, l'apprentissage du vocabulaire est souvent perçu par l'apprenant comme celui d'équations simples, ce qui peut fonctionner avec la base mais non avec le collocatif. Ce dernier, culturellement marqué, varie en fonction de la base et diffère selon la langue (Blumenthal & Hausmann, 2006). Autrement dit, toutes les langues n'utilisent pas le même collocatif pour exprimer une même idée. Les collocations ne peuvent donc pas « se traduire mot à mot d'une langue à l'autre langue » (Polguère, 2016 : 68). Par exemple : la collocation *passer un examen* n'égal pas *pass an exam* en anglais car le collocatif anglais « pass » signifie « réussir » en français. Pour exprimer le sens de « passer », l'anglophone utilise le verbe « take » (*take an exam*) qui veut dire « prendre » en français. Cette variation de collocatif est à même de mettre l'apprenant, voire de niveau avancé, dans une situation de détresse pour encoder des combinatoires :

« l'étranger même très avancé dans la maîtrise de la langue peut se retrouver dans une véritable situation de détresse d'encodage où, connaissant la base, il cherche désespérément le collocatif » (Blumenthal & Hausmann, 2006 : 4).

Concrètement, dans le champ didactique, les travaux de recherche menés par Cavalla (2008, 2015) ont affirmé ces propos. Des erreurs sur le plan des collocations figurent dans le corpus, constitué des écrits universitaires d'étudiants étrangers. Notons que ce sont des étudiants ayant des origines différentes et suivant un cursus universitaire de niveau Master

ou Doctorat en France. Leur niveau en français est évidemment avancé, soit entre B2 et C2. Cavalla (2015) constate par ailleurs que le type d'erreur le plus fréquent est la structure « verbe + nom » et que les apprenants font davantage d'erreurs sur le choix du collocatif (le verbe) que sur celui de la base (le nom), car le sens du premier peut être déviant.

Dans le cadre de la Chine, une étude en la matière, effectuée auprès de 93 étudiants chinois en spécialité de français (Chen & Girani, 2018), démontre aussi que le collocatif pose problème aux apprenants. Il s'agit en fait d'étudiants en 4^e année de licence, ayant un niveau B1 ou B2. 144 productions écrites ont été recueillies, dans lesquelles sont trouvés 140 énoncés erronés relatifs au collocatif. Parmi ces erreurs, il y en a qui sont dues à un calque du collocatif de la langue maternelle, à savoir le chinois mandarin. Citons des exemples : **commencer l'action*, **concentrer l'attention sur*, **apprendre des connaissances*. Ce résultat s'accorde bien avec l'affirmation de Mel'čuk et Polguère (2007 : 22) :

« comme les langues diffèrent profondément sur le plan des collocations, il est risqué de se baser sur les collocations de sa langue maternelle pour « deviner » les collocations d'une langue étrangère ».

Le dernier point qu'il nous paraît important de mettre en avant, c'est que les collocations posent davantage de problèmes sur le plan productif que sur le plan réceptif (Binon & Verlinde, 2003, Tutin, 2013). Malgré leur caractéristique imprévisible, les collocations sont la plupart du temps transparentes en réception (Laufer, 1994, Grossmann & Tutin, 2002). Leur sens peut se déduire à partir de la base, élément dont le sens est stable, ou en s'aidant du contexte. Alors qu'en production, c'est à l'apprenant lui-même qui doit formuler ses idées, il est ainsi susceptible de produire des combinaisons lexicales incorrectes, s'il ne les connaît pas ou ne les mémorise pas comme un ensemble. En outre, comme nous l'avons vu plus haut, le fait que les langues combinent les mots de façon différente, peut également conduire à des erreurs lors de la production (Laufer, 1994).

En conclusion de ce chapitre, nous constatons dans l'enseignement/apprentissage des collocations un phénomène paradoxal. D'un côté, la collocation représente un aspect linguistique essentiel à acquérir mais difficile pour les apprenants allophones. Ces derniers rencontrent beaucoup de difficultés lors de l'encodage de ces éléments. De l'autre côté, peu d'importance est accordée à l'enseignement des combinaisons lexicales, que ce soit de la part des enseignants ou dans les manuels destinés aux apprenants. C'est aussi ce constat paradoxal qui nous amène à élaborer un projet visant à enseigner des collocations auprès des apprenants sinophones.

Partie 3

-

Analyse et résultats

Chapitre 7. Analyse des données collectées

Afin de mieux connaître le public ciblé par rapport à ses habitudes d'apprentissage du vocabulaire et ses difficultés en matière de collocations, nous avons d'abord conçu et distribué un questionnaire d'enquête puis collecté des productions écrites et orales d'étudiants. Ce chapitre sera donc consacré à l'analyse des données collectées. Nous allons procéder dans un premier temps à une analyse des questionnaires et, dans un second temps, à une analyse des productions des apprenants en vue de repérer les types d'erreurs de collocations commises ; et enfin, nous livrerons une analyse des erreurs constatées chez les apprenants chinois, afin de trouver les facteurs qui influencent leur processus d'encodage des collocations.

1. Analyse des questionnaires

1.1. La motivation

Après avoir analysé les questionnaires remplis par 28 apprenants (âgés de 18 ans à 45 ans), nous avons constaté que leur répertoire langagier était assez riche : outre le chinois, l'anglais est une langue qu'ils partagent ; leur motivation à apprendre le français est en revanche assez hétérogène. Plus de la moitié des étudiants, soit 17, considèrent l'apprentissage du français comme un centre d'intérêt pour des raisons variées : deux anciennes étudiantes en spécialité de français à l'université continuent leur apprentissage en raison de leur passion pour la langue elle-même ; trois apprenantes ont choisi le français comme deuxième langue étrangère, trois ont pour objectif de voyager en France et quatre justifient leur apprentissage par leur amour de la culture française. Les autres apprennent le français dans le but d'étudier dans un pays ou dans une ville francophone : la France, la Belgique et le Québec. Tous ces étudiants ont un niveau de français A1 ou A2, à l'exception d'un de niveau B2, puisque l'on demande un niveau minimum de A2 en langue pour étudier à l'étranger.

Voici le tableau recensant les informations sur la motivation des enquêtés pour apprendre le français :

Niveau de français	Motivation pour l'apprentissage du français						Au total
	Études	Centre d'intérêt					
		Spécialité à l'université	2e LE	Voyage	Culture française	Non précisé	
A1	4	/	1	1	2	2	10

A2	6	/	2	1	2	1	12
B2	1	2	/	1	/	2	6
Au total	11	2	3	3	4	5	28

Tableau 3. Motivation des apprenants pour l'apprentissage du français

1.2. Les attitudes et habitudes

En nous focalisant sur le lexique, nous avons remarqué que, en comparaison de la grammaire et de la phonétique, il a été considéré par la majorité des apprenants comme le point linguistique le plus facile à apprendre en français. Seulement 5 apprenants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du vocabulaire, contre 10 dans celui de la phonétique et 14 dans celui de la grammaire.

1.2.1. L'usage du dictionnaire

Concernant les habitudes d'apprentissage du lexique, on constate que tous les enquêtés ont l'habitude de consulter fréquemment des dictionnaires bilingues, notamment celui s'intitulant « 法语助手¹⁹ ». Il s'agit en effet de l'application de dictionnaire la plus répandue et la plus utilisée par les apprenants chinois de français, aussi bien ceux qui sont en spécialité de français que ceux qui apprennent le français par intérêt.

De fait, j'ai également remarqué la fréquence d'utilisation du dictionnaire électronique « 法语助手 » pendant mes observations en classe. Les étudiants l'utilisent régulièrement lorsqu'ils rencontrent une unité lexicale (désormais UL) inconnue, surtout en compréhension écrite, lors de la lecture de documents déclencheurs. Le téléphone portable n'est en effet pas interdit en cours. En outre, j'ai observé que certains apprenants le consultaient même après avoir écouté l'explication du sens d'une UL donnée en langue cible, par l'enseignante. Ce comportement peut être interprété de deux façons : ou les étudiants n'avaient pas du tout compris ce que leur avait dit l'enseignante, ou ils avaient une idée plus ou moins précise et voulaient vérifier leur hypothèse à l'aide de l'application. C'est le second cas qui nous semble le plus probable car il s'agit d'apprenants de niveau A2 et B2, qui possédaient donc déjà une base linguistique qui leur permettait de comprendre l'enseignante. Cela montre ainsi un fort attachement de la part des apprenants au dictionnaire bilingue, c'est-à-dire à la traduction. Nous pouvons supposer que les étudiants se sentent plus rassurés s'ils obtiennent l'équivalent d'un mot dans la L1.

¹⁹ Le site officiel du dictionnaire : <https://www.frdic.com>

1.2.2. L'apprentissage par cœur de listes de mots

En ce qui concerne les manières d'apprendre le lexique, 15 apprenants déclarent qu'ils ont fait l'expérience de l'apprentissage par cœur des listes de mots, parmi lesquels une majorité d'apprenants à deux groupes de A2 : trois apprenants de niveau A1, dix de niveau A2 et deux de niveau B2. D'un point de vue général, on trouve, parmi ces 15 étudiants, un décalage de 19 ans entre le plus jeune (18 ans) et le plus âgé (37 ans), et une grande hétérogénéité concernant leurs motivations pour apprendre le français, qui touchent tous les types mentionnés précédemment. Après les avoir divisés en trois tranches d'âge (ceux suivant des cours à l'école, entre 18 et 22 ans, ceux ayant un diplôme de licence, entre 23 et 30 ans, et ceux ayant un diplôme de licence et apprenant le français par intérêt, entre 31 et 45 ans), on découvre que la majorité des apprenants ayant mémorisé des listes de mots se situent dans les deux premières tranches d'âge (soit 6 dans la première et 7 dans la seconde). Parmi ceux-ci, deux étaient des étudiantes en spécialité de français, une a choisi le français comme 2^e langue étrangère, quatre ont pour objectif d'étudier à l'étranger. Nous pouvons constater que la mémorisation des listes de mots est plutôt une façon choisie par des apprenants qui n'ont pas encore fini leurs études, que ce soit en Chine ou à l'étranger, ou bien par ceux qui avaient une formation en langue française à l'université.

Par rapport à leur point de vue sur cette façon d'apprendre le vocabulaire²⁰, huit étudiants lui attribuent une valeur positive : « *C'est utile car si on ne mémorise pas le vocabulaire on ne peut pas le comprendre.* » (A n°3) ; « *Il est utile si on mémorise des mots tous les jours.* » (A n°7) ; « *C'est utile pour moi parce que je suis paresseux* » (A n°14). Deux apprenants pensent qu'elle ne peut être utile qu'au début de l'apprentissage : « *Il est utile pour les débutants* » (A n°2) ; « *C'est utile en premier étape, et puis il n'est pas utile* » (A n°15). Cinq étudiants lui donnent une valeur complètement négative, pour trois raisons différentes : 1/ le manque d'efficacité : « *Ce n'est pas efficace* » (A n°4) ; 2/ l'apprentissage par cœur au détriment de l'usage du mot « *Je ne le trouve pas très utile car je ne sais pas comment utiliser les mots après les avoir appris par cœur.* » (A n°8) ; 3/ la temporalité : « *Je pense que c'est inutile parce que j'oublie beaucoup quand je veux les utiliser* » (A n°13).

Il est intéressant de souligner qu'une apprenante qui considère la mémorisation des listes de mots comme le seul moyen d'enrichir le bagage lexical : « *Mémoriser des listes de*

²⁰ Noter que la rédaction des opinions à ce sujet est réalisée par la majorité des apprenants en chinois et que nous les avons traduits en français. Vous trouverez en annexe 2 ce tableau complet.

mots est le seul moyen que je connais pour enrichir le vocabulaire » (A n°6). En effet, lors de nos échanges personnels, cette apprenante m'a avoué qu'elle avait recours à la liste de mots chaque fois qu'elle voulait apprendre du vocabulaire, même si elle savait bien qu'il ne s'agissait pas d'une manière de faire efficace. De mon côté, en tant que locutrice chinoise, je n'étais pas choquée par ses propos car l'apprentissage des listes de mots est une méthode demandée et valorisée dans de nombreuses écoles chinoises. La compétence lexicale se réduit souvent à la connaissance d'une grande quantité de mots (Théophanous, 2013) : plus on connaît des mots, plus la compétence lexicale est développée. Il est à noter que c'est dans ce contexte-là que nous avons appris l'anglais. Sur le marché chinois, l'enseignement/apprentissage de l'anglais compte de nombreux livres de vocabulaire, qui précisent et listent le nombre de mots à retenir en fonction des niveaux. C'est par exemple le cas des livres qui visent à préparer les différents types d'examens d'anglais. Or une apprenante de A2 témoigne qu'elle n'a pas appris de listes de mots en français à cause du manque de livre à ce sujet : « *Non, je n'ai pas mémorisé des listes de mots car contrairement à l'anglais, il manque des livres de vocabulaire en français qui nous permettent d'apprendre le vocabulaire de manière systématique* ». Ce que nous pouvons relever de ses propos, c'est que la culture éducative peut influencer d'une certaine manière la façon dont on apprend une autre langue étrangère.

Cette analyse des questionnaires peut se résumer ainsi : premièrement, le dictionnaire bilingue est un outil dont se passent difficilement les apprenants chinois et la traduction de mots inconnus en L1 leur paraît plus rassurante. Deuxièmement, l'apprentissage du vocabulaire, qui ne représente pas une difficulté pour la plupart des apprenants, se réduit souvent à un travail de mémorisation d'un grand nombre d'UL inconnues. Enfin, l'apprentissage par cœur de listes de mots est plutôt un choix personnel, mais s'explique par l'influence de la culture éducative chinoise. Bien que la majorité des apprenants trouvent cette façon d'apprendre le vocabulaire inutile ou peu efficace, elle reste toutefois la façon la plus connue des apprenants chinois pour enrichir leur bagage lexical.

2. Types d'erreurs de collocations commises par les apprenants

2.1. La constitution du corpus

Notre corpus d'étude se compose des énoncés erronés relatifs à l'usage des collocations, collectés à partir des productions écrites et orales réalisées par des apprenants de l'AFH. En premier lieu, 42 productions écrites d'étudiants de différents niveaux ont été recueillies : 16 de niveau A1, 12 de niveau A2, 5 de niveau B1 et 9 de niveau B2. Nous

avons relevé, au total, 49 énoncés erronés liés aux collocations dans 25 productions écrites. En second lieu, la collecte des productions orales s'est effectuée par le biais d'observations en classe, qui ont été effectuées auprès de trois groupes d'apprenants (de niveaux A1, A2 et B2). Nous avons constaté que la majorité des apprenants ne prenaient pas l'initiative de prendre la parole en classe et que leurs réponses se limitaient à quelques mots isolés, ce qui faisait qu'ils construisaient rarement des phrases complètes, notamment dans les groupes A1 et A2. Par conséquent, les erreurs de collocations relevées sont relativement limitées, soit 18 au total. Les données collectées sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

Niveau de français	PE collectées	PE où figurent des erreurs de collocations	Nombre d'erreurs de collocations dans les PE	Nombre d'erreurs de collocations dans les PO
A1	16	7	7	2
A2	12	6	13	9
B1	5	4	6	/
B2	9	8	23	7
Au total	42	25	49	18

Tableau 4. Description des productions d'étudiants de l'AFH

À travers ce tableau, nous pouvons remarquer que les erreurs de collocations sont une réalité chez les apprenants chinois, que ce soit au niveau débutant ou avancé. Par ailleurs, en comparant le nombre d'erreurs de collocations commises dans les écrits, nous avons trouvé plus d'erreurs auprès des niveaux élevés que chez les niveaux faibles : 23 erreurs ont été repérées dans le niveau B2, contre 7 dans le niveau A1 et 13 dans le niveau A2. Le niveau B1 n'a pas été pris en compte dans cette comparaison car les écrits ont été collectés auprès d'une seule apprenante, et qu'ils sont de plus beaucoup moins nombreux que ceux des autres niveaux.

Ce résultat n'est pas une surprise pour nous car plusieurs chercheurs (Laufer, 1994, Blumenthal & Hausmann, 2006, Cavalla, 2010, 2015) ont souligné que les collocations étaient difficiles à maîtriser, y compris pour les niveaux avancés. Elles sont en effet devenues caractéristiques des productions écrites des apprenants non natifs de niveaux avancés, comme l'ont démontré les travaux de Cavalla (2015) : même s'il s'agit d'écrits de doctorants FLE/FLS, les collocations erronées sont observables chez les non natifs.

2.2. Types d'erreurs de collocations

Après avoir repéré et recensé les erreurs de collocations commises par les apprenants, nous les avons ensuite regroupées et classées selon différentes catégories, en nous basant sur la classification des collocations proposée par Hausmann (1989). Cinq types d'erreurs de collocations au niveau syntaxique ont été relevés : « nom + adjectif », « nom + verbe », « nom + nom », « verbe + nom » et « verbe + adverbe ». Quant à la structure « adjectif + adverbe », aucune occurrence n'a été trouvée, ce que nous pouvons expliquer par la taille réduite du corpus. La figure ci-dessous présente la proportion des cinq types d'erreurs de collocations relevées dans notre corpus d'étude :

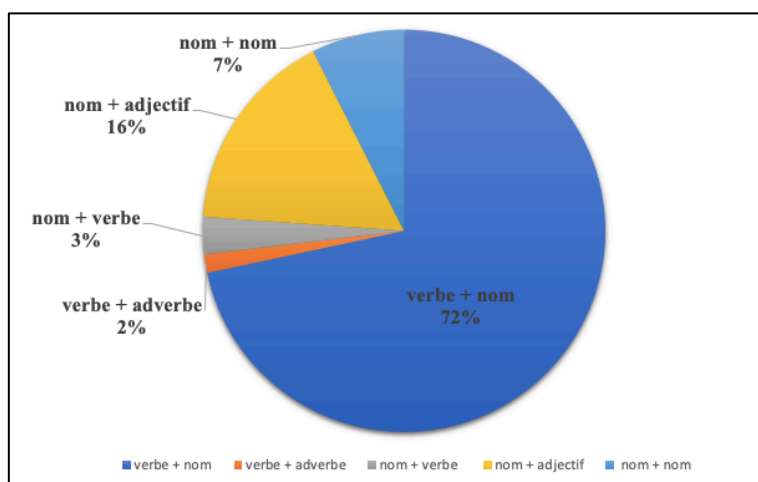


Figure 5. Proportion des 5 types d'erreurs de collocations commises par les apprenants

Ce graphique nous montre que le type de collocation le plus fréquent est celui « verbe + nom », qui représente plus de la moitié des erreurs commises par les apprenants, et que les moins fréquents sont ceux « verbe + adverbe » et « nom + verbe », qui ne représentent qu'une proportion très faible du total, soit respectivement 2% et 3%. Plus concrètement, nous avons repéré 48 erreurs du type de « verbe + nom », 11 du type de « nom + adjectif », 5 du type de « nom + nom », 2 du type de « nom + verbe » et 1 du type de « verbe + adverbe ». Les deux premières structures touchent tous les niveaux d'apprenants et c'est auprès des étudiants de niveau B2 que nous avons repéré le plus grand nombre de types d'erreurs de collocations, c'est-à-dire quatre. Cela pourrait s'expliquer par le fait que plus le niveau est avancé, plus la structure syntaxique de la phrase construite par l'apprenant se complexifie. Dans cette perspective, on peut supposer que l'apprenant de niveau avancé, ici de niveau B2, aurait plus d'« opportunités » de produire des erreurs appartenant à différents types.

Le tableau ci-dessous détaille la répartition de cinq types d'erreurs commises selon le niveau des apprenants :

Type syntaxique	verbe + nom				nom + adjectif				nom + nom		nom + verbe	verbe + adverbe
	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	B1	B2	B2	A1
Niveau de français	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	B1	B2	B2	A1
Nombre d'erreurs	6	20	2	20	2	2	2	5	2	3	2	1
Au total	48				11				5		2	1

Tableau 5. Répartition des types d'erreurs selon le niveau d'apprenant

Sur le plan sémantique, nous avons par ailleurs remarqué que toutes les erreurs relevées, quelle que soit leur structure syntaxique, sont des « collocations régulières » selon la classification de Grossman et Tutin (2002). Prenons, à titre d'illustration, un exemple de chaque type syntaxique : **J'adore regarder le lac de l'ouest* (verbe + nom), **le roman dit* (nom + verbe), **les lumières piquantes* (nom + adjectif), **la croissance du salaire de professeurs* (nom + nom), **J'aime sûrement cette ville* (verbe + adverbe). Nous pouvons voir qu'il s'agit de collocations qui sont, au niveau sémantique, proches des expressions libres. En d'autres termes, elles sont relativement courantes et difficiles à éviter lors de la communication au quotidien, et sont par ailleurs beaucoup plus faciles à produire que les deux autres catégories que constituent les collocations dites opaques (ex : *colère noire*) et transparentes (ex : *faim de loup*), dont le sens métaphorique est plus marqué (Grossman & Tutin, 2002). Puisque ces deux dernières catégories de collocations impliquent de la part de l'apprenant non seulement un niveau de langue élevé mais aussi une connaissance de la culture française à ce sujet, cela pourrait expliquer le fait qu'elles ne sont pas observables chez nos apprenants.

3. Facteurs des erreurs commises

Dans cette partie, nous allons, en nous basant sur les erreurs collectées dans le corpus, procéder à l'analyse des facteurs qui interviennent dans le processus d'encodage des collocations chez les apprenants chinois.

3.1. Le transfert négatif de la langue maternelle

Suite à nos observations et à nos analyses, nous avons constaté que la majorité des erreurs de collocations provenait du transfert négatif de la langue maternelle. En d'autres termes, certains apprenants ont l'habitude de faire une traduction littérale quand ils s'expriment en français. Citons quelques exemples :

- (1) *Je l'ai invitée à manger **de la cuisine** coréenne que elle a mentionné.
- (2) *J'entends dire que tu veux changer **ta maison** récemment
- (3) ***faire** des décisions
- (4) *Lorsque les entreprises recrutent, elles doivent d'abord **filtrer** leurs curriculum vitae
- (5) *vous commencez à **éprouver** la discrimination à l'égard des femmes au travail
- (6) *les lumières **piquantes**
- (7) ***la pression** croissante de la circulation
- (8) *Il s'agit d'**un indicateur rigide** dans le processus de demande
- (9) *J'ai rencontré de nombreux résidents locaux **immaculés**

(* signifie l'énoncé incorrect)

Au niveau conceptuel, nous pouvons diviser les énoncés erronés ci-dessus en deux catégories : (a). le concept est envisagé de manière similaire entre le français et le chinois ; (b). le concept est envisagé de manière différente entre les deux langues.

Les exemples (1) - (5) font partie de la première catégorie. Les apprenants font une traduction mot à mot des expressions chinoises en français, en choisissant une mauvaise base : « 吃 (manger) 韩国料理 (la cuisine coréenne) », « 换 (changer) 房子 (la maison) », ou un mauvais collocatif : « 做 (faire) 决定 (des décisions) », « 筛选 (filtrer) 简历 (CV) », « 遭受到 (éprouver) 歧视 (la discrimination) ». Il est à noter que la plupart des erreurs figurant dans le corpus se situent au niveau du collocatif. Et par rapport aux deux erreurs relatives à la base, pour l'exemple (1), il existe en fait dans la langue chinoise deux expressions : « *manger la cuisine coréenne » et « manger des plats coréens ». C'est la première qui est la plus utilisée par le locuteur natif, le substantif « la cuisine » prenant alors le sens de « plats » dans ce cas-là. Il en est de même pour l'exemple (2), où l'expression chinoise « changer de maison » sous-entend un changement de logement, quel qu'en soit le type. En analysant ces 5 exemples, on constate cependant que, malgré l'absence d'équivalent en matière de base, notamment de collocatif entre les deux langues, ces erreurs de combinaisons lexicales restent compréhensibles au niveau sémantique, c'est-à-dire que nous pouvons comprendre sans effort ce que voulaient exprimer les apprenants.

Au contraire, dans le cas des exemples (6) - (9), qui appartiennent à la seconde catégorie, il n'est pas facile de saisir le sens des énoncés pour ceux qui n'ont pas de connaissances linguistiques en chinois. Dans les exemples (6) et (7), les apprenants voulaient dire respectivement « les lumières aveuglantes », dont l'équivalent en chinois est « 刺 (piquer) 眼 (l'œil) 的灯光 (la lumière) », et « l'augmentation croissante de la circulation », dont l'équivalent est « 交通 (la circulation) 压力 (la pression) 增大 (croissant) ». En chinois, on a en effet l'idée que les lumières qui brillent de manière intense piquent les yeux et que, lorsque de nombreux véhicules circulent sur la route, cela donne de la pression à la circulation. En partant de ces conceptions codées en langue chinoise, nous pouvons expliquer le choix de l'adjectif « piquant » et du nom « la pression » par les deux apprenants, car ceux-ci leur paraissent raisonnables.

Les exemples (8) et (9) sont, quant à eux, deux expressions typiquement chinoises. L'une est « 硬性 (rigide) 指标 (indicateur) », ce qui signifie un élément ou un critère obligatoire, tandis que l'autre est « 淳朴的 (*immaculé) 当地居民 (résidents locaux) », ce qui désigne des habitants locaux qui sont honnêtes et simples. Il s'agit d'une expression que l'on utilise notamment pour décrire des campagnards. Notons que l'astérisque implique ici une mauvaise traduction littérale faite par l'apprenant au vu de son niveau de français débutant. Puisque les expressions n'existent pas en français, les apprenants, en se basant sur leur langue maternelle, devinent et créent, à l'aide du dictionnaire bilingue, de nouvelles collocations françaises, qui se révèlent toutefois fautives. Et on observe par ailleurs que le calque risque dès lors de bloquer la compréhension, malgré la contextualisation.

Nous pouvons donc souligner que l'interférence de la langue maternelle, qui se manifeste par la traduction littérale de la collocation chinoise en français, à l'aide du dictionnaire bilingue, peut avoir des conséquences importantes : les collocations traduites peuvent être partiellement ou totalement incorrectes et elles risquent d'être incompréhensibles, selon la similitude ou la différence d'envisager le concept entre les deux langues.

3.2. Le transfert négatif de l'anglais

Outre le transfert négatif de la langue maternelle, nous avons également constaté celui de l'anglais, qui constitue la première langue étrangère apprise par un grand nombre d'apprenants chinois. Il existe en effet des mots français qui ressemblent à la fois formellement et sémantiquement à des mots anglais, alors qu'ils divergent par rapport à leur

emploi. En conséquence, quand l'apprenant chinois rencontre ce type de mot français, il risque de calquer son emploi sur celui qui lui ressemble en anglais.

Après l'analyse du corpus d'étude, nous avons relevé un verbe représentatif de ce phénomène : le verbe « visiter ». Deux apprenants débutants ont fait chacun une erreur de collocations liée à ce verbe : **visiter le docteur* (A1), **visiter ses parents* (A2). L'équivalent du verbe « visiter » est « visit » en anglais. Il s'agit ainsi de deux mots apparentés, mais leur emploi n'est pas toujours identique. En anglais, le verbe « visit » peut s'employer avec un nom de personne, et des collocations comme « *visit a friend* » sont donc parfaitement correctes. En revanche, ce n'est pas le cas pour son équivalent français. Selon l'Académie française, la locution « visiter quelqu'un » (*visit sb.*) n'est en effet admise que dans un certain contexte²¹ :

« Il signifie spécialement Aller voir par civilité, par déférence. *Visiter ses chefs*. On dit plutôt Faire, rendre visite. »

« Il signifie aussi Aller voir par charité ou par dévotion. *Visiter les pauvres, les malades, les prisonniers. Visiter les hôpitaux* »

À l'exception des cas ci-dessus, les Français disent plutôt, dans l'usage courant, « rendre visite à une personne » et « visiter un lieu ».

Ainsi, la divergence d'emploi des deux mots apparentés risque d'entraîner des problèmes chez les apprenants chinois ayant déjà appris l'anglais. Il est possible que les erreurs **visiter le docteur* ou **visiter ses parents* soient dues au transfert négatif de l'anglais, en d'autres termes à la traduction littérale des expressions anglaises « *visit a doctor* » ou « *visit his/her parents* ».

3.3. Nuances des synonymes français

Si l'interférence de la langue maternelle représente, chez les apprenants chinois, un facteur d'influence majeur de l'encodage des combinaisons lexicales, les nuances qui existent entre les synonymes français constituent un autre facteur important. Une large partie des erreurs de collocations sont provoquées par l'ignorance des apprenants en la matière, comme dans les exemples suivants :

²¹ Les explications sont données par le site du dictionnaire de l'Académie française : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8V0633> consulté 22/09/2021

- (1) **le roman **dit***
- (2) **Il y a un **bon** lac et des montagnes extraordinaires.*
- (3) **Il **donne** 3 pâtisseries traditionnels.*
- (4) **J'ai **abandonné** beaucoup de livres et vêtements.*
- (5) ****arranger** ma chambre*
- (6) **Il y a beaucoup de livres et de vêtements dans ma chambre, parce que on a déménagé de appartement **vieux** à ici.*
- (7) **Avant ma étude du français, je ne **su** pas du tout la culture française.*
- (8) **Les deux **recherchent** refuge à Tōkei-ji*
- (9) **Certaines familles dépensent tout son temps afin de **trouver** les enfants*
- (10) ****ramasser** des informations*
- (11) ****cultiver** les ingénieurs, techniciens et les professeurs*
- (12) ****la croissance** du salaire de professeurs*

En analysant ces exemples, nous remarquons que les synonymes fautifs se situent dans la position de collocatif. Autrement dit, les apprenants font des mauvais choix sur le collocatif, en raison de la méconnaissance de ses contraintes d'emploi. Citons comme exemple les énoncés (4), (10) et (11) : en français, on ne peut pas **abandonner des livres et des vêtements*, mais on peut les jeter, le verbe « abandonner » étant plutôt combiné avec une personne ; on ne peut pas **ramasser des informations*, mais on peut les récolter, le verbe « ramasser » étant plutôt en combinaison avec quelque chose de concret, telles que des feuilles ; on ne peut pas non plus **cultiver des ingénieurs, techniciens et professeurs*, mais on peut les former, le verbe « cultiver » étant de son côté plutôt combiné avec une plante. On voit qu'en tant que collocatifs, les trois groupes de synonymes : « abandonner » / « jeter », « ramasser » / « récolter », « cultiver » / « former » ne peuvent pas être interchangeables, mais qu'ils doivent être sélectionnés en fonction de la base.

En outre, nous avons constaté que des synonymes qui possèdent des formes proches à l'oral ou l'écrit sont souvent mal distingués par les apprenants chinois, comme dans les exemples (2), (5), (8), (9) : « bon » / « beau » ; « arranger » / « ranger » ; « rechercher » / « chercher » ; « trouver » / « retrouver ». Les apprenants peuvent confondre les deux s'ils ignorent les nuances de sens qui existent entre eux. Pour les autres exemples, on constate

que les apprenants semblent préférer les synonymes qui sont plus courts ou plus faciles à conjuguer : « **dire** » / « parler de », « **donner** » / « offrir », « **vieux** » / « ancien », « **savoir** » / « connaître », « **la croissance** » / « l'augmentation ». Pour simplifier le travail d'apprentissage, les apprenants ont tendance à mémoriser un mot simple et surexploitent son usage sans prendre en compte son contexte d'utilisation (Laufer, 1994).

Ainsi, on remarque que les erreurs de collocations liées à la synonymie peuvent être non seulement causées par un manque de connaissance ou par l'ignorance des nuances qui existent entre les synonymes, mais aussi par l'absence de la prise de conscience quant à l'importance de l'usage du mot chez les apprenants.

3.4. Les mots « passe-partout »

Le dernier facteur que nous avons relevé dans le corpus d'observation est la surgénéralisation de deux verbes : l'un est un mot passe-partout en français, le verbe « faire », et l'autre est le verbe « regarder ».

Concernant le verbe « faire », sept erreurs de collocations liées à ce mot ont été repérées dans les productions d'étudiants allant d'un niveau faible à un niveau élevé : **faire le dictionnaire* (A2), **faire des fuites* (A2), **faire le feu d'artifice* (A2), **faire les gens mignons* (A2), **faire la coiffure* (B2), **faire des décisions* (B2), **on ne fait pas la peine de mentionner les domaines de médecine* (B2). Nous pouvons voir que le verbe « faire » est employé de manière abusive par les apprenants de niveau A2. Ces derniers ont tendance à l'utiliser pour verbaliser un nom, en remplaçant d'autres verbes tels que « utiliser », « prendre », « tirer » et « rendre ». Pour le niveau B2, il s'agit plutôt d'interférences avec la langue maternelle. C'est par exemple le cas de la collocation déjà évoquée plus haut : « 做 (faire) 决定 (des décisions) » et de l'expression chinoise : « 做 (faire) 发型 (la coiffure) ». En outre, nous constatons que certains apprenants de ce niveau ont de la difficulté à produire le collocatif « prendre », et que ce dernier est dès lors souvent remplacé par le verbe « faire ». Dans le corpus figurent trois combinaisons lexicales erronées relatives à ce collocatif, et deux d'entre elles sont liées à ce type de substitution : **faire des décisions*, **faire la peine*, **tirer de la nourriture*.

À propos des erreurs liées au verbe « regarder », ces dernières sont elles aussi répétitives : 6 occurrences ont été trouvées dans les productions d'apprenants de niveaux A1 et A2 : **J'adore regarder le lac de l'ouest*, **J'aime regarder des expositions*, **J'aime regarder des livres*, **Je voudrais regarder le concert*, **regarder les lieux*, **regarder le feu*

d'artifice. En analysant ces erreurs d'association, nous pouvons remarquer que ces erreurs résultent d'une traduction littérale du chinois. Elles sont traduites à partir des expressions chinoises qui commencent par le verbe « 看 (kàn) ». Ce verbe est en effet un mot passe-partout en chinois, à condition que l'action ait un rapport avec les yeux. En d'autres termes, le verbe « 看 (kàn) » peut être utilisé pour exprimer de nombreuses actions qui ont un lien avec la vue, entre autres « **regarder** un film » (**kàn diàn yǐng**), « **voir** des expositions » (**kàn zhǎnlǎn**), « **lire** un livre » (**kàn shū**). Influencés par leur langue maternelle, les apprenants chinois risquent de choisir un seul mot français en tant qu'équivalent du verbe « 看 (kàn) », et par la suite de le surgénéraliser. Afin de simplifier le travail d'apprentissage, le verbe « regarder » pourrait être ainsi le choix préféré des apprenants, puisqu'il s'agit d'un verbe du premier groupe qui est considéré comme le plus facile à conjuguer.

Pour résumer ce chapitre, les facteurs qui peuvent influencer le processus d'encodage des collocations chez les apprenants chinois sont donc les suivants : le transfert négatif de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà acquise ; l'ignorance des nuances entre les synonymes ainsi que des contraintes d'emploi du collocatif ; l'emploi avec excès des mots passe-partout. Il est intéressant de noter que ces facteurs n'apparaissent pas de manière isolée, mais qu'ils interagissent en intervenant tout au long du processus d'acquisition du lexique.

Chapitre 8. Élaboration du projet et mise en application

Le chapitre présent portera dans un premier temps sur l'élaboration du projet, c'est-à-dire sur la manière dont a été créée une séquence didactique dont l'objectif était d'enseigner des collocations, puis sur la mise en application de ce projet, et donc sur la réalisation de la séquence conçue auprès des apprenants chinois de l'AFH.

1. *Sélection des collocations à enseigner*

1.1. *Les motifs du choix de quatre verbes*

Après avoir analysé le corpus d'observation et discuté avec mon tuteur de stage, j'ai décidé de concevoir le matériel pédagogique autour de quatre verbes, soit « regarder », « voir », « lire » et « visiter ». Il s'agit de collocations avec la structure « verbe + nom » car c'est le type d'erreurs le plus fréquent que nous avons constaté chez les apprenants chinois. De plus, puisque le français et le chinois sont deux langues SVO (*sujet + verbe + objet*), les collocations à verbe support sont dans la plupart du temps nécessaires aux apprenants pour construire leurs idées.

L'analyse effectuée ci-dessus a par ailleurs déjà mis en lumière le fait que les erreurs de collocations les plus fréquemment commises par des apprenants de niveaux débutants étaient celles qui étaient liées au collocatif « regarder ». Ce mot peut en effet créer une confusion, chez les apprenants chinois, avec d'autres verbes tels que « voir » ou « lire », qui peuvent être traduits en langue chinoise par le verbe « 看 (kàn) ». Il existe donc un transfert négatif de la langue maternelle lors de la production de ces trois mots. En outre, les deux verbes « voir » et « regarder » sont considérés comme des synonymes, dont les nuances sont ainsi toujours moins évidentes pour les apprenants étrangers.

Le verbe « visiter », quant à lui, en plus de son interférence avec le verbe anglais « visit » que nous avons précisée dans le chapitre précédent, peut être également confondu avec le verbe « regarder ». Le verbe « visiter » peut en effet se traduire par le verbe « 看 (kàn) », comme dans l'expression « visiter un musée », dont l'équivalent en chinois est « 参观 (visiter) 博物馆 (un musée) ». Or le locuteur natif dit aussi « 看 (kàn) 博物馆 (un musée) », expression que l'on utilise davantage à l'oral. Et en analysant le corpus, nous avons d'ailleurs l'impression que la combinaison lexicale « visiter un musée » est méconnue par certains apprenants chinois car, pour exprimer cette idée, ceux-ci préfèrent d'autres mots au verbe « visiter », comme « marcher dans un musée » ou « se promener dans un musée ».

Du point de vue du dictionnaire bilingue, si on fait de surcroît une recherche rapide dans le dictionnaire français-chinois le plus utilisé par les apprenants chinois, « 法语助手 », pour le verbe « 看 (kàn) », on obtient les résultats suivants :

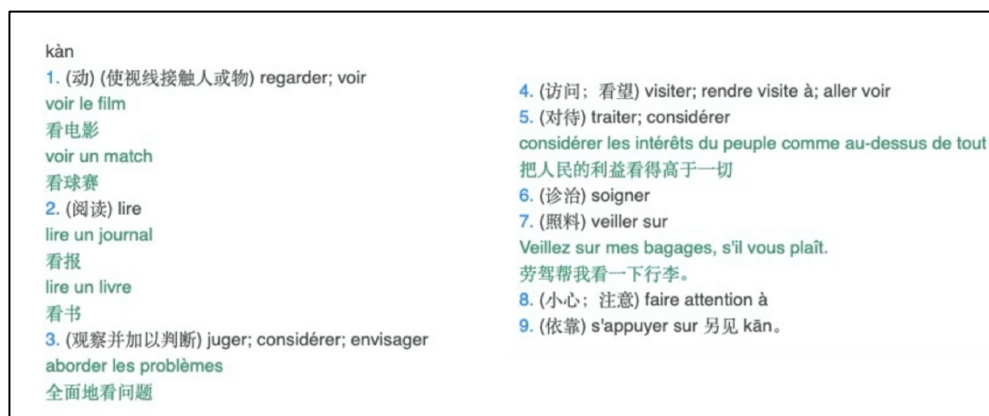


Figure 6. Résultats de la recherche du verbe « 看 (kàn) » sur le dictionnaire bilingue « 法语助手 »

À travers la capture d'écran ci-dessus, on constate que tous les quatre verbes figurent sur cette longue liste de résultats : si certaines collocations liées aux verbes « voir » et « lire » se présentent de manière hors contexte, aucun exemple ne porte en revanche sur les deux autres verbes. De plus, le verbe « visiter » est classé comme synonyme de « rendre visite à » et d'« aller voir ». Pour un apprenant qui ne connaît pas le collocatif, un tel résultat ne l'aidera guère s'il veut exprimer des idées telles que « *J'aime regarder les films d'action* », « *J'aimerais visiter le Louvre un jour* », « *Maman ! Je regarde le match de foot !* ».

Ce sont les raisons pour lesquelles, il me paraît important et pertinent de travailler sur les collocations liées à ces quatre verbes.

Une fois l'objet déterminé, la question essentielle à se poser serait donc : *Quelles collocations va-t-on enseigner ? Quelles sont les collocations que les apprenants de niveau débutant ont besoin d'acquérir ?*

1.2. La collecte des collocations

En vue de collecter des collocations liées à ces verbes (« regarder », « voir », « lire » et « visiter »), notre premier réflexe a été de faire des recherches sur Internet, mais à chaque fois les résultats nous proposaient des expressions figurées et des proverbes, et non des collocations. Nous nous sommes ensuite tournés vers le dictionnaire de français, soit *Le Petit Robert* en ligne, dans lequel nous avons réussi à trouver des collocations sous l'onglet « exemples ». Elles y sont cependant mélangées avec d'autres éléments phraséologiques et

avec des expressions libres. Il est d'ailleurs difficile d'en tirer des combinaisons lexicales qui sont adaptées au niveau débutant de notre public, car elles impliquent une certaine subjectivité. Nous avons alors décidé de recourir à des méthodes de français, puisque leur niveau est prédéterminé par des experts : nous avons finalement choisi les manuels actuellement en usage à l'AFH, à savoir *Alter ego+* et *Édito*, de sorte que les ressources pédagogiques créées puissent être intégrées dans la progression des cours et que les enseignants de l'AFH puissent les employer en classe selon leurs besoins.

Deux manuels destinés aux apprenants de niveau A1 ont été choisis : *Alter ego+ A1* et *Édito A1*. Nous avons réussi à repérer des collocations relatives à ces quatre verbes dans les parties dédiées au lexique, c'est-à-dire dans le « lexique thématique » d'*Alter ego+ A1* et dans le « Vocabulaire » d'*Édito A1*. Le tableau ci-dessous recense toutes les collocations en la matière relevées dans les deux manuels, d'après une classification faite par les manuels eux-mêmes :

Méthode de français	Collocations relatives aux 4 verbes	
<p style="text-align: center;"><i>Alter ego+ A1</i> (Éditions Hachette)</p>	<p>Les médias et Internet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regarder la télé(vision) • Regarder ses mails • Regarder une vidéo <p>Les rendez-vous et sorties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regarder son agenda 	<p>Les actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voir (le feu d'artifice) • Visiter (un musée) <p>Les activités de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire une page • Regarder un dessin
<p style="text-align: center;"><i>Édito A1</i> (Éditions Didier)</p>	<p>Les loisirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regarder la télévision • Voir des amis <p>Organiser une sortie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regarder le programme • Regarder le site 	<p>Les sorties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voir une pièce de théâtre • Voir un spectacle • Visiter un musée <p>Les stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire (des livres, des magazines...) • Regarder un film en version originale

Tableau 6. Collocations relevées dans les manuels *Alter ego+ A1* et *Édito A1*

Nous pouvons remarquer dans ce tableau que les associations lexicales proposées par les deux manuels sont assez différentes et qu'il n'y en a que deux qui se répètent, soit « regarder la télévision » et « visiter un musée ». Cependant, leur nombre reste limité et la répartition entre les quatre verbes est d'ailleurs déséquilibrée. On trouve davantage de collocations concernant le verbe « regarder » et ensuite le verbe « voir », alors que celles qui

contiennent les verbes « lire » et « visiter » sont minimisées. À ces collocations repérées dans les manuels, qui servent à concevoir des ressources pédagogiques, nous avons donc décidé d'en ajouter d'autres : tout d'abord les collocations qui ont déjà posé problème aux apprenants chinois (« regarder des peintures », « voir des expositions », « voir un concert », « voir mes parents »), puis des combinaisons lexicales dont la base est censée être connue et apprise au niveau débutant (nous pouvons citer comme exemples « visiter un pays / une ville », « visiter un appartement », « lire une carte postale », « lire un journal », « regarder une série télévisée », « regarder un dessin animé », « voir un match de football », « voir un opéra »).

Toutes les collocations sélectionnées sont rassemblées dans une carte heuristique, (voir en annexe 5) dont le noyau central est le verbe chinois « 看 (kàn) », d'où partent cinq ramifications principales de collocatifs, composées de ces quatre verbes en plus du verbe « rendre visite »²². On y ajoute ensuite de petites branches pour les bases. La plupart des combinaisons de mots y sont regroupées selon des thèmes. Il est à noter que nous avons pris trois thèmes proposés par *Édito A1*, et plus précisément « loisirs », « sorties » et « organiser une sortie », car il nous a paru pertinent de les regrouper de cette manière. L'idée d'utiliser la carte mentale pour classer les collocations sélectionnées s'explique par le fait qu'il s'agit d'un outil visuel permettant de tisser des liens entre les différents éléments, que ce soit entre les verbes français et chinois ou entre les collocatifs et les bases ; mais cela permet aussi de montrer nettement aux apprenants l'emploi restreint du collocatif, à savoir quelles sont les bases qui s'utilisent avec le collocatif « regarder » et non pas avec d'autres collocatifs. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué dans l'analyse des questionnaires, certains apprenants ne connaissent pas d'autres moyens pour apprendre le vocabulaire que l'apprentissage avec des listes de mots. Il nous paraît donc important de leur présenter la carte heuristique, outil utile qui met en relief l'apprentissage du lexique en réseau sémantique.

2. Conception de la séquence didactique

Suite à la collecte des combinaisons de mots, nous allons concevoir une séquence didactique dont les objectifs principaux sont de distinguer les nuances entre les verbes « regarder », « voir », « lire » et « visiter », mais aussi de connaître et d'être capable d'utiliser les différentes combinaisons possibles autour de ces quatre verbes. Pour ce faire, trois

²² L'ajout de ce verbe sera explicité dans le chapitre 8 - 2.2.

activités et deux exercices sont élaborés et plusieurs supports créés sont mis à disposition de l'enseignant et des apprenants, à savoir un diaporama, une carte heuristique, des documents iconographiques, une fiche enseignant et une fiche apprenant (Annexe 6) avec le corrigé (Annexe 7).

Pour aborder les collocations dans cette séquence, nous proposons plutôt de suivre la démarche onomasiologique, c'est-à-dire en partant du sens vers la forme. La mise en place de plusieurs supports d'images dans les activités, parmi lesquels un jeu de mimes, permet aux apprenants d'avoir en premier lieu un concept en tête et ensuite de chercher à lui attribuer une forme. Cette démarche sera bien sûr complétée par la démarche inverse, c'est-à-dire la démarche sémasiologique, qui permet non seulement d'enseigner les nouvelles combinaisons de mots à partir de leur forme afin de déterminer leur sens, mais aussi de faire réfléchir les apprenants aux nuances de sens relatives à la distinction de deux collocations ayant la même base, telles que « regarder un livre » et « lire un livre ». Étant donné que les collocations posent davantage problème en production qu'en réception, les activités et les exercices conçus tendent à inciter les apprenants à la production.

Puisque la majorité des combinaisons lexicales ciblées dans ce projet sont liées à la description des activités de loisirs ou de sorties, la séquence conçue pourrait être intégrée à une progression de cours au moment où cette thématique est abordée. Dans le cadre du manuel *Édito A1*, la méthode de français privilégiée et mise en place ultérieurement par l'AFH, cette séquence peut s'inscrire dans l'unité 5 dont le thème est *C'est quoi le programme ?*. Bien évidemment, elle pourrait également être intégrée à un autre moment ou découpée par l'enseignant en fonction des difficultés rencontrées par ses apprenants.

Nous allons à présent détailler les activités et les exercices élaborés dans cette séquence dont la durée allouée est 70 minutes.

2.1. L'activité d'ancrage

La séquence est déclenchée par une activité de jeu de mimes, autour de quatre collocations sur les loisirs ou sur les sorties faciles à mimer et que les apprenants sont par ailleurs censés connaître : « regarder la télévision », « voir un feu d'artifice », « lire un livre » et « visiter un musée » (voir en annexe 8, support 1). L'objectif est tout simplement d'entrer dans la thématique en faisant ressortir les quatre verbes. Cette activité d'ancrage est aussi une première phase de production, qui permet aux apprenants, après avoir déchiffré les informations transmises par leurs camarades, de formuler leurs idées en langue française tout

en mobilisant leurs connaissances déjà acquises. De plus, elle permet à l'enseignant de déterminer si ses apprenants sont capables de choisir le bon collocatif, au travers des réponses proposées. La première activité se termine enfin par l'observation de ces quatre combinaisons de mots mimées, afin de faire prendre conscience aux apprenants des liens qui existent entre les quatre verbes français et le verbe chinois « 看 (kàn) ».

2.2. L'activité de sensibilisation

L'activité qui suit le jeu de mimes est l'étape où l'enseignant donne des explications sur les nuances de sens entre les quatre verbes et où les apprenants se trouvent plutôt dans une situation réceptive. Comme les unités lexicales pour exprimer des actions liées aux yeux sont plus nombreuses en français qu'en chinois, la phase explicative nous paraît primordiale, car elle permet de sensibiliser les apprenants chinois aux nuances sémantiques entre les verbes ainsi qu'à leur usage, à l'aide d'exemples contextualisés et, si nécessaire, de la gestuelle. C'est également le moment où l'enseignant aborde des combinaisons de mots sélectionnées au préalable et demande à ses apprenants de les utiliser en construisant des phrases.

Afin de présenter les différentes associations possibles, des questions telles que « *D'après vous, qu'est-ce qu'on peut lire ?* » ou « *Et vous, vous aimez regarder quoi dans la vie quotidienne ?* » sont utiles pour faire émerger des bases en mobilisant les connaissances des apprenants. Ensuite, les images sont elles aussi un outil utile et efficace, non seulement pour aborder les bases mais également pour accéder facilement à leur sens. Prenons comme exemple les bases qui peuvent être associées au collocatif « lire » : la couverture de « *Le Petit Prince* » peut illustrer la base « le roman », tandis que la capture d'écran d'un mail peut aborder la base « un mail » et l'image d'un film avec des sous-titres peut introduire la base « les sous-titres ».

Les explications que nous proposons à ce sujet (voir en annexe 8, support 2) mettent à la fois en avant les ambiguïtés qui touchent les synonymes « regarder » et « voir » ainsi que leurs nuances de sens et de contexte d'utilisation quand ils se combinent avec la même base, (comme « regarder un film » et « voir un film »), les différences de sens qui existent entre les collocations « regarder des livres » et « lire un livre » ou encore « regarder ses mails » et « lire un mail », l'impossibilité d'associer le verbe « visiter » à une personne et enfin l'introduction de l'expression « rendre visite à une personne », synonyme de l'expression « voir une personne ». C'est pour cette raison que le verbe « rendre visite »

figure dans la carte mentale. Pour terminer et récapituler la phase d'explication, l'enseignant montre aux apprenants toutes les collocations abordées sous forme de carte heuristique.

2.3. L'activité de systématisation

La troisième activité est un exercice d'appariement qui se présente sous la forme d'un jeu de cartes joué en groupe classe. Ce jeu comprend deux types de cartes : les « cartes de base », constituées de 20 cartes-images, et les « cartes de collocatif », constituées de 4 cartes-verbos. Les premières sont à la disposition de l'enseignant et les secondes des apprenants :



Figure 7. Deux types de cartes pour l'activité - Jeu d'appariement

Le principe de cette activité est que tous les apprenants s'assoient en cercle et reçoivent quatre cartes de collocatif chacun. L'enseignant pose ensuite une carte de base sur la table et chaque apprenant choisit parmi ses cartes un collocatif qu'il juge correct d'associer à la base présentée. C'est l'apprenant le plus rapide à trouver le bon collocatif qui a le droit de construire une phrase en utilisant cette collocation. Si la phrase construite est correcte, la personne peut alors gagner un point.

Ce jeu d'appariement, qui s'inscrit dans l'étape de systématisation, donnera l'occasion aux apprenants de manipuler les associations lexicales étudiées en début de séquence, mais également de se confronter aux nouvelles collocations relatives à ces quatre verbes. Il s'agit d'une seconde phase de production, car les apprenants doivent trouver la bonne collocation et l'utiliser pour construire une phrase, ce qui les conduit à réfléchir puis à formuler leurs idées en créant un court contexte. Cela permet en outre à l'enseignant de vérifier si le sens mais aussi l'usage des collocations sont acquis par ses apprenants.

Au lieu de concevoir un exercice d'appariement traditionnel sous forme d'exercice écrit, nous avons choisi de prendre la forme du jeu de cartes parce que ce type de jeu est

connu et apprécié par un grand nombre de Chinois, quel que soit leur âge ou leur sexe. Les dimensions ludique et compétitive de l'activité permettent par ailleurs de susciter un certain intérêt chez les apprenants et de favoriser par là leur participation.

2.4. L'activité d'approfondissement

Pour terminer, nous avons proposé deux exercices d'approfondissement qui sont à la fois réceptifs et productifs (voir en annexe 6). Le premier est un exercice sous forme de « chercher l'intrus », qui consiste tout d'abord à identifier la mauvaise collocation parmi trois phrases données et ensuite à la corriger en proposant la bonne combinaison. Par exemple :

J'aime regarder la télévision. / ~~J'ai lu un film hier.~~ / Je vais aller voir le feu d'artifice ce soir. => Corrigé : J'ai vu un film hier.

Le deuxième est un exercice à trous contenant 14 phrases. Les apprenants doivent compléter les espaces vides par l'un des cinq verbes proposés : « voir », « visiter », « regarder », « rendre visite à » et « lire ». Dans le but de faciliter la compréhension du contexte, la structure de ces phrases n'est pas complexe, ce qui aidera les apprenants à choisir le collocatif. De plus, les dimensions culturelle et actuelle sont prises en compte dans certaines phrases, comme à travers « le concert de Jay Chou » (phrase n°4), qui est un chanteur célèbre en Chine, ou bien « les matchs de foot » (phrase n°8), puisque nous étions au moment du championnat d'Europe de football. Il faut par ailleurs noter que la réponse à deux phrases n'est pas unique. La première est la phrase n°5 (« *Ce weekend, je vais _____ mes grands-parents* »), étant donné que deux collocatifs (« rendre visite » et « voir ») peuvent être interchangeables dans ce contexte. La seconde est la n°11 (« *Vous pouvez _____ ce document, s'il vous plaît ?* »), car les verbes « regarder » et « lire » peuvent être tous les deux corrects en fonction du point de vue de l'apprenant.

Ces deux exercices incitent les apprenants à se confronter une nouvelle fois aux collocations travaillées précédemment et à les réemployer en contexte, dans l'objectif de fixer et de renforcer les connaissances de la combinatoire étudiées, mais également de favoriser la mémorisation grâce aux répétitions. Celles-ci sont en effet considérées comme indispensables dans l'apprentissage du lexique : « Dans tous les cas, le lexique ne peut s'acquérir que grâce à des répétitions » (Cavalla et al., 2009 : 36). Notons que ces deux exercices seront d'abord réalisés par les apprenants de manière individuelle et ensuite mis

en commun en groupe classe, car il est important que les apprenants puissent réfléchir personnellement après trois activités collectives.

3. *Mise en application de la séquence didactique*

Pour savoir si la séquence didactique élaborée a un impact positif ou aucune influence sur la production des collocations étudiées, nous avons décidé de la mettre en œuvre auprès des apprenants chinois de l'AFH. Ainsi, deux groupes d'apprenants de niveau A2 ont été sélectionnés, pour deux raisons principales : en premier lieu, cette séquence est destinée aux apprenants de niveau A1 ou A2 ; en second lieu, c'est chez le niveau A2 que nous avons trouvé le plus grand nombre d'apprenants ayant déjà appris le vocabulaire par mémorisation de listes de mots.

Le premier groupe (désormais G1), constitué de 8 apprenants, est le groupe A2 que j'ai observé pendant 14 séances. Il s'agit d'un cours extensif de français qui se déroule le samedi de 9h30 à 15h30, soit 5 heures par semaine. Il est donné par deux enseignantes, l'une chinoise qui assume le cours du matin, l'autre française qui assume le cours de l'après-midi. Le deuxième (désormais G2) est un groupe de cinq apprenants qui sont inscrits à un atelier oral de niveau A2/B1, à hauteur de 16 heures réparties en 8 séances, soit 2 heures par semaine. J'ai eu l'occasion d'assumer ce cours d'oral, qui a lieu le samedi de 16h à 18h. Concernant le niveau de ce groupe, bien qu'officiellement A2/B1, les apprenants inscrits n'ont pas encore atteint le niveau B1, et sont donc tous de niveau A2.

Malheureusement, aucun groupe de niveau A1 n'a pu être choisi pour des raisons organisationnelles.

3.1. *La présentation des apprenants dans deux groupes*

Bien qu'il y ait huit et cinq inscrits dans ces deux classes de niveau A2, tous les apprenants ne suivent pas les séances programmées, car certains s'absentent pour des raisons personnelles. La mise en application de la séquence a donc été effectuée deux fois, auprès de 4 apprenants venus du G1 et de 4 apprenants du G2 :

Prénom*	Âge	Statut	Langues parlées	Considérer l'apprentissage du lexique étant difficile	Apprentissage par cœur de listes de mots	Usage du dictionnaire bilingue
Groupe 1 (cours extensif A2, 5h par semaine)						
Julie	22 ans	Étudiante spécialiste d'anglais	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Gabriel	27 ans	Salarié	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Emma	37 ans	Salariée	Chinois Anglais Thai, Lao	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Harry	23 ans	Étudiant	Chinois Anglais Japonais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Groupe 2 (Atelier oral A2/B1, 2h par semaine)						
Annabelle	30 ans	Doctorant en droit	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexandre	/	Salariée	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sappho	21 ans	Étudiante en communication	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Léo	18 ans	Lycéen	Chinois Anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tableau 7. Informations des apprenants ayant suivi la séquence

*Il s'agit de pseudonymes.

Au travers de ce tableau, nous pouvons observer de nombreux points communs chez les 8 apprenants malgré leurs statuts très différents : 3 salariés, 3 étudiants de différentes spécialités, un lycéen et un doctorant. Tout d'abord, tous parlent anglais et ont l'habitude d'utiliser le dictionnaire bilingue « *法语助手* ». Ensuite, l'apprentissage du vocabulaire ne représente généralement pas une difficulté à leurs yeux, sauf pour Julie qui le considère comme difficile. Enfin, tous les apprenants ont déjà fait l'expérience de l'apprentissage par cœur de listes de mots.

3.2. L'exercice de comparaison

Afin de pouvoir comparer la maîtrise des collocations chez les apprenants avant et après la mise en œuvre de la séquence créée, nous avons conçu un nouvel exercice. Il s'agit du même type de production que celui qui sert d'activité d'approfondissement, c'est-à-dire l'*Exercice 2*, mais cette fois-ci sous forme de QCM avec quatre choix de réponse, parmi lesquels les quatre collocatifs (voir en annexe 9). L'exercice, qui comprend 10 phrases, est considéré comme simple et rapide à réaliser car les apprenants ne doivent faire qu'un choix parmi 4 propositions, sans avoir besoin de faire attention au temps ou à la conjugaison. L'idée principale est de tester de manière rapide leurs connaissances de combinatoire liées à ces quatre verbes. Cet exercice sera distribué aux apprenants avant la mise en application de

la séquence et leurs réponses seront comparées et analysées avec celles des deux exercices d'approfondissement.

3.3. La mise en application

La séquence didactique élaborée a été tout d'abord mise en œuvre avec le Groupe 2. Lors de la quatrième séance de cours d'oral, dont le thème abordait les loisirs, j'ai en effet découvert que les apprenants rencontraient des difficultés pour produire des collocations liées aux verbes « visiter » et « voir » et qu'ils commettaient des erreurs comme **visiter ses parents*. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'intervenir en leur proposant cette séquence. Puisqu'il s'agit d'un cours d'oral dont la durée est relativement courte, la mise en application de la séquence devait s'effectuer en dehors du cours. Elle a été plus précisément réalisée deux semaines après, c'est-à-dire lors du sixième cours. Quatre apprenants désiraient suivre la séquence et nous nous sommes mis d'accord pour commencer une heure plus tôt que d'habitude. Il faut noter que Léo est arrivé avec environ 25 minutes de retard, et ainsi vers la fin de la phase d'explication. Dans l'ensemble, la séquence s'est bien déroulée et les activités ont été effectuées dans la bonne humeur grâce à leur caractère ludique. Elles ont suscité le rire, notamment celle du jeu d'appariement : j'ai l'impression que cette activité leur a beaucoup plu, et ils y participaient de manière si active que tous semblaient vouloir gagner.

Concernant le Groupe 1, qui avait un emploi du temps à respecter et une progression de cours à suivre, la séquence a été réalisée lors de la septième séance, au début du cours de l'après-midi, après discussion avec mon tuteur de stage et avec les deux enseignantes de ce groupe. L'exercice de comparaison a été distribué aux apprenants le même jour, lors du cours du matin, et ils l'ont fait pendant la pause. Nous ne l'avions en revanche pas distribué au G2, car leurs difficultés s'étaient déjà manifestées durant le cours d'oral. Le déroulement de la séquence s'est également bien passé avec le G1. La plupart des apprenants étaient dynamiques et ont pris l'initiative de participer aux activités proposées. L'enseignante française qui a assisté à la séquence a par ailleurs créé une ambiance de classe détendue grâce à son sens de l'humour, ce qui m'a beaucoup aidé dans le déroulement des activités.

Chapitre 9. Interprétation des résultats

Ce dernier chapitre consiste tout d'abord à présenter quelques problèmes relevés lors de la mise en œuvre de la séquence accompagnés de nos remarques et de nos réflexions sur le sujet, puis à répondre à la problématique par le biais des résultats obtenus ; nous proposons enfin des améliorations pour la séquence, en fonction des problèmes identifiés.

1. *Jeu de mimes*

Lors de la réalisation de la séquence avec les deux groupes, le début de la première activité s'est révélé un peu difficile, car les apprenants semblaient être trop timides pour faire des mimes devant la classe, notamment ceux du G1, qui me connaissaient en tant qu'observatrice. Heureusement, la dynamique s'est installée aussitôt après la tentative du premier apprenant, et cela a ensuite donné envie aux autres de participer à l'activité de manière active et spontanée. J'ai été surprise par la capacité de mimer de certains apprenants, qui ont réussi à faire deviner la bonne réponse aussitôt après avoir fini de jouer. L'activité, à travers sa forme de jeu de mimes, a réellement permis d'animer l'ambiance de la classe. Par ailleurs, l'observation des quatre collocations proposées en fin d'activité a réussi à introduire le thème ciblé. Les quatre collocatifs étant mis en relief, les apprenants des deux groupes ont rapidement déterminé leur relation avec la langue chinoise, c'est-à-dire le verbe « 看 (kàn) ».

2. *Phase d'explication*

Lors de la mise en place de la séquence avec le Groupe 2, j'ai été étonnée de remarquer, au début de la séance d'explication, que certains apprenants connaissaient déjà les nuances sémantiques concernant les deux verbes « regarder » et « voir », et les autres les ont rapidement comprises après avoir écouté les explications. Aucune question n'a été posée pour me relancer. Le propos d'une apprenante a ensuite fait disparaître mon étonnement : « *C'est comme see and watch !* ». Les autres apprenants ont aussitôt manifesté leur accord en hochant la tête. Nous pouvons déduire de cette réaction que la compréhension aisée des nuances de sens qui existent entre les deux verbes résulte d'un transfert positif de l'anglais, la première langue étrangère des apprenants. Cette déduction, qui fonctionne bien en réception, ne permet toutefois pas aux apprenants d'effectuer une production avec la même facilité. Lorsqu'ils ont été sollicités pour construire des phrases à l'oral en distinguant ces deux verbes, ils se sont en effet retrouvés plus ou moins bloqués. Une apprenante a refusé

de répondre, deux apprenantes ont pris beaucoup de temps pour construire deux phrases. Cela s'explique par leurs difficultés à s'exprimer à l'oral, mais leur hésitation s'est également manifestée au sujet du choix entre les deux collocatifs. De fait, la facilité de compréhension dont ont fait preuve les apprenants ne concerne que ces deux verbes. Puisque les associations lexicales étaient proches des expressions libres et en outre contextualisées, les apprenants n'ont eu aucune difficulté à distinguer celles qui avaient la même base, comme « regarder ses mails » et « lire un mail ». Ils ont rapidement saisi leur différence au niveau sémantique. Il en était de même pour l'autre groupe, où la difficulté résidait là aussi davantage en production qu'en réception.

Autre point intéressant, nous avons constaté que c'était le collocatif « visiter » qui posait le plus de problèmes aux apprenants des deux groupes. Lorsque la question « *Est-ce qu'on peut visiter autre chose qu'un lieu ?* » leur a été posée, la première réponse qu'ont donnée les apprenants est « une personne », y compris ceux du G2 qui avaient déjà commis ce type d'erreurs lors de leur 4^{ème} séance du cours d'oral. Seule une apprenante s'en est rendue compte et a affirmé : « *Non ! On ne peut pas visiter une personne !* ». On constate donc que ce point lexical n'a effectivement pas été intégré dans le lexique mental des apprenants du G2 et qu'une unique rencontre sur ce thème ne leur suffit pas pour le retenir à long terme. Quant au G1, ce problème se reflète également dans l'exercice de comparaison. Pour la phrase n°8 (« *Pendant les vacances d'été, Aude se rend toujours à la campagne pour _____ ses grands-parents.* »), trois apprenants sur quatre ont en effet choisi le collocatif « visiter » pour compléter la phrase.

3. Jeu d'appariement

Au cours de l'activité de systématisation, les apprenants se sont révélés extrêmement motivés à participer. Chacun a cherché à être le plus rapide à trouver le bon collocatif pour toutes les bases. Les mauvais collocatifs proposés par les apprenants ont été automatiquement corrigés par leurs camarades qui avaient fait le bon choix. Malgré la dynamique de la classe, deux problèmes ont été néanmoins identifiés. Tout d'abord, bien qu'il s'agisse d'apprenants inscrits dans le même niveau, certains étaient inévitablement moins forts ou moins dynamiques que d'autres. Ces derniers avaient donc plus d'occasions de manipuler les collocations étudiées, tandis qu'un ou deux apprenants de chaque groupe restaient la plupart du temps silencieux. Après avoir constaté ce problème, je suis intervenue pour leur donner la parole, même s'ils n'étaient pas les plus rapides à trouver le bon collocatif.

Lors de la phase de production, les apprenants avaient par ailleurs tendance à créer leur phrase de la manière la plus simple possible. Les phrases construites sont ainsi toutes au passé composé en suivant une structure simple, avec un verbe conjugué à la première personne du singulier : **J'ai + la collocation + hier**. En voici quelques exemples : « *J'ai vu le match de foot hier* », « *J'ai vu le film Intouchables hier* », « *J'ai lu Madame Bovary hier* », « *J'ai visité une exposition hier* ». Bien que les collocations soient utilisées dans un contexte correct, ces énoncés sont trop simples pour correspondre au niveau des apprenants. Notre objectif étant d'inciter les apprenants à réfléchir et par la suite, à formuler des idées en français en utilisant les combinaisons lexicales étudiées, nous en étions encore loin. C'est pour cette raison que je suis intervenue pour la deuxième fois durant l'activité, afin de demander aux apprenants de créer des phrases plus complexes. Voici ci-dessous quelques phrases construites par les apprenants après mes interventions :

- *Je te conseille de voir cette pièce de théâtre.*
- *Je dois lire beaucoup de scénarios pour mon travail.*
- *J'ai visité Notre-Dame de Paris en 2019.*
- *J'ai passé mes vacances à rendre visite à mes amis en France.*
- *Je n'aime pas voir des matchs de foot.*
- *Je suis en train de regarder un épisode de Peppa Pig.*
- *Je n'ai jamais vu d'opéra de Pékin au théâtre.*
- *Je te conseille de regarder cette télé-réalité.*
- *L'année dernière, c'est la première fois que j'ai vu mes amis d'Internet.*

Nous pouvons ainsi constater que les apprenants ont réussi à inscrire la collocation dans une phrase plus complexe que la structure commençant par « j'ai » et terminant par « hier ».

4. Exercices d'approfondissement

Suite à l'activité d'appariement, nous sommes entrés dans la dernière étape, qui permet aux apprenants de réinvestir les connaissances de la combinatoire étudiées au cours des activités précédentes. Deux exercices ont été distribués à chaque apprenant et ceux-ci les ont faits individuellement. La correction a été effectuée en groupe classe, et les apprenants ont proposé leurs réponses à travers un tour de table. Après avoir terminé la

séquence, nous avons ramassé les copies des apprenants dans le but de faire une analyse concrète de leurs erreurs, dont les résultats seraient utiles pour répondre à notre problématique.

Les résultats sont hétérogènes en fonction de l'exercice et du groupe. De manière générale, tous les apprenants ont commis des erreurs et la majorité des erreurs se trouvent dans l'*Exercice 2*, à savoir l'exercice à trous : trois apprenants n'ont fait aucune erreur dans l'*Exercice 1* contre zéro dans l'*Exercice 2*. Dès lors, *Quelles sont les erreurs commises ? À quels collocatifs sont-elles liées ? Pour quelles raisons sont-elles commises par les apprenants ?* Afin de répondre à ces questions, nous avons recensé toutes les erreurs trouvées dans les copies des apprenants, en prenant uniquement en compte celles de collocation, et non pas celles de conjugaison ou d'orthographe. Nous allons donc tout d'abord procéder à l'analyse des erreurs en fonction du groupe, avant de nous concentrer sur l'ensemble des apprenants.

4.1. Groupe 2

Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons pu constater lors du cours d'oral la difficulté, chez les apprenants du G2, de produire des collocations relatives aux verbes « voir » et « visiter ». Ainsi, après avoir suivi la séquence, ont-ils réussi à produire les collocations qui leur posaient problème ?

Prénom	Exercice 1	Exercice 2
Annabelle	/	3
Alexandre	/	3, 4
Sappho	2	3, 6, 8
Léo	1, 4	1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14

Tableau 8. Numéros des phrases erronées relevées dans les copies des apprenants de Groupe 2

En analysant les erreurs recensées ci-dessus, nous remarquons que les apprenants n'ont plus de problème à produire le collocatif « visiter », à l'exception de Léo. Trois apprenants parviennent à distinguer les expressions « visiter + un lieu » et « rendre visite à + une personne ». Il est intéressant de noter que Sappho a même proposé deux réponses pour compléter la phrase n°5, à savoir « **voir / rendre visite à** mes grands-parents ». Léo, de son côté, s'est trompé sur ces deux expressions et les a mémorisées de manière inverse, c'est-à-dire « *visiter + personne » et « *rendre visite à + un lieu ». Par conséquent, il a rempli par

« rendre visite à » toutes les phrases qui devaient être complétées par le collocatif « visiter », et inversement (*Exercice 1* : n°1, n°4 ; *Exercice 2* : n°5, n°10).

Concernant le verbe « voir », les apprenant ont réussi à produire des collocations qui lui étaient liées, et Annabelle n'a fait aucune erreur à ce sujet. Des erreurs relatives à ce collocatif figurent malgré tout également dans le tableau : « **Je voudrais regarder le concert de Jay Chou* » (Alexandre, n°4), « **Il voit les matchs de foot tous les jours* » (Sappho, n°8). On peut remarquer que la difficulté réside dans le choix entre les deux synonymes que constituent « voir » et « regarder ». Il en va de même pour Léo, qui a presque totalement échoué dans ces deux exercices : la plupart de ses erreurs sont dues à l'ambiguïté des synonymes (*Exercice 2* : n°1, n°2, n°8, n°12). Et outre ce facteur, nous avons également repéré deux autres données qui l'ont amené à commettre des erreurs : deux erreurs sont ainsi causées par l'interférence de la langue maternelle : « **Il voit plusieurs pays dans le monde* » (n°10) et « **Lucas voit des logement* » (n°14) ; une erreur est due à la méconnaissance de la base : « **Amélie visite son agenda* » (n°6). Il semble que la séquence ne l'aide guère à distinguer les trois collocatifs « voir », « regarder » et « visiter ». Lors de l'application de la séquence, Léo, en retard, était en effet arrivé au moment où l'on était en train d'aborder le verbe « visiter ». Les explications concernant les trois premiers verbes lui avaient donc complètement échappé. Ainsi, un tel résultat ne permet pas de tirer la conclusion que l'enseignement des collocations est peu favorable à la production de ces collocations mais suggère, au contraire, l'importance et la nécessité de cet enseignement. Le grand nombre d'erreurs de collocations repérées chez ce lycéen permet par ailleurs de supposer que celle-ci pourraient avoir un lien avec la façon dont il apprend le vocabulaire, à travers l'attachement au dictionnaire bilingue et l'apprentissage par cœur de listes de mots. Cela reste néanmoins une hypothèse, dont la vérification n'a pas pu être effectuée auprès de lui.

4.2. Groupe 1

Après avoir analysé les exercices de comparaison, nous avons pu identifier chez le G1 le même problème que celui qui touchait le G2, c'est-à-dire le collocatif « visiter ». Les erreurs de collocations : « **visiter ses grands-parents* » (n°8) et « **voir des appartements* » (n°9) sont ainsi constatées chez trois apprenants pour la première et deux pour la seconde. Nous avons également relevé deux autres erreurs : « **regarder des journaux pour s'informer* » (Gabriel, n°7) et « **lire des livres dans une librairie* » (n°6). Le tableau ci-dessous recense les erreurs commises par les apprenants du G1, avant et après la mise en œuvre de la séquence :

Prénom	Exercice de comparaison	Exercices d'approfondissement	
		Exercice 1	Exercice 2
Julie	6, 8	2	6, 8
Gabriel	6, 7	4	2, 3, 12, 13
Emma	6, 8, 9	/	6, 14
Harry	6, 8, 9	4	6

Tableau 9. Numéros des phrases erronées relevées dans les copies des apprenants de Groupe 1

En comparant les erreurs relevées dans l'exercice de comparaison et celles des deux exercices d'approfondissement, nous constatons que, comme pour les apprenants du G2, l'expression « **rendre visite à / voir** une personne » est bien acquise par ceux du G1. L'un des deux apprenants qui ont des difficultés à combiner le collocatif « visiter » avec un type de logement a ensuite réussi à produire la combinaison lexicale « **visiter** des logements » alors que la seconde a continué à faire cette erreur, sous l'influence de la langue maternelle : « ***voir** des logements » (Emma, n°14). Gabriel semble, de son côté, être celui à qui la combinaison des mots pose le plus de problèmes dans ce groupe, bien qu'il soit parvenu à produire l'association lexicale « **lire** un journal » (n°9). Nous avons pu néanmoins constater de nouvelles erreurs chez lui : « ***il regarde des scénarios tous les jours** » (n°13) ; « ***Il lit des tableaux au musée du Louvre** » (n°2) ; « ***Mika lu des sites touristiques en ligne** » (n°4). Il paraît ainsi éprouver des difficultés à distinguer les deux collocatifs « lire » et « regarder ». La dernière erreur produite dans l'*Exercice 1* peut en outre repérée aussi chez Harry, à travers « ***Mika visite des sites touristiques en ligne** ». Cette erreur pourrait ici être causée par l'expression « **visiter** des sites touristiques », puisque le mot « site » est polysémique : dans la mesure où les deux bases ont la même forme mais divergent au niveau sémantique, cela entraîne par là une divergence sur le plan du collocatif.

4.3. L'influence de la culture

À présent que nous avons analysé les erreurs en fonction des groupes, nous allons procéder à une analyse qui concerne l'ensemble des apprenants ayant suivi la séquence. Les résultats figurent dans l'histogramme suivant :

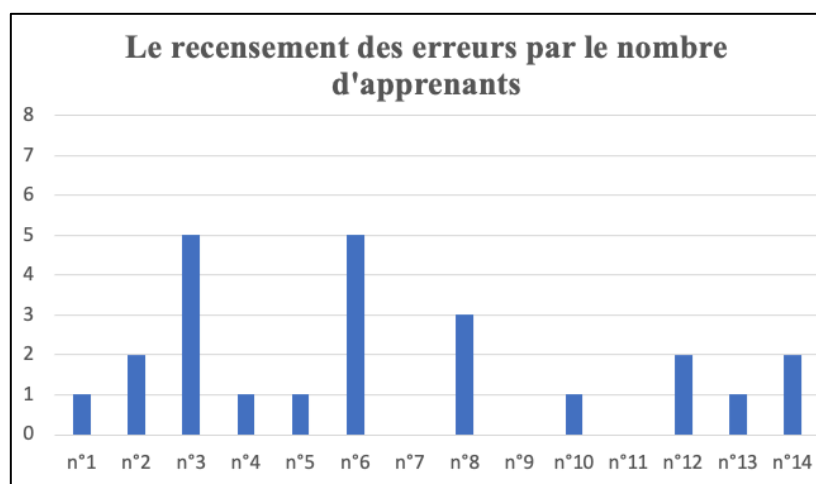


Figure 8. Recensement des erreurs par le nombre d'apprenants

Nous pouvons constater que ce sont les phrases n°3 et n°6 qui représentent la difficulté majeure pour plus de la moitié des apprenants : cinq sur huit ont commis des erreurs en la matière. Il s'agit plus précisément des collocations liées au verbe « regarder » : « **regarder** des livres dans une librairie » (n°3) et « **regarder** son agenda » (n°6). Concernant la phrase n°3, tous les apprenants ont choisi de la compléter par le verbe « lire ». Cela pourrait s'expliquer par deux raisons possibles : premièrement, les apprenants ont tendance à combiner automatiquement le collocatif « lire » avec la base « un livre », sans prendre en compte le contexte. La seconde raison est liée à l'hétérogénéité culturelle qui existe entre la France et la Chine. De fait, lors de la mise en commun avec le G1, l'enseignante d'origine française est intervenue pour donner des explications complémentaires sur cette erreur : « *En France, on ne lit pas des livres dans une librairie, c'est très mal vu* ». Tous les apprenants étaient étonnés par son témoignage, moi y compris. En Chine, il est en effet normal qu'une personne passe sa journée à lire un livre dans une librairie sans avoir besoin de l'acheter. On peut ainsi supposer que cette divergence d'ordre culturel pourrait être à l'origine de l'erreur.

En ce qui concerne la phrase n°6, la majorité des réponses erronées proposées par les apprenants sont également liées au collocatif « lire » : 4 apprenants ont proposé « ***lire** son agenda », un a proposé « ***visiter** son agenda ». La bonne réponse a entraîné, chez les apprenants, des doutes par rapport au choix du collocatif « regarder » à la place du verbe « lire ». L'agenda, outil nécessaire chez les Français, est en effet peu familier aux Chinois : sous l'influence de la culture, les apprenants, qui ne connaissent pas forcément l'agenda, sont donc susceptibles de combiner ce terme avec le verbe « lire » car il s'agit d'un objet en papier, comme le livre, qui doit être lu.

En guise de conclusion de cette analyse, nous pouvons ainsi observer que le collocatif « lire » ne posait pas de problème à la plupart des apprenants, avant même la mise en place de la séance. Après avoir suivi la séquence, tous les apprenants se révèlent capables de différencier aussi bien que d'utiliser deux expressions qu'ils confondaient auparavant : « visiter + un lieu », « rendre visite à + une personne ». De plus, leur connaissance des combinaisons lexicales relatives au verbe « visiter » se trouve plus étendue. À propos des synonymes « regarder » et « voir », enfin, bien que certains apprenants soient toujours en difficulté, d'autres se montrent capables de distinguer les nuances sémantiques qui les séparent et arrivent à les utiliser dans un contexte correct à l'issue de la séance. Tous ces constats nous permettent donc de confirmer que l'enseignement des collocations auprès des apprenants sinophones de niveau débutant peut bel et bien avoir une influence positive sur la production de ces collocations.

5. Critique et amélioration de la séquence

5.1. Du côté de l'activité

Comme nous l'avons précédemment évoqué, des problèmes ont été constatés lors de la mise en œuvre de l'activité du jeu d'appariement, à savoir la non-participation de certains apprenants et leur volonté de se faciliter la tâche en créant des phrases courtes et simples. Ces difficultés nécessitent l'intervention de l'enseignant, afin que tous les apprenants puissent manipuler ce qui est abordé dans la séquence. Il pourrait donc être judicieux d'avertir les apprenants, en début d'activité, qu'il est interdit de construire une phrase trop simple et que tout le monde doit proposer au minimum une phrase.

En outre, étant donné que l'activité est conçue pour un petit groupe comprenant de 3 à 6 apprenants, elle risque d'être difficilement menée auprès d'un grand groupe. Il est donc nécessaire d'adapter l'activité au nombre d'apprenants. Dans le cas où les apprenants sont nombreux, nous pouvons envisager l'activité de la manière suivante : les étudiants peuvent être divisés en deux groupes, parmi lesquels l'un pioche une carte de base et l'autre une carte de collocatif. Chaque apprenant doit trouver ensuite sa paire dans l'autre groupe, dans l'objectif de créer une collocation. Une fois le mini-groupe constitué, les deux apprenants doivent construire chacun une phrase contenant cette combinaison de mots.

Bien que la phase de production ait été prise en considération dans la séquence et que les activités conçues comprennent une partie qui vise à inciter les apprenants à produire les collocations abordées, il nous semble enfin qu'il manque une activité finale qui permettrait

aux apprenants de réemployer celles-ci dans une production écrite ou orale. Puisque les collocations concernées abordent des activités de loisirs ou de sorties, nous pourrions demander aux apprenants, en tant que devoir maison, de produire un petit texte autour de l'un de ces deux sujets. Cette activité finale pourrait être également envisagée sous la forme d'un texte à trous dans lequel l'apprenant devrait retrouver par lui-même les éléments manquants, ou bien le collocatif, ou bien la base.

5.2. *Vue d'ensemble générale sur la séquence*

Étant donné que le temps alloué à cette séquence était un peu court alors que les associations lexicales abordées étaient nombreuses, l'assimilation de connaissances relatives aux combinatoire abordées et aux nouveaux concepts propres à la langue française n'a pas été une tâche facile, notamment pour les apprenants de niveau débutant. Ces derniers risquent alors d'être surchargés cognitivement, ce qui peut être source de blocage. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette séquence peut ainsi s'inscrire dans l'unité 5 du manuel *Édito A1*. Dans le cadre de l'AFH et de la progression de ses cours, cette unité est censée être abordée dans les deux premières semaines de cours pour le niveau A1.2. Le vocabulaire sur les activités de loisirs (p.79) et de sorties (p.85) est donc introduit au fil de ces deux semaines.

Pour éviter la surcharge cognitive, nous pouvons dès lors découper l'activité de sensibilisation en deux parties en fonction de la thématique étudiée. Lors de la première semaine, durant laquelle est programmé le thème des loisirs, nous pouvons ainsi, en plus des collocations « regarder la télévision » et « voir des amis » proposées par le manuel : (a) en ajouter d'autres liées au verbe « regarder » ; (b) introduire l'expression « rendre visite à des amis » ; (c) aborder le collocatif « lire », ses expressions relatives au thème général et sa différence avec le verbe « regarder » quand ils se combinent avec la même base. Le temps alloué à cette partie est de 20 minutes. Les collocations liées au verbe « voir » et « visiter », quant à elles, sont abordées pendant la semaine suivante, et les activités de systématisation et d'approfondissement sont elles aussi envisagées à ce moment-là. Notons que l'activité d'ancrage pourrait être supprimée, car la thématique est censée être introduite par le document déclencheur de l'unité. Voici ci-dessous le tableau synthétisant les contenus envisagés pour chaque semaine :

Semaine 1	<p>Activité de sensibilisation (20 min)</p> <p>Collocations proposées par le manuel <i>Édito A1</i> (p.79) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des activités de loisirs relatives aux verbes « regarder » et « voir » : regarder la télévision, voir des amis
------------------	---

	<p>Introduire le verbe « lire » et d'autres collocations liées au verbe « regarder » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lire un livre, lire un roman, lire un magazine, lire un journal</i> - <i>regarder un film, regarder une télé-réalité, regarder une série télévisée</i> <p>Distinguer les nuances de sens entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lire un livre et regarder des livres</i> - <i>lire un mail et regarder des mails</i> <p>Introduire l'expression : rendre visite à des amis</p> <p>Devoir maison : <i>Écrivez les loisirs préférés de votre famille.</i></p>
<p>Semaine 2</p>	<p>Activité de sensibilisation (20 min)</p> <p>Collocations proposées par le manuel <i>Édito A1</i> (p.85) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des activités de sorties relatives aux verbes « voir » et « visiter » : <i>voir une pièce de théâtre, voir un spectacle, visiter un musée</i> - Organiser une sortie : <i>regarder le programme / le site</i> <p>Ajouter d'autres collocations liées aux verbes « voir » et « visiter » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>voir un opéra, voir un concert, voir une exposition, voir un match de foot</i> - <i>visiter un pays / une ville, visiter des monuments</i> <p>Aborder les nuances de sens entre le verbe « regarder » et « voir ».</p> <p>Mettre en avant les deux expressions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visiter + un lieu - rendre visite à + une personne <p>Activité de systématisation : jeu de cartes (20 min)</p> <p>Activité d'approfondissement (15 min)</p>

Conclusion

Ce travail nous montre ainsi que les collocations présentent des difficultés dans l'acquisition du français pour les apprenants sinophones, que ce soit au niveau débutant ou avancé. Il s'agit en outre d'un problème plutôt important. Différents facteurs peuvent influencer le processus d'encodage de ces éléments quasi-figés et préfabriqués par la langue : le transfert négatif de la langue maternelle, à travers des concepts qui sont envisagés et codés de manière différente entre L1 et L2 ; l'interférence due aux connaissances lexicales de l'anglais, première langue étrangère apprise par les apprenants chinois ; un manque de connaissance et de conscience des nuances sémantiques entre synonymes et de l'emploi restreint du collocatif ; la surgénéralisation des mots passe-partout. Ces facteurs n'apparaissent pas de manière isolée mais interagissent en intervenant dans le processus d'acquisition du lexique. Au niveau du décodage, les combinaisons lexicales posent moins de problèmes aux apprenants, à l'exception de celles qui sont fortement marquées par la culture, difficiles à saisir pour eux. Par ailleurs, les habitudes d'apprentissage du vocabulaire des apprenants chinois, c'est-à-dire l'attachement fort au dictionnaire bilingue et l'apprentissage par cœur de listes de mots, ne les aident guère à décoder, et notamment à encoder ces éléments phraséologiques, mais qui peuvent en revanche les conduire à commettre des erreurs d'association.

Malgré les obstacles engendrés par les collocations, nous constatons cependant qu'elles demeurent un aspect peu traité dans les manuels de français ou lors des cours de FLE. Peu de place, voire aucune, est accordée à l'enseignement des collocations auprès des apprenants allophones. Dans le cadre de la Chine, sous l'influence de la culture éducative, l'apprentissage du vocabulaire est d'ailleurs souvent perçu comme un travail de mémorisation d'un grand nombre d'UL inconnues. C'est à ce titre qu'a été élaboré notre projet visant à concevoir du matériel pédagogique pour aborder des associations lexicales en classe de FLE. Et les résultats obtenus mettent en évidence l'influence positive de l'enseignement des collocations sur la production de ces éléments chez des apprenants sinophones de niveau A2. Cela montre donc la nécessité d'intégrer les combinaisons lexicales dans l'enseignement du lexique en classe de FLE. Il faut par ailleurs sensibiliser les apprenants à ces structures, qui sont très fréquentes en langue et qui font partie de la compétence lexicale, dès le début de l'apprentissage. Ainsi, il est important que l'enseignant prenne conscience que les collocations peuvent provoquer des problèmes chez ses

apprenants et prenne dès lors ces éléments en considération, en leur donnant une place en classe.

En plus de tout cela, notre travail a également tenté de montrer aux apprenants chinois l'importance :

- De prendre conscience de l'existence de ce phénomène langagier, c'est-à-dire que des expressions différentes existent entre le français et leur langue maternelle pour construire les mêmes idées et que tous les collocatifs ne peuvent pas être combinés avec toutes les bases.
- De ne pas trop s'attacher à leurs dictionnaires bilingues, notamment pour exprimer leurs idées, car les contenus qui se trouvent dans ces dictionnaires ne sont pas exhaustifs et peuvent être parfois erronés.

Nous avons enfin observé, durant ce travail, une faiblesse au niveau de l'expression orale chez la majorité des apprenants chinois. Et dans la mesure où Binon et Verlinde constatent que « les collocations constituent des îlots de fiabilité, sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour exprimer ses idées » (2003 : 33), nous pouvons dès lors soulever l'interrogation suivante : l'introduction des collocations dès le début de l'apprentissage et la continuité du travail en la matière permettent-elles aux apprenants chinois de mieux s'exprimer à l'oral ?

Bibliographie

Benson M. (1985). Collocations and idioms. In Ilson, R. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford : Pergamon, 61-68.

Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, n°33, 31-36. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2003_num_33_2_1577#airdf_1776-7784_2003_num_33_2_T1_0036_0000 [consulté le 26/04/2021].

Blumenthal, P. & Hausmann, F.-J. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*, 150, 3-13. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_150_2_6850 [consulté le 26/04/2021].

Bolly C. (2007). La notion de compétence « phraséologique » : Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. In González Rey I., *Les expressions figées en didactique de langues étrangères*. Fernelmont : E.M.E. Éditions, 33-51.

Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. In E. d. Mines (Ed.), *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*. St Etienne, France, 77-87.

Carras, C. (2020). *Didactique du lexique*. Cours non publié. Université Grenoble Alpes.

Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. In Bertrand, O. & Schaffner, I. *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions École Polytechnique, 93-104.

Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 1/2009, 1-12. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/UNIV-GRENOBLE3/hal-00699916> [consulté le 26/04/2021].

Cavalla, C. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. In Galatanu, O., Pierrard, M., Raemdonk, D.V. & Damar, M.-E. *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang, 147-158.

Cavalla, C. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx*, 72, 111-130.

Cavalla, C. (2019). Une entrée lexicale spécifique : les collocations. In Perassi, M. L. & Kwiecien, M. T. *Palabras como puentes : estudios lexicológicos, lexicográficos, y terminológicos desde el Cono Sur*. Cordoba : Buena Vista Editora, 58-67. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02533954/document> [consulté le 01/10/2021].

Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

Chen, X. & Girani, F. (2018). Typologie d'erreurs des collocations dans les essais argumentatifs et perspectives didactiques de l'enseignement du français langue étrangère dans les universités. *Synergies Chine*, n°13, 229-246.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Costa, R., Ferreira, F. & Silva, R. (2004). Entre langue générale et langue de spécialité une question de collocations. *Études de linguistique appliquée*, n°135, 347-359. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-347.htm> [consulté le 08/06/2021].
- Dai, D. M. (2005). L'Alliance française en Chine. *Synergies Chine*, n°1, 40-49.
- Dang, Y. M. (2008). La réception des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, n°3, 139-142.
- David, J. & Grossmann, F. (2003). Présentation du dossier. *La lettre de l'AIRDF*, n°33, 3-5.
- David, J., Paveau, M.-A. & Petit, G. (2000). Présentation. *Le Français aujourd'hui*, n°131, 3-6.
- Dechamps, C. (2004). Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone : l'exemple de la langue juridique. *Éla*, 135, 361-370.
- Dong, Y. Y. (2012). Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois. *Synergies Chine*, n°7, 81-95.
- Fu, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, n°1, 27-39. Disponible en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf> [consulté le 06/03/2021]
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol.7, 325-341.
- Galisson, R. (1995). Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... *Études de Linguistique Appliquée*, n°97, 5-14.
- Galisson, R. (2000). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges CRAPEL*, n°25, 47-73.
- González Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : PUM.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : EME.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VII, 7-25.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2003). *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt.
- Hilton, H. (2002). Modèle de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *ASp*, 35-36, 201-207.
- Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition/apprentissage. *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°6, 1-8.

Disponible en ligne : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf [consulté le 12/08/2021].

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 97-113.

Legallois, D. & Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, n°189, 3-25. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-3.htm> [consulté le 08/06/2021].

Liang, S. Q. (1991). À propos du dictionnaire français-chinois des collocations françaises. *Cahiers de lexicologie*, n°59, 151-167.

Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 82-113.

Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... *Cahiers de lexicologie*, n°102, 129-149.

Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique*, vol.66, n°1, 97-134.

Nisubire, P. (2003). Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde. *La lettre de l'AIRDF*, n°33, 20-26.

Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Qiu, S. M. (2018). Place et emplois des registres de langue dans quelques manuels de français utilisés en Chine. *Synergies Chine*, n°13, 71-83.

Schieffelin, B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Société*, vol.31, n°1, 15-37.

Siepmann, D. (2006). Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir. *Langue française*, 150, 99-118. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_150_2_6856 [consulté le 26/04/2021].

Svensson, M. H. (2004). *Critères de figement : L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå : Umea Universitet.

Théophanous, O. (2013). Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère. In Garcia-Debanc, C., Masseron, C. & Ronveaux, C. *Enseigner le lexique*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 173-194.

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

Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de Doctorat Sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.

Tremblay, O. & Polguère, A. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. In *4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014)*. France : EDP Sciences, 1173-1188.

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

Manuels :

Alcaraz, M. & al. (2016). *Édito A1*. Paris : Didier.

Berthet, A. & al. (2012). *Alter Ego+ A1*. Paris : Hachette FLE.

Heu, E. & al. (2015). *Saison 1*. Paris : Didier.

Ji. K. P., Capelle, G. & Menand, R. (2012). *你好！法语 A1*. Pékin : Éditions de l'Enseignement/Recherche des Langues Étrangères.

Pommier, É. (2019). *L'atelier A1*. Paris : Didier

Table des illustrations

Figures

Figure 1. Niveaux définis par le CECRL	13
Figure 2. Modèles du lexique mental L2 de Boulton	28
Figure 3. Typologie générale des phrasèmes de Mel'cuk	34
Figure 4. Exercice extrait de <i>Alter ego+ A1</i> (p.105, exercice 2).....	45
Figure 5. Proportion des 5 types d'erreurs de collocations commises par les apprenants.....	55
Figure 7. Résultats de la recherche du verbe « 看 (kàn) » sur le dictionnaire bilingue « 法语助手 »	64
Figure 8. Deux types de cartes pour l'activité - Jeu d'appariement	69
Figure 9. Recensement des erreurs par le nombre d'apprenants	80

Tableaux

Tableau 1. Types syntaxiques des collocations de Hausmann.....	38
Tableau 2. Types d'exercices proposés dans les manuels	44
Tableau 3. Motivation des apprenants pour l'apprentissage du français	51
Tableau 4. Description des productions d'étudiants de l'AFH	54
Tableau 5. Répartition des types d'erreurs selon le niveau d'apprenant	56
Tableau 6. Collocations relevées dans les manuels <i>Alter ego+ A1</i> et <i>Édito A1</i>	65
Tableau 7. Informations des apprenants ayant suivi la séquence.....	72
Tableau 8. Numéros des phrases erronées relevées dans les copies des apprenants de Groupe 2....	77
Tableau 9. Numéros des phrases erronées relevées dans les copies des apprenants de Groupe 1	79

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire adressé aux apprenants	92
Annexe 2 Opinions des apprenants sur l'apprentissage par cœur de listes de mots.....	94
Annexe 3 Corpus d'étude : Erreurs de collocation collectées dans les productions d'étudiants	95
Annexe 4 Place des collocations dans cinq manuels de FLE.....	102
Annexe 5 Carte heuristique : les collocations sélectionnées à enseigner.....	104
Annexe 6 Fiche apprenant.....	105
Annexe 7 Élément de correction	106
Annexe 8 Supports	107
Annexe 9 Exercice de comparaison	111

Annexe 1

Questionnaire adressé aux apprenants

Interview

Prénom :

Âge :

Sexe :

Groupe (niveau) :

1. Depuis quand avez-vous appris le français ?

(您是从什么时候开始学法语的?)

2. Pourquoi vous apprenez le français ?

(为什么学习法语?)

3. Pour vous, quelle est la chose la plus difficile à apprendre en français ?

(对于您来说, 法语最难学的是什么? 可多选。)

- Grammaire Vocabulaire Phonétique
 Compréhension orale Compréhension écrite
 Production orale Production écrite

4. Pendant l'apprentissage du français, utilisez-vous des dictionnaires ? Si oui, quel est le nom du dictionnaire ?

(在法语学习过程中, 您会使用字典吗? 如有, 请列举。)

5. Le dictionnaire que vous utilisez le plus souvent est-il électronique ou papier ?

(您经常使用的字典是电子版还是纸质版?)

6. Pour quels motifs vous utilisez les dictionnaires ?

(您为什么使用字典? 可多选。)

Pour savoir le sens des mots inconnus (查生词)

- Pour savoir l'emploi des mots (查单词的用法)
- Pour traduire (翻译)
- D'autres motifs (其他用途) : _____

7. Avez-vous appris par cœur des listes de mots ? Si oui, qu'en pensez-vous ? (C'est utile ? inutile ? ...) Pourquoi ?

(您有背过单词表吗？如有，您怎么看待这种学习方式？对您来说，它是有用的？没用的？请说明理由。)

8. D'après vous, quelle est la meilleure méthode pour apprendre le vocabulaire ?

(对于您来说，最好的学习词汇的方法是什么？)

9. Parlez-vous d'autres langues ?

(您会说别的语言吗？)

Annexe 2

Opinions des apprenants sur l'apprentissage par cœur de listes de mots

Niveau	Interrogés	Âge	Opinions sur l'apprentissage par cœur de listes de mots
A1	Apprenante n°1	27 ans	« C'est utile . »
	Apprenante n°2	30 ans	« Il est utile pour les débutants . Mais ce n'est pas une façon efficace. En plus, elle est défavorable à la construction de phrases et à la production orale. »
	Apprenante n°3	25 ans	« C'est utile car si on ne mémorise pas le vocabulaire on ne peut pas le comprendre. »
A2	Apprenante n°4	30 ans	« Ce n'est pas efficace. »
	Apprenante n°5	21 ans	« C'est utile si on parle bien cette langue. »
	Apprenante n°6	21 ans	« Mémoriser des listes de mots est le seul moyen que je connais pour enrichir le vocabulaire. Je mémorise du vocabulaire pour préparer l'examen. Il est utile pour l'examen, mais inutile pour la communication au quotidien car on oublie vite. »
	Apprenant n°7	18 ans	« Il est utile si on mémorise des mots tous les jours. Mais il est difficile de s'y tenir. »
	Apprenante n°8	21 ans	« Je ne le trouve pas très utile car je ne sais pas comment utiliser les mots après les avoir appris par cœur. »
	Apprenante n°9	22 ans	« Je mémorise rarement des mots. C'est un moyen direct pour enrichir le vocabulaire. Mais il ne permet pas d'utiliser correctement le vocabulaire . Il serait mieux d'apprendre l'emploi des mots à travers la lecture. »
	Apprenant n°10	27 ans	« Oui, c'est utile . »
	Apprenante n°11	37 ans	« Je mémorise des mots listés en fin du manuel pour la révision. Il est utile si on mémorise à l'aide des affixes (préfixes et suffixes). »
	Apprenant n°12	23 ans	« Il est utile pour apprendre des noms, mais moins utile pour les verbes. »
	Apprenante n°13	35 ans	« Je pense que c'est inutile parce que j'oublie beaucoup quand je veux les utiliser. »
B2	Apprenant n°14	22 ans	« C'est utile pour moi parce que je suis paresseux et que j'oublie toujours le vocabulaire dans le texte et je n'aime pas les réviser. »
	Apprenante n°15	29 ans	« C'est utile en premier étape , et puis il n'est pas utile parce que le plus important c'est l'usage du mot dans les phrases. Si j'apprends par cœur le sens, j'oublie très vite. »

Annexe 3
Corpus d'étude : Erreurs de collocation collectées dans les productions d'étudiants

Niveau de français	Type syntaxique	Erreur de collocation	Corrigé	Traduction en chinois
PO (2 erreurs de collocations)				
A1	verbe + nom	* <i>visiter</i> le docteur	consulter le docteur	看医生 <i>kàn yīshēng</i>
		* <i>visiter</i> des peintures	regarder des peintures	看画 <i>Kàn huà</i>
PE (7 erreurs de collocations)				
A1	verbe + nom	* <i>J'adore regarder</i> le lac de l'ouest	J'adore visiter le lac de l'ouest	我喜欢 游览 西湖 <i>wǒ xǐhuān yóulǎn xīhú</i>
		* <i>J'aime regarder</i> des expositions	J'aime voir des expositions	我喜欢 看 展览 <i>wǒ xǐhuān kàn zhǎnlǎn</i>
		* <i>J'aime regarder</i> des livres	J'aime lire des livres	我喜欢 看 书 <i>wǒ xǐhuān kàn shū</i>
		* <i>Je voudrais regarder</i> le concert	Je voudrais voir le concert	我想 看 演唱会 <i>wǒ xiǎng kàn yǎnchànghuì</i>
	verbe + adverbe	* <i>J'aime sûrement</i> cette ville	J'aime vraiment cette ville	我真的喜欢这个城市 <i>wǒ zhēnde xǐhuān zhègè chéngshì</i>
	nom + adjectif	* <i>J'ai rencontré de nombreux résidents locaux immaculés</i>	J'ai rencontré de nombreux habitants locaux honnêtes et simples	我遇到了很多 淳朴 的当地居民 <i>wǒ yùdào le hěnduō chúnǚ de dāngdì jūmín</i>

		<i>*Il y a un bon lac et des montagnes extraordinaires.</i>	Il y a un beau lac et des montagnes extraordinaires.	这里有一个美丽的湖和一些非凡的山脉 zhèlǐ yǒu yí gè měilì de hú hé yìxiē fēifán de shānmài
PO (9 erreurs de collocations)				
A2	verbe + nom	<i>*regarder les lieux</i>	observer les lieux	观察一些地点 <i>guānchá yìxiē dìdiǎn</i>
		<i>*faire le dictionnaire</i>	utiliser le dictionnaire	使用字典 <i>shǐyòng zìdiǎn</i>
		<i>*faire des fuites</i>	prendre la fuite	逃跑 <i>táopǎo</i>
Atelier oral A2/B1		<i>*visiter ses parents</i>	rendre visite à / voir ses parents	看父母 <i>kàn fùmǔ</i>
		<i>*marcher dans un musée</i>	visiter un musée	看/参观博物馆 <i>kàn / cānguān bówùguǎn</i>
		<i>*se promener dans un musée</i>	visiter un musée	看/参观博物馆 <i>kàn / cānguān bówùguǎn</i>
		<i>*marcher le chien</i>	promener le chien	遛狗 <i>liùgǒu</i>
		<i>*regarder le feu d'artifice</i>	voir le feu d'artifice	看烟花 <i>kàn yānhuā</i>
<i>*faire le feu d'artifice</i>		<i>*tirer</i> le feu d'artifice	放烟花 <i>fàng yānhuā</i>	
PE (13 erreurs de collocations)				
A2	verbe + nom	<i>*Il donne 3 pâtisseries traditionnels</i>	Il offre 3 pâtisseries traditionnelles	它提供 3 种传统糕点 <i>tā tígòng sānzhǒng chuántǒng gāodiǎn</i>
		<i>*Avant ma étude du français, je ne su pas du tout la culture française.</i>	Avant d'étudier le français, je ne connaissais pas du tout la culture française.	在学法语之前, 我完全不了解法国文化 <i>zài xué fǎyǔ zhīqián, wǒ wánquán bù liǎojiě fǎguó wénhuà</i>

		*J'ai plus de intérêt à explorer une culture différente.	J'ai plus envie d'explorer une culture différente.	我对探索不同的文化更感兴趣 wǒ duì tànsuǒ bùtóng de wénhuà gèng gǎn xìngqù
		*J'ai abandonné beaucoup de livres et vêtements.	J'ai jeté/donné/vendu beaucoup de livres et vêtements.	我扔掉了很多书和衣服 wǒ rēngdiào le hěnduō shū hé yīfú
		*Je vois le clair qui traverse les fenêtres irradie mon bureau	Je vois la lumière qui traverse les fenêtres irradie mon bureau	我看到光透过窗户照进我的办公室 wǒ kàndào guāng tòuguò chuānghù zhàojìn wǒ de bàngōngshì
		*Après je travaille beaucoup, je n'ai pas de temps pour arranger ma chambre	Après je travaille beaucoup, je n'ai pas eu le temps de ranger ma chambre	我之后有很多工作，因此没有时间整理我的房间 wǒ zhīhòu yǒu hěnduō gōngzuò yīnǐ méiyǒu shíjiān zhěnglǐ wǒ de fángjiān
		*Je cherchais un ATM et j'ai pris de l'argent	Je suis allée chercher de l'argent au distributeur	我找了一个自助取款机取钱 wǒ zhǎo le yí gè zìzhù qǔkuǎnjī qǔqián
		*J'ai trouvé un autre gens qui a resté au resto.	J'ai vu une autre personne qui était au resto.	我看到另一个人也在餐厅 wǒ kàndào lìng yí gè rén yě zài cāntīng
		* partager gratuit les cuisines	partager gratuitement les plats	免费分享食物 miǎnfèi fēnxiǎng shíwù
		*Il m'a dit que le juice de carrot faire les gens mignons	Il m'a dit que les carottes rendaient les gens aimables	他跟我说胡萝卜让人变得友善 tā gēn wǒ shuō húluóbo ràng rén biànde yǒushàn
		*Je l'ai invitée à manger de la cuisine coréenne que elle a mentionné .	Je l'ai invitée à manger les plats coréens dont elle avait parlé .	我邀请她吃她之前提过的韩国料理 wǒ yāoqǐng tā chī tā zhīqián tíguò de hánguó liàolǐ
	nom + adjectif	*le vieux thème chinois	l' ancien style chinois	老式中国风 lǎoshì zhōngguófēng
		*Il y a beaucoup de livres et de vêtements dans ma chambre, parce que on a déménagé tous de appartement vieux à ici	Il y a beaucoup de livres et de vêtements dans ma chambre, parce qu'on a tout déménagé de l'ancien appartement à ici.	我的房间有很多书和衣服，因为我把所有东西都从以前的公寓搬过来了 wǒ de fángjiān yǒu hěnduō shū hé yīfú yīnwèi wǒ bǎ suǒyǒu dōngxi dōu cóng yǐqián de gōngyù bān guòlái le

PE (6 erreurs de collocations)				
B1	nom + nom	*le rapport coût-efficacité des produits	le rapport qualité/prix des produits	产品的性价比 <i>chǎnpǐn de xìngjiàbǐ</i>
		*Ce qui est inoubliable, c'est le voyage au muséum métropolitain de New York.	Ce qui est inoubliable, c'est la visite au Musée métropolitain de New York.	令人难忘的事是 参观 纽约大都会博物馆 <i>lìngrén nánwàng de shì shì cānguān niǔyuē dàdūhuì bówùguǎn</i>
	nom + adjectif	*les lumières piquantes	les lumières aveuglantes	刺眼的灯光 <i>cìyǎn de dēngguāng</i>
		*la culture égyptienne est grande	la culture égyptienne est impressionnante	埃及文化让人印象深刻 <i>āiji wénhuà ràngren yìnxiàng shēnkè</i>
	verbe + nom	*J'entends dire que tu veux changer ta maison récemment.	J'entends dire que tu veux changer de logement récemment	我听说你最近想换房 <i>wǒ tīngshuō nǐ zuìjìn xiǎng huànfáng</i>
		*Je pense que j'y mémorise l'expérience	Je me souviendrai de cette expérience	我想我会记住这次经历 <i>wǒ xiǎng wǒ huì jìzhù zhècì jīnglì</i>
PO (7 erreurs de collocations)				
B2	nom + verbe	*la tête des bébés a grandi	la tête des bébés a gonflé	一些婴儿的头变大了 <i>yìxiē yīngér de tóu biàndà le</i>
		*le roman dit	le roman parle de	小说讲的是 <i>xiǎoshuō jiǎng de shì</i>
	verbe + nom	*une fiche pour remplir ses opinions	une fiche pour donner ses opinions/avis	一张 提 意见的表格 <i>Yízhāng tí yìjiàn de biǎogé</i>
		* tirer de la nourriture	prendre de la nourriture	拿食物 <i>ná shíwù</i>
		* tirer de l'argent	retirer de l'argent	取钱 <i>qǔqián</i>

		<i>*faire la coiffure</i>	coiffer qqn/couper les cheveux	剪头发 <i>jiǎn tóufà</i>
	nom + adjectif	<i>*une responsabilité privée</i>	une responsabilité individuelle	个人责任 <i>gèrén zérèn</i>
PE (23 erreurs de collocations)				
B2	verbe + nom	<i>*vous commencez à éprouver la discrimination à l'égard des femmes au travail</i>	vous commencez à faire l'expérience de la discrimination à l'égard des femmes au travail	你开始 遭受到 职场对女性的歧视 <i>nǐ kāishǐ zāoshòudào zhíchǎng duì nǚxìng de qǐshì</i>
		<i>*on ne fait pas la peine de mentionner les domaines de médecine</i>	on ne prend pas la peine de mentionner les domaines de médecine	我们 没必要 提医学领域 <i>wǒmen méibìyào tí yīxué lǐngyù</i>
		<i>*vous contribuez complètement votre énergie et passion dans votre carrière professionnelle</i>	vous mettez toute votre énergie et passion dans votre carrière professionnelle	你把所有的精力和热情都 投入 到职业生涯中 <i>nǐ bǎ suǒyǒu de jīnglì hé rèqíng dōu tóurù dào zhíyè shēngyá zhōng</i>
		<i>*recueillir une autre promotion</i>	recevoir/avoir une autre promotion	得到 另一次晋升 <i>dédào lìngyíci jìnshēng</i>
		<i>*faire des décisions</i>	prendre des décisions	做 决定 <i>zuò juéding</i>
		<i>*être un équilibre entre le rôle de mère et d'employée</i>	trouver un équilibre entre le rôle de mère et d'employée	在母亲和职场两个角色中 找到 平衡 <i>zài mǔqīn hé zhíchǎng liǎnggè juésè zhōng zhǎodào pínghéng</i>
		<i>*Cette histoire...qui éveillait beaucoup de créations littéraires et artistiques</i>	Cette histoire...qui a engendré beaucoup de créations littéraires et artistiques	这个历史... 激起 了许多文学和艺术创作 <i>zhègè lìshǐ jīqǐ le xǔduō wénxué hé yìshù chuàngzuò</i>

		*Les deux recherchent refuge à Tōkei-ji	Les deux cherchent refuge à Tōkei-ji	两人在东庆寺 寻求 庇护 <i>liǎngrén zài dōngqìngsì xúnqiú bìhù</i>
		* cultiver les ingénieurs, techniciens et les professeurs	former les ingénieurs, les techniciens et les professeurs	培训工程师、技术人员和教师 <i>péiyǎng gōngchéngshī jìshù rényuán hé jiàoshī</i>
		*Il est urgent de définir une opération pour résoudre ce problème	Il est urgent de définir un plan d'action / d'agir pour résoudre ce problème	急需 确定 一个行动计划来解决这个问题 <i>jíxū quèdìng yí gè xíngdòng jìhuà lái jiějué zhègè wèntí</i>
		*Certaines familles dépensent tout son temps afin de trouver les enfants	Certaines familles dépensent tout leur temps afin de retrouver les enfants	有些家庭花费所有时间来 寻找 他们的孩子 <i>yǒuxiē jiā tíng huā fèi suǒ yǒu shí jiān lái xúnzhǎo tāmen de hái zǐ</i>
		* ramasser des informations	récolter des informations	收集 信息 <i>shōují xìnxī</i>
		*Lorsque les entreprises recrutent, elles doivent d'abord filtrer leurs curriculum vitae	Lorsque les entreprises recrutent, elles doivent d'abord sélectionner les CV	在招聘时, 公司必须首先 筛选 简历 <i>zài zhāopìn shí gōngsī bìxū shǒuxiān shāixuǎn jiǎnlì</i>
		*elle doit comprendre le niveau des candidats	elle doit connaître le niveau des candidats	公司应该 了解 候选人的水平 <i>gōngsī yīnggāi liǎojiě hòuxuǎnrén de shuǐpíng</i>
		* clarifier le niveau d'anglais oral à travers un entretien	vérifier le niveau d'anglais oral à travers un entretien	通过面试 确定 英语口语水平 <i>tōngguò miànshì quèdìng yīngyǔ kǒuyǔshuǐpíng</i>
		*certains éléments difficiles à refléter sur le CV	des éléments dont il n'est pas possible de démontrer directement sur le CV	有些东西是很难直接在简历上 显示 的 <i>yǒuxiē dōngxi shì hěnnán zhíjiē zài jiǎnlì shàng xiǎnshì de</i>
	nom + nom	* les dommages au prix de la maison nous apportent également une grande détresse	les répercussions sur le prix de la maison nous apportent également une grande détresse	房屋价格 损伤 也给我们带来了巨大的困扰 <i>fángwū jiàgé sǔnshāng yě gěi wǒmen dàiláile jùdà de kùnrǎo</i>
		* la croissance du salaire de professeurs	l'augmentation du salaire des professeurs	老师工资 上涨 <i>lǎoshī gōngzī shàngzhǎng</i>

		<i>*Est-ce que le fait d'avoir un certificat indique nécessairement la force du candidat ?</i>	Est-ce que le fait d'avoir un certificat indique nécessairement la capacité du candidat ?	有证书就一定能说明候选人的 实力 吗? <i>yǒu zhèngshū jiù yí dìng néng shuō míng hòu xuǎn rén de shí lì ma ?</i>
nom + adjectif		<i>*la pression croissante de la circulation</i>	l'augmentation croissante de la circulation	交通压力 增大 <i>jiāo tōng yā lì zēng dà</i>
		<i>*des professions primaires</i>	des professions simples	一些 低等 职业 <i>yì xiē dī děng zhí yè</i>
		<i>*Je peux respirer l'air le plus frais et le plus confortable</i>	Je peux respirer l'air le plus frais et le plus agréable	我可以呼吸到最新鲜和最 舒适 的空气 <i>wǒ kě yǐ hū xī dào zuì xīn xiān hé zuì shū shì de kōng qì</i>
		<i>*Il s'agit d'un indicateur rigide dans le processus de demande.</i>	Il s'agit d'un élément obligatoire dans le processus de demande de master	这是硕士申请过程中的一个 硬性 指标 <i>zhè shì shuò shì shēn qǐng guò chéng zhōng de yí gè yìng xìng zhǐ biāo</i>

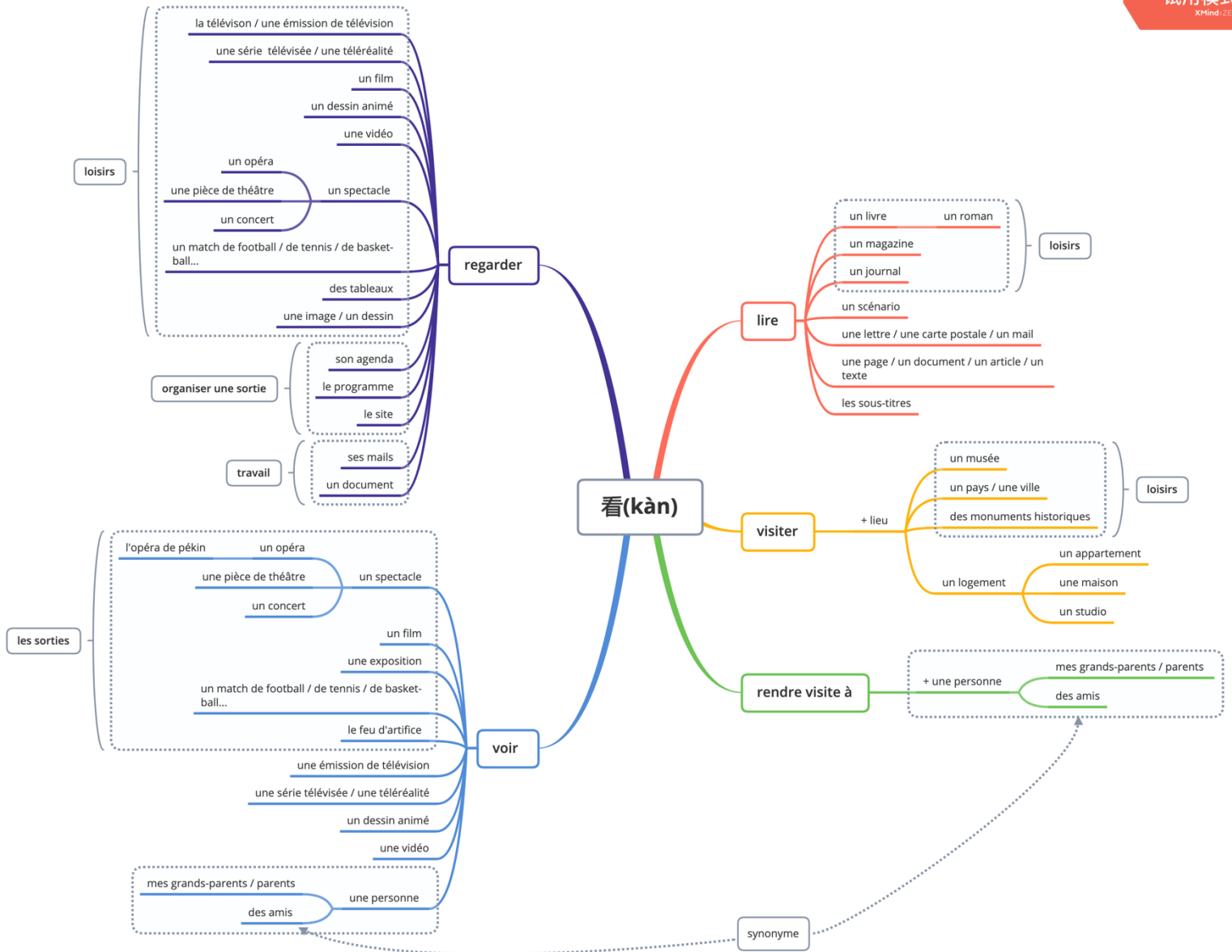
Annexe 4
Place des collocations dans cinq manuels de FLE

Nom	Date de publication	Traitement du lexique dans le manuel et le cahier d'activités
<p><i>Alter ego+ A1</i> (Éditions Hachette) Dossier 0 + 9 dossiers de trois leçons</p>	<p>2012</p>	<p>Manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des exercices de systématisation des acquis lexicaux dans la double page « S'exercer » (la plupart des exercices sont consacrés au travail de la grammaire, aucune activité n'est dédiée au travail des collocations) ; ➤ Un lexique thématique en fin de manuel (p196-p203) => présence des collocations <p>Cahier d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 73 exercices consistent à travailler le lexique (dont 7 sur la collocation : p28, exercice 1 ; p32, exercice 2 ; p45, exercice 5 ; p53, exercice 1 et 3 ; p105, exercice 2 ; p113, exercice 1)
<p><i>Saison 1</i> (Éditions Didier) Unité 0 + 9 unités</p>	<p>2015</p>	<p>Manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des encarts « Mots et expressions » sont présents au fil de l'unité ➤ Des activités ludiques collectives sur le lexique dans la partie « Point Étape » (aucune activité n'est dédiée au travail des collocations) ➤ Le vocabulaire de l'unité est rangé et catégorisé dans le « Point récap' » (<i>Lexique/Communication</i>), sous forme d'une carte mentale. ➤ Lexique alphabétique plurilingue en fin de manuel, sous forme de listes (p201-p208) => aucune collocation <p>Cahier d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 98 exercices consistent à travailler le lexique (dont aucun sur la collocation)
<p><i>Édito A1</i> (Éditions Didier) Unité 0 + 12 unités</p>	<p>2016</p>	<p>Manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des pages « Vocabulaire » sont consacrées au travail du lexique : le vocabulaire de chaque unité est rangé et catégorisé sous forme de listes et des exercices liées au lexique (aucune activité n'est dédiée au travail des collocations) ➤ En fin d'unité, des activités lexicales sont proposées dans la partie « L'essentiel ». <p>Cahier d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 57 exercices consistent à travailler le lexique (dont 1

		sur la collocation : p115, exercice 1)
<p><i>L'atelier A1</i> (Éditions Didier) Unité 0 + 8 unités</p>	2019	<p>Manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des encarts en vert (liste du vocabulaire de l'unité) sont présents au fil de l'unité ➤ Activités ludiques pour travailler le lexique (aucune activité n'est dédiée au travail des collocations) ➤ Listes de mots classés dans la partie « Mémo », en fin de chaque unité <p>Cahier d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 38 exercices consistent à travailler le lexique dans la partie <i>bilan linguistique</i> (dont aucun sur la collocation)
<p><i>你好！法语 A1</i> (Éditions de l'Enseignement/ Recherche des Langues Étrangères) Unité 0 + 9 unités de quatre leçons</p>	2012	<p>Manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des encarts dédiés au vocabulaire de chaque leçon sont suivi du document déclencheur ➤ Vocabulaire thématique (p.191-p.195) et un lexique alphabétique trilingue, sous forme de listes (p.191-p.195) sont présentés en fin de manuel ➤ Peu d'activités proposées pour travailler le lexique. <p>Cahier d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 42 exercices consistent à travailler le lexique (dont aucun sur la collocation)

Annexe 5

Carte heuristique : les collocations sélectionnées à enseigner



Annexe 6

Fiche apprenant

Exercice 1 : Barrez l'intrus. Trouvez la phrase erronée et corrigez-la.

Exemple : J'aime regarder la télévision. / J'ai lu un film hier. / Je vais aller voir le feu d'artifice ce soir. → Corrigé : J'ai vu un film hier.

1. Je vais visiter mon frère demain. / Je vais visiter la France un jour. / Je vais rendre visite à Xavier la semaine prochaine. → Corrigé :
2. Alice adore regarder des séries françaises. / Alice a lu des séries françaises pendant ses vacances. / Alice regarde une série française à la télé. → Corrigé :
3. Lucas a vu un spectacle hier. / Lucas aime regarder des expositions. / Lucas va voir une pièce de théâtre avec son amie demain soir. → Corrigé :
4. Mika a reçu plusieurs lettres, il est en train de lire ses lettres. / Mika regarde des sites touristiques en ligne. / Mika voudrait rendre visite à des monuments historiques en Chine. → Corrigé :

Exercice 2 : Complétez les phrases avec les verbes *voir, visiter, regarder, rendre visite à, lire*. Attention à la conjugaison.

Exemple : Mon père __regarde__ souvent la télévision.

1. Axel et Maxence se retrouvent au théâtre pour aller _____ une pièce de théâtre.
2. Il _____ des tableaux au musée du Louvre.
3. Pierre _____ des livres d'art dans une librairie.
4. Je voudrais _____ le concert de Jay Chou.
5. Ce weekend, je vais _____ mes grands-parents.
6. Amélie _____ son agenda pour savoir si elle peut aller _____ une exposition avec ses amis demain.
7. Il y a deux ans, je _____ Paris avec mes parents.
8. Mon copain est fan de football. Il _____ les matchs de foot tous les soirs.
9. Le matin, mon grand-père _____ un journal pour avoir des informations.
10. Nicolas a la passion du voyage. Il _____ plusieurs pays dans le monde.
11. Vous pouvez _____ ce document, s'il vous plaît ?
12. Hier, il _____ une jolie fille passer dans la rue, il _____ cette fille pendant longtemps.
13. Alex est acteur, il _____ des scénarios tous les jours.
14. Lucas _____ des logements parce qu'il veut déménager.

Annexe 7

Élément de correction

Exercice 1 : Barrez l'intrus. Trouvez la phrase erronée et corrigez-la.

1. ~~Je vais visiter mon frère demain.~~ / Je vais visiter la France un jour. / Je vais rendre visite à Xavier la semaine prochaine. → Corrigé : Je vais rendre visite à / voir mon frère demain.
2. Alice adore regarder des séries françaises. / ~~Alice a lu des séries françaises pendant ses vacances.~~ / Alice regarde une série française à la télé. → Corrigé : Alice a vu des séries françaises pendant ses vacances.
3. Lucas a vu un spectacle hier. / ~~Lucas aime regarder des expositions.~~ / Lucas va voir une pièce de théâtre avec son amie demain soir. → Corrigé : Lucas aime voir / visiter des expositions.
4. Mika a reçu plusieurs lettres, il est en train de lire ses lettres. / Mika regarde des sites touristiques en ligne. / ~~Mika voudrait rendre visite à des monuments historiques en Chine.~~ → Corrigé : Mika voudrait visiter des monuments historiques en Chine.

➤ **Complétez les phrases avec les verbes *voir, visiter, regarder, rendre visite à, lire*. Attention à la conjugaison.**

1. Axel et Maxence se retrouvent au théâtre pour aller **voir** une pièce de théâtre.
2. Il **regarde** des tableaux au musée du Louvre.
3. Pierre **regarde** des livres d'art dans une librairie.
4. Je voudrais **voir** le concert de Jay Chou.
5. Ce weekend, je vais **rendre visite à / voir** mes grands-parents.
6. Amélie **regarde** son agenda pour savoir si elle peut aller **voir** une exposition avec ses amis demain.
7. Il y a deux ans, j'**ai visité** Paris avec mes parents.
8. Mon copain est fan de football. Il **regarde** les matchs de foot tous les soirs.
9. Le matin, mon grand-père **lit** un journal pour avoir des informations.
10. Nicolas a la passion du voyage. Il **a visité** plusieurs pays dans le monde.
11. Vous pouvez **regarder/lire** ce document, s'il vous plaît ?
12. Hier, il **a vu** une jolie fille passer dans la rue, il **a regardé** cette fille pendant longtemps.
13. Alex est acteur, il **lit** des scénarios tous les jours.
14. Lucas **visite** des logements parce qu'il veut déménager.

Annexe 8 Supports

- Support (1)

 <p>Regarder la télévision</p>	 <p>Lire un livre</p>
 <p>Visiter un musée</p>	 <p>Voir un feu d'artifice</p>

- Support (2) :

	Durée	Avec attention / concentration	Action active ou passive	Avoir une visée
Voir → capacité physique liée à nos yeux	Rapide	Non	Passive	Non
Regarder → capacité cognitive du cerveau	Plus longtemps	Oui	Active	Oui

⚠ Attention :

1/ Quand on est spectateur, les deux verbes sont possibles :

- Regarder un film / voir un film
- Regarder une émission de télévision / voir une émission de télévision
- Regarder un spectacle / **voir un spectacle** => voir un opéra / voir une pièce de théâtre / voir un concert

2/ Quand l'action se passe **au présent**, on utilise souvent le verbe **regarder**.

Exemple :

- *Tu fais quoi ?*
- *Je **regarde** un film.* => Je suis **en train de** regarder un film.

3/ Quand l'action se passe dans **le passé** ou dans **le futur**, on utilise souvent le verbe **voir**.

Exemples :

- *Tu **as vu** ce film ?*
- *Non, je ne l'ai pas vu. / Oui, je l'ai vu hier.*

- *Je vais **voir** un film ce soir, tu veux venir avec moi ?*
- *Oui, bien sûr !*

Lire : prendre connaissance de...

Exemples :

- Lire un livre / un magazine / un roman (sur papier)
- Lire un mail / les sous-titres (sur écran)

!/ Attention :

Comparer : => *Il **regarde** un livre. VS Il **lit** un livre.*
=> *Il **regarde** ses mails. VS Il **lit** un mail.*

Visiter : se rendre à un lieu pour voir et regarder, on bouge

- Visiter + **lieu** : visiter un musée / visiter la France / visiter Paris / visiter un logement

!/ Attention : *On peut visiter autre chose qu'un lieu ?*

* Visiter une personne ? => **Rendre visite** à une personne = **voir** une personne

Exemple :

- *Pendant la fête du printemps, je **rends** toujours **visite à** mes grands-parents.*
- *Pendant la fête du printemps, je **vois** toujours mes grands-parents.*

- **Support (3) :**

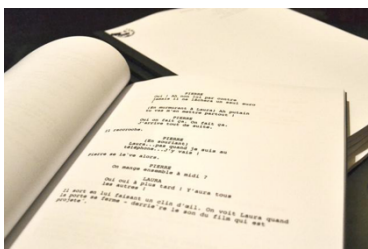
A. 4 cartes de collocatif :

<h1>Regarder</h1>	<h1>Voir</h1>
-------------------	---------------

Visiter

Lire

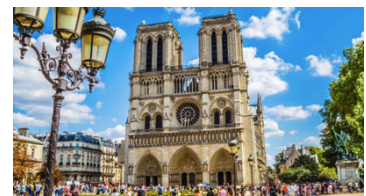
B. 20 cartes de base :



Un scénario



Un tableau



Notre-Dame de Paris



Un appartement



Une exposition



Une carte postale



Une pièce de théâtre



Un article



La France



Des amis



Un match de foot



Une série télévisée



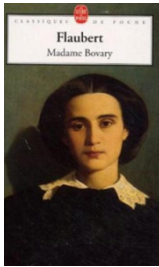
Un concert



« Peppa Pig »



Le Louvre



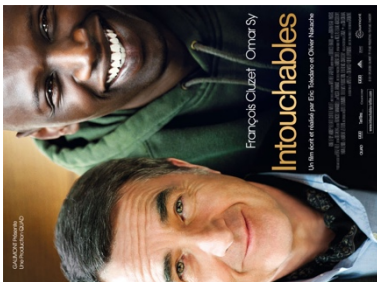
« Madame Bovary »



Une télé-réalité



L'opéra de Pékin



« Intouchables »



Mes grands-parents

Annexe 9
Exercice de comparaison

1. Hier, Léa _____ un mignon petit chien dans la rue. (B)
A. a regardé B. a vu C. a lu D. a visité

2. Mardi prochain, je vais aller _____ une exposition avec mes amis. (B)
A. regarder B. voir C. lire D. visiter

3. - Ma chérie, tu fais quoi maintenant ? (A)
- Maman, je _____ un film !
A. regarde B. vois C. lis D. visite

4. Je voudrais _____ Notre-Dame de Paris après ses travaux de restauration. (D)
A. regarder B. voir C. lire D. visiter

5. Juliette s'assoit sur un banc dans le parc, elle _____ un garçon pendant longtemps parce qu'il est beau. (A)
A. regarde B. voit C. lit D. visite

6. Manon _____ des livres dans une librairie et elle tombe sur un roman policier qui lui plaît beaucoup. (A)
A. regarde B. voit C. lit D. visite

7. Le matin, mon grand-père a l'habitude de _____ des journaux pour s'informer. (C)
A. regarder B. voir C. lire D. visiter

8. Pendant les vacances d'été, Aude se rend toujours à la campagne pour _____ ses grands-parents. (B)
A. regarder B. voir C. lire D. visiter

9. Récemment, Alexandre _____ des appartements à Shanghai car il va y faire un stage. (D)
A. a regardé B. a vu C. a lu D. a visité

10. Vous _____ le texte et répondez aux questions. (C)
A. regardez B. voyez C. lisez D. visitez

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte du stage	9
CHAPITRE 1. ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE	10
1. ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LE SYSTEME UNIVERSITAIRE.....	10
1.1. L'Association Chinoise des Professeurs de Français	10
1.2. Les organes d'enseignement/apprentissage supérieur du FLE.....	11
1.3. L'équipe pédagogique, les manuels et la méthodologie pratiquée.....	11
1.3.1. La constitution de l'équipe pédagogique.....	11
1.3.2. Le choix des manuels et de la méthodologie d'enseignement.....	12
2. ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LE SYSTEME NON UNIVERSITAIRE	13
2.1. Le public, les niveaux et les manuels de français utilisés	13
2.1.1. Le public et les niveaux concernés	13
2.1.2. Les manuels de français utilisés	14
CHAPITRE 2. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DU STAGE.....	15
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	15
1.1. Le centre de langue française	15
1.1.1. L'équipe pédagogique	15
1.1.2. Les cours programmés.....	15
1.1.3. Les méthodes de français utilisés	16
1.2. Le centre de diffusion culturelle.....	16
1.3. Le centre d'examen	17
2. DEMANDE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	17
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE.....	18
1. REFLEXION ET PROBLEMATIQUE	18
2. PUBLIC ET OBJECTIFS VISES	19
3. METHODOLOGIE	19
3.1. Le recueil des données.....	19
3.2. L'analyse et le traitement des données collectées	21
3.3. L'élaboration du projet.....	22
Partie 2 - Cadrage théorique	23
CHAPITRE 4. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU LEXIQUE	24
1. QU'EST-CE QUE LE LEXIQUE ?	24
2. COMPETENCE LEXICALE	25
2.1. La lexiculture.....	26
3. ACQUISITION DE LA LANGUE	27
3.1. L'acquisition du lexique en L2.....	27

3.1.1. L'impact de la langue première.....	28
3.1.2. La relation lexicale de synonymie.....	30
CHAPITRE 5. PHRASEOLOGIE.....	32
1. LA NOTION DE PHRASEOLOGIE.....	32
1.1. Une variété de terminologie et définition.....	32
1.2. Les typologies de la phraséologie.....	33
2. LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES.....	34
3. LES COLLOCATIONS.....	35
3.1. La définition de la collocation.....	35
3.2. Les propriétés des collocations.....	36
3.3. Classifications des collocations.....	38
CHAPITRE 6. COLLOCATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE – UN PHENOMENE PARADOXAL.....	40
1. PLACE DES COLLOCATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE.....	40
1.1. La place des collocations dans les manuels de FLE.....	41
2. INTERET POUR L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS.....	45
3. DIFFICULTES DES APPRENANTS ETRANGERS POUR L'APPRENTISSAGE DES COLLOCATIONS.....	46
Partie 3 - Analyse et résultats.....	49
CHAPITRE 7. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES.....	50
1. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	50
1.1. La motivation.....	50
1.2. Les attitudes et habitudes.....	51
1.2.1. L'usage du dictionnaire.....	51
1.2.2. L'apprentissage par cœur de listes de mots.....	52
2. TYPES D'ERREURS DE COLLOCATIONS COMMISES PAR LES APPRENANTS.....	53
2.1. La constitution du corpus.....	53
2.2. Types d'erreurs de collocations.....	55
3. FACTEURS DES ERREURS COMMISES.....	56
3.1. Le transfert négatif de la langue maternelle.....	56
3.2. Le transfert négatif de l'anglais.....	58
3.3. Nuances des synonymes français.....	59
3.4. Les mots « passe-partout ».....	61
CHAPITRE 8. ÉLABORATION DU PROJET ET MISE EN APPLICATION.....	63
1. SELECTION DES COLLOCATIONS A ENSEIGNER.....	63
1.1. Les motifs du choix de quatre verbes.....	63
1.2. La collecte des collocations.....	64
2. CONCEPTION DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE.....	66
2.1. L'activité d'ancrage.....	67
2.2. L'activité de sensibilisation.....	68
2.3. L'activité de systématisation.....	69
2.4. L'activité d'approfondissement.....	70

3.	MISE EN APPLICATION DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE.....	71
3.1.	La présentation des apprenants dans deux groupes.....	71
3.2.	L'exercice de comparaison.....	72
3.3.	La mise en application.....	73
	CHAPITRE 9. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	74
1.	JEU DE MIMES	74
2.	PHASE D'EXPLICATION	74
3.	JEU D'APPARIEMENT.....	75
4.	EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT.....	76
4.1.	Groupe 2	77
4.2.	Groupe 1	78
4.3.	L'influence de la culture.....	79
5.	CRITIQUE ET AMELIORATION DE LA SEQUENCE.....	81
5.1.	Du côté de l'activité.....	81
5.2.	Vue d'ensemble générale sur la séquence	82
	Conclusion.....	84
	Bibliographie	86
	Table des illustrations.....	90
	Table des annexes.....	91
	Table des matières	112

MOTS-CLÉS : didactique du lexique, compétence lexicale, collocations, erreurs de collocations ...

RÉSUMÉ

La collocation est un aspect lexical essentiel à acquérir mais difficile pour les apprenants allophones. Ces derniers rencontrent des obstacles face à la production de ces éléments phraséologiques. Néanmoins, l'enseignement des collocations est peu pris en compte dans les cours de FLE, notamment dans un contexte hétéroglotte comme, entre autres, en Chine. Partant de ces constats, ce mémoire consiste à concevoir des ressources pédagogiques pour enseigner des collocations à des apprenants chinois de niveau débutant. Pour ce faire, a été élaboré un corpus, constitué des énoncés erronés relatifs à l'usage des collocations, collectées à partir des productions d'étudiants de l'Alliance Française de Hangzhou. En fonction des difficultés observées, une séquence a été conçue visant à développer une certaine compétence lexicale chez des apprenants chinois.

KEYWORDS : teaching of vocabulary, lexical competence, collocations, collocation errors, ...

ABSTRACT

Collocation is an essential lexical aspect to acquire but difficult for non-native learners. They face obstacles in producing these phraseological elements. Nevertheless, the teaching of collocations is little taken into account in FLE courses, especially in a heteroglot context, such as China. Based on these findings, this thesis consists in designing pedagogical resources to teach collocations to Chinese learners at the beginner level. To do so, a corpus was elaborated, made up of erroneous statements related to the use of collocations, collected from the productions of students of the Alliance Française de Hangzhou. According to the difficulties observed, a sequence was designed to develop a certain lexical competence in Chinese learners.