

Enseignement des locutions aux apprenants de FLE en Iran à l'aide de cartes mentales

**Tahereh
MOHAMMADPOUR**


Docteure en didactique de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

**Vahid NEJAD
MOHAMMAD** 

Maître de conférence, Département de langue et littérature françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran.

Résumé

Les locutions sont essentielles pour maîtriser une langue et leur acquisition favorise la communication. De plus, les cartes mentales aident à visualiser et comprendre ces combinaisons de mots, facilitant ainsi leur acquisition. La carte mentale aide aussi le mémoire de travail et mémoire visuelle, car elle permet d'organiser l'information de manière structurée. En utilisant des images, des couleurs et des mots-clés, elle stimule les connexions neuronales, rendant l'apprentissage plus interactif et engageant. En raison de l'absence de cartes mentales dans l'enseignement du FLE en Iran, nous nous proposons d'étudier les locutions figées et non figées à l'aide de cartes mentales. Dans cette étude analytique, notre objectif est de savoir comment les cartes mentales peuvent aider à acquérir les locutions. Nous avons ciblé des étudiants de deux groupes. Ceux ayant appris ces locutions par le biais de cartes mentales ont obtenu les meilleures notes. Les résultats ont montré l'efficacité des cartes mentales dans l'utilisation de ces combinaisons de mots.

Mots clés : Carte mentale, Locution, Apprenants, Mémorisation, Lexique.

* Auteure correspondante : t.mohammadpour@modares.ac.ir

Comment citer : Mohammadpour, T., Nejad Mohammad, V (2024). Enseignement des locutions aux apprenants de FLE en Iran à l'aide de cartes mentales, *Recherches en langue française*, 5(9), 185-219. DOI: 10.22054/RLF.2024.82130.1194

Introduction

En linguistique, on distingue deux types de combinaisons de mots : les locutions figées et les locutions non figées (cooccurrence). Une locution figée a un sens global, qui ne peut être compris par une analyse mot à mot. À l'inverse, les locutions non figées sont des expressions qui peuvent varier dans leur construction tout en gardant un sens similaire (Klein et al : 2016 : 5). Les locutions évoluent linguistiquement et enrichissent les langues en permettant aux locuteurs de communiquer de manière précise. En effet, les locutions figées et non figées, sont des faits et des appuis linguistiques et font partie intégrante de la communication quotidienne. Cavalla (2009) explique que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) accorde une grande importance à l'apprentissage des compositions des mots par les locuteurs non natifs, et il recommande même de les acquérir dès le niveau débutant. Il est évident qu'un locuteur natif opte pour les termes justes instinctivement, alors qu'en langue étrangère, c'est plus complexe. Un étranger devrait adopter la même approche, mais cela nécessite d'apprendre comment les mots sont utilisés ensemble et d'avoir une bonne compréhension des situations où les utiliser. (Grossman et al. 2003 : 17). D'ailleurs, enseigner les combinaisons de mots est essentiel en classe pour enrichir le vocabulaire des apprenants, améliorer leur niveau de langue, développer leur imaginaire, et renforcer leur capacité à les utiliser de manière adéquate à l'oral et à l'écrit. (Tatah : 2021 : 21). La recherche sur la locution vise à améliorer la compétence des apprenants en français. En Iran, la plupart des

étudiants avancés au niveau langagier du FLE, rencontrent des difficultés avec les locutions, ce qui les pousse à créer des phrases complexes ou à utiliser des formulations peu courantes chez les locuteurs natifs. L'absence de cartes mentales dans les méthodes d'enseignement du FLE en Iran est remarquée. Les enseignants n'utilisent pas les cartes mentales pour l'enseignement du lexique. Cette recherche soulignant l'importance des locutions représente une introduction à l'enseignement des combinaisons des mots à travers les cartes mentales. Les cartes mentales peuvent être utilisées pour enseigner à la fois le vocabulaire et la grammaire. Elles permettent aux apprenants de visualiser les relations entre les mots et les règles grammaticales, ce qui rend la compréhension et la mémorisation plus faciles. La problématique de ce travail est donc celle de savoir pourquoi l'apprentissage des locutions figées et non figées posent des problèmes aux apprenants iraniens. Vu l'étendue du sujet, cette recherche se concentre sur les locutions permettant d'exprimer les sentiments et les émotions en français. L'hypothèse principale avancée est que les difficultés des apprenants iraniens à exprimer ces combinaisons découlent de la diversité de ces éléments et du manque de méthodes d'enseignement adaptées. Cette étude vise à faciliter l'apprentissage des locutions par les étudiants en utilisant des cartes mentales, un outil novateur en didactique du FLE. Cette recherche analytique comprend 60 participants répartis en deux groupes afin d'évaluer l'efficacité des cartes mentales dans le groupe expérimental. Pourtant, comme le soulignent Cavalla et al. (2009), la question du passage de la mémorisation du lexique à son usage en contexte reste encore « en

suspens » (2009 : 13). Cet outil d'apprentissage n'est pas encore très répandu en didactique du FLE ; ce côté novateur nous incite encore davantage à l'aborder. Le fait de classer et de l'organiser du lexique aide à mémoriser (Goody, 1979). Dans un premier temps, les antécédents de la recherche seront parcourus pour clarifier l'état de la question, tout en définissant les mots clés. Ensuite, le cadre théorique et l'enseignement des locutions figées et non figées via des cartes mentales et leur efficacité seront exposés tout au long de l'article avec leur propre pratique. La dernière partie de l'article sera consacrée à la conclusion.

1- Littérature de la recherche

En Iran, aucune recherche spécifique n'a été effectuée sur ce sujet, cependant, Letafati et Sarrafan (2008) ont mené une étude intitulée « Le langage figuré : les problèmes de la traduction des textes persans en français ». Leur recherche porte essentiellement sur la traduction des textes littéraires persans en français. Ils ont également étudié les obstacles auxquels le traducteur se confronte au cours de sa traduction. Les auteurs concluent que la traduction du langage figuré n'est autre que la transmission du style de l'écrivain. Gashmardi et al (2024) ont mené une recherche intitulée « Conceptualisation de la collocation lexicale verbale auprès des apprenants iraniens du FLE ». Les auteurs visent à montrer l'efficacité de la conceptualisation des collocations verbales. Les résultats ont démontré que la conceptualisation de la collocation lexicale verbale s'est avérée efficace. Tutin et ses collègues en 2002 dans l'article nommé "Collocations régulières et irrégulières :

esquisse de typologie du phénomène collocatif", illustre la différence entre collocation et expression figée. Selon les auteurs de cette étude, certains mots présentent des affinités et tendent à apparaître ensemble : rendre visite ou prêter attention, expressions sont souvent appelées collocations. De telles associations s'opposent intuitivement à des expressions complètement figées comme pomme de terre ou nid d'ange, pour lesquelles le sens du tout est difficilement prédictible à partir du sens des parties. Peters et ses collègues ont mené, en 2005 une étude intitulée « Compétence réflexive, carte conceptuelle et web folio à la formation des maîtres ». Ils pensent que la carte mentale aide à conceptualiser et formaliser des connaissances afin de favoriser l'apprentissage en général. Ils considèrent que la carte mentale fonctionne comme un « outil pédagogique puissant et versatile », quel que soit le niveau, le concept, l'âge. Monika (2009) a mené une étude intitulée « Quelques aspects de la phrase didactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère. Sa recherche porte particulièrement sur l'enseignement-apprentissage des unités figées en langue étrangère qui est un processus complexe demandant engagement et effort particulier. L'auteur conclue que tous les outils pédagogiques favorisant le développement des compétences phraséologiques sont recommandés. Malgré les défis liés à l'enseignement des expressions figées en classe de FLE, divers supports sont disponibles, notamment l'utilisation de documents authentiques et de nouvelles technologies comme l'ordinateur et l'internet, qui s'avèrent enrichissants et motivants pour enseignants et étudiants. Dans un article intitulé « Apports pédagogiques de

l'utilisation de la carte heuristique en classe », Régnard (2010) démontre que la carte mentale favorise la réflexion sur les idées et les informations fournies et/ou découvertes, ainsi que leur statut, tout en étant un outil d'apprentissage pertinent (notamment pour la révision). La carte permet à l'étudiant de produire un travail satisfaisant tant du point de vue graphique qu'intellectuel. Mongin et al ont mené, en 2011, une étude intitulée « Organiser vos idées avec le Mind-mapping ». Les auteurs montrent que tout enseignant devrait attirer l'attention des apprenants sur l'opacité sémantique caractérisant une expression idiomatique qui est une unité phraséologique en proposant les activités répondant au besoin d'apprentissage immédiat ressenti par eux.

Dans l'ensemble, il faut souligner que l'originalité de cette recherche réside dans l'importance d'enseigner les locutions figées et non figées, en utilisant des cartes mentales, un outil innovant peu exploité par les enseignants iraniens du FLE. Cependant, les autres recherches citées n'ont étudié que les locutions figées ou non figées.

2- Cadre théorique

2.1. Locution non figée (cooccurrence)

Une locution non figée désigne une expression linguistique dont les éléments peuvent être modifiés ou adaptés sans en altérer le sens général. Contrairement à une locution figée, qui demeure immuable et dont la structure ne peut être changée, la locution non figée permet une certaine flexibilité. (Tutin et al, 2002 : 7). Une expression non figée est une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques

entretenant une relation syntaxique soit largement privilégiée. Une expression non figée prend sa source dans les études théoriques en lexicologie (Curse, 1986 : 30) et en lexicographie théorique (Mel'çuki, 1984).

Les cooccurrents sont donc « formés d'unités qui figurent souvent ensemble dans le discours et qui déterminent des structures syntaxiques (quand elles sont contiguës) aussi bien que les structures discursives quand elles sont contiguës ou réparties dans l'ensemble de discours. (Tréville 2000 : 37). Les structures discursives, quant à elles, se basent sur les règles de cooccurrences qui ne sont pas fixées par les contraintes syntaxiques, mais plutôt imposées par les habitudes et les choix subjectifs de la société. Ces dernières sont très difficiles à saisir pour un apprenant de langue seconde qui n'a qu'une seule référence : sa langue maternelle. (Tréville, 2000 : 39). Par exemple, les expressions en anglais « save time » et « save money » donnent en français respectivement gagner du temps et économiser de l'argent. L'apprenant anglophone serait probablement tenté de dire sauver du temps et sauver de l'argent. Le principe des cooccurrences est, selon plusieurs chercheurs, essentiel à l'apprentissage du vocabulaire (McCarthy, 1990 ; Tréville, 2000 ; Nation, 2001). Il existe deux types de cooccurrences : lexicales et grammaticales (Schmitt, 2004 ; Baltova, 1994). Dans cette recherche, nous analyserons la combinaison de mots verbe + nom, comme "être en colère".

2.2. Locution figée

D'après le dictionnaire linguistique *Larousse* (2003), "les expressions figées relèvent d'un processus linguistique qui fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés". Selon Gross « lorsque deux éléments d'une construction [...] sont fixes l'un par rapport à l'autre, alors la construction [...] est figée » (1996 : 40). Le cadre théorique de l'expression figée a été fondé sur la théorie transformationnelle de Z.S. Harris et le lexique-grammaire de Maurice Gross. D'après Gross (1996), les mots constituant les expressions figées sont assemblés de manière syntaxiquement correcte, il considère que les expressions figées n'obéissent guère aux principes de compositionnalité. D'après Gross (1982), la signification des expressions figées n'est pas liée au sens de chaque mot, il n'y a donc pas de raison que ces expressions soient constituées à partir de mots, elles auraient tout aussi bien pu être formées de suites de syllabes quelconques du français et le sens des mots ne permet pas d'interpréter leur combinaison, mais Gross constate que dans leur majorité, les expressions figées sont constituées de mots existants par ailleurs.

2.3. Phraséodidactique

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, concerne l'enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. En tant que domaine scientifique, la phraséodidactique est une discipline très récente (avec seulement une vingtaine d'années) et peu connue. Cela découle des travaux de Peter Khün (1985). C'est un domaine qui aujourd'hui est en

train de se constituer et qui unit bien des aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Selon González-Rey (2008 : 12), l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants. Cet emploi naturel et spontané demande un effort supplémentaire chez les apprenants, mais aussi chez les enseignants. Les expressions transparentes ne posent pas beaucoup de problèmes (« avoir un cœur d'or »), mais d'autres, celles qui sont plus opaques, empêchent les étudiants de voir le lien entre l'expression et sa signification. Dans ce cas, un étudiant d'une langue étrangère peut se tromper, par exemple, s'il prend l'expression « les carottes sont cuites » mot par mot, il ne comprend pas qu'il s'agit d'une expression qui désigne qu'il n'y a plus rien à faire, il n'y a plus aucun espoir, que tout est perdu. (Marine et al, 2017 : 40). D'après Rey (2007 : 17) les apprenants non natifs commettent souvent des erreurs en utilisant des expressions figées qu'ils maîtrisent mal, les appliquant incorrectement ou dans des contextes inappropriés. Ces expressions figées sont courantes à l'oral et à l'écrit, mais leur intégration dans l'enseignement du français est parfois négligée. Les apprenants rencontrent donc des difficultés à reconnaître, comprendre et utiliser ces expressions dans divers contextes.

2.4. Carte mentale selon la théorie de Buzan

La carte mentale, développée dans les années 1970 par le psychologue britannique Tony Buzan, utilise les mécanismes cérébraux pour améliorer l'apprentissage et la mémorisation. Cette méthode, appelée

mind mapping, repose sur une structure en arborescence partant d'une idée centrale vers des idées secondaires, reflétant ainsi la pensée humaine. Selon Buzan, la carte mentale représente un "miroir externe de la pensée irradiante", permettant à l'information de circuler librement, à l'image de notre cerveau. Buzan (1995) a développé le concept de mind-mapping en se basant sur la façon dont le cerveau retient l'information, en mettant en avant l'importance des éléments tels que le début, la fin, les éléments mis en exergue, les associations et les stimuli sensoriels. D'après Buzan (2004 : 98), la mémorisation d'une synthèse via une carte mentale peut se réaliser en plusieurs étapes : l'ancrage initial par des liens favorisant la compréhension, la mémorisation active par auto-interrogation sans simple relecture, et enfin la consolidation mnésique par réactivation. En outre, les affects, faisant partie intégrante des relations humaines, peuvent être source de nombreux malentendus pour les LNN¹ en cas de leurs non acquisition ou acquisition erronée

D'après Benz (2011 : 100), la carte mentale, tout comme une simple liste de mots, peut servir de base à plusieurs activités ; qu'elle soit utilisée dans sa totalité (comme un ensemble structuré d'informations) ou en partie (comme une base de données), elle permettra aux apprenants aussi bien de réviser leurs acquis que de développer davantage leur savoir-faire linguistique. Soulignons encore que pour que l'apprenant retienne bien les lexies (et les liaisons entre elles), il est indispensable qu'il construise, lui-même, la carte, car c'est le fait de la

Locuteurs non-natifs¹

fabriquer qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage (Goody 1979, Lascombe, 2014 : 46).

2.3. Carte mentale et la mémorisation

Le système éducatif actuel met davantage l'accent sur l'acquisition de compétences plutôt que sur les connaissances générales. Cependant, d'après Lieury (2010), la mémoire "encyclopédique" reste importante pour réussir car elle aide à la compréhension des concepts et à l'application des savoirs et compétences (p.145). Il est donc important de travailler sur la mémorisation des concepts. Durant l'encodage, la mémoire stocke les fichiers-mots et le sens des mots, organisés par catégorie ou association. La subvocalisation, essentielle à la mémorisation, consiste à vocaliser pour réinjecter des informations en boucle. La division de la mémoire en lexicale, visuelle, procédurale et sémantique souligne l'importance de travailler les concepts de manière variée, avec des tableaux, des plans et des cartes mentales.

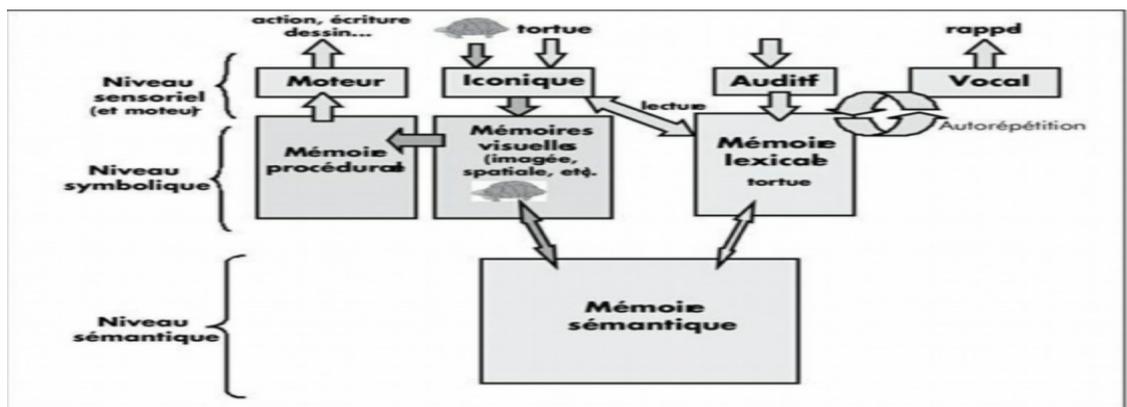


Figure 1. Modèle modulaire de la mémoire selon Lieury (2008)

Par ailleurs, la mémoire de travail a deux caractéristiques clés : capacité limitée et importance des liens. La carte mentale aide à organiser les idées et à renforcer la compréhension. Il facilite la visualisation des informations et leur hiérarchisation de manière plus efficace que le cerveau seul. D'après Lieury (2008), les cartes mentales facilitent la rétention de l'information de manière naturelle, ce qui a été prouvé efficace pour les étudiants qui les utilisent, améliorant leur capacité de mémorisation de 10 à 15 % par rapport aux méthodes classiques (p.52). Les mindmaps aident également à la compréhension en mettant en avant les mots clés et les liens entre eux. En stimulant les deux hémisphères du cerveau, les cartes mentales encouragent la créativité et la logique, facilitant ainsi la mémorisation.

3. Méthodologie de la recherche

Cette recherche analytique a été réalisée avec des étudiants de deux groupes de niveau avancé à Téhéran, comprenant 30 apprenants chacun. Un prétest nous a permis, au préalable, de choisir les apprenants du même niveau sachant qu'ils n'avaient encore aucune notion des locutions qui font l'objet de cette étude. Les étudiants ont été répartis en deux groupes, un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les deux classes maîtrisées matériellement par la chercheuse, se sont déroulées en 8 séances (un semestre), chaque séance durant 2 heures pour chaque groupe. Les apprenants des deux groupes ont étudié le

français avec le manuel "Alter égo"² (niveau B2), leçon 2³, pages 25-37. Nous avons choisi le chapitre 2 de ce manuel car le sujet de cette leçon porte sur les sentiments et inclut des locutions figées et non figées. Dans le groupe expérimental, nous avons enseigné les locutions concernant les sentiments et les émotions à l'aide d'une carte mentale mais dans le groupe contrôle, seul le manuel a été utilisé. Les activités proposées dans le groupe expérimental adoptent une progression : l'apprenant observe, analyse, manipule et, enfin, systématise les informations dans le but de comprendre leur sens et de mémoriser leurs locutions. En raison de la variété des émotions, nous avons décidé d'enseigner 4 mots de sentiment pendant un semestre. Cependant, dans cet article, seules les définitions de 2 mots sont ainsi montrées : un mot exprimant une émotion positive (surprise) et un mot exprimant une émotion négative (colère). Les domaines de la "colère" et de la "surprise" mettent en lumière les verbes les plus couramment utilisés dans le domaine émotionnel. Nous nous sommes servis d'un dictionnaire⁴ des expressions et locutions Poche Plus (2020) pour repérer des locutions relatives aux sentiments.

Dans le groupe d'expérience, en encourageant les apprenants à associer visuellement des locutions, nous les avons aidés à intégrer plus efficacement ces combinaisons linguistiques complexes dans leur répertoire lexical. Par le biais des cartes mentales, nous avons créé un environnement stimulant qui favorise une meilleure rétention et

Catherine Dollez & Sylvie Pons (2007). Paris : Hachette²
Privé³

Alain Rey et Sophie Chantreau. Paris : Le Robert⁴

utilisation des combinaisons de mots. Dans l'ensemble, à travers ce travail méthodique et créatif, nous avons constaté les possibilités efficaces à travers la maîtrise de ces combinaisons lexicales essentielles pour une communication fluide et naturelle.

Voici la fiche pédagogique du groupe d'expérience :

Thème : Communication, Émotions, Locution figée, Locution non figée.

Public : Adultes, niveau B2

Approche : Travail en groupes de deux ou trois personnes. Les apprenants accomplissent leurs tâches via des activités créatives. Leur travail est principalement autonome, mais l'intervention de l'enseignante est possible à tout moment ; ce dernier assure le bon déroulement de la séquence.

Compétences : lexicales, pragmatiques, interactives, heuristiques, créatives, la mise en valeur du savoir et savoir-faire conceptuel personnel et interpersonnel.

Objectifs principaux : Aider les apprenants à explorer le vocabulaire des émotions (carte heuristique) et à travers le partage des connaissances (travail en groupe).

Objectifs linguistiques : Repérage des modifieurs et identification des catégories grammaticales (nom, verbe, adj (antéposé ou

postposé), ...) et identifier et mémoriser les locutions des noms d'émotions (colère et surprise).

Description : L'activité didactique passe par diverses étapes pour faciliter la mémorisation des combinaisons repérées.

Ainsi, les apprenants doivent mettre en commun les résultats obtenus et fabriquer une carte mentale commune pour la lexie analysée. Nous avons suggéré aux apprenants d'utiliser un logiciel informatique appelé CmapTools⁵ pour créer leurs cartes mentales. CmapTools est un logiciel puissant qui permet aux utilisateurs de créer des cartes mentales électroniques facilement et efficacement. Les utilisateurs peuvent ajouter des nœuds, relier des concepts et personnaliser leurs cartes avec des couleurs et des images, rendant l'apprentissage plus interactif (2016)⁶.

3.1. Déroulement du cours (Le remue-méninge) :

L'enseignante s'interroge sur les émotions (par exemple : Quel est le sentiment lors de la réception d'un cadeau (joie ou surprise) ou d'une punition (tristesse ou colère). Comment réagit-on dans ces situations ? etc.) pour orienter subtilement les apprenants vers les émotions par lesquelles ils sont capables de prononcer leur état affectif, leur état de conscience, leur sentiment de plaisir et de douleur. Ensuite,

<https://www.mindmeister.com/>⁵

<https://outilstice.com/2016/12/cmap-tools-outil-gratuit-pour-creer-des-cartes-conceptuelles/>⁶

l'enseignante partage avec les apprenants un document vidéo par le site TV5⁷ Monde⁸ où un journaliste présente des "flash infos". L'objectif principal est que les apprenants connaissent les locutions. L'enseignante pose des questions sur la façon dont le journaliste décrit ces émotions (ex : Qu'est-il arrivé ? De quel sentiment parle-t-on ici ? Quels termes le journaliste utilise-t-il pour décrire cette situation ? etc.). L'enseignante distribue aux apprenants les photocopies des textes du manuel Alter égo B2, ainsi que les termes du dictionnaire Poche Plus d'expressions et locutions (2020). Les apprenants doivent rédiger une liste des groupes de mots obtenus à partir des documents en associant noms et verbes. Pendant cette identification du lexique, les étudiants collaborent en groupe, ce qui leur permet d'échanger leurs connaissances, leurs observations et de tenter de comprendre le sens par rapport au contexte. Les apprenants enregistrent leurs résultats sous forme de grille ou autre. Par exemple, les étudiants avec l'aide du professeur, ont identifié ces associations de mots pour le terme "colère"

Les locutions non figées	Les locutions figées
Être en colère	Être dans une colère noire
Provoquer la colère	Être rouge de colère
Se mettre en colère	Piquer une colère
Susciter la colère	Exploser de colère
Déclencher la colère	Fumer de colère

TV5 Monde propose une variété de vidéos d'apprentissage captivantes, adaptées à ⁷ tous les niveaux de compétence en français.
<https://apprendre.tv5monde.com/fr>⁸

<p>Apaiser sa colère</p> <p>Céder à la colère</p> <p>Laisser éclater sa colère</p> <p>Laisser exploser sa colère</p>	
--	--

Tableau 1 : Les locutions figée et non figées du nom colère

3.2. Activité de réflexion

Après le travail de groupe, les étudiants peuvent partager leurs résultats avec toute la classe. L'enseignante profite de la mise en commun des activités pour rectifier la prononciation et expliquer certains points, tels que les nuances de sens entre différents mots. Les apprenants notent qu'un nom peut s'employer avec divers verbes tels que « Susciter » ou « Provoquer », par exemple. L'objectif est d'identifier et de classer ces associations de mots. Par exemple, on dit "se mettre en colère", mais on ne dit jamais "se mettre en fureur". C'est à ce stade que nous suggérons d'introduire la notion de carte mentale. Pour expliquer son fonctionnement, l'enseignante pourrait dessiner au tableau une carte simple, comme les figures 2 et 3 par exemple :

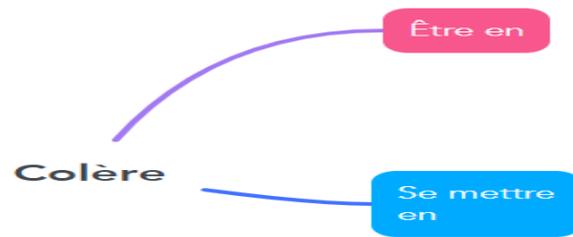


Figure 2 : Proposition d'une carte mentale pour le nom colère



Figure 3 : proposition de la locution figée pour le nom colère

De ce fait, les flèches sont reliées au mot pivot de départ « colère ». Ce dernier devrait présenter le concept de regroupement des mots par idée, notion, classe grammaticale, etc., et expliquer que les connexions entre les éléments sont indiquées par les branches/flèches. Ainsi, le professeur devrait clairement expliquer les différences entre les expressions figées et non figées. Par exemple, dans des expressions

comme "susciter la colère" ou "déclencher la colère", on peut modifier le verbe. En revanche, pour les expressions non figées comme "être dans une colère noire", les éléments de la phrase ne peuvent pas être modifiés, car ils sont figés et inchangeables.

Dans cette étape, en se référant à la théorie de Buzan (2004), nous avons souligné l'importance de l'ancrage par la création de connexions significatives. Les apprenants ont compris la relation entre les locutions et le nom d'émotion "colère" et la mémoire visuelle aide les apprenants à analyser ces combinaisons.

3.3. Activité de production

Les apprenants peuvent montrer l'évolution du sentiment, de "se mettre en colère" jusqu'à "apaiser sa colère" (le début, le milieu et la fin) pour aider à mieux comprendre la signification des locutions et les utiliser dans différents contextes. On pourrait même généraliser cette activité aux milieux universitaires lorsque les étudiants se plongeront davantage dans l'étude minutieuse de la relation entre ces associations comme un effort intellectuel et vif de l'esprit, telles que l'émergence d'un sentiment ou la disparition d'une émotion, ils seront plus enclins à la mémoriser de façon plus efficace et à l'appliquer de manière plus pertinente dans une variété de contextes. Cette approche interactive peut non seulement renforcer leur compréhension des expressions idiomatiques, mais aussi les aider à les intégrer de manière plus fluide dans leurs conversations

quotidiennes. Dans la figure suivante, les flèches mauves, par leurs connexions, sont reliées ainsi au mot pivot de départ « colère ».

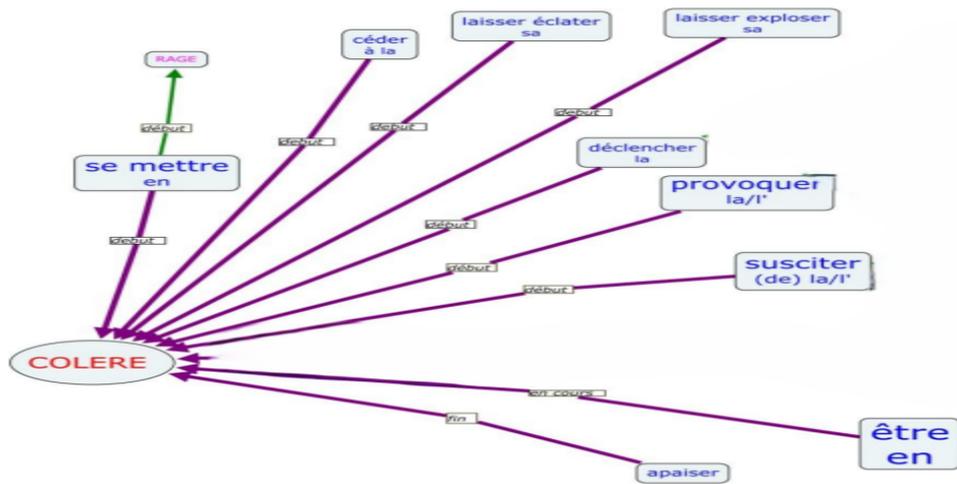


Figure 4 : Carte mentale pour le mot colère

En outre, nous avons demandé aux apprenants de créer une autre carte mentale montrant la combinaison syntaxique qui apparaît dans le sens des flèches entre les éléments. Les termes "visible" et "intériorisée" précisent si l'émotion (la colère) est visible ou non en fonction du verbe concerné. Classifiant ces locutions en termes de « visible » et « intériorisé », les apprenants sont encouragés à inclure d'autres détails dans leur carte mentale.

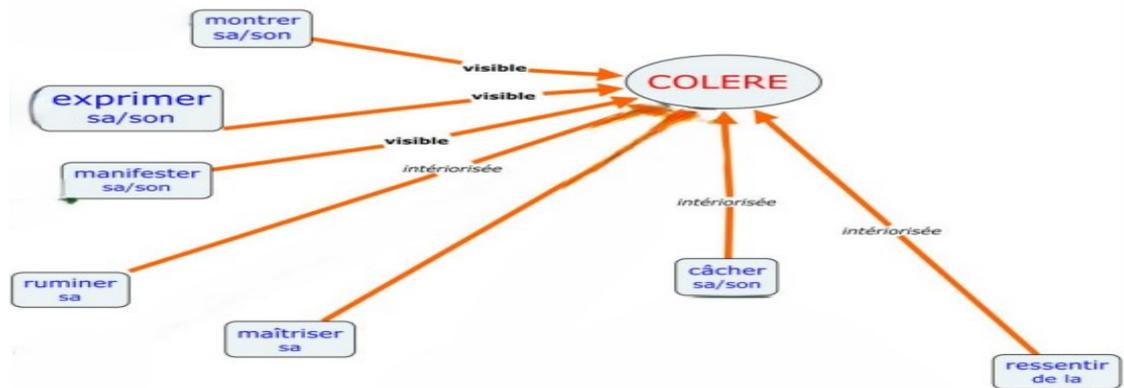


Figure 5 : Carte mentale pour le mot colère

Ensuite, l'apprenant pourra utiliser les cartes comme rappel, les compléter graduellement au cours de ses apprentissages, et éventuellement les regrouper. Cependant, il est essentiel de penser à réutiliser les mots dans différents contextes à partir des cartes, et d'enrichir cet apprentissage avec des exercices favorisant la reformulation et la répétition pour soutenir la mémorisation.

3.4. Activité de découverte pour le mot surprise

Pour le nom de surprise, la même démarche est suivie que pour le nom de colère, à savoir l'utilisation d'une vidéo et des questions. A ce titre, l'enseignante essaie de diriger implicitement les apprenants vers l'émotion surprise. L'enseignante distribue aux apprenants les photocopies du manuel Alter égo. Chaque équipe doit repérer la

locution. Les apprenants enregistrent leurs résultats, soit sous forme de grille ou soit par une forme.

Les locutions non figées	Les locutions figées
Provoquer la surprise	Avoir la surprise de sa vie
Causer la surprise	Sur le ton de la surprise
Créer la surprise	Surprise de taille
Susciter la surprise	Coup de surprise
Apporter la surprise	À la surprise générale
Réserver la surprise	
Faire la surprise	

Tableau 2 : Les locutions figées et non-figées du mot Surprise

De même, l’enseignante conseille aux apprenants d’utiliser des locutions non figées liées du tableau avec les adjectifs pour comprendre leurs changements de sens. L’enseignante peut aussi suggérer aux apprenants d'utiliser des couleurs pour mettre en évidence les éléments sémantiquement proches ou pour indiquer la même classe grammaticale (comme les verbes, les adjectifs, les noms).

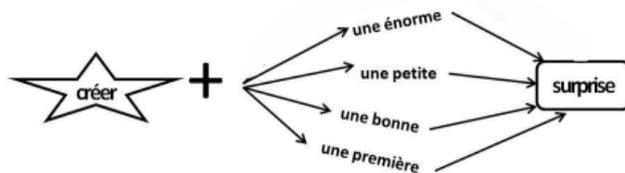


Figure 6 : Carte mentale de surprise (proposition de l'enseignante pour la locution non figée " créer la surprise ")

La carte mentale (figure 6) peut alors s'agrandir en utilisant des liens divergents selon les remarques et les observations des apprenants pour ressembler au tableau (2).

L'enseignante doit expliquer aux apprenants que les expressions non figées peuvent changer de sens selon les adjectifs, tandis que les expressions figées conservent un sens fixe. Par ailleurs, l'enseignante peut profiter de l'occasion pour rappeler/enseigner les règles de formation de certains adjectifs (par exemple, les suffixes). Elle peut attirer l'attention des apprenants sur le mot pivot "surprise" et leur demander d'ajouter d'autres verbes qu'ils associent à ce mot.

Verbe	Adjectif	Nom
Créer	Une petite	Surprise
Créer	Une première	Surprise
Créer	Une énorme	Surprise

Tableau 3 : Proposition de l'enseignante pour la locution non figée "créer la surprise"

Dans le tableau ci-dessus, les apprenants ont été invités à indiquer les rôles grammaticaux des éléments de la carte mentale afin de mieux comprendre la fonction des mots. Par conséquent, dans cette partie, ils

ont découvert qu'ils pouvaient modifier le sens de la phrase en intégrant des adjectifs comme "petit, énorme et première".

3.5. Mise en commun des données et la création de la carte mentale

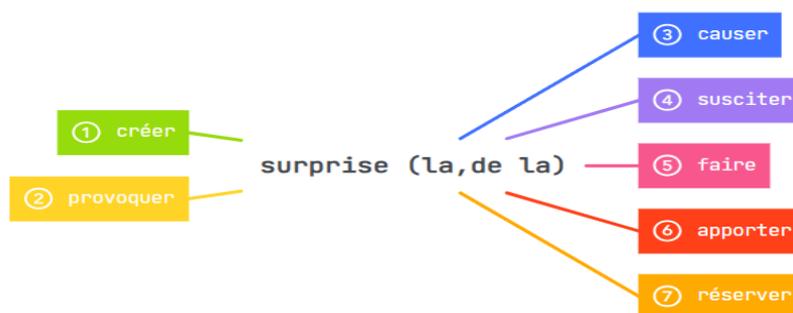


Figure 7 : Carte mentale des expressions non figées du mot surprise

Les verbes associés au noyau de la carte (« surprise ») ont été reliés avec le sens des flèches indiquant l'ordre syntaxique des mots. Sur le lien sont indiqués les articles (de la/la) à employer pour lier les mots. Par la suite, pour aider les étudiants à s'habituer aux adjectifs placés avant et après le mot en question, nous avons cherché à les inclure dans la carte mentale. Dans cette étape, les étudiants ont exploré de nouveaux concepts tels que les adjectifs antéposés et postposés. Nous avons mentionné aux apprenants que les adjectifs placés avant et après le nom "surprise" peuvent altérer le sens des phrases. Nous avons indiqué aux apprenants que la dimension d'intensité est habituellement représentée par des verbes influençant le niveau d'émotion. Il existe deux catégories de verbes exprimant cette dimension : intensité forte et intensité faible. A proprement parler, lorsqu'un adjectif tel que "énorme" est utilisé avec

le nom "surprise", son intensité est forte. Afin d'enrichir le vocabulaire des apprenants, nous avons introduit des synonymes du mot "surprise" tels qu'étonnement, stupeur et surprendre. Notre but était de leur assurer une bonne compréhension et une utilisation adéquate de ces termes en lien avec les adjectifs correspondants, tant à l'écrit qu'à l'oral.

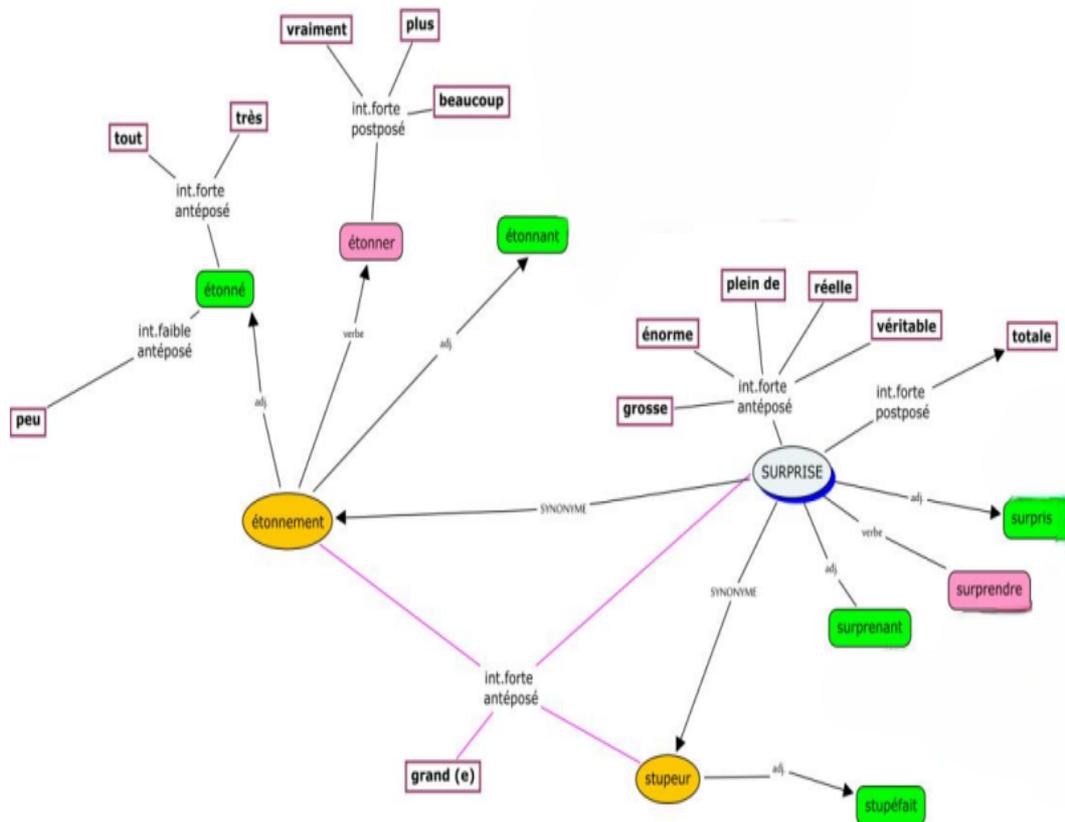


Figure 8 : Carte mentale de surprise

D'ailleurs, en utilisant simplement une carte mentale, nous avons visualisé et résumé de nombreux détails comme vous pouvez le voir dans la figure ci-dessus. Cela facilite la mémorisation des combinaisons de mots. Grâce à l'utilisation de cette carte mentale (figure 8), les étudiants ont fait une intéressante découverte : ils ont constaté qu'il était possible de créer des locutions non figées non seulement avec le mot "surprise", mais aussi avec d'autres termes, tels que "susciter l'étonnement" ou "susciter la stupeur", et même les combiner avec d'autres adjectifs pour varier le sens, tel que "susciter une grande stupeur". Cette prise de conscience de la diversité des possibilités offertes par la langue les a incités à explorer davantage le champ des associations de mots, enrichissant ainsi leur compréhension de la manière dont les termes peuvent s'agencer pour produire des effets variés et nuancés dans la communication. Ainsi, la carte, créée par les apprenants, aidera à mieux mémoriser le vocabulaire appris. Malgré les divers liens sémantiques ou syntaxiques, sa structure arborescente colorée facilitera la visualisation des relations entre les mots. Il est essentiel de ne pas surcharger la carte pour éviter l'illisibilité. Finalement, il est temps de vérifier la maîtrise des locutions étudiées. Pour ce faire, les apprenants des deux classes ont été invités à écrire une lettre à un(e) ami(e) pour lui parler librement et dans leur propre langage et par leurs propres sentiments et émotions. Cette dernière activité vise à contrôler, par écrit, les productions des apprenants. À ce stade, les règles, établies grâce à l'enseignement par la carte mentale, devraient aider les apprenants à produire des associations correctes. Cette étape de production correspond à la troisième étape de la théorie

de Buzan (2004), qui concerne la consolidation mnésique par réactivation. Durant cette phase, les apprenants sont encouragés à rédiger le texte en utilisant les cartes mentales. En s'engageant activement dans cet exercice, les apprenants renforcent leurs connexions mnésiques et améliorent leur capacité à se rappeler et comprendre le contenu étudié. Ainsi, la consolidation mnésique par réactivation à travers l'écriture basée sur les cartes mentales devient un outil puissant pour optimiser l'apprentissage et la rétention des informations. L'élaboration d'une carte heuristique est proposée comme outil d'appropriation et de mémorisation des expressions sélectionnées.

4.1. L'analyse des données

Les apprenants doivent écrire une lettre décrivant leurs sentiments concernant un souvenir qui les a rendus en colère ou surpris. L'activité écrite des apprenants du groupe d'expérience a montré qu'ils avaient fait référence aux cartes mentales pour décrire efficacement leurs sentiments concernant leur souvenir. Quelques phrases des étudiants du groupe expérimental, ayant rédigé des phrases sur leurs souvenirs d'enfance à l'aide de cartes mentales sont présentées ici.

1) Quand j'étais petite, mes grands-parents m'ont réservé une surprise en me gardant chez eux.	7) Mon père était en colère quand j'étais désobéissant.	14) Refuser à l'examen a suscité la colère.
2) La saleté de ma chambre suscite la colère de ma mère.	8) Les bonnes notes à la fin de l'année scolaire suscitent la surprise.	15) A ce temps-là, j'exprime de la colère comme lancer une balle.
	9) le comportement de mon ami apaise ma colère.	16) Mes amies ont créé l'étonnement chez moi.

3) Mon grand frère a manifesté sa colère contre moi lors de notre dispute.	10) Les émissions de télévision me surprennent quand je les regarde maintenant.	17) Le manque de respect envers mes enseignants à l'école provoque la colère
4) Le cadeau d'anniversaire peut créer une bonne surprise.	11) J'étais en colère quand ma sœur a pris mes marqueurs.	18) Sa façon de jouer m'a mis en colère.
5) Ma sœur est rouge de colère quand j'ai pris ses jouets.	12) À 12 ans, j'ai eu la surprise de ma vie lorsque mon père m'a offert un vélo.	19) Le grand jardin de mon grand-père suscite la stupeur et l'émotion chez moi
6) Il y a une surprise de taille lorsque j'ai accepté de participer à la compétition de l'école.	13) Lorsque nous avons vu que ses voisins se moquaient de lui, cela nous a piqué en colère.	20) C'était un coup de surprise quand je vois ses photos avec sa famille

Tableau 3 : L'extrait des phrases des étudiants

Le score global de l'activité écrite de cette recherche est de 10 points. Les étudiants ont été notés dans cette catégorie sur une échelle de 1 à 10 points. Les graphiques ci-dessous illustrent la répartition en pourcentage des notes obtenues par les apprenants. Pour comparer les résultats entre deux groupes, nous avons utilisé le test t apparié.⁹ Il est important de noter que le t-test apparié est approprié lorsque les observations dans chaque groupe sont appariées ou liées d'une manière ou d'une autre. Dans ce cas, le t-test apparié serait l'approche statistique idéale pour évaluer toute variation entre les groupes appariés. Cela nous permettrait de prendre en compte les similarités ou les différences entre

⁹ Le test t apparié est une méthode statistique utilisée pour déterminer si les moyennes de deux ensembles de données liées sont significativement différentes l'une de l'autre

les observations pour obtenir des résultats plus précis et pertinents pour notre travail.

Groupe	Groupe contrôle	Groupe d'expérience
Mean ¹⁰	4.9083	6.4333
SD ¹¹	1.3574	1.1483
SEM ¹²	0.2478	0.2097
N ¹³	30	30

Tableau 4 : Résultat du test t apparié de deux groupes

Valeurs intermédiaires utilisées dans les calculs :
T ¹⁴ : 4.6978
Df ¹⁵ = 58
Erreur standard de différence= 0.325

¹⁰ C'est en fait une mesure de tendance centrale qui permet de résumer un ensemble de données par une seule valeur.

¹¹ SD dans la statistique fait référence à l'écart-type, une mesure qui permet d'évaluer la dispersion ou la variabilité des données par rapport à la moyenne.

¹² SEM est une méthode statistique utilisée pour analyser des relations complexes entre des variables.

¹³ N dans la statistique, c'est la taille de l'échantillon.

¹⁴ Le T est utilisé pour déterminer si les moyennes de deux groupes sont significativement différentes l'une de l'autre

¹⁵ Dans le test t, "df" désigne les "degrés de liberté", c'est-à-dire le nombre de valeurs pouvant varier dans le calcul d'une statistique. Pour un test t, ces degrés dépendent du nombre d'échantillons comparés.

Tableau 5 : Valeurs intermédiaires utilisées dans le test t apparié de deux groupes

En somme, la comparaison des performances des deux classes montre que les apprenants du groupe d'expérience ont une meilleure maîtrise des locutions que le groupe de contrôle. Les figures ci-dessus indiquent le pourcentage des notes obtenues par les apprenants. Le groupe expérimental a obtenu en moyenne 6,43 tandis que le groupe contrôle a obtenu en moyenne 4,90. Notre recherche a également révélé qu'à la fin du processus d'apprentissage, les apprenants du groupe contrôle n'avaient pas atteint le niveau de performance du groupe expérimental dans l'utilisation des locutions.

Conclusion

Cette recherche vise à démontrer l'efficacité de l'enseignement des locutions à travers des cartes mentales. Les résultats montrent que les apprenants du groupe de contrôle ont des difficultés à intégrer des locutions efficacement dans leurs écrits, confirmant ainsi l'hypothèse initiale. En effet, ces combinaisons de mots n'étaient pas aussi inclusives ni mises en avant de la même manière que dans le groupe d'expérience, ce qui a impacté négativement la qualité et la pertinence de leurs productions écrites. Dans le groupe d'expérience, en mémorisant et familiarisant avec les expressions non figées, les apprenants ont également acquis d'autres termes liés tels que visibles, intensité, intériorisé, antéposé, postposé et grâce à ces termes, ils peuvent facilement apprendre les cooccurrences. Ainsi, ils ont réalisé

que les adjectifs peuvent modifier le sens des phrases, par exemple une "petite ou une énorme surprise ". De plus, ils ont découvert qu'avec un terme d'émotion, ils peuvent utiliser divers verbes pour l'exprimer, comme "mettre en colère " ou "être en colère ". Nous avons nettement constaté que les apprenants comprennent mieux le début ou la fin des locutions non figées du nom "colère" lorsqu'ils utilisent des cartes mentales, comme apaiser la colère (la fin de l'émotion) ou provoquer la colère (le début). Les apprenants ont compris que les éléments des expressions figées doivent être considérés comme un tout, car leur signification et leur utilisation dépendent du contexte global. Cela signifie que les mots qui composent une expression figée ne peuvent pas être modifiés ou substitués sans en altérer le sens. Les écrits des apprenants montrent que les cartes mentales facilitent l'encodage et le rappel des données, renforçant ainsi la mémoire à long terme, ce qui permet aux étudiants de la classe expérimentale de se souvenir facilement des locutions. Dans cette recherche, nous avons également remarqué que regrouper et classer les liaisons syntaxiques et sémantiques entre les lexies pourrait aider les apprenants à maîtriser rapidement une grande variété d'informations linguistiques, toutes liées. La carte mentale, en intégrant des éléments visuels, stimule la mémoire visuelle et sémantique, renforçant ainsi l'ancrage des informations et favorisant un apprentissage actif chez les apprenants du groupe d'expérience.

Somme toute, acquérir, dès le début, les locutions d'usage courant amélioreront l'expression orale et écrite des apprenants. L'absence

d'une carte mentale dans les méthodes de FLE (et donc méconnue de la part de nombreux enseignants) nécessite une présentation précise et pédagogiquement structurée initialement. En effet, dans les cours de français en Iran, les exemples de cartes heuristiques pourraient inspirer certains enseignants à expérimenter et à intégrer ce nouvel outil pédagogique dans l'enseignement du vocabulaire pour motiver leurs apprenants à apprendre d'une manière dynamique-mentale. Les cartes mentales en question devraient désormais faire partie des ressources disponibles pour les enseignants et peuvent être utilisées par les apprenants comme un moyen de mémorisation, que ce soit de manière collaborative ou individuelle en fonction des besoins cognitifs des étudiants et des objectifs des enseignants. Dans l'ensemble, les auteurs de cet article proposent aux enseignants de développer les compétences lexicales des apprenants, en mettant l'accent sur les locutions, pour renforcer leurs compétences linguistiques. Ils pourront également se servir des cartes mentales pour enrichir leurs expériences et avoir l'apprentissage plus motivant. Les études ultérieures pourraient se concentrer sur l'enseignement des structures grammaticales à l'aide de cartes mentales.

Conflit d'intérêt

Les auteurs affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Tahereh Mohammadpour



<https://orcid.org/0009-0003-5395-8255>

Références

- Baltova, I. (1994). A word on collocation in English and Bulgaria. *Supostavitelno Ezikoznanie/Contrastive Linguistics*, 19(5), 71-75.
- Benz, P. (2011). L'école numérique : comment construire des cartes mentales avec un TBI ? (3), 58-59.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2012). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.
- Buzan, T. (2008). *Muscler son cerveau avec le mind mapping*. Paris : Eyrolles.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *Mind map - Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Cavalla, C., & Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. Dans A. Tutin & I. Novakova (Éds.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique* (pp. 297-316). Grenoble : Ellug.
- Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (Éds.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (pp. 93-104). Palaiseau : Éditions École Polytechnique.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., & Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. Dans P. Blumenthal & I. Novakova (Éds.), *Nouvelles perspectives en sémantique lexicale et en organisation du discours* (pp. 723-743). Francfort : Peter Lang.
- Cruse, D.-A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gashmardi, M., & Mohammadpour, T. (2024). Conceptualisation de la collocation lexicale verbal auprès des apprenants iraniens du FLE. *Recherches en langue française*, 4(8), 5-37.
<https://doi.org/10.22054/RLF.2024.77391.1181>

Gonzalez Rey, I. (2007). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgique : Éditions E.M.E & InterCommunications, coll. « Proximités – Didactique ».

Gonzalez Rey, I. (2008). *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*. Universidad de Santiago de Compostela.

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

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : Noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.

Gross, M. (1982). Une classification de phrases figées du français. *Revue québécoise de linguistique*, 11(2), 151-158.

Klein, G.-R., & Lamiroy, B. (2016). Le figement : Unité et diversité : Collocations, expressions figées, phrases situationnelles, proverbes. *L'Information grammaticale*, 148, janvier 2016.

Kuhn, P. (1985). *Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert*. *L'Information grammaticale*, 148, janvier 2016.

Lieury, A. (2010). *Manuel issu de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press.

Mel'čuk, I., et al. (1982-1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexicosémantiques I-IV*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Monika, S. (2009). Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère. *Neophilologica*, 21, 102-114.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Forlin, G., & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26491/19673>

Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 158(2), 215-222.

Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam : John Benjamins.

Tatah, N. (2021). L'enseignement des expressions idiomatiques en première année licence de FLE. *Revue Multilinguales*, 9(3), 515-533.

Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : Recherches et théories*. Montréal : Éditions Logiques.

Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : Esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1).
<https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>

Comment citer : Mohammadpour, T., Nejad Mohammad, V (2024). Enseignement des locutions aux apprenants de FLE en Iran à l'aide de cartes mentales, *Recherches en langue française*, 5(9), 185-219. DOI: 10.22054/RLF.2024.82130.1194



Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International