

# 8<sup>ème</sup> édition du Congrès Mondial de Langue Française

## Comment les élèves d'école primaire reconfigurent les collocations en écrivant

*Kathy Similowski, Stéphanie Genre, Yelle  
Koulibali et Marie-Laure Elalouf*

EA 4507- Laboratoire École Mutations  
Apprentissages



# Plan de l'exposé

- ❖ Cadre théorique
- ❖ Contexte de l'expérimentation et corpus étudié
- ❖ Méthodologie
- ❖ Interprétation des collocations produites
- ❖ Perspectives didactiques

# Problématique et contextualisation

- Les collocations : un phénomène linguistique situé à la croisée entre sémantique et syntaxe (Polguère 2008) « entre le préconstruit et le libre » (Tutin et Grossmann, 2022)
- Elles supposent des connaissances sémantiques et la capacité à mobiliser des combinaisons syntaxiques attestées dans l'usage
- D'où des difficultés en compréhension et production lors de l'apprentissage de la langue

## **Comment les apprenants à l'école primaire appréhendent-ils les collocations ?**

- H1 : Les élèves rencontrent des difficultés dans la production
- H2 : L'appropriation des collocations peut servir de point d'appui à la production d'écrit

## Cadre théorique : définition

- Un **phénomène linguistique** de cooccurrence (John Rupert Firth, 1951 : 194) : « attente réciproque » liée à une récurrence contextuelle soit entre des mots soit entre des segments plus larges
- **Semi-phrasèmes** (Mel'čuk, 2003) construits à partir d'une base (conserve son sens usuel) et d'un collocatif (peut prendre une nouvelle signification) (Grossmann et Tutin, 2003)
  - Des **régularités sémantiques** (Anctil et Tremblay, 2016) : l'intensification (*sérieux doute*), l'atténuation (*maigre salaire*) une phase d'un procès non agentif (*le vent tombe*)
  - Des **procédés sémantiques productifs** (Mel'čuk, 1998) : comparaison, métonymie, métaphore (*rouge de colère*)

# Cadre théorique : catégorisations

- En fonction de la motivation et de l'usage :
  - *motivée et productive* (grande peur)
  - *motivée et peu productive* (tristesse noire)
  - *peu motivée et peu productive* (peur bleue)
- En fonction du sens (plus ou moins prédictibles) et du degré de figement, de l'expression libre à l'expression figée (Grossmann et Tutin 2003) :
  - *opaques* (proches de l'expression figée) : collocatifs imprédictibles et démotivés (peur bleue)
  - *transparentes* : collocatifs facilement compréhensibles mais imprédictibles (faim de loup, grièvement blessé)
  - *régulières* : dont le sens est généralement déductible et prédictible et proches des expressions libres (nez aquilin)

## Cadre théorique : des propriétés

- Des propriétés distributionnelles et syntaxiques variées contraignant les possibilités de restructuration (Grossmann et Tutin, 2003) :
  - on peut dire *éprouver du soulagement/de la tristesse*
  - mais on ne peut dire *être plongé dans le soulagement*, alors qu'*être plongé dans la tristesse* est possible
- Des combinatoires lexicales observées sur les deux axes (Mel'čuk, 2003, concept de *fonction lexicale*)
  - paradigmatic : dérivation sémantique d'une lexie (par l'usage de synonymes, antonymes, etc.)
  - syntagmatic : reliant les lexies apparaissant en relation de cooccurrence lexicale restreinte (intensificateurs, verbes supports, verbes phasiques)

# Contexte de l'expérimentation et corpus étudié

- Cadre général : 144 textes produits par 96 élèves âgés en moyenne de 11 ans, de classes de CM1-CM2 (Ile-de-France)
  - observer les effets produits par la lecture de courts extraits littéraires du genre de la robinsonnade (1 TE, 4 textes ressources) sur la production de récits
- Pour l'étude : identification et analyse des reconfigurations de collocations présentes dans le TE *Le Royaume de Kensuké* (Morpurgo)
- 69 textes produits par 45 élèves de CM1-CM2 :
  - G2 24 élèves (V1 TE, V2 TE+TS)
  - G4 21 élèves (V1 TE+TS)

# Contexte de l'expérimentation et corpus étudié

- Classement des collocations du TE (Tutin et Grossmann, 2002)
  - régulières/transparentes/opaques.
- Sélection de collocations pour l'analyse en fonction
  - de leur intérêt didactique
  - des différentes reconfigurations discursives et sémantiques opérées par les élèves

## Contexte de l'expérimentation et corpus étudié

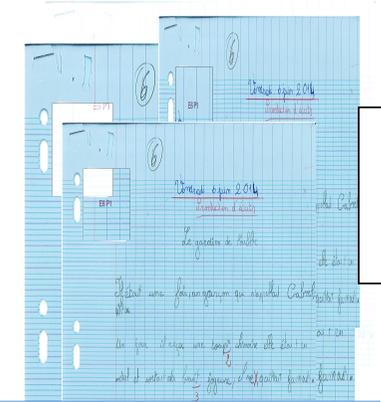
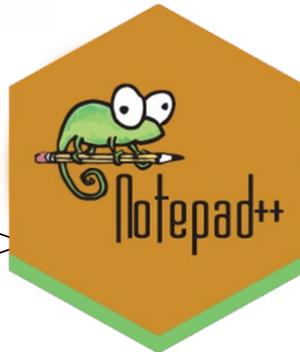
Collocations régulières (déductibles et prédictibles)	Collocations transparentes (compréhensibles mais imprédictibles)	Collocations opaques
creuser une tombe	cris perçants	0
souffle de/du vent	yeux inquisiteurs	
perdre ses forces	ombre rafraichissante	
scruter l'horizon	au fond de la mer	
ciel sans nuages	brume de chaleur	
sentier étroit	hurlement du vent	
mer bleue		

# Méthodologie

- Le Traitement des données

**ECRISCOL**  
 ECRITS SCOLAires

Transcription  
 Et  
 Annotation



Copies scannées

Fq	Forme	Delim	Num	Fq	Lemme	Num
607	a	-	1	2320	de	2
554	son	-	1	2270	.	2
548	des	-	1	2255	DETUPN	2
541	il	-	1	2217	le	2
534	les	-	1	2092	'	2
509	sa	-	1	1545	5	2
477	est	-	1	1338	son	2
452	tue	-	1	1005	@card8	2
446	elle	-	1	963	et	2
432	un	-	1	962	être	2
401	sous	-	1	943	du	2
395	du	-	1	928	avoir	2
391	avec	-	1	909	à	2
385	au	-	1	888	un	2
384	madame	-	1	739	en	2
382	leur	-	1	730	i	2

# Exemple de transcription et d'annotation

## Transcription

## Annotation

1 CM2A-2017-KAT-D1-E1

1 CM2A-2017-KAT-D1-E1

2

2

3 Kouidi, [se] est [rév

3 Kouidi, [se] est [réve] <réveilé> <réveillé> [sur belle plage] par une noix de coco £

4 qui lui est tombé sur

4 qui lui est <tombé> <tombée> sur le ventre. Il se <reveille> <réveille> <voit> <voit> [u] un £

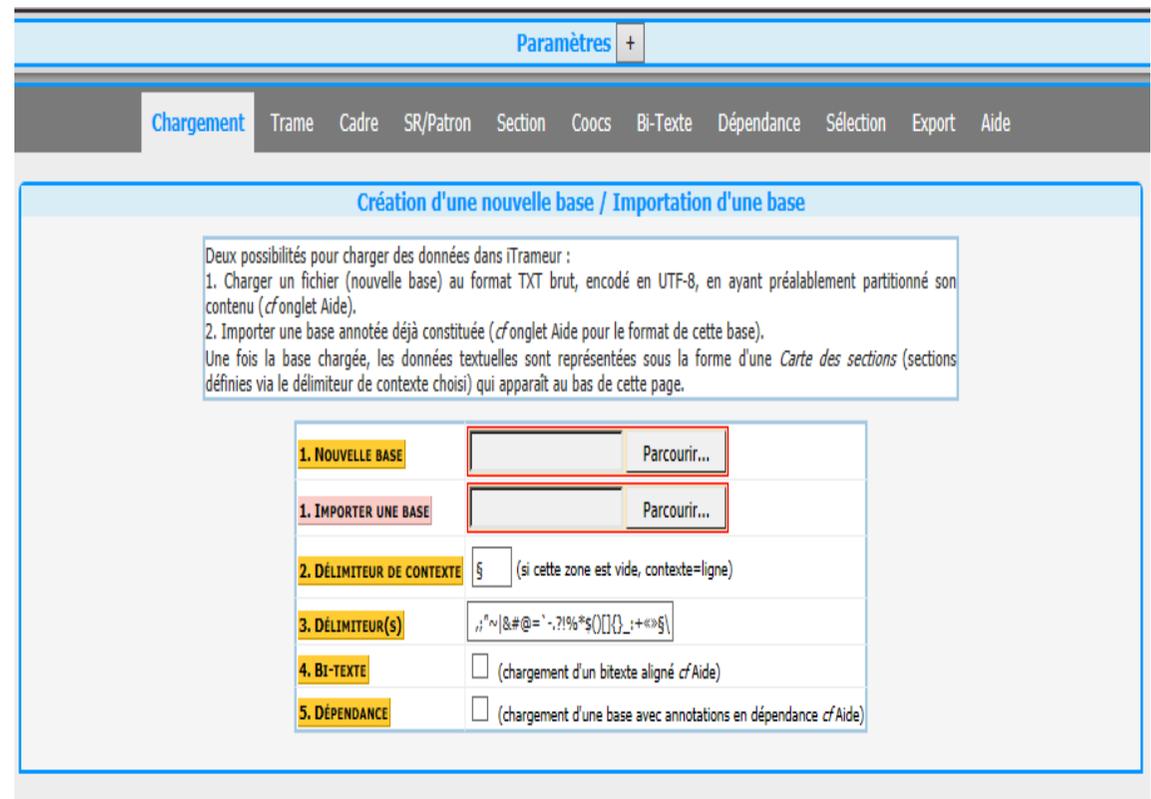
5 sable [d'une] d'un ja

5 sable [d'une] d'un jaune <manilique> <magnifique> mais [chaud] [d] //d'<un> <une> chaleur <chaud> <chaude> // Aie ouie je me £

6 brule les petits [pet

6 <brule> <brûle> les petits [peto] petons [il se di] il enfile vite ses chaussures. Des £

# Recherche des collocations et vérification avec Notepad++



# Exemple de requête et résultat

❖ Pour « creuser ma tombe » > « creus\* »  
> « tombe » et « trou »

Résultat:

« creuser un trou dans le sable » ; « creuser un fossé »

❖ Pour « au fond de la mer » > « mer »  
> « ~~merci~~ »

Expression recherchée	Requête	Documents consultés	Documents avec Résultats	Résultats	Contexte	Reformulation
Souffle de vent	vent	25	3	3	<p>ThomL7;ColL26;MaxL27:Il &lt;fait&gt;_&lt;fit&gt; son &lt;abrit&gt;_&lt;abri&gt; mais &lt;un coup £ de vent&gt;_&lt;un coup de vent intervint&gt; et tout s'envola car il n'&lt;avais&gt;_&lt;avait&gt; pas mis £ de bouts de bois pour maintenir les feuilles.Le feu s'arrêta quand <b>une bourrasque de vent</b> vient £ s'introduire sur l'île. Il n'y avait pas un nuage, mais soudain il y £ &lt;eu&gt;_&lt;eut&gt; <b>un énorme &lt;cou&gt;_&lt;coup&gt; de vent</b> et on vit à &lt;l'orrizon&gt;_&lt;l'horizon&gt; £ une tornade et l'hélicoptère et &lt;tout&gt;_&lt;tous&gt; &lt;s'est&gt;_&lt;ses&gt; &lt;passager&gt;_&lt;passagers&gt; £ &lt;tombait&gt;_&lt;tombèrent&gt; maintenant sur le pays et depuis ce jour £ on &lt;enttendit&gt;_&lt;n'entendit&gt; plus &lt;parlé&gt;_&lt;parler&gt; du petit garçon. §</p>	intensité plus forte

# Sélection de collocations représentatives des procédés utilisés par les scripteurs

6 collocations reconfigurées (intérêts sémantique et syntaxique) par les scripteurs, montrant qu'ils s'inscrivent dans un processus d'interprétation du TE :

- *creuser ma tombe,*
- *souffle de/du vent*
- *perdre ses forces*
- *yeux inquisiteurs*
- *scruter l'horizon et cris perçants*

Ces transformations s'organisent autour de 2 axes :

- paradigmatique
- syntagmatique
- avec ou non modification du sens de la collocation première

## Reprise de la collocation : une occurrence

- Texte source (TS) : Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un *souffle de vent*.
  - Texte cible (TC) : Le feu s'était éteint par le *souffle du vent* qui devenait de plus en plus fort. (Esther, G2V2)
- conservation en V2 – légère variation du semi-phrasème - modification du sens dans la production textuelle

# Création d'une seconde collocation avec équivalence sémantique

1.TE : Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un *souffle de vent*. Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible.

- CR1 : Un *coup de vent* vint emporter Stella (Jules)

- Axe paradigmatique – nuance d'intensité

- CR2 : Je ne pouvais pas naviguer, les vagues étaient trop fortes. Je me laissais *emporter par le vent*. J'étais très très fatigué, je ne sentais plus mes jambes, plus ma tête, plus mon corps. Je conclus que j'étais malade (Thaïs)

- Axe syntagmatique – légère modification sémantique (déplacement : emporter)

2.TE : J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'*yeux inquisiteurs*.

- CR : cette impression que des *yeux me suivaient du regard* (Clément)

- sème afférent /peur/ (Rastier, 1987) - paraphrase explicative (Similowski, 2017) – effet du genre

## Création d'une seconde collocation avec déploiement du sens

- TE : Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. *J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'**yeux inquisiteurs***
- CR : Je ferme les yeux, je prends Stella dans mes bras. Je sens une *force invisible* me prendre... (Sonia)

➤ Influence du cotexte et des sèmes afférents /invisibilité/ /danger/ (Rastier, 1987)

Effet du genre (interprétation)

## Reformulations entre variation et équivalence sémantique

- TE : *Je scrutai l'horizon.*
- CR1 : *Jean cria : « terre à l'horizon »* (Arthur)
  - Substitution par une **expression figée** – atténuation de l'intentionnalité de l'agent
- CR2 : *Je regardai à l'horizon et je vis une chèvre qui pouvait m'apporter du lait, du fromage et je vis un perroquet* (Enzo)
  - **Reconfiguration** de la collocation - affaiblissement de l'intensité sémantique

## Création d'une seconde collocation sans équivalence sémantique (mais en cohérence avec le genre)

- TE : *Je perdais rapidement mes forces*
- CR1 : *Le lendemain j'avais repris des forces et j'entendis la sirène d'un bateau* (Mahery)
  - Collocation convoquée par antinomie – conformité au genre
  
- CR2 : *je vis mon feu qui brulait de toutes ses forces comme s'il pensait que c'était maintenant que j'avais froid.*
  - Reconfiguration – personnification du feu - conformité au genre

# Conclusion

- Tous les élèves ne s'emparent pas des collocations lues pour les transformer
- Une capacité des élèves à faire vivre la langue, en dehors de toute injonction didactique
- Une variété de procédés (changements sur les axes paradigmatique et/ou syntagmatique) pour recréer des collocations ou proposer d'autres combinaisons plus singulières.
  - en jouant sur les composantes (base/collocatif)
  - en convoquant ou non des sèmes inhérents/afférents
  - en lien avec cotexte/contexte étroit/isotopies textuelles/genre

# Pistes didactiques

- **Mise en évidence** dans les textes littéraires ou les textes d'élèves des associations lexicales. **Réflexion sur la langue**, ses effets sur le lecteur (activités métalangagières et métadiscursives)
- Des **activités de manipulation** des collocations :
  - modification des collocatifs avec justification du changement de sens
  - restructuration syntaxique par dépliement de la collocation
  - perception des effets des modifications du point de vue sémantique
  - production de réseau sémantique à partir de collocatifs fréquents en langue (perdre ses forces)
- Écriture dans un **genre**
- Exploitation de **dictionnaires** sélectionnés en fonction de leur intérêt didactique (Tutin, 2005).

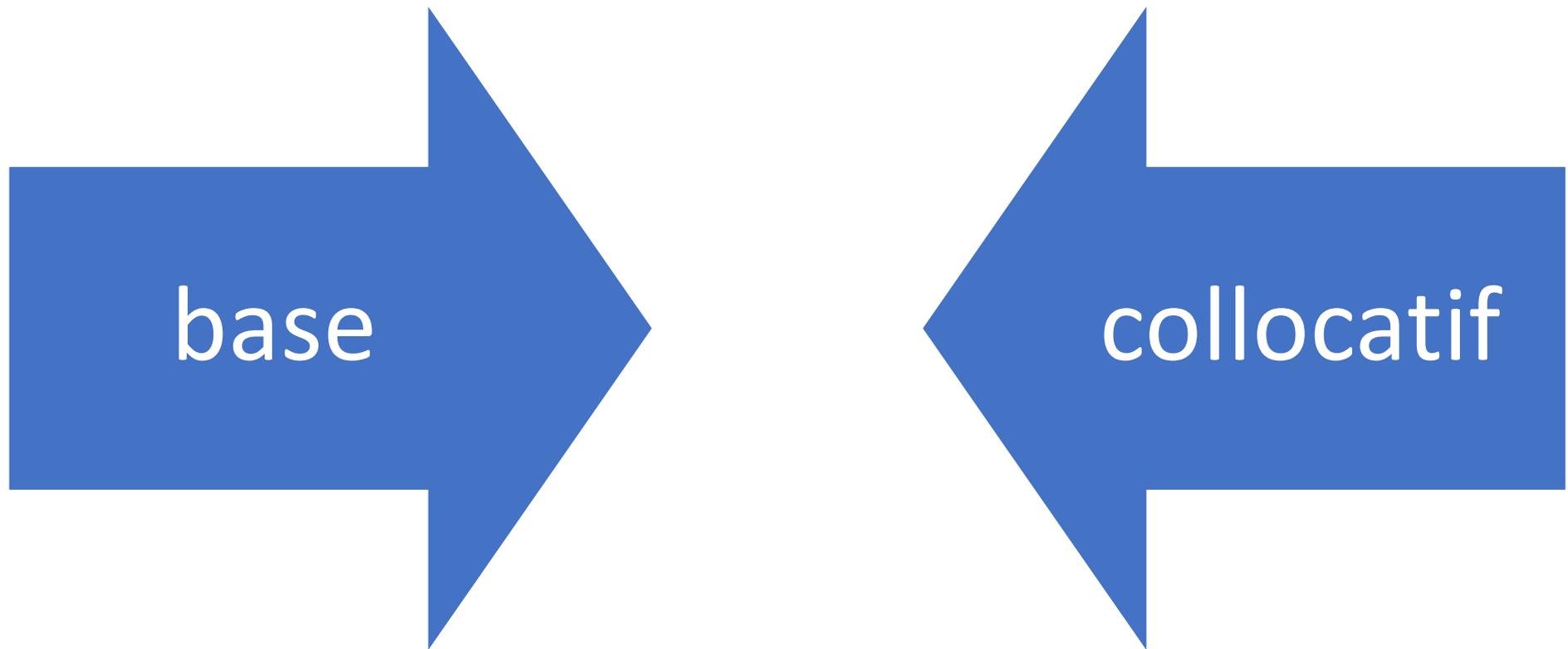
# BIBLIOGRAPHIE

- Doquet, C., David, J., Fleury, S. (dir.) (2017). *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. Corpus 16.*
- Doquet, C. Revelli, L., Moysan, A., (2021). Écriture et forme scolaire : Spécificités de transcription et de traitement, *Langue française, 211*, 21-36, Armand Colin. Disponible sur : <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/langue-francaise/langue-francaise-no211-32021/ecriture-forme-scolaire-specificites-transcription-traitement>
- Grossmann, F., Tutin, A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocations. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement.* Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 5-21.
- Mel'čuk, I. (2003). Collocations : définition, rôle et utilité. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement.* Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 22-31.
- Williams, G. (2003). Les collocations et l'école contextualiste britannique. In : A. Tutin, F. Grossmann (eds.) *Les collocations : analyse et traitement.* (33-44). Amsterdam : De Werelt.
- Polguère, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales pour un modèle d'apprentissage. In : F. Grossmann, A. Tutin. *Les collocations, analyse et traitement.* Travaux et recherches en linguistique appliquée. Amsterdam : De Werelt, 117-133.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale, notions fondamentales.* Presses Universitaires de Montréal.

# BIBLIOGRAPHIE

- Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. In J.-M. Barbier, O. Galanatu (dir.). *Signification, sens, formation*. (p. 5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Auteur (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire*. Thèse de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Tutin, A et Grossmann, F. (2002/1). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, 7-25.
- Tutin, A (2005/2). Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.X, 31-48.
- Anctil D. et Tremblay O. (2016). Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées. *Correspondance*, volume 21, numéro 3 <https://doczz.fr/doc/3420976/les-collocations--des-combinaisons-de-mots>
- Corpus Ecriscol : <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>
- Logiciel d'analyse textométrique :
- <http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/iTrameur/>

# Annexes



J'ai d'abord essayé d'appeler Stella, mais elle ne voulait pas venir. Alors, j'ai laissé la barre, et je suis allé chercher ma chienne pour la ramener en bas. J'ai pris mon ballon avec moi pour l'attirer et la détourner de la proue du bateau. Je me suis accroupi. « Viens, Stella », lui ai-je dit en faisant passer mon ballon d'une main à l'autre. « Viens prendre le ballon ! » Je sentis le bateau tourner un peu dans **le vent**, et je compris que je n'aurais pas dû lâcher la barre.

J'entendis **le vent** au-dessus de moi dans les voiles. Je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça. Puis le bateau vira violemment et je fus projeté de côté. J'avais Stella dans les bras et je n'eus pas le temps de me rattraper à la filière. Je tombai dans la mer froide avec Stella, avant même de pouvoir ouvrir la bouche pour crier... Je n'arrivais plus à bouger les jambes. Je me cramponnai à mon ballon, mais je sentais le sommeil me gagner. Mes mains glissaient du ballon. **Je perdais rapidement mes forces. J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe** au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires.

Le plus étrange, c'est que je ne trouvais pas ça dramatique. Rien n'avait plus d'importance. Je flottais dans mon sommeil, dans mes rêves.

Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du **vent** dans les haubans. Je regardai autour de moi. Pas de haubans au-dessus de moi, pas de voiles. **Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un souffle de vent.** Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible. Je regardai autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne.

Je me mis à courir, Stella sur mes talons, et me retrouvai bientôt sous l'ombre rafraîchissante des arbres. Je découvris un sentier étroit qui montait sur la colline, dans ce qui me parut être la bonne direction. Je le suivis, donc, ne m'arrêtant de courir que lorsque le sentier devenait trop raide. La vie des animaux palpitait dans toute la forêt. Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent.

Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. **J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs.** Je crois que Stella aussi était inquiète, car elle restait étrangement silencieuse depuis que nous avions pénétré dans la forêt. Elle me regardait constamment pour que je la rassure, que je la réconforte. Je fis de mon mieux, mais elle devait sentir, elle aussi, que je n'étais pas tranquille.

Ce qui, au premier abord, m'avait paru être une petite promenade à l'intérieur de l'île ressemblait plutôt à une grande expédition. Nous sortîmes épuisés de sous les arbres et, après avoir escaladé laborieusement un éboulis rocheux, nous arrivâmes enfin au sommet. Je restai longtemps là, avec Stella.

Le soleil flamboyait. Jusqu'alors, je n'avais pas vraiment senti sa chaleur brûlante. **Je scrutai l'horizon.** S'il y avait une voile quelque part sur la mer, je ne pourrais pas la voir dans cette brume de chaleur. Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, je ne pourrais pas faire grand-chose. Je ne pourrais pas allumer de feu. Je n'avais pas d'allumettes. Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre, mais je n'avais jamais essayé. Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul.

*D'après « Le royaume de Kensuké », Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse.*