

Enseignement de la structure V causatif + N d'émotion aux apprenants iraniens de FLE

Le *CECRL* préconise le développement de compétences langagières , ce qui peut auss passer par la collocation. L'enseignement des collocations causatives est un domaine récent en dépit de sa grande importance pour tous les niveaux. Les constructions causatives et les noms d'émotion sont des structures qui sont très peu connues de la part des enseignants iraniens et ne sont donc pas suffisamment enseignées dans le contexte iranien. Selon Sienkiewicz (2016) , si l'importance de l'enseignement aux locuteurs non-natifs des structures comme les constructions causatives ou collocations n'est plus mise en doute en didactique du FLE, les grands corpus informatisés, comme source de données linguistiques, ne sont pas encore très exploités. La plupart du temps la conceptualisation des données empiriques est négligée''. D'après Cavalla/Labre (2009 :6) « dans le cas de l'association d'un nom et d'un verbe, les manuels de FLE ne présentent que rarement des exemples authentiques ; ils limitent souvent leur choix à quelques expressions figées ou aux collocations bien connues comme procurer du bonheur, faire plaisir ». Les manuels n'expliquent pas que les collocations d'émotions peuvent avoir des formes et des structures très variées, comme c'est le cas de la construction V causatif + N d'émotion (désormais $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$). Pourtant, nombreux sont les linguistes et les auteurs qui ont essayé de décrire le concept de collocation (cf. les travaux de Mel'čuk et al., 1996 ; Gonzalez-Rey,2002 ; Tutin et al., 2002 ; Grossmann et al., 2003 ; Cavalla et al., 2005 ; Siepman, 2006).

Des recherches antérieures mettent en évidence certaines difficultés d'apprentissage face à ces expressions. Des enseignants de FLE, locuteurs non-natifs (LNN), avouent avoir du mal à retenir ces structures car ils ne savent pas toujours à quelle notion les associer exactement et préfèrent, dans ce cas, ne pas les utiliser (Cavalla et Labre, 2009). Vu l'emploi fréquent de ces collocations dans diverses situations de communication, les auteurs de ces lignes ont jugé utile de choisir ces éléments pour y mener une recherche approfondie. La recherche sur la collocation est surtout une tâche pratique qui vise à aider les apprenants. Enseigner le français, surtout dans des instituts de langues étrangères, nous a permis de constater que seul, un petit pourcentage d'étudiants de niveaux avancés en Iran connaît bien ces associations, alors que les autres font fréquemment des erreurs sur ces éléments. Ils les connaissent peu, si bien qu'ils font des phrases complexes à la place d'une collocation fréquente chez les natifs pour exprimer leurs sentiments ou leurs idées, ou bien ils utilisent une combinaison compréhensible mais peu fréquente chez les locuteurs natifs.

L'étude des compositions que les apprenants iraniens écrivent en français, montre qu'ils essaient de ne pas faire de fautes de grammaire. Cependant, des maladroites lexicales mènent à la production des textes qui semblent loin du bon usage de la langue française. Ce problème est principalement dû au manque de connaissance suffisante du rapprochement habituel des mots qui se trouvent en contiguïté les uns avec les autres sans qu'il y ait forcément une logique dans ces associations appelées aussi collocations. Bien que ce phénomène existe dans beaucoup de langues sur ce plan, il n'y a pas de correspondance entre elles. Par conséquent, cette sélection arbitraire des mots pour créer des collocations est tout particulièrement importante dans la mesure où ces cooccurrences privilégiées risquent sinon de paraître irrationnelles, du moins de causer des malentendus lors des communications quotidiennes. Ce sont surtout les traducteurs qui seront les plus touchés par le mauvais emploi de ces combinaisons lexicales.

La problématique qui a déclenché cette recherche est donc celle de savoir pourquoi les structures causatives posent tant de problèmes aux apprenants iraniens. Vu l'étendue du sujet, le présent article essaie donc de préciser les différentes constructions linguistiques à travers lesquelles on peut exprimer, en français, les sentiments et les émotions causés sous l'impulsion d'un facteur extérieur. L'hypothèse principale sur laquelle s'appuie cette recherche est que les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants iraniens, quant à l'expression des éléments évoqués, relèvent de la diversité de ces derniers et de la nécessité de les réduire à un système de règles généralisables. Ainsi donc, la recherche dont les résultats sont présentés dans cet article a été effectuée dans l'objectif de la conceptualisation des éléments constitutifs des structures en question. Les règles, ainsi élaborées, ont été ensuite exploitées dans le cadre d'une unité didactique conçue pour vérifier leur efficacité dans l'enseignement de ces éléments linguistiques. Cette étape du travail sera expliquée, en détails, dans les parties qui suivent.

Dans une première étape, les antécédents de la recherche seront parcourus'', parallèlement à la définition des mots clés. Ensuite, sera expliqué le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. La démarche méthodologique adoptée dans ce travail sera par la suite élucidée pour permettre, dans un dernier temps, de procéder à l'analyse des données qui mènera à la conceptualisation des éléments prédéterminés. Enfin, la mise en place d'une unité didactique et son utilisation dans une classe de langue sera expliquée. '

1-La littérature de la recherche

Certaines études ont été menées en Iran sur l'utilisation des corpus linguistiques et l'importance de la grammaire dans les cours de FLE . Safa et Bani Asadi (2008) ont mené une étude intitulée « L'opposition accompli/inaccompli : Un facteur décisif dans le choix du temps verbal ». Leur recherche porte essentiellement sur les aspects accompli et inaccompli dans un corpus français/persan. Les auteures ont également étudié les formes verbales (notamment celles du passé : l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait) dans ces deux langues et en concluent que les aspects accompli et inaccompli du persan, comme ce qui est dit en français, sont des aspects grammaticaux sans que les divisions des formes simples et composées de ce dernier jouent un rôle dans leur distinction : l'opposition des deux aspects ne s'exprime pas d'une manière similaire dans les deux langues. Dans un article intitulé « Expression de la télicité en français et en persan », Safa et al (2015) ont identifié l'aspect télique /nemud-e lahze-i tadâvomi/ en français et en persan. Les auteurs concluent qu'en français, la télicité s'exprime par les syntagmes verbaux aussi bien que par les syntagmes nominaux, mais en persan, cet aspect est souvent exprimé par un /sefat-e maf'uli/ (participe passé employé comme adjectif) ou par un verbe passif. Leila Shobeiry a publié en 2019, un article intitulé « La problématique des connecteurs en FLE. Des concepts-clés aux applications pédagogiques ». L'auteure aborde, dans son article, les confusions provoquées par les connecteurs auxquelles sont confrontés les apprenants iraniens du FLE ;'et initie les apprenants ainsi que les enseignants aux notions de connexion et de connecteurs. Elle propose une démarche innovante pour l'enseignement en contexte des connecteurs qui est régie par un déroulement de classe programmé, codifié et explicite. Mahdi Afkhami Nia a mené, en 2011 une étude intitulée « Enseignement du FLE et l'incohérence grammaticale »', dans laquelle il étudie l'emploi général des modes "indicatif et subjonctif " et les problèmes qui en résultent dans les classes de langues pour les apprenants.

En Iran, aucune recherche spécifique n'a été faite sur notre sujet. Dans un seul article, Charif (2019) étudie « la Collocations des mots et leur influence sur l'apprentissage du FLE ». L'auteure insiste sur l'importance de la prise en considération des collocations par les enseignants de FLE lors de leurs pratiques. Hors d'Iran, Cavalla (2009) a mené une étude intitulée « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers ». Sa recherche porte particulièrement sur la description linguistique de la phraséologie académique dans les écrits

universitaires. L'auteur conclut que l'intégration des collocations dans l'apprentissage du français peut contribuer à l'amélioration de la production écrite des étudiants. Dans l'article « Quelle collocation causative enseigner ? L'exemple des structures V causatif + N d'émotion » rédigé en 2016, Sienkiewicz admet que les données empiriques apparaissent quelque peu négligées dans les manuels. Elle a remarqué qu'entre les N_{émot} et certains V_{caus} il existe des liens privilégiés et dans le choix des collocations à enseigner, elle prend en compte le critère de la fréquence. Dans un article intitulé « L'enseignement des collocations en classe de FLE », Tomescu (2014) montre la présence incontournable des collocations dans la langue, à tous les niveaux et dans tous les registres de langue et 'évalue les meilleures activités didactiques adaptées à l'enseignement des collocations à des apprenants non francophones (sites Internet, recueils d'exercices, etc).

Cavalla et Labre ont mené, en 2009 une étude intitulée « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects ». D'après les écrivains de cette recherche la mémorisation et l'utilisation des collocations peut aider les apprenants à décoder la forme morphosyntaxique de ces structures. Dans cette étude, ils ont conclu que quand l'enseignant utilise des images et des contextes de ces structures, les apprenants suivront les modèles syntaxiques et sémantiques de ces collocations ; ainsi ils pourront, acquérir davantage un savoir-faire lexical (manipuler les structures et les sens à bon escient) qu'un savoir lexical isolé souvent handicapant pour le réemploi. Selon Binon et Verlinde (2003), il faut introduire les collocations dès le début de l'apprentissage. Ils ont identifié l'importance de l'enseignement des collocations et ils prennent en considération le rôle essentiel de l'enseignant dans une étude intitulée " Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde.". En Iran, c'est surtout en langue anglaise que l'on trouve des travaux effectués sur l'importance de l'enseignement des collocations aux étudiants ; tel est l'article intitulé « An Investigation into Iranian EFL Learners' Productive Knowledge of English Collocations and the Strategies applied » rédigé par Mirsalari et Khoram(2019). Les auteurs y évaluent la capacité des apprenants iraniens de l'anglais en tant que langue étrangère (EFL) à produire des collocations en anglais. Pour ce faire, 60 apprenants iraniens de EFL au niveau intermédiaire ont été soumis à un test lacunaire que les apprenants devaient compléter à l'aide de 50 éléments de collocations. L'analyse des résultats a révélé que les étudiants iraniens à l'université avaient des performances insuffisantes dans la production des collocations. Pakdaman et Gilakjani (2019), ont mené une étude intitulée «The Impact of Collocation Activities on Iranian Intermediate EFL Learners' Knowledge of

Vocabulary». Dans cette étude, ils ont indiqué l'effet des activités de collocation sur la connaissance du vocabulaire des apprenants iraniens, intermédiaires EFL afin de résoudre leurs problèmes de vocabulaire. Deux groupes d'apprenants ont participé à cette recherche : un groupe "contrôle" et un groupe "expérimental", et les résultats ont montré que les activités de collocation amélioreraient significativement la connaissance du vocabulaire des apprenants du groupe expérimental.

Nous essayerons donc de définir d'abord quelques notions traçant le cadre théorique de l'enquête et ensuite après avoir précisé et justifié la méthodologie adoptée, nous discuterons des résultats obtenus.

2- Cadre théorique

2.1. La collocation selon la théorie de Hausmann et son importance en didactique du FLE

Selon la théorie de Hausmann (1989) il y a deux types d'associations de mots : des combinaisons figées (les locutions) et non figées (les collocations). D'après Hausmann la collocation se compose de deux lexies ayant un rapport syntaxique entre elles (faire plaisir, créer la surprise). D'après l'approche de Hausmann (1989), la collocation présente trois fonctionnements possibles : 1. La combinaison des groupes syntaxiques (type : Nsujet + V), 2. L'intégration dans un groupe syntaxique (type : N + Prép + N), 3. La constitution, à elle seule, d'un groupe syntaxique (type V + Nobjet). L'association des Vcaus + Némot dans cette recherche correspond à ce dernier patron.

Malgré la fréquence des collocations dans le langage quotidien, celles-ci sont peu prises en compte dans l'enseignement du FLE. Dans la seconde moitié du vingtième siècle, grâce à l'approche contextualiste et à la linguistique du corpus, l'enseignement de la collocation commence à être pris en considération comme objectif linguistique précis à présenter dans un cours de langue. Par exemple, pour la première fois, en 1990, Grobelack a rédigé le Dictionnaire Collocationnel du Français Général pour des apprenants étrangers. Cavalla déclare que « Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux collocations pour deux raisons, une première d'ordre linguistique et une deuxième d'ordre didactique : ce sont des structures qui sont peu enseignées ; la collocation est très présente dans ces écrits et sous différentes formes et reste le reflet d'une certaine maîtrise de la langue » (Cavalla, 2008, 94). D'après (Tutin, et al., 2006) « l'une des caractéristiques de l'enseignement de la collocation qui est pertinente pour notre recherche est que la combinaison des éléments peut être prédictible dans certains cas : les noms d'affects ont des

collocations associées dont la combinatoire reste fixe dans un paradigme lexical limité (ce qui facilite l'accès pour l'enseignement et l'apprentissage) ; par exemple $V_{\text{dans}} + \text{dét.} + N_{\text{Affect}}$ (collocation verbale) comme Nager dans le bonheur ou $N_{\text{de}} + N_{\text{Affect}}$ (collocation nominale) comme Un élan de bonheur ».

2.2. La structure causative/factitive

Selon le Dictionnaire de l'Académie Française (1935), en linguistique, le causatif permet d'exprimer un sujet qui est cause de l'action effectuée par un agent distinct et décrite par le verbe. En français, le verbe faire+ V_{inf} est utilisé pour exprimer la structure factitive. D'après certains auteurs, les deux termes (causatif et factitif) sont utilisés comme synonymes. Lazard (1994:164) mentionne que certains linguistes font une distinction entre factitif et causatif strict selon la transitivité du verbe affecté : le factitif s'applique alors à un verbe transitif et indique que le sujet fait effectuer une action par un autre agent que lui-même, tandis que le causatif s'applique à un verbe intransitif et indique que le sujet détermine une transformation affectant le second actant. Dans cette recherche nous analyserons la structure causative et prendrons en considération des verbes causatifs comme faire, causer, susciter, apporter, etc. suivis des noms d'émotion (surprise, joie).

En persan, la structure causative est majoritairement morphologique ; en revanche le français, ne comportant pas de causatif morphologique, utilise des structures syntaxiques pour exprimer ce concept. Compte tenu de cette différence, la plupart des apprenants iraniens du français se familiarisent plutôt facilement avec la formulation du causatif avec la structure faire + V_{inf} . Cependant, la plupart des apprenants iraniens ne connaissent pas les autres structures causatives du français. Il y a même des étudiants qui considèrent le verbe "faire" comme un verbe causatif.

2.3. L'unité didactique selon Puren

Le concept de la construction de l'unité didactique a été introduit de différentes manières au fil des ans. Dans les années 60, l'unité didactique a été fortement liée au courant méthodologique SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Sa définition s'est assouplie avec l'approche communicative (années 70/80) tout en gardant une succession de phases distinctes. « L'unité didactique a été malmenée à partir de l'ère de l'éclectisme (années 90) par confusion entre la notion de méthode au sens de démarche adaptable et celle de courant méthodologique au sens de

méthodologie constituée et prescriptive » (Courtyllon 2003 : 5). Dans les années 2000 le cadre méthodique reste indispensable à l'acte d'enseigner car il concourt à la cohérence de l'acte pédagogique et suscite le plaisir d'enseigner et d'apprendre.

Selon Puren (2011), l'unité didactique, comme l'indique son nom, met de la cohérence entre les différents domaines d'activité didactique qui se trouvent être nombreux et hétérogènes : compréhensions de l'oral et de l'écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture. Puren (2011 :4) explique la structure de l'unité didactique selon la fameuse structure ternaire de l'unité didactique que les Anglo-saxons désignent par le sigle « PPP », *Présentation – Practice – Production* : à « *Présentation* » correspondent dans son modèle « Présentation » et « Explication » ; à *Practice*, « exploitation » et « exercisation ». Pour l'élaboration de l'unité didactique que nous envisageons d'utiliser dans la partie pratique de cette recherche, nous nous basons sur la théorie de Christian Puren (2018). Ainsi, pour ce qu'il appelle la documentation, nous utilisons les contenus, l'affiche et le texte, pour la section de l'exploitation nous avançons les activités que les apprenants devront faire en groupe et pour la dernière partie nous préparons les exercices spécialement pour la partie de la grammaire (point langue).

3. Méthodologie de la recherche

Comme il a déjà été évoqué, sur le plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans les cadres des études descriptives et analytiques constituant la partie pratique du travail et composée de deux volets linguistique et didactique.

3.1. Le volet linguistique de la méthodologie

L'étude linguistique de cette recherche a été effectuée en trois étapes dont la première est un inventaire des combinaisons $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$ (joie et surprise) en français, sur la base du corpus journalistique Émolex (2011) et du corpus littéraire en ligne Frantext (littérature française du XVIII^e au XX^e siècle). Le corpus Émolex (2009 :5) " est fondé sur une approche multilingue et multidisciplinaire (typologie intra et interlangue, sémantique lexicale, syntaxe, analyse discursive, lexicographie, didactique des langues étrangères, TAL)".

La démarche méthodologique suivie dans cette recherche comprend plusieurs étapes à savoir l'inventaire des noms de joie et de surprise, l'inventaire des verbes assertifs qui vont avec les noms en questions, l'inventaire des verbes causatifs entrant dans la structure V causatif + N d'émotion,

l'étude des propriétés syntaxiques et sémantiques qui expliqueraient la cooccurrence de ces éléments, la préparation des exercices de conceptualisation pour enfin essayer de conceptualiser les structures causatives à l'aide des apprenants eux-mêmes.

3.2. Le volet didactique de la méthodologie de recherche : la conceptualisation

D'après Besse (2005), la conceptualisation doit se faire à l'aide des apprenants eux-mêmes. C'est pourquoi la partie pratique du volet didactique de cette recherche comprend deux sous-parties, les deux réalisées à l'aide des apprenants. La conceptualisation des structures causatives a été réalisée à l'aide d'un grand nombre d'images (notamment des émoticônes exprimant des sentiments accompagnés d'images représentant diverses situations qui pourraient donner lieu aux sentiments en question). Ces images ont été utilisées en tant que déclencheurs de paroles. Ainsi un modèle était donné aux apprenants pour leur permettre de construire d'autres phrases suivant le modèle, mais en fonction de la situation qui leur avait été offerte. Cette démarche a permis d'éviter, autant que possible, de faire répéter des phrases hors contexte et de faire, par contre, réfléchir les apprenants à propos de la situation ayant provoqué le sentiment en question, avant de tout mettre en mots. Ce procédé a, bien effectivement, mené à la production d'un grand nombre de phrases qui comprenaient les deux types de verbes exprimant la causalité et donnant lieu à la production de deux types de structures.

La première structure suit le modèle « FAIRE + V_{assertif} » (où FAIRE représente tout autre verbe qui sert à exprimer ce que A cause sur B, à travers un mouvement, une caractéristique ou une action quelconque et dont le résultat mène à un changement dans l'état de B : « Je fais visiter la maison à Marie ». Apparemment, en français, les verbes qui peuvent entrer dans cette construction sont les deux verbes « faire » et « laisser ». Parallèlement à cela, la structure « rendre + adj » n'a pas été oubliée dans cette recherche.

La deuxième structure s'appuie sur le sens lexical des verbes qui, sémantiquement, véhiculent une valeur causative. Les études effectuées dans ce domaine montrent que les verbes amener, apporter, causer, créer, déchaîner, déclencher, déterminer, donner lieu, engendrer, entraîner, éveiller, favoriser, générer, occasionner, produire, soulever appartiennent au groupe plus étendu des verbes causatifs ayant un sens plus abstrait. Ces verbes entrent dans des structures simples comme

N° V N₁ (son comportement a éveillé quelques soupçons), N° V N₁ prép N₂ (Cette décision a favorisé la situation pour ma réussite).

Effectivement, pour pouvoir effectuer une recherche utile, tous les facteurs impliqués dans l'expression de la cause des émotions ont été pris en considération et étudiés à partir d'une grille concernant l'aspect, l'intensité, la polarité et la causalité.

En fin de compte, tous les apports de cette première partie de la recherche ont été utilisés pour mettre en place une unité didactique à l'aide de laquelle les éléments linguistiques ainsi conceptualisés ont été mis à l'épreuve à travers plusieurs activités écrites proposées aux apprenants, pendant 6 séances de deux heures de classes. L'utilisation de cette unité didactique a permis de vérifier l'efficacité de la conceptualisation des éléments linguistiques exploités. Les activités proposées aux apprenants au cours de l'apprentissage ont confirmé que l'emploi des données conceptualisées dans une unité didactique peut faciliter l'apprentissage de ces compositions.

Quant au volet didactique, 30 apprenants de deux classes du niveau B1+ de l'école en ligne Nazdiktar ont accepté de participer à ce projet, dans une classe en distanciel sur Google Meet durant juillet et août 2021. Nous avons essayé de choisir, parmi les volontaires, ceux qui avaient un maximum de points communs au niveau du genre et de l'âge. Ainsi, dans les deux groupes, il y avait le même nombre d'apprenants de 20 à 30 ans répartis de façon égale dans les deux groupes. Le nombre des garçons volontaires étant très faible, nous avons décidé de ne choisir que des filles pour assurer l'homogénéité des deux groupes. Cette mesure nous garantissait que la seule variable examinée serait la démarche didactique différente effectuée sur le groupe expérimental. Un prétest nous a permis, au préalable, de choisir les apprenants du même niveau sachant qu'ils n'avaient encore aucune notion des structures qui faisaient l'objet de cette étude. Le choix des apprenants du niveau B1+ était dû au fait qu'ils étaient arrivés au niveau où les structures en question devraient leur être enseignées pour la première fois. Les apprenants ainsi choisis ont été répartis en deux groupes (d'expérience et de contrôle). Les cours (enseignés par la chercheuse) se sont déroulés en 6 séances pour chaque groupe. Dans la classe expérimentale 3 séances ont été consacrées à la conceptualisation des éléments linguistiques objets de cette étude. Les règles ainsi établies ont été, par la suite, intégrées dans une unité didactique dont les trames se tissaient au fur et à mesure que les séances de conceptualisation avançaient. Au bout de la 4^{ème} séance, l'unité didactique ainsi

préparée a fait l'objet d'une étude dans la classe expérimentale. Tout au long de ce processus, les apprenants du groupe contrôle ont continué l'étude des structures en question avec la méthode *Saison* niveau B2 (Durietz et al, 2015 : 20, 21, 22) qui leur avait été destinée en tant que manuel principal. Effectivement, étant donné la très faible place accordée à cet élément lexico-grammatical dans ce manuel, l'enseignement des structures causatives n'a pris que deux séances dans cette classe contrôle. Les 4 autres séances ont été consacrées à l'entraînement de la matière enseignée, au moyen d'exercices extraits des quantités de livres conçus dans cette intention. Ainsi les exercices utilisés à cette fin, pour le groupe de contrôle, étaient-ils ceux des ouvrages suivants : *Grammaire niveau B1- Je pratique* (Beaulieu, 2006), *Grammaire progressive du français- niveau avancé B1/B2* (Boularès et Frérot :2019) et *Production écrite niveau B1/B2* du CECRL (Duplex et Mègre ,2006). Après la séance finale, les deux groupes ont été soumis à une évaluation qui a permis de comparer les résultats. Afin de comprendre à quel point l'unité didactique mise en place avait été efficace, nous avons évalué les activités écrites des apprenants, à partir de la grille d'évaluation de la production écrite (niveau B1+). Nous avons dû, bien sûr, y apporter quelques modifications en fonction de l'objectif de notre recherche mais la validité et la fiabilité ont été vérifiées selon les standards proposés dans les coefficients alpha de Cronbach et ceux de Carmines et Zeller (1988). Rappelons que cette grille d'évaluation comporte plusieurs parties mais en fonction des besoins de notre recherche, nous en avons choisi deux aspects : la compétence lexicale et la compétence grammaticale. Dans la section d'analyse des données, nous montrons les résultats sous forme de tableaux.

Les facteurs examinés selon la grille d'évaluation

	Catégorie	Sous-catégorie
Grille d'évaluation de l'activité écrite des apprenants	Compétence lexicale	Étendue du vocabulaire (montre une maîtrise des vocabulaires liés au cinéma ou pour exprimer ses appréciations et ses sentiments)
	Compétence grammaticale	Montre une bonne maîtrise de la structure causative et spécialement l'association Vcaus + N_émot

3.3. Déroulement des classes et enseignement d'une unité didactique

Pour le groupe contrôle, l'enseignante s'est contentée d'enseigner les pages 20, 21, 22 du manuel *Saison* (niveau B2) et les apprenants ont fait les exercices proposés sur ce point grammatical sous la surveillance de l'enseignant. Le point important que nous avons remarqué dans les deux classes était que 6 personnes sur 30 connaissaient la structure causative faire + V_{inf} mais elles ont toutes reconnu que cette structure ne figurait pas dans leurs manuels de classe et qu'elles l'avaient apprise grâce à leur professeur qui la leur avait expliquée lorsqu'une étudiante en avait eu besoin pour exprimer son idée.

Pour le groupe d'expérience, la classe s'est déroulée de la façon suivante : sur les 6 séances prévues, les deux premières ont été consacrées à la conceptualisation des valeurs sémantiques et syntaxiques des V_{caus} + N_{émot}. A partir de la 3^{ème} séance, nous avons commencé à enseigner le contenu de l'unité didactique que nous avons déjà élaborée autour des matières conceptualisées. Voici la fiche pédagogique du groupe d'expérience :

Actes de paroles : la verbalisation d'un sentiment ou d'une émotion positive engendré par un spectacle.

Titre de la séquence didactique : Exprimer des sentiments sur un film

Niveau/public : niveau B1 (et +), adolescents

Durée : 4 séances de 2 heures.

Compétences : lexicales, grammaticales, pragmatiques, heuristiques, la mise en valeur du savoir et du savoir-faire.

Pré-requis : faire+infinitif, faire+ nom (émotion)

Objectif général : A la fin de l'unité didactique les apprenants doivent être en mesure de découvrir les collocations V_{caus} + N_{émot}

Objectifs spécifiques :

- L'apprenant peut identifier et mémoriser les collocatifs du N_{surprise}

- l'apprenant peut identifier et mémoriser les collocatifs du N_{joie}

- l'apprenant prend connaissance des différentes relations syntaxico-sémantiques existant entre les associations.

- l'apprenant est capable de parler de ses sentiments en utilisant ces éléments.

- l'apprenant identifie grammaticalement nom, verbe, adjectif et adverbe.

– l'apprenant exprime son appréciation à propos d'un film.

– l'apprenant est capable de recommander ou déconseiller un film dans une lettre.

Objectifs linguistiques (lexicaux) :

– termes liés au cinéma et aux récompenses

– termes et formules pour exprimer des appréciations et des sentiments sur un film

Dans la classe d'expérience, d'abord, les apprenants ont été amenés à imaginer le contenu du film à partir du titre et de l'affiche qui illustre la première page de notre unité didactique (cf. annexe 1). Pour ce faire, la technique de remue-méninges a été utilisée pour relever le plus grand nombre d'idées sur ce sujet. Le texte déclencheur dans cette unité a été choisi en fonction du niveau des apprenants et de leurs besoins langagiers. De même, l'affiche du film, reproduit en petit format, a pu capter l'attention des apprenants. Ce parcours comprend 4 phases dont chacune sert à réaliser une activité différente :

- L'observation de l'affiche.
- L'identification du film (Le Pianiste), les acteurs sur la photo (Adrien Brody, Thomas Kertschmann) ainsi que le réalisateur (Roman Polanski).
- La qualification du film en fonction de ses récompenses cinématographiques « Sélection officielle – Palme d'or au Festival de Cannes 2002 » en tout petit au-dessus du titre.

Les apprenants ont été aidés par des questions directives posées par l'enseignante. Celles-ci suivaient un ordre progressif permettant aux apprenants de partir des structures les plus simples et les idées les plus concrètes pour arriver aux structures les plus complexes et les idées les plus abstraites. Les questions nous ont permis de noter que les apprenants avaient majoritairement déjà vu le film. Le texte a été suivi d'une activité lors de laquelle les apprenants étaient censés répondre

à des questions concernant les sentiments et les émotions que les diverses séquences du film pourraient avoir provoquées sur les personnages du film ainsi que sur les spectateurs. Ils avaient également la possibilité de consulter les pages d'internet sur lesquelles figuraient les points de vue des spectateurs à propos du film. Cependant, vu le grand nombre de fautes commises par ces derniers, la chercheure-enseignante devrait faire preuve de beaucoup de vigilance pour corriger les fautes que les élèves risquaient de commettre en suivant ces modèles. Dans cette phase, la classe a été divisée en deux groupes pour faciliter la tâche et favoriser la situation d'une participation égalitaire des apprenants à l'activité. L'application Google Meet nous a permis de répartir la classe en petits groupes de travail sur des sessions différentes. Ceci devait leur permettre d'approfondir leur connaissance linguistique de façon à pouvoir s'en servir lors de l'accomplissement de la tâche qui leur avait été proposée. Une fois toutes ces étapes franchies, les apprenants ont été invités à parler de leurs sentiments à propos du film. C'est surtout dans cette phase que les apprenants ont trouvé l'occasion de montrer leur capacité de production orale en se servant de tout ce qu'ils ont acquis lors de l'application des règles conceptualisées pendant les trois séances préliminaires. A la suite de cette phase, ils ont été invités à écrire un mail à un ami pour recommander ou pour déconseiller un film. Comme il est de norme dans tout manuel de langue récent, et conformément à l'approche actionnelle et aux principes du CECRL, une rubrique, intitulée le point culture, a été consacrée, dans notre unité didactique, à ce facteur fort important dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette rubrique est le lieu d'échange des connaissances des apprenants sur des festivals de films comme Cannes en France ou Fajr en Iran. La rubrique de grammaire, appelée point langue, vise dans notre unité didactique, à travailler sur les associations verbo-nominales exprimant les sentiments humains sur un spectacle. Toutes les règles qui ont été extraites de la section de la conceptualisation ont été données sous forme de phrases sur le film afin que les élèves dans le contexte réel puissent mieux comprendre les associations $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$. Comme il a déjà été évoqué, nous avons conceptualisé les associations verbo-nominales selon les critères syntaxiques (les points grammaticaux) et sémantiques (l'aspect, l'intensité et la polarité) et dans la section point langue (cf. annexe) les apprenants peuvent comprendre que les modifieurs (adjectif ou adverbe) peuvent influencer la signification de ces compositions. D'après H. Besse (1980) pour simplifier un contenu, et pour capter l'attention de l'étudiant, il est préférable d'utiliser les documents authentiques ; c'est pourquoi, dans cette partie, nous avons utilisé le site Allociné qui est très connu des cinéphiles. Le point grammaire, point central de cette unité, comprend à son tour plusieurs

phases dont la première est une activité ayant pour but de sensibiliser les apprenants à la polarité positive ou négative des associations $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$. La deuxième activité inspirée des idées de Cavalla & Labre (2009), suit le schéma connu de la découverte vers la production des apprenants en passant par la fixation des données. Ainsi, les activités proposées suivent-elles le schéma suivant :

- (1) repérage des collocations verbo-nominales dans le texte,
- (2) repérage des modifieurs et identification des catégories grammaticales (nom, verbe, adj (antéposé ou postposé), adverbe, ...),
- (3) identification des valeurs sémantiques (aspect, intensité et polarité) des compositions $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$, (4) emploi des structures $V_{\text{caus}} + N_{\text{émot}}$ pour écrire un texte.

L'enseignement de la grammaire, dans la classe d'expérience a été effectué de façon inductive et explicite : 1. L'observation du corpus, 2. La conceptualisation des pratiques, à partir des questions, 3. La découverte de la règle grammaticale déjà existante dans le texte, 4. L'effectuation des exercices d'application. Cette mise en œuvre suit les principes du constructivisme et du socioconstructivisme, décrits par les didacticiens pour les approches actionnelles (Bento, 2012) et favorisant l'activité de l'apprenant (Griggs, 2009 :84 ; Narcy-Combes & Walski, 2004 :35). Cette démarche contribue à l'application des règles de grammaire à travers des activités dans la partie du point langue (les activités 1, 2, 3). D'après les préconisations du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 89), la leçon de grammaire est utilisée comme un outil que l'apprenant doit maîtriser non pas comme une fin en soi, mais pour accomplir une tâche finale. Dans l'activité 4 de la partie (point langue) nous avons invité les apprenants à retrouver l'équivalent des phrases dans leur langue maternelle (ici le persan) pour faciliter la conceptualisation de ces structures grammaticales dans les deux langues à travers l'observation des similitudes et des différences entre elles. Dans une grammaire inductive et explicite, les apprenants sont invités à comprendre le fonctionnement d'une règle grammaticale à partir d'un ensemble de phrases comportant le point à travailler. D'autre part, les comparaisons interlinguales (Roulet, 1980 ; Dabène & Degache, 1996 ; Castellotti, 2001 ; Moore, 2006), permettent aux apprenants la mise en œuvre d'opérations de transfert de connaissances où ils s'appuient sur leurs langues maternelles pour comprendre le fonctionnement de la langue qu'ils cherchent à apprendre. En dernier lieu, les apprenants sont invités à écrire un mail à un(e) ami(e) pour lui parler, librement et dans leur propre langage, des

sentiments et des émotions qu'un film a suscités chez eux. Cette dernière activité est proposée dans l'objectif de pouvoir vérifier, par écrit, les productions des apprenants en ce qui concerne les structures lexico-grammaticales objets de l'enseignement dans l'unité didactique proposée. A ce stade, les règles, générées au moyen de la conceptualisation en question, devraient aider les apprenants à produire des structures correctes dans l'expression des sentiments et des émotions causées par la vue d'un phénomène ou par un comportement quelconque d'un individu. L'analyse des données de cette recherche a été effectuée selon les méthodes statistiques en vigueur, sous le logiciel SPSS et le test de Kolmogorov-Smirnov pour mesurer la normalité des données.

3.4. L'analyse des données

En fonction des paramètres centraux (asymétrie, moyenne et médiane) et des paramètres de dispersion (amplitude écart-type et variance) qui sont les paramètres principaux de l'analyse descriptive de cette recherche, les variables de l'étude ont été construits dans les deux tableaux. Le score total de l'activité écrite de notre recherche est de 20 dont 10 pour la compétence lexicale et 10 pour la compétence grammaticale (maîtrise de l'association Vcaus + N_émot). Les apprenants étaient notés dans cette partie de 1 à 10 points. Voici les résultats des deux groupes d'étudiants

			Statistique
La note de la compétence lexicale du groupe d'expérience	Moyenne		8,4667
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	7,8434
		Borne supérieure	9,0899
	Moyenne tronquée à 5%		8,5463
	Médiane		8,5000
	Variance		1,267
	Ecart-type		1,12546
	Minimum		5,50
	Maximum		10,00
	Intervalle		4,50
	Intervalle interquartile		1,00
	Asymétrie		-1,119
	Aplatissement		2,514
	La note de la compétence lexicale du groupe du contrôle	Moyenne	
Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Borne inférieure	6,0979
		Borne supérieure	7,3688
Moyenne tronquée à 5%			6,7870
Médiane			7,0000
Variance			1,317
Ecart-type			1,14746
Minimum			4,00
Maximum			8,50
Intervalle			4,50
Intervalle interquartile			1,50
Asymétrie			-,707
Aplatissement			,960

Tableau 1. Analyse descriptive de la compétence lexicale

Descriptives			Statistique
La note de la compétence grammaticale du groupe d'expérience	Moyenne		8,6500
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	8,0654
		Borne supérieure	9,2346
	Moyenne tronquée à 5%		8,7222
	Médiane		8,7500
	Variance		1,114
	Ecart-type		1,05560
	Minimum		6,00
	Maximum		10,00
	Intervalle		4,00
	Intervalle interquartile		1,50
	Asymétrie		-,991
	Aplatissement		1,592
La note de la compétence grammaticale du groupe du contrôle	Moyenne		5,6167
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	4,9530
		Borne supérieure	6,2804
	Moyenne tronquée à 5%		5,6574
	Médiane		5,7500
	Variance		1,436
	Ecart-type		1,19846
	Minimum		3,00
	Maximum		7,50
	Intervalle		4,50
	Intervalle interquartile		1,50
	Asymétrie		-,535
	Aplatissement		,286

Tableau 2. Analyse descriptive de la compétence grammaticale

En ce qui concerne le groupe de contrôle, les étudiants ont continué à suivre les cours avec le manuel et les exercices alors que le groupe d'expérience disposait de l'unité didactique centrée sur les associations verbo-nominales. Selon la grille d'évaluation proposée, quant à la compétence lexicale et spécifiquement la compétence grammaticale, les résultats prouvent que les étudiants du groupe d'expérience ont fait preuve de progrès considérables. La comparaison des moyennes permet de constater que les apprenants du groupe d'expérience ont de meilleures performances grammaticales par rapport au groupe de contrôle. Les résultats du tableau ci-dessus indiquent qu'après l'enseignement de l'unité didactique lors des quatre séances didactiques, les notes des étudiants ont augmenté.

3.5. Analyse du test Kolmogorov-Smirnov

Le test Kolmogorov-Smirnov est utilisé pour la normalité d'une fonction de distribution des données. D'après la distribution des données, nous avons constaté que l'ensemble des données est normal au niveau d'erreur de 5%. Par conséquent, si la statistique de test la plus grande est égale à 0,05, il n'y a pas la raison d'éliminer l'hypothèse nulle selon laquelle les données sont normales.

Autrement dit, la distribution des données sera normale. Pour évaluer la normalité, les hypothèses statistiques sont expliquées comme suit :

H0: La distribution des données liées à chacune des variables est normale.

H1: La distribution des données liées à chacune des variables n'est pas normale.

Le résultat est visible dans le tableau ci-dessous.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk	
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl
La note de la compétence lexicale du groupe d'expérience	,178	15	,200 [*]	,907	15
La note de la compétence lexicale du groupe du contrôle	,128	15	,200 [*]	,954	15

Tableau 3. Résultat du test de Kolmogorov-Smirnov de la compétence lexicale

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk	
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl
La note de la compétence grammaticale du groupe d'expérience	,177	15	,200 [*]	,926	15
La note de la compétence grammaticale du groupe du contrôle	,128	15	,200 [*]	,970	15

Tableau 4. Résultat du test de Kolmogorov-Smirnov de la compétence grammaticale

Les résultats du test Kolmogorov-Smirnov prouvent que la distribution des données liées à chacune des variables est normale. Quant à la normalité, dans cette étude, nous avons mesuré les variables et toutes les variables étaient normales. La comparaison des performances de deux classes permet de constater que les apprenants du groupe d'expérience ont de meilleures performances grammaticales par rapport au groupe de contrôle. Les résultats du tableau ci-dessus indiquent qu'après l'enseignement de l'unité didactique lors des quatre séances didactiques, les notes des étudiants ont augmenté .

Conclusion :

L'objectif de cette recherche étant de comprendre l'efficacité de la conceptualisation des associations possibles de V causatif + N d'émotion, dans l'apprentissage du FLE, une unité didactique a été élaborée dans cette intention et utilisée, ensuite, dans une classe de FLE pour en vérifier la plausibilité. La démarche suivie lors de l'élaboration de cette unité didactique a été expliquée en détails dans le corps de l'article. Les résultats de cette recherche montrent que les hypothèses émises dans l'introduction sont confirmées. Les textes rédigés par les deux groupes testés, à l'école en ligne Nazdiktar en Iran, indiquent que l'élément enseigné grâce à l'unité didactique a des effets positifs sur la performance des apprenants du groupe d'expérience en ce qui concerne l'emploi des associations V causatif N d'émotion. Effectivement, la grille employée pour évaluer l'activité écrite des apprenants selon l'objectif de cette recherche comprenait 2 facteurs à savoir la compétence grammaticale (l'emploi correct de la structure $V_{\text{caus}}N_{\text{émot}}$) et enfin la compétence lexicale (la maîtrise des noms de sentiments et d'émotions ainsi que le bagage lexical lié au cinéma). Dans les deux cas, il faut dire que l'écart observé entre les productions des deux groupes était trop grand pour ne pas être pris en considération dans les résultats de la recherche. Ce qui prouve que l'unité didactique mise en place avait eu l'apport attendu chez les apprenants du groupe d'expérience qui ont réussi à exprimer leur pensée et leurs sentiments à propos d'un film qu'ils conseillaient ou qu'ils déconseillaient ainsi à quelqu'un à travers un courrier électronique.

L'unité didactique a donné aux apprenants du groupe d'expérience l'avantage d'utiliser les associations causatives pour exprimer leurs sentiments dans un texte en langue française. Au moyen de l'unité didactique le groupe d'expérience s'est rendu compte qu'il pouvait non seulement exprimer les sentiments à l'aide de collocations très courantes (faire plaisir, créer la surprise, faire le bonheur) mais aussi utiliser d'autres combinaisons verbo-nominales, telles que (apporter le bonheur, provoquer la surprise, susciter l'enthousiasme etc. ...). Les apprenants du français langue étrangère en Iran à un niveau avancé dans le groupe de contrôle ne sont pas capables d'utiliser les associations causatives comme le groupe d'expérience, ils essaient d'utiliser les phrases complexes et parfois incompréhensibles pour exprimer leurs sentiments à la place d'utiliser les collocations ; dans cette recherche nous avons essayé d'enseigner au groupe d'expérience les collocations utilisées par les locuteurs natifs. Généralement, les apprenants iraniens n'utilisent effectivement pas les collocations aussi souvent que les natifs et nous avons essayé de leur présenter ces combinaisons. Avec l'aide de l'unité didactique, les étudiants peuvent

repérer des nuances sémantiques des collocations qui se font avec des modificateurs (adjectif ou adverbe), comme l'affaiblissent de l'émotion (faire une petite surprise) ou la fin de l'émotion (faire le dernier bonheur). Au cours des classes nous avons remarqué que les apprenants utilisent la collocation comme (faire plaisir) sans savoir la nommer, par conséquent il semblerait que ces associations sont négligées par les enseignants iraniens.

Il semble important de préciser que l'utilisation des corpus linguistiques en vue de l'enseignement des points grammaticaux permet de mettre en contexte les règles ou les activités grammaticales. Les occurrences fréquentes des collocations dans les manuels et dans les cours de français, en Iran, facilitent leur mémorisation chez les apprenants. Les résultats de ce travail indiquent la nécessité de l'inclusion de l'enseignement des verbes causatifs accompagnés des noms d'affects dans les manuels et les cours de français en Iran afin de faciliter la mémorisation et l'utilisation de ces associations dans les situations de communication. Cette recherche a également conduit les enseignants iraniens à réfléchir sur l'importance de l'enseignement des collocations en classe. Des recherches futures pourraient également porter sur les verbes causatifs et les autres noms d'émotion à savoir : la jalousie ou la colère.

Bibliographie

- Afkhami Nia, M. (2008), « L'enseignement du FLE et l'incohérence grammaticale ». *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, cinquième année, n° 8.
- Beaulieu, Ch. (2006), *Exercices de grammaire niveau B1-Je pratique*. Paris, Didier.
- Bento, M. (2012), « Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France ». *Synergies Canada*, n° 5.
- 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, 2003/2. pp. 31-36.
- Boularès, M., Frérot, J.L. (2019), *Grammaire progressive du français - Niveau avancé (B1/B2)*, Paris, Clé International.
- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- Cavalla, C. , Labre, V. (2009), « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects ». In Tutin A. et Novakova I. (eds.), *Le lexique des émotions*, pp. 297-316. Grenoble, UGA. DOI: [10.4000/books.ugaeditions.7149](https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.7149)
- Charif ,V. (2019), « Collocations des mots et leur influence sur l'apprentissage du FLE », *Roshd*, Vol. 34, n°. 1, Fall 2019, pp.2-6.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Courtillon, J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, coll. « F ».
- Dictionnaire de L'Académie française*, 7e édition (1878), vol. 1, vol. 2

- Dupleix, D. Mègre, B. (2006), *Production écrite niveaux B1-B2*. Paris, Didier.
- Gonzalez-Rey, I. (2002), *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Griggs, P. (2009), « A propos de l'articulation entre l'agir de l'apprentissage et l'agir de l'usage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Deltev Wagner, Barcelone, pp.56-64.
- Grobelack, L. (1990), *Dictionnaire collocationnel du français général*. Warszawa Pánstwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2007), "Motivation of lexical associations in collocations: the case of intensifiers for 'nouns of joy'". In L. Wanner (ed.), *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory*. Amsterdam (John Benjamins Publishing Company), pp.139-162.
- Grossmann, F. Tutin, A. (2003), *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt.
- Hausmann, J. (1989), « *Le dictionnaire de collocations* ». In : Hausmann, Franz Josef/Reichmann, Oskar/Wiegand, Herbert/Zgusta, Ladislav (eds.): *Dictionaries. International Encyclopedia of Lexicography*. 1st vol, Berlin/New York, De Gruyter, pp. 1010– 1019.
- Lazard, G. (1994), *L'Actance (Linguistique nouvelle)*, Paris, PUF.
- Mirsalari, A. & Khoram, A. (2019), "An investigation into Iranian EFL learners productive knowledge of english collocations and the strategies applied", *International Journal of Language Education*, Vol. 3 n°. 2, pp. 58-67.
- Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- Narcy-Combes, J-P. Walski, J. (2004), « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, pp. 27-44.
- Pakdaman, S. & Gilakjani, P. (2019), "The impact of collocation activities on Iranian intermediate EFL learners' knowledge of vocabulary", *International Journal of Research in English Education*, n° 4:4., pp.70-82. URL: <http://ijreeonline.com/article-1-316-en.html>.
- Puren, Ch. (2021), « La problématique de l'innovation en didactique des langues-cultures. Proposition de modélisation conceptuelle », In : Corvaglia-Gaillard, A. et Françoise Mandroux-Wolf, F., *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Éditions des archives contemporaines, pp. 211-220.
- (2010), *Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique*. Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes.
- Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier Crédif.
- Safa, P., Baniassadi, M. (2008), « L'opposition accompli/inaccompli : Un facteur décisif dans le choix du temps verbal », *Plume*, n°4, automne-hiver 2006, publication été 2008.
- Safa, P., Shairi, H. et Torabi, N. (2015), « Expression de la télicité en français et en persan », *Revue des Études de la Langue Française*, n° 12, printemps-été 2015.
- Shobeiry, L. (2019), « La problématique des connecteurs en FLE. Des concepts-clés aux applications pédagogiques », *Plume*, n °29, printemps-été 2019.

Sienkiewicz, M. (2016), « Quelle collocation causative enseigner ? L'exemple des structures V causatif + N d'Emotion », *Linguistik Online*, URL : <https://doi.org/10.13092/lo.78.2951>

Siepmann, D. (2006), « Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir », *Langue Française*, n° 150, pp. 99-117.

Tomescu, M. (2014), « L'enseignement des collocations en classe de FLE ». *Studii si Cercetari Filologice: Seria Limbi Straine Aplicata*, University of Pitesti, pp.180-186. URL : <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2017/04/19-TOMESCU-Ana-Marina.pdf>.

Tutin, A. (2007), « Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, vol. 31, n° 2-4, pp.247-262.

Tutin, A., Grossmann, F. (2002), *Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif*. Revue Française de Linguistique Appliquée, n° VII. pp. 7- 25.

Annexe 1

Exprimer des sentiments sur un film



Le Pianiste est un film dramatique et historique franco-polonais réalisé par Roman Polanski et sorti en 2002. Le film d'une durée de 144 minutes raconte l'histoire, qui se déroule en Pologne pendant la seconde guerre mondiale, d'un pianiste polonais. Ce film est tiré d'une histoire vraie ; il est adapté du roman autobiographique homonyme de Władysław Szpilman. Adrien Brody, jeune figurant, va devenir une star. C'est l'histoire de la guerre, de l'émotion, de la violence, de la libération et de la musique. Le film obtient la Palme d'or du Festival de Cannes 2002 ainsi que, notamment, sept César et trois Oscars en 2003.

Découvrez

Lisez le document et répondez aux questions :

1. D'où vient l'idée préliminaire de ce film ?
2. Quel est le thème principal du film ?
3. Avez-vous envie de voir ce film ? (pourquoi?)
4. Si vous l'avez déjà vu, quelle note lui donnez-vous ?

Lire et répondre

Emilie

Le pianiste s'impose comme un très grand film français. La musique fait la joie des spectateurs comme moi. Tout est réussi dans ce film. La bande-annonce de ce film suscite un tel enthousiasme chez les cinéphiles qu'ils ne l'oublieront jamais. Je pense que des films comme *le pianiste* procurent beaucoup de plaisir

Nina

Grosse déception ! C'est nul ! Ce film n'apporte qu'un petit plaisir. Autant le personnage se déplace géographiquement et fait ainsi un petit panorama des épisodes de la guerre, mais en termes d'émotion, moi je n'ai pas bougé. Le succès de ce film est incompréhensible.

Vincent

Le pianiste, c'est un hommage au cinéma en 2002. L'intérêt des spectateurs faiblit pendant ce film. Les séquences vers le milieu du film douchent l'enthousiasme. Il y a des longueurs, mais c'est émouvant surtout la fin de ce film suscite immédiatement la surprise dans mon cœur. La fin de la guerre. Généralement, le pianiste suscite un plaisir immense chez les spectateurs.

Jacques

C'est vrai qu'il n'est pas mal, ce film. Le pianiste fait très plaisir surtout quand Władysław Szpilman joue du piano. Son talent crée une belle surprise chez les spectateurs. On éprouve une grande émotion du fait que la musique peut assurer la survie d'un homme. Le jeu des acteurs m'a donné une grande satisfaction.

Julia

Le pianiste" est un chef d'œuvre bouleversant où règne l'émotion ! L'acteur principal est remarquable. Wladyslaw Szpilman, brillant pianiste, se cache des Allemands dans un petit grenier et le piano fait son dernier bonheur. Les récompenses de ce film dans les festivals internationaux provoquent des surprises incontestables. L'enthousiasme que ce film suscite était surprenant. Je trouve que le scénario de ce film déclenche l'émotion de surprise chez les cinéphiles.

1. Connaissez-vous le site allocine.com ?
2. D'après ce site, confirmez vos hypothèses concernant le synopsis.
3. Trouvez des phrases qui expriment les sentiments de chaque spectateur à propos de ce film.

Point Langue

V_{caus} + N_{émot}

Rappel : le verbe faire+V_{inf} exprime la causativité en français ➡ Jean **fait pleurer** Marie.

1. Relisez les avis des spectateurs et précisez les verbes causatifs et dites à quel avis correspondent les expressions suivantes : positif, négatif.

Son talent pour jouer du piano crée une belle surprise chez les spectateurs. Le pianiste suscite un plaisir immense – Les séquences vers le milieu du film douchent l'enthousiasme – Ce film apporte un petit plaisir – L'enthousiasme que le pianiste suscite chez les cinéphiles est inoubliable.

2. Quels mots le spectateur a-t-il utilisés pour exprimer ses sentiments ?
3. Quelle est la relation entre V_{caus} + N_{émot} dans les phrases ci-dessus ?
4. Comment exprimez-vous l'association V_{caus} + N_{émot} dans la langue persane ?

Valeur syntaxique

Catégorie	Sous-catégorie Mot de base=nom	Exemples
Nom d'émotion=complément	V _{caus} + N _{émot} : nom pivot Complément direct/prépositionnel du verbe	Doucher l'enthousiasme Faire la joie

	Relative caractéristique du mot de base	L'enthousiasme qu'elle suscite
Nom d'émotion+modifieur adjectival	Modifieur adjectival antéposé	Créer une belle surprise.
	modifieur adjectival postposé	Faire plaisir inachevable
Verbe +modifieur adverbial	Modifieur adverbial	Apporter un peu de bonheur

Valeur sémantique

V _{caus}	Adj antéposé	N _{émot}	Adj postposé
Apporter	Petit (intensité faible)	Plaisir	
Provoquer		Surprise	Incontestable (intensité forte/polarité positive)
Créer	Belle (intensité forte/polarité positive)	Surprise	
Faire	Dernier (aspect terminatif)	Bonheur	
Faire		Plaisir	Inachevable (aspect duratif)
Susciter	Adv (aspect)	Etonnement	
	Immédiatement (aspect inchoatif)		
Susciter	Un peu	Enthousiaste	

ENTRAÎNEMENT

Vérifiez les fonctions des mots soulignés.

- 1), La présentation de M. Marc réserve la surprise chez les auditeurs.
- 2), Dans le derby du jour, Messi fait un immense plaisir.
- 3), Ce cadeau peut créer une surprise désagréable.
- 4), Le bonheur que ces lunettes de soleil fait chez des fashionistas !

EXPRESSION ÉCRITE

Vous écrivez un mail à un ami(e) pour lui recommander ou déconseiller un film que vous avez vu. Indiquez le titre du film et les sentiments qu'il peut évoquer.