



HAL
open science

Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE. Education. Université Grenoble Alpes, 2016. tel-01468588

HAL Id: tel-01468588

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/tel-01468588v1>

Submitted on 15 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Complément au dossier de candidature en
vue de l'obtention de**

L'HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

Spécialité : **Sciences du Langage et Français Langue
Etrangère**

Présentée par

Cristelle CAVALLA

au sein du **Laboratoire LIDILEM**

dans l'**École Doctorale 50 Langues, Littératures et Sciences
Humaines**

**Les apprentissages lexicaux :
des unités linguistiques à
l'enseignement du FLE**

Synthèse soutenue publiquement le **25 novembre 2016**,

devant le jury composé de :

Mme Fabienne BAIDER

Maitre de Conférences HDR, Université de Chypre (Rapporteur)

Mme Agnès TUTIN

Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes (Membre)

M. Jean-Louis CHISS

Professeur des Universités, Université Sorbonne-Nouvelle (Rapporteur)

M. Francis GROSSMANN

Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes (Directeur de
Recherche)

M. Jean-Marc MANGIANTE

Professeur des Universités, Université d'Artois (Rapporteur)



Remerciements

Ce travail me permet de remercier les personnes que je n'ai peut-être pas assez remerciées directement pour toutes leurs contributions à ma vie professionnelle.

Merci à Francis Grossmann pour avoir accepté de « superviser » ce travail de synthèse, pour ses relectures et ses reformulations, pour le titre qu'il a trouvé. Francis, je te remercie surtout pour tes conseils, tes remarques, ton savoir dispensé au fil des réunions, des repas, des soirées, des verres en terrasse après des séminaires, des AG et autres réjouissances ! Merci Francis pour tout, je ne pourrai jamais oublier.

Merci à Agnès Tutin pour avoir accepté de faire partie de ce jury. Agnès, je n'aurais pu me passer de toi. Outre les discussions dans le bureau, les projets entre deux portes, les repas, les verres entrechoqués et les soirées endiablées, je retiendrai la méthode de travail rigoureuse, la maîtrise et l'analyse des théories linguistiques ; tu m'impressionnes. N'oublie pas tes clés ;)

Merci aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur de venir, même de loin, pour évaluer ce travail et en discuter.

Fabienne, je te remercie pour ton enthousiasme, ta sincérité, ton humour et tes connaissances fort utiles : en vin et en chats ;) Merci pour les missions à Chypre !

Jean-Marc notre première rencontre en Belgique fut très joyeuse avec notamment une enseignante de français en Italie qui nous racontait vouloir développer des cours d'œnologie... nous sommes dans l'ambiance « spécialité » depuis longtemps !

Jean-Louis merci pour l'accueil très chaleureux que tu m'as fait à Paris 3. Merci pour la confiance que tu m'accordes dès à présent et les conseils que tu m'as prodigués. A bientôt dans le 5^e ;)

Merci à tous les collègues et amis qui m'ont accompagnée durant ces années d'abord à Grenoble puis à Paris. Je remercie très chaleureusement les membres du Lidilem, et spécialement l'Axe1, et les membres du Diltec qui m'accueillent aujourd'hui.

Je remercie les personnels administratifs et les étudiants qui ont participé de près ou de loin à mon intégration au sein de l'université, dans l'enseignement et la recherche.

Je remercie Éric et Etienne pour leur patience.

Faire simple n'est jamais facile.

A.Berthoz, 2009, *La simplicité*

L'œil était dans la tombe et regardait Caïn.

V.Hugo, 1859, *La conscience, La Légende des siècles*

Table des matières

Introduction.....	1
Partie I : Retour sur un parcours	4
Pour introduire	5
I-1. De l’enseignement à la recherche.....	5
I-1.1. Débuts dans l’enseignement.....	5
I-1.2. Mise en pratique dans la recherche	6
I-1.3. Quelques réflexions autour du genre	9
I-1.4. Vers la culture et autres disciplines scientifiques.....	14
Pour conclure	16
I-2. De la recherche vers l’enseignement.....	18
I-2.1. Début dans la recherche	18
Un lien entre linguistique et didactique.....	18
Doctorat : recherche en linguistique.....	19
MCU : recherche en didactique	20
Pour conclure	21
I-2.2. L’ingénierie de formation.....	21
Description	22
Fonction scientifique	23
Pour conclure	24
Partie II : Le lexique : objet linguistique et objet d’enseignement	26
Pour introduire	27
II-1. Lexique : objet linguistique	28
II-1.1. Lexique pour les étudiants de Licence SDL	31
II-1.2. Lexique pour les étudiants de Master FLE	32
II-1.3. Lexique pour les étudiants de FLE.....	34
II-2. Lexique : objet d’enseignement en FLE	36
II-2.1. Quel lexique enseigner ?.....	36

Choix du lexique pour les migrants	38
Choix du lexique pour les adolescents	40
Choix du lexique pour les étudiants	41
Pour conclure	42
II-2.2. Comment enseigner le lexique ?.....	43
Onomasiologie et Sémasiologie	45
L'organisation mentale du lexique	47
Tentative de compréhension	47
Le lexique mental	49
Procédures d'accès au lexique	52
Esquisse d'approche d'enseignement du lexique	55
Pour conclure	56
II-3. Choix d'une entrée lexicale spécifique : les collocations.....	58
Traduction	58
Essais	59
Fréquence dans la langue.....	59
II-3.1. Définition.....	60
II-3.2. Comment enseigner les collocations ?	64
Enseigner des « blocks »	64
Enseigner des structures	67
Pour conclure	68
II-4. Un outil : le corpus électronique.....	69
II-4.1. La linguistique de corpus	70
II-4.2. Corpus-based, Corpus-driven ou ASC ?	71
Pour conclure	76
Partie III : Collocations : exemples de descriptions et d'enseignement	80
Pour introduire	81
III-1. Des collocations du quotidien.....	82
III-1.1. Les liens sémantiques entre les éléments des collocations	82
III-1.2. Les variations lexicales dans la francophonie	83

III-2. Autour du lexique des émotions.....	86
III-2.1. Description linguistique des collocations du lexique des émotions.....	88
III-2.2. Pour l’enseignement en Français Langue Maternelle	91
III-2.3. Pour l’enseignement en Français Langue Etrangère	93
Les premières recherches autour des émotions.....	93
Emolex – Emobase – EmoProf.....	95
Les émotions sans les mots.....	102
Pour conclure	105
III-3. Autour du lexique transdisciplinaire.....	107
III-3.1. Tour d’horizon de définitions.....	108
III-3.2. Description d’éléments spécifiques.....	111
L’ambition d’un référentiel	113
Le développement de cours de français pour étudiants allophones.....	115
III-3.3. Vers le lexique spécialisé.....	116
Contributions des étudiants.....	119
III-3.4. L’avenir autour du lexique transdisciplinaire.....	120
Au plan linguistique.....	120
Au plan didactique	123
Pour conclure	124
Bilan – Perspectives.....	126
Bibliographie	131
Annexes.....	151
Annexe 1.....	153
Annexe 2.....	154

Introduction

Cette synthèse portera sur des travaux développés au sein du LIDILEM à Grenoble de 2003 à 2013 puis poursuivis pour certains entre 2014 et 2016 entre Diltec et Lidilem. J'ai divisé ce parcours en trois parties complémentaires de mon point de vue : d'abord un aperçu de mon parcours en tant qu'enseignante et que chercheuse et les liens de va et vient entre ces deux fonctions. Cette première partie contiendra un aspect ingénierique qui jalonne mon positionnement professionnel.

Ensuite je traiterai du lexique et plus spécifiquement de la phraséologie : sa description, son enseignement et son apprentissage. C'est ici qu'apparaîtront d'autres disciplines que la linguistique et la didactique, afin de préciser certaines questions autour de l'enseignement, de l'aide à la mémorisation et de l'organisation du lexique. Dans une troisième partie j'aborderai les deux grandes thématiques qui occupent mes recherches depuis 2003 à savoir, le lexique des émotions et le lexique transdisciplinaire. Enfin, une dernière partie servira de bilan.

Les questions qui jalonnent mon parcours, tournent autour de l'enseignement du lexique pour des apprenants du Français Langue Etrangère (FLE). Pour tenter d'y répondre, j'ai d'abord utilisé la linguistique. Les premières questions ont été formulées en termes exclusivement linguistiques car j'avais besoin de comprendre le fonctionnement de la langue avant de pouvoir l'envisager comme objet d'enseignement. J'ai alors rapidement compris – grâce à mon expérience d'enseignante de FLE – que la linguistique seule ne suffisait pas pour l'enseignement d'une langue. En effet, même si mes recherches sont ancrées en linguistique, les apports d'autres disciplines (la sociolinguistique, l'acquisition des langues, la psycholinguistique et récemment les neurosciences), m'ont permis de répondre – dans un deuxième temps – à certaines questions apparues alors et que la linguistique seule ne pouvait résoudre. Le premier exemple, est celui des liens entre langue et enseignement, notamment la question qui touche à la façon d'introduire une langue à des apprenants débutants (aspects didactiques). Ensuite vint le lien entre langue et culture conjointement aux liens entre registres de langue, variations langagières et contextes discursifs (aspects sociolinguistiques). Puis, sont apparus des liens entre enseignement et stratégies d'apprentissages voire d'acquisition des langues (aspects acquisitionnistes et psycholinguistiques). Enfin, récemment, des liens entre enseignement et fonctionnement de la mémoire ont permis d'aborder l'aide à la mémorisation et à l'appropriation des connaissances (aspects neuroscientifiques).

J'ajouterai les disciplines qui jalonnent les cours de FLE, car dispenser des cours de FLE c'est exposer son savoir aux questions les plus inattendues de la part des apprenants. Ainsi, je

pense à des lectures en histoire, géographie, biologie, médecine, mathématiques voire en astrophysique. Ces disciplines, présentées ici selon un découpage très empreint de tradition occidentale, sont perçues différemment selon les cultures et il a été parfois difficile d'expliquer – ou de comprendre moi-même – les points de vue occidentaux.

Après une telle liste de disciplines scientifiques, aborder mes choix théoriques me paraît indispensable. En linguistique d'abord, j'ai été formée en Sciences du langage, à l'université Lumière Lyon 2, dans une tradition fonctionnaliste empreinte de structuralisme. D'ailleurs ma thèse de Doctorat sera jugée structuraliste – même si je n'en avais pas réellement conscience à l'époque – et l'était clairement à travers l'utilisation de l'approche de la Sémantique Interprétative de Rastier (1987) d'après les travaux de Greimas (1966) et Pottier (1992a, 1992b). En arrivant à Grenoble, sans abandonner la sémantique interprétative, j'ai participé aux travaux développés au sein du Lidilem. En travaillant avec Grossmann et Tutin un mélange s'est opéré entre mes habitudes en sémantique interprétative et la théorie Sens Texte de Mel'cûk (Mel'čuk *et al.* 1995) qu'ils utilisaient. Cette entrée, radicalement nouvelle pour moi, m'a surtout fait découvrir la linguistique de corpus dans sa grande diversité et m'a engagée dans l'utilisation des corpus électroniques en recherche et en classe de langue.

L'utilisation puis l'élaboration de grands corpus électroniques, m'a permis d'envisager la langue telle que je la cherchais depuis quelque temps : pouvoir offrir aux apprenants une palette d'exemples représentatifs de la langue des natifs. Même si par la suite je nuancerai l'apport des corpus en tant que tels pour les apprenants, cet apport reste essentiel à mes yeux pour les enseignants de langue et les formateurs d'enseignants. D'un point de vue linguistique, les corpus sont très utiles pour expliquer le fonctionnement de la langue et d'un point de vue didactique, ils sont une mine d'exemples pour des allophones. Les corpus vont aider l'enseignant à mieux cerner le fonctionnement de la langue et donc aider les apprenants à comprendre pour apprendre. Nous verrons aussi que la question de « l'explication du fonctionnement » suscite bien des débats (Hilton 2005), tandis que celle de « l'aide à la compréhension » reste floue (qu'est-ce que comprendre, au fond ?). Ces grandes questions jalonnent cette synthèse, sans y répondre car ce n'est pas l'objectif. Je choisirai, pour les illustrer plus concrètement, trois entrées particulières, qui m'aideront à analyser certaines difficultés rencontrées en cours de FLE : le lexique des émotions, le lexique transdisciplinaire pour les écrits académiques, ainsi que, plus récemment, les collocations du quotidien dans la presse et la littérature. Ces études m'ont aidée à avancer pour la compréhension du fonctionnement de la langue et pour les choix lexicaux à opérer dans l'enseignement. Ce sont ces deux grands aspects que je développerai dans les deux premières parties. Les soubassements de ma démarche pédagogique sont assez généraux, et liés à ma formation en Sciences du Langage et en FLE. J'ai suivi une formation dans la mouvance de l'approche communicative en France pour ce qui est de l'enseignement du

FLE, puis l'approche actionnelle est arrivée. Il ne s'agit pas de théories de l'enseignement / apprentissage à proprement parler et ce n'est que plus tard que j'ai découvert des recherches et des chercheurs tels que Piaget, Vygotsky, Freinet et Montessori. De ces auteurs, on retient des théories fondatrices des courants actuels : le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky conduisant au cognitivisme de la deuxième moitié du XX^e siècle avec Bruner notamment ; sans oublier le behaviourisme ou comportementalisme (Pavlov et Skinner) qui restent d'actualité dans certaines pratiques pédagogiques. Je n'entrerai pas dans les détails de ces grands courants même si je serai forcée de les évoquer puisque certains d'entre eux sous-tendent les choix didactiques présents dans cette synthèse. De façon générale, je m'inscris, assez ordinairement pour mon époque, dans une mouvance socio-constructiviste voire cognitiviste et émergentiste avec comme objectif – peut-être illusoire – d'aider l'apprenant à « apprendre à apprendre » tel que le décrit Holec (1990) ou Hilton (2005). En outre, sans aller jusqu'à la neuropédagogie (Huc *et al.* 2008), je m'intéresse, peut-être essentiellement par curiosité, aux découvertes sur les capacités de notre cerveau à retenir et à organiser des éléments entre eux afin de construire des discours cohérents. J'essaye alors de voir si des ponts peuvent être établis entre ces recherches et la didactique des langues.

Ainsi, cette synthèse contient l'avancée chronologique des réflexions émises au cours de ces treize dernières années autour de la question de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique en classe de FLE. La première question tourne autour du choix du lexique à enseigner pour des apprenants de FLE tandis que la deuxième sera relative à l'enseignement lui-même, en d'autres termes, comment enseigner le lexique à des apprenants de FLE une fois le choix du lexique effectué ? Ces deux entrées permettront, je l'espère, de montrer comment et pourquoi j'ai fait des choix dans le cadre de la recherche. L'objectif de ces choix est d'aider les apprenants à retenir le lexique d'une langue étrangère afin de l'utiliser à bon escient.

Partie I :

Retour sur un parcours

Pour introduire

Ce premier chapitre devrait servir à guider le lecteur dans mon parcours de l'enseignement vers la recherche puis comment la recherche a alimenté mon enseignement au fil du temps.

Je travaille depuis 1996 sur la description des lexies de façon lexico-sémantique en linguistique dans la perspective de l'enseignement en classe de FLE. Même si l'évolution du lexique est rapide à l'échelle humaine, on peut s'arrêter sur des constantes morphologiques qui permettent de saisir un fonctionnement interne plutôt stable. Les aspects sémantiques du lexique sont apparus parfois insaisissables pour les apprenants dans des contextes où une lexie véhicule un sens déviant par rapport au sens premier décrit dans les dictionnaires. Par exemple un apprenant qui connaît la feuille de l'arbre ne comprendra pas immédiatement la « feuille de papier ». Mais cela devient plus complexe encore quand on touche aux expressions figées et au sens alors transmis : « avoir du pain sur la planche » est une expression qui, généralement en contexte, n'a de lien ni avec du *pain*, ni avec une *planche*. Ce sont les recherches de Galisson (1989) en FLE, qui m'ont permis de mieux cerner ces questions sémantiques d'autant plus qu'en classe de langue elles soulèvent la question de la représentation (pourquoi du *pain* et une *planche* ?) et donc de la culture de la langue cible.

La première question du chapitre abordera la relation entre mon parcours d'enseignante et celle de chercheur : comment l'enseignement m'a conduite à la recherche ? Ensuite, j'aborderai diverses notions qui m'ont permis de comprendre les relations qu'entretiennent le lexique et le sens avec le reste d'un énoncé, d'un texte, d'un genre, d'un discours. Ainsi seront abordés dans l'ordre suivant : la question des genres pour l'enseignement du FLE, celle de la culture dans une langue et enfin dans le deuxième chapitre de cette partie (De la Recherche vers l'Enseignement), la question de l'ingénierie de formation.

I-1. De l'enseignement à la recherche

I-1.1. Débuts dans l'enseignement

J'ai commencé à enseigner le FLE en 1992, en Licence de Sciences du Langage Mention FLE après un Deug Sciences du Langage et Communication, à l'université Lumière Lyon 2. C'est en Licence que j'ai commencé à suivre des enseignements de FLE en entrant en « Mention FLE ». Ma première expérience en tant qu'enseignante de FLE se situe au sein d'une association *ACFAL-Formation* à Villeurbanne auprès de publics de migrants, pour certains analphabètes dans leur langue maternelle.

Cette première expérience a été fondamentale pour la suite de mon engagement tant au plan professionnel qu'universitaire. Pour la première fois, des personnes me posaient des questions de langue (pourquoi dit-on « je fais du sport » ou « je fais un sport ») pour

lesquelles j'avais ou pas des réponses mais je savais que je pouvais peut-être en trouver¹. Ainsi, ma formation en linguistique me permettait-elle d'éviter – sans regret – la phrase que j'avais trop souvent entendue dans ma scolarité : « parce que c'est comme ça ».

I-1.2. Mise en pratique dans la recherche

L'association dans laquelle je travaillais m'a confié la responsabilité d'un des centres de langue qu'elle administrait. Il s'agissait d'enseigner le FLE à un public de migrants de tous horizons, avec des objectifs divers et variés. L'association désirait un nouvel élan et ma première initiative fut une analyse des besoins auprès de la vingtaine d'apprenants inscrits aux cours du soir afin de comprendre leur manque de motivation visible dans le taux élevé d'absentéisme : quelles étaient leurs attentes ? Cette première confrontation à la réalité des attentes des apprenants, m'a permis de mesurer la distance entre le contenu des cours proposés dans ce genre de structure à l'époque (1993) et les besoins en termes tant linguistiques que culturels des apprenants. Les premiers cours de FOS, dispensés alors par Ch.Parpette, m'ont grandement aidée à envisager une méthodologie d'analyse des besoins et la prise d'un certain recul quant aux solutions envisageables. Je décris ce contexte ci-dessous afin de situer les questions qui constituent les points de départ de mes recherches actuelles.

La solution quant à l'absentéisme s'est rapidement révélée d'elle-même, après des entretiens individuels avec les apprenants : l'hétérogénéité des niveaux en langue des apprenants, dans les trois cours du soir proposés alors, les décourageaient. Leurs objectifs à tous étaient d'accroître leurs connaissances en langue, et la disparité du public en termes de savoirs langagiers bloquait souvent leurs avancées. D'autant que chacun avait des attentes différentes en langue : qui de l'oral, qui de la lecture (pour ses petits enfants), qui de l'écrit (pour des rapports professionnels à rendre régulièrement ; pour passer des examens...). De fait, avec une autre enseignante, nous avons proposé une approche hybride : pour moitié du temps des cours personnalisés, axés sur l'écrit (production) et la lecture (réception), et pour l'autre moitié des cours collectifs orientés vers l'oral. Nous avons mis en place – sans le savoir à l'époque – un suivi personnalisé dans une dynamique d'entraide dans le groupe et de partage lors de rassemblements. Nous nous situions simultanément dans une démarche de pédagogie par objectifs individuels, et non behavioriste (Meirieu 2012), et celle du partage des savoirs avec les séances collectives (Vygotski 1934). Lors de ces séances collectives, nous avons privilégié l'oral (compréhension et production) et l'hétéro-correction. Les séances personnalisées étaient centrées sur l'écrit en compréhension (lecture) et en production (écriture). Le suivi s'organisait autour de cahiers individuels que

¹ Car nous savons que tous les procédés syntaxiques et sémantiques ne sont pas décrits et donc, tous n'ont pas encore de réponse à la question « Pourquoi ? ».

les formateurs (bénévoles) remplissaient après chaque séance pour la séance suivante. Notre démarche socio-constructiviste exigeait de nos apprenants qu'ils s'investissent dans leurs apprentissages et qu'ils construisent – en partie – eux-mêmes leurs formations. Le nombre important de formateurs-bénévoles donnait le temps de discuter et de préciser les objectifs, la recherche d'exercices, la réflexion autour de questions linguistiques spécifiques. Ils devenaient autonomes dans leurs apprentissages : ils savaient quel ouvrage utiliser ou à quelle personne demander telle information.

Les aider à construire leur formation était ambitieux mais finalement fructueux. En effet, investir les apprenants de la responsabilité du choix de leurs objectifs personnels a permis de mieux cerner leurs attentes et de comprendre ce dont ils avaient besoin tout en mesurant le travail à fournir pour atteindre les objectifs. Nous le comprenions et surtout eux-mêmes le comprenaient et c'est ce rapport à l'objet d'apprentissage qui m'a surpris à l'époque : comment savent-ils ce qu'ils doivent apprendre ? Qu'est-ce qui les aide à cerner leurs manques ? Comment réussissent-ils à envisager un objet d'apprentissage qu'ils ne connaissent pas encore ? Je me trompais en partie sur leurs connaissances qu'il fallait distinguer les unes des autres. Les apprenants connaissent l'objet langue grâce à leur langue maternelle ou d'autres langues apprises. Néanmoins, il leur manquait les clés linguistiques d'une langue nouvelle (le lexique, la syntaxe, la phonétique...).

De fait, ils ne savaient pas ce qui était nécessaire d'apprendre, mais renaient ce qu'ils entendaient dans la rue en raison du bain linguistique. En revanche, ce qu'ils connaissaient bien, ce sont les genres discursifs dans lesquels ils se trouvaient tant à l'oral qu'à l'écrit. Néanmoins, une différence de taille venait perturber l'intégration des caractéristiques génériques dans les codes des genres : la langue et la culture.

Les genres (Rastier 1987) sont peut-être identiques d'une langue à l'autre (le genre « théâtre », le genre « conférence », le genre « article scientifique »...), mais les éléments linguistiques utilisés sont très dépendants de la culture dans laquelle le genre est émis. Par exemple, le genre (voire le sous-genre dans la terminologie de Rastier 1987) « conversation médicale » va différer d'une culture à l'autre et un apprenant auquel on n'aura pas expliqué la fonction de « ça va » dans « Bonjour, ça va ? » de la part d'un médecin, ne connaîtra pas toujours le type de réponse à fournir dans un tel cas. Les apprenants savent, de leur expérience dans d'autres langues, que des éléments linguistiques d'un genre peuvent être utilisés dans un autre genre avec – de fait – un autre sens, mais ils n'ont pas le mot et sa construction dans la langue en cours d'apprentissage. Ainsi, les apprenants possèdent les catégories des genres et connaissent beaucoup de situations en tant qu'adulte expérimenté : ils reconnaissent intuitivement les formes langagières associées aux genres dans les langues apprises, même s'ils ne savent pas les décrire. Cette idée a été énoncée en

premier lieu par Bakhtine, et a été largement reprise dans la littérature linguistique et didactique ; je citerai Beacco afin de rester en FLE :

On posera, après M. Bakhtine dans son esquisse, désormais célèbre, sur la question des genres (rédigée en 1952-53), que le locuteur fait l'expérience immédiate du langage à travers les genres verbaux : « les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue » (1984 : 285). Les genres ne caractérisent pas exclusivement les textes dits littéraires mais constituent une catégorie d'analyse de la communication sociale (ordinaire, professionnelle...) : c'est parce que *genre* est utilisé comme spécification de l'usage social de la parole que cela en fait un concept éligible pour la linguistique. (Beacco 2004: 110)

Les adultes apprenants savent – dans leur culture – que selon les genres et donc les interactions (orales ou écrites), la langue sera différente. Mais ces différences sont normées dans chaque genre de chaque langue-culture, et présentent des régularités que les natifs ont intégrées. Il sera donc important de donner aux apprenants d'une langue étrangère ces codes discursifs des genres. Après Beacco en FLE (Beacco 1991: 25), Schneuwly et Dolz davantage en FLM, décrivent le même phénomène en ces termes :

c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. (Schneuwly *et al.* 1997: 29)

Restent à comprendre les différences culturelles qui gèrent simultanément les aspects linguistiques et pragmatiques, notamment les frontières entre les catégories des genres et surtout des sous-genres. Par exemple, dans la culture française, la salutation orale s'arrête au « Bonjour, ça va », dès que l'un des interlocuteurs enchaine avec un autre sujet, le rituel de la salutation est terminé. En revanche, d'autres rituels peuvent entrer en ligne de compte : si les interlocuteurs se connaissent, il est possible de demander des nouvelles de la famille juste après les salutations et avant d'entrer dans le sujet. Dans d'autres cultures, demander des nouvelles de la famille fait partie de la salutation, même si ces nouvelles restent formelles et que les réponses ne reflètent pas toujours la réalité de la situation. Les limites sont donc différentes et il faut les connaître afin de savoir où et quand s'arrêter du côté du premier genre abordé, afin de mieux commencer l'entrée dans le genre suivant (prévu ou non). Ainsi est apparue la problématique des genres.

J'aborde ce concept dans cette partie afin de la clore sur ce qui, selon moi, va représenter une forte contrainte sur l'enseignement du lexique ensuite. Si l'on considère que le genre contraint la langue alors il contraint le lexique du genre en question. De fait, le choix d'un lexique à enseigner sera limité par le genre. Il n'existe pas de liste exhaustive de lexies pour tous les genres – et la constitution même d'une liste définitive des genres discursifs semble relever peut-être de l'utopie. Donc le choix du lexique à enseigner pour tel genre reste une interrogation comme le choix de la démarche didactique à adopter pour enseigner le lexique en intégrant la problématique des genres.

I-1.3. Quelques réflexions autour du genre

Les citations ci-dessous viennent décrire la notion de genre. J'ai choisi ces auteurs pour des raisons linguistiques dès mon travail de thèse, puis pour des raisons didactiques dans le cadre de l'enseignement du FLE.

1. les structures textuelles dépendent moins du système fonctionnel de la langue que d'autres systèmes de normes (notamment les genres et les styles). (Rastier 1998: 101)
2. [le genre est] comme une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... (Moirand 2003: 20)
3. nous croyons à l'instar de Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en forme d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. (Dolz *et al.* 2008: 180)
4. le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps. (Chartrand *et al.* 2011: 3)
5. je considère qu'il existe un continuum entre l'intradiscursif (la matière langagière) et l'extradiscursif (le contexte, ou environnement discursif) et non une distinction voire une opposition entre les deux. Ma perspective est intégrative, de type non dualiste ou post-dualiste. (Paveau 2012: 4)
6. Dans cette perspective, on pose que toute actualisation d'un genre discursif a une histoire en même temps qu'il est lui-même dans l'histoire. (Moirand 2007: 102)

Les citations 2, 3 et 4 confortent l'idée que j'avais du genre chez Rastier (1987). Ce dernier considère que le genre va déterminer les « structures textuelles » (citation 1) et décrit le discours comme une entité supérieure qui gère des entités plus petites : le genre et les sous-genres. La figure 1 ci-dessous illustre les dépendances entre ces éléments :

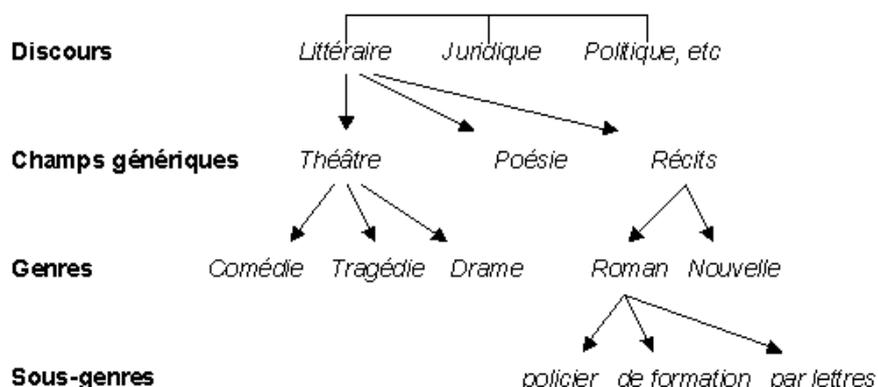


FIGURE 1 : NIVEAUX DE CLASSIFICATION (MALRIEU ET AL. 2001: 548)

Dans ces citations (2, 3 et 4), les auteurs s'accordent sur la transversalité de la construction d'un genre et sur ses limites. Donc un genre fait appel à des textes, des savoirs, des éléments de la vie quotidienne pour exister et être mobilisé par chaque individu d'une communauté linguistique, ce qui en fait un objet transversal. Biber (1993) conçoit également le genre comme une catégorie de textes définis de façon situationnelle. Reconnaissons alors que le genre est un objet très limité, il est ouvert aux autres genres mais dans une certaine mesure seulement. Il est rempli d'éléments transversaux mais qui lui sont propres tant au plan linguistique que culturel et si on mélange les genres, il semblerait que cela produise soit de l'humour, soit un élément complexe faisant appel à plusieurs représentations telles les séries/romans à succès autour de recherches scientifiques aidant à résoudre des enquêtes policières. Deux genres s'entrecroisent : le genre « roman^{policier} » (dans le discours littéraire) et le genre « analyse^{scientifique} » (dans le discours scientifique). Un tel mélange entraîne l'esprit vers Boyer (2001) quand il décrit un phénomène qui fonctionnerait de la même manière que le genre :

[cela] me semble constituer le cœur d'une compétence (complexe) de communication, laquelle est également composée d'une compétence référentielle (de type « encyclopédique », à géométrie variable évidemment) et de compétences langagières qui articulent savoirs et savoir-faire de nature verbale (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, mais aussi socio-pragmatiques, discursifs-textuels...) et para-verbale (par exemple mimogestuels concernant l'oral ou graphiques concernant l'écrit). (Boyer 2001: 334)

Boyer n'évoque pas le genre, mais la « compétence culturelle ». Apparemment les deux entités pourraient être aisément reliées et leur agencement didactique devrait permettre d'avancer dans le cadre de cours de langue. Culture et genre sont unis et invitent à la fois à une complexité liée

- aux limites à donner aux genres et donc aux éléments culturels présents en leur sein,
- et à une simplicité liée aux mêmes limites qui une fois tracées rendent les choix langagiers plus simples pour l'enseignant (et l'apprenant).

Les citations 5 et 6, de Paveau et Moirand, m'intriguent. Ces auteurs énoncent ce que je pense être une extension ou une précision de la notion de genre, mais au plan didactique, qu'en faire ? Comment gérer un tel foisonnement sémantique en classe de langue ? Je pourrai en arriver à la conclusion de l'impossibilité d'enseigner la langue car la culture l'imprègne à un tel point qu'il est quasi impossible – même pour un natif – de tout saisir. Comment alors aider un apprenant à comprendre ?

Cette extension ou précision² de la notion, permet d'aborder la notion de polysémie réduite à néant dans l'approche de Rastier. En effet, si l'on se place dans la perspective du genre,

² J'hésite entre une extension ou juste une mise au point plus précise. Il me semble que d'autres – Rastier par exemple, ou même Bakhtine – l'ont toujours vu de la sorte, mais ne l'ont jamais aussi bien précisé.

celui-ci va conditionner le sens des lexies, leurs réseaux lexico-sémantiques et donc va leur assigner un sens spécifique. Chaque genre – via les locuteurs – peut manipuler le sens des lexies et comme les locuteurs connaissent les genres, ils utilisent les lexies à bon escient. Exception faite des locuteurs qui se trompent par ignorance (ex. : les enfants) ou par lapsus, ou qui volontairement croisent des genres pour produire de l'humour, par exemple :

- Qu'est-ce que tu as donc ?
- Je souffre d'insomnie, je me suis réveillé deux fois pendant le sermon de ce matin.

Le décalage entre « l'insomnie » et le « sermon » serait dû à la rencontre de deux genres qui imposent des règles incompatibles dans ce contexte. Le rapprochement de deux genres qui contiennent des situations identiques en termes de règles sociales (« cours » ou « réunion » ou tout autre « discours oral à écouter » peuvent se substituer à « sermon »), crée un effet humoristique qui va toucher les émotions de l'auditoire culturellement au fait³. Ainsi, et pour tenter de comprendre, l'insomnie appartient au « discours scientifique » et à la discipline « Médecine ». La lexie *insomnie*, ici de l'ordre de la terminologie, entrerait alors dans les genres voire les sous-genres (selon Rastier) de l'article scientifique voire de la vulgarisation scientifique tant à l'oral (dialogue médecin/patient) qu'à l'écrit (presse spécialisée ou non). Tandis que le sermon appartiendrait au « discours religieux » dans la catégorie du genre : « discours oral » voire du sous-genre « sermon » (?). Comme ces deux événements ont leurs règles sociales spécifiques, leur rencontre paraît incongrue :

- L'insomnie est une absence de sommeil en raison d'une pathologie ; événement qui se situe de nuit.
- Le sermon est un discours religieux à écouter attentivement ; événement qui se situe de jour.

Ainsi, le sermon ne peut se substituer à une pathologie entraînant une absence de sommeil. En résumé, un mot utilisé dans un genre dont il est étranger, apparaîtra avec un sens soit détourné du sens qu'il a communément dans son genre d'attache, soit conservera son sens commun et pourra alors être une volonté du scripteur/orateur de mettre en exergue un élément particulier. Doit-on penser alors qu'il faut activer un réseau lexico-sémantique pour chaque genre ? Ne le faisons-nous pas finalement malgré nous ? Notons que même un natif n'a pas toutes les connaissances nécessaires pour faire toutes les inférences possibles. Dans un tel cas, comment aider un apprenant à faire ces inférences ? Comment l'aider à développer un nouveau réseau lexico-sémantique ?

³ Utiliser le nom d'un enseignant et son cours, connus des interlocuteurs pour être soporifique, ferait alors rire cette communauté restreinte mais pas une personne extérieure à cette situation : « Je souffre d'insomnie, je me suis réveillé deux fois pendant le cours de Mme Truc. »

Dans la classe de langue, des enseignants-chercheurs conseillent la comparaison linguistique et culturelle en passant par l'intercompréhension entre les langues (voir par exemple Dabène (2002), Degache (2003) et le projet Galanet puis Galapro⁴). En Suisse, le travail autour de *l'Eveil aux Langues* (Balsiger *et al.* 2012) est remarquable de ce point de vue si on en croit les résultats des équipes autour du projet *Evlang*. Les hypothèses de ce groupement de chercheurs européens sont récapitulées dans un ouvrage de Candelier (2003) dont je me contenterai de rappeler ici la première des hypothèses :

Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité. (Candelier 2003: 33)

La deuxième hypothèse vient renforcer celle-ci en supposant que dans une classe où plusieurs langues-cultures se côtoient, chacune d'entre elles sera valorisée grâce à la comparaison interlinguistique. L'approche plurilingue contribue à la compréhension de la culture d'autrui par les langues. Sans entrer davantage dans ce champ, le dernier ouvrage de Balsiger *et al.* (2012) ouvre davantage de voies vers la formation des enseignants. Il me semble qu'il serait fort intéressant de rapprocher la perspective qu'il développe de l'approche effectuée à partir des genres afin d'aider les apprenants à les cerner par langue-culture dans le cadre de leur ouverture à l'Autre.

Ainsi, le caractère du genre reste difficile à cerner mais apparaît dans des analyses qui contribuent à dévoiler ses spécificités. Par exemple, une étude de Tutin (2007b) montre que les collocations verbo-nominales avec le verbe *baser* sont plus souvent à la forme passive que les autres collocations dans le genre « articles scientifiques »⁵. De tels phénomènes sont intéressants à constater et à lister pour l'enseignement. Ainsi, la notion de genre paraît-elle adaptée à l'enseignement en raison de ses liens étroits avec des situations de communications quotidiennes. Ceci est d'autant plus prégnant dans l'enseignement des langues où l'enseignant a besoin d'entrer par des situations de communication qui permettent de circonscrire un lexique spécifique à un moment donné afin de ne pas surcharger cognitivement l'apprenant en lui donnant trop d'éléments disparates simultanément. En d'autres termes, entrer pédagogiquement par un genre est plus contraignant au plan lexical que d'entrer par un type de discours car cette deuxième entrée est trop vaste. Si j'entre par le genre « article scientifique », cela contraint davantage mes choix lexicaux et syntaxiques que si j'entre par le « discours scientifique » qui contient l'article, la conférence, la thèse... Ces contraintes facilitent alors les choix pour l'enseignant

⁴ Pour de tels projets, des articles sont en ligne à cette adresse : <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>

⁵ Existerait-il une influence de la forme anglaise ? Ceci reste à vérifier.

et aident l'apprenant à constituer des liens sémantiques et syntaxiques apparemment⁶ efficaces pour l'appropriation des savoirs langagiers dans un tel genre.

Ce qui reste à décrire, me semble-t-il, pour la caractérisation des genres, c'est ce que Rastier voit comme les « molécules sémiques » et que l'on peut décrire dans le cadre des « isotopies sémiques ». Il s'agit des traits sémantiques non directement lexicalisés mais présents de façon sous-jacente dans plusieurs lexies, en d'autres termes, j'entre dans la description micro-sémantique des inférences. Rastier classe ces éléments dans sa typologie des phénomènes à décrire pour comprendre la langue :

(vi) Celle [la typologie] des *morphologies* traite de la parenté des textes, indépendamment des genres : il y a dans les textes un « vocabulaire » de formes sémantiques, dont certaines ont été reconnues et inventoriées par les traditions rhétoriques et poétiques (les figures non tropes, par exemple), mais aussi d'autres qui ne sont pas nommées, comme les *molécules sémiques* (structures stables de traits sémantiques, qui n'ont pas nécessairement de lexicalisation privilégiée). Cette typologie peut transcender les frontières linguistiques (ex. les motifs en folkloristique). (Rastier 2001)

J'irai d'autant plus dans le sens de Rastier ici, qu'il décrit un phénomène problématique dans l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, beaucoup de ces éléments non lexicalisés – de ces inférences – jalonnent les conversations, les textes et engendrent des incompréhensions tout à fait justifiées chez les allophones. Ces éléments non lexicalisés sont des représentations et/ou des habitudes culturelles que les natifs n'expriment pas sous-entendent voire concrétisent dans des actions non dites. En FLE, l'introduction de certains textes en classe peut avoir des conséquences notables sur l'interprétation de ceux-ci pour des allophones qui ne sont pas en mesure d'effectuer les inférences sémantiques communément admises dans une communauté culturellement homogène mais qui leur est encore partiellement étrangère. Par exemple, comparer des articles de journaux de différentes régions du monde à propos d'un même événement montre souvent la différence de point de vue culturellement marqué. Il en va de même dans la littérature et dans les sciences. Nous pouvons donc, à l'instar de Bronckart (2008), admettre les affirmations suivantes :

[...] le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans la pratique [...] Le genre l'emporte sur les autres régularités linguistiques [...] Les régularités de genre l'emportent sur les régularités idiolectales ou stylistiques. (Bronckart 2008: 10)

Ceci est confirmé en didactique par les recherches menées autour du genre et leur introduction en classe de langue maternelle (Bronckart 1996; Schneuwly *et al.* 1997) et en FLE (Beacco 1991; Chiss 1987; Darot *et al.* 1984; Portillo Serrano 2010) plus particulièrement ; même si cette notion est encore rare dans ce domaine. Portillo Serrano

⁶ Je reste prudente car ceci est vérifié par l'expérience de l'enseignante que je suis et pas par une expérimentation scientifique.

(2010) montre la présence des genres dans les méthodes de FLE, sans que cette notion ne soit jamais réellement explicitée pour les enseignants. Il la décrit comme un « type de communication ritualisée dont les normes, d'origine culturelle, ont une incidence sur la forme linguistique elle-même » (Portillo Serrano 2010: 120).

Pour résumer, les genres apparaissent en FLE sous formes d'interactions ritualisées mais le lexique approprié n'est pas toujours enseigné dans son ensemble. C'est ainsi que l'on remarque souvent l'absence⁷ de la phraséologie associée aux genres. La description de ces phénomènes considérés comme spécifiques, et fréquents, nous a conduit à deux conclusions : décrire les collocations au plan linguistique afin de voir 1/celles à enseigner selon les genres et 2/comment les enseigner ?

Les deux questions formulées ci-dessus sont mes deux pistes de recherches depuis 2003. La suite de cette synthèse va s'attacher à résumer les travaux effectués à ce jour pour tenter de comprendre comment fonctionne la phraséologie, et plus particulièrement les collocations, dans divers genres et la manière dont ces collocations sont mobilisées à l'écrit. Je m'intéresserai ensuite à la manière de procéder à des tris parmi les corpus à la disposition des chercheurs, afin de cerner les fréquences et les pertinences de ces éléments. Enfin, je réfléchirai à la transposition didactique des collocations rencontrées et des corpus électroniques. Cela conduit inévitablement vers des questions de méthodologie de la recherche et celles de l'enseignement, en d'autres termes vers des questions de « stratégie d'enseignement ». Le choix de la linguistique de corpus est un outil parmi d'autres dans l'enseignement. L'objectif est le développement d'une approche guidée avec pour souci prioritaire l'aide à la mémorisation. Les genres sont donc une entrée pertinente pour aider à cerner les objets à enseigner, mais – comme évoqué précédemment – ils ne peuvent se dissocier de la culture dans laquelle ils s'inscrivent. Je vais donc m'attarder quelque peu sur la culture dans la langue et ce qu'une telle entrée ouvre comme autres perspectives pour enseigner les langues étrangères.

I-1.4. Vers la culture et autres disciplines scientifiques

S'il est reconnu de façon indéniable dans l'enseignement des langues que la culture est intimement liée à la langue, il manque en revanche, de mon point de vue, une étude approfondie de ce qu'il faudrait faire émerger de la culture dans l'enseignement d'une langue. Je me pose encore la question de ce que devrait être un cours de civilisation et culture française. J'ai dispensé plusieurs fois ce type de cours, dans diverses institutions de FLE, en abordant l'actualité et l'histoire. Pourtant, ils ne m'ont jamais satisfaits car trop

⁷ On notera l'attention particulière portée à la phraséologie du genre « Français des Affaires » par les auteurs du DAFA (Bertels, Binon, Van Dyck, & Verlinde, 2000), le *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* : <http://www.projetdafa.net/>.

magistraux. Je ne laissais que peu la place à la discussion entre étudiants. C'est dans un paradigme de choix pédagogiques que la solution devrait apparaître plus profitable aux étudiants, comme la mise en place de discussions, de comparaisons de points de vue culturels. Des collègues en Mineure DFLE de Paris3 ont fait l'expérience de cours où les notions sont discutées et comparées, et les apprenants en retirent davantage un bénéfice.

Une question sur le contenu (et non la forme comme évoquée) reste en suspens : que trouve-t-on dans l'actualité en synchronie qui révèle la culture française et comment aider à réinvestir les aspects abordés ? Comment les aider à intégrer une culture étrangère quand leur culture première est prégnante et occulte certains points de vue ? Les inférences culturelles entre les textes sont souvent difficiles à expliciter et pourtant, n'est-ce pas dans les sous-entendus que souvent la culture se dissimule ? Paveau (2012) va dans le sens de l'intégration de l'environnement à l'homme et notamment au langage. Ainsi, faudrait-il aider les apprenants à intégrer un nouvel environnement, à construire de nouveaux réseaux sémantiques par la discussion, l'interrogation, la surprise à découvrir une nouvelle culture. Schaeffer cité par Gress (2009) tente d'expliquer la nature de la culture, ce qui pourrait nous aider à mieux en cerner les contours :

'la culture est un fait naturel' veut dire simplement qu'elle fait partie de l'identité biologique de l'espèce humaine. » (Schaeffer, 2007 : 224). Cette remarque est intéressante : elle signifie que la culture ne se laisse pas réduire à une simple étude biologique – à cet égard Schaeffer a raison de rappeler qu'il n'est pas réductionniste – mais elle signifie plutôt que tout homme, *en vertu de sa nature biologique*, est destiné à créer une culture et à vivre en elle. En d'autres termes, la culture n'est possible qu'*en vertu de la nature biologique de l'homme* ; mais cela ne signifie pas que la culture *soit* biologique. (Gress 2009)

De fait, si l'homme ne peut échapper à la culture, sans qu'elle soit biologique mais ancrée dans la nature humaine, l'idée que l'on a de la culture peut être modifiée. L'entrée pédagogique par la comparaison d'éléments culturels contribuerait au développement d'un nouveau point de vue sans pour autant renier sa propre culture. Galisson, inventeur de la « lexiculture » (Galisson 1988), a largement décrit ces aspects en développant la notion de « mots à charge culturelle partagée (CCP) » (Galisson 1987, 1989, 1991). Boyer explique l'idée du « réseau » soutenue par Galisson, et décrit la culture à appréhender en classe de langue grâce à la compétence culturelle :

La compétence culturelle est constituée d'un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. Ces représentations – qui, on le sait, tendent par essence au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotypage – participent à des idéologies (de type religieux, économique, politique...) et sont les constituants de base du noyau dur de la compétence de communication (Boyer 2001: 334)

Afin de cerner un genre, la langue et les éléments de la culture dans laquelle il est émis doivent être décrits conjointement. Par exemple, aider les apprenants à décoder le sens des gestes dans certains genres de l'oral. Il semblerait qu'un conférencier gesticulant dans tous les sens serait moins crédible qu'un conférencier plus statique. En revanche, la description d'un match de foot sans geste pourrait paraître morne. Ceci est très certainement de la culture partagée dans les deux cas : pour le conférencier, un partage circonscrit au monde académique (et peut-être au monde occidental académique) et le deuxième est peut-être partagé plus largement au plan mondial. Galisson nous l'avait dit : il s'agit bien de la Charge Culturelle Partagée⁸.

Ainsi, entrer dans la culture par les genres en mettant en place une pédagogie participative et donc de réflexion, serait peut-être une solution à la question première. Il va s'en dire que cela prend du temps, comme toute pédagogie socioconstructiviste. Cependant, le temps passé sur un élément donne à élaborer une méthodologie de travail qui sera réinvestie et rentable pour la suite. Nous rejoignons alors Holec (1990) et le « apprendre à apprendre » si cher à de nombreux chercheurs en Sciences de l'Éducation tels que Connac (2013), Meirieu (1999, 2012) ou Rey (2014).

Pour conclure

Cette première partie qui conduit de l'enseignement à la recherche, permet de voir les liens que nous avons tissés entre ces deux domaines : ce sont les interrogations des apprenants et ce qu'elles induisent chez l'enseignant qui permettent d'approfondir des recherches. Ainsi, la recherche en linguistique m'a-t-elle conduite à comprendre certains phénomènes langagiers, la philosophie à cerner les questions de culture internes aux langues tandis que les Sciences de l'Éducation m'ont ouvert des horizons nouveaux quant à l'abord de l'enseignement de ces phénomènes.

Je terminerai cette partie en évoquant une dernière discipline qui participe à confirmer cette représentation en réseaux des éléments tant langagiers que culturels : les neurosciences. Depuis quelques années, cette discipline va de découvertes en découvertes. En outre, il semblerait que certains de ces chercheurs s'attachent à vérifier le fonctionnement du cerveau grâce à des hypothèses en SHS (comment apprend-on ?). Prenons le phénomène de l'empathie qui est mis à l'épreuve dans les travaux de groupes en classe par exemple et qui apparaît dans les neurosciences comme un élément structurel de notre cerveau grâce aux neurones miroirs (Keysers *et al.* 2010; Rizzolatti *et al.* 2008). Ce qui m'a attirée dans l'article de Keysers *et al.* c'est la découverte de neurones « anti-miroirs » (« anti-mirror » neurons) qui serviraient d'inhibiteurs. En d'autres termes, nous pourrions voir ceux-ci comme les

⁸ Jusqu'où s'étend le « partage » ? Nous partageons avec qui ?

barrières construites par notre culture, présentes dans nos genres et nous empêchant d'imiter n'importe qui sauf à forcer l'inhibition ; donc à remettre en question, même modestement, notre culture (ou l'inhibiteur en question). Mais ceci n'est qu'une hypothèse après une lecture de peu d'articles à ce sujet. Ajoutons alors une autre découverte de la part d'un neurochirurgien, Duffau (2016). Ce dernier a démontré que le cerveau ne fonctionne pas comme nous le croyions en termes de « régions »⁹, mais en réseaux. Dans son ouvrage « L'erreur de Broca », Duffau explique que l'aire de Broca ne serait pas dédiée au langage mais à des fonctions qui interviennent dans le processus du langage. Le réseau neuronal fonctionne intensément car une fonction (par exemple celle du langage) fait appel quasi simultanément à plusieurs réseaux du cerveau. Ainsi, les efforts à fournir pour l'apprentissage seraient un réseau de liens entre plusieurs nœuds qui, ensemble, aboutiraient à un élément (un mot, une phrase, une réflexion...).

Un tel fonctionnement du cerveau permet, me semble-t-il, de comprendre le fonctionnement d'un genre. Dans un genre des liens se forment en fonction des contextes culturels d'abord, puis situationnels et enfin, individuels (ou inversement) ensuite. Le cerveau organiserait ces liens qui seraient modulables d'autant plus que les systèmes de neurones miroirs feraient leur travail. C'est seulement ensuite que les liens se forgeraient avec le réseau langagier du genre en question. J'oserai alors ici prendre le risque d'avancer que les SHS, avant les physiciens, seraient en train d'atteindre une unification des sciences¹⁰ ? Il semblerait que des éléments entre ces disciplines soient compatibles et que l'enseignement des langues pourrait en bénéficier.

La partie suivante tentera de voir si une intégration vers l'enseignement est envisageable puisque nous étions dans le parcours de l'enseignement à la recherche, voyons si la recherche nous ramène vers un enseignement plus raisonné.

⁹ Les tenants du localisationnisme. Il défend le connexionnisme.

¹⁰ En lien avec l'ambition de « la théorie unifiée de la physique » - ou GUT en anglais : Grand Unified Theory - qui tend à trouver une sorte de formule qui expliquerait tous les phénomènes de l'univers pour « interpréter la nature ».

I-2. De la recherche vers l'enseignement

I-2.1. Début dans la recherche

UN LIEN ENTRE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

Cette synthèse contient un ensemble de travaux réalisés entre 2003 et 2013 au Lidilem¹¹ à Grenoble, le laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles. Avant cela, en 1995, j'ai entrepris un DEA en Sciences du Langage à l'Université Lumière à Lyon, puis un doctorat. Pourquoi pas en FLE ? Parce que les réponses que je cherchais alors se trouvaient en linguistique. En d'autres termes, je devais comprendre le fonctionnement de l'objet à enseigner afin de répondre aux questions et de ne pas renvoyer l'apprenant à des calendes inaccessibles. Deux éléments m'ont permis de comprendre ce choix :

- les questions linguistiques des apprenants que je croisais depuis quelques années en classe de FLE. Ces questions d'ordre linguistique auxquelles je n'avais pas toujours de réponses (pourquoi *fait-on un sport* ou *du sport* ?, question point de départ de mon mémoire de maîtrise) devenaient de plus en plus présentes au fil de mon expérience d'enseignante. En lisant certains articles, j'ai été rassurée de voir que je n'étais pas seule :

Au risque d'enfoncer quelques portes ouvertes, je voudrais rappeler que l'enseignant de langue étrangère est confronté chaque jour aux difficultés du fonctionnement de la langue et surtout, aux redoutables questions des apprenants, questions fort pertinentes mais très insolites pour les natifs qui ne se les sont jamais posées (et ce n'est pas avec les réponses de la grammaire traditionnelle qu'ils aideront les étrangers à se construire une compétence). Jusqu'au moment où il se trouve devant des étrangers, le professeur natif a vécu dans l'illusion de connaître sa propre langue, mais c'est une illusion vite perdue. (Pothier 2001: 386)

- les questions didactiques
 - qui me parvenaient au fil des classes : comment motiver les apprenants captifs soit collégiens soit lycéens à l'étranger ? comment développer une autonomie chez l'adulte apprenant en France pour trouver du travail ? comment aider à retenir et utiliser à bon escient le lexique du français ?
 - d'enseignants que j'avais formés (en France et à l'étranger), par exemple : comment gérer les questions culturelles présentes dans la langue ? Question qui m'a entraînée vers Zarate (1986) et Galisson.

Afin de trouver des réponses à ces deux types d'interrogations, linguistiques et didactiques, j'ai voulu commencer par les premières : comprendre les mécanismes internes du

¹¹ Site du laboratoire, [En ligne] : <http://lidilem.u-Grenoble3.fr/>

fonctionnement de la langue avant de les enseigner. Ma formation en Sciences du Langage m'encourageait à poursuivre dans cette voie tandis que ma formation et mes expériences en FLE me permettaient d'avoir une perspective d'application et d'interrogation sur ce savoir.

DOCTORAT : RECHERCHE EN LINGUISTIQUE

Pendant les quatre années du doctorat, j'ai occulté les questions didactiques (même si j'enseignais le FLE), et me suis donc concentrée sur des questions linguistiques. Guidée par Louis Panier et Sylvianne Rémi-Giraud, j'ai rédigé une thèse sur le sens du verbe *changer* dans le discours politique des écologistes Verts en 1995 (Cavalla 2002, 2003, 2007a, 2010a). L'entrée théorique choisie a été la sémantique interprétative de Rastier afin de voir précisément ce qu'il en était de cette approche théorique lorsqu'elle était confrontée à un discours spécialisé tel que la politique. Cet acquis a ouvert un horizon nouveau dans mon approche pédagogique : faire davantage de liens entre les éléments à enseigner.

Les liens entre lexique et interprétations allaient dans le sens de Galisson (Galisson 1999) à propos de la lexiculture et du concept de « Charge Culturelle Partagée » : il faudrait réussir dans l'enseignement, à tenir compte simultanément du sens des lexies dans des situations particulières (des genres et sous-genres) et des représentations culturelles alors véhiculées. Le lexique apparaissait donc primordial à plusieurs niveaux tant pour l'enseignement (via Galisson) que pour la description linguistique (via Rastier).

Des études en psycholinguistique (Gass *et al.* 2001), à propos de l'acquisition d'une langue seconde (L2) dans une situation de communication, tendaient à mettre en avant le choix du lexique au détriment des autres composantes de la langue qui, même mal maîtrisées, gêneraient moins à la compréhension. Ceci aurait pu renforcer mes arguments en faveur du lexique. Néanmoins, même si le lexique est très important, si on occulte la prosodie d'un énoncé, même avec le mot juste, la communication en sera affectée. De même à l'écrit, sans une syntaxe et une ponctuation appropriées, la communication peut être gravement perturbée. D'autres acquisitionnistes se sont penchés sur ces questions et notamment Bassano (2005, 2008) qui explique le lien intangible entre lexique, prosodie et grammaire (dans le cadre de l'acquisition de la grammaticalisation d'éléments verbaux et nominaux en français langue première (L1)). Plus récemment Harnois-Delpiano (Harnois-Delpiano *et al.* 2014) a montré que l'ignorance de certaines liaisons en français par des apprenants, pouvaient nuire à compréhension de certains pans de conversation.

MCU : RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Le poste de Maître de Conférences sur lequel j'ai été recrutée en 2003 à Grenoble¹², était orienté linguistique – lexicale et sémantique –, enseignement du FLE pour les apprenants du CUEF¹³ et enseignement de la didactique du FLE en formation initiale au niveau Licence et Master. Dès cet instant, je n'aurai de cesse de développer des réflexions et produire des éléments pour l'enseignement du lexique : d'abord du côté des futurs enseignants afin de donner des pistes de stratégies d'enseignement, puis du côté des apprenants pour comprendre les stratégies d'apprentissages notamment autour de l'aide à la mémorisation.

Bien que formée à la sémantique interprétative, (néo)structuraliste de Rastier, je suis ouverte à toute théorie et ne choisis qu'en fonction des objectifs visés. Cet éclectisme s'explique certainement par ma pratique d'une linguistique tournée vers la didactique de la langue. Je m'intéresse aux besoins des apprenants, au public que je croise, aux attentes et surtout à ce qui fonctionne, de mon point de vue, dans la classe de langue. Parfois, la nature des objets à enseigner et donc à décrire au plan linguistique, peut conditionner le choix des théories à prendre en compte. Par exemple, la Théorie Sens-Texte a porté davantage d'attention que d'autres aux phénomènes de figement lexical et nous l'avons utilisée en partie avec Tutin, Grossmann et Novakova (2006) afin de cerner davantage le phénomène combinatoire. Les choix de stratégies d'enseignement s'effectuent selon le public d'une année à l'autre. Cependant, la régularité de certains de mes comportements en classe est directement liée à des convictions acquises au fil des lectures et de l'expérience sur les aides à l'appropriation des connaissances et à l'autonomie de l'apprenant face au savoir à acquérir.

Les choix théoriques en linguistique se résument à l'approche de la sémantique interprétative de Rastier, à l'analyse distributionnelle selon Harris et ses successeurs en termes syntaxiques et à d'autres points de vue que j'évoquerai au fil de cette synthèse. L'objectif est la description la langue au plan lexico-sémantique à l'aide de grands corpus électroniques.

Au plan didactique, je m'interroge quant à l'introduction des corpus en classe de langue. Ces derniers ne sont que peu implantés dans l'enseignement. Les anglo-saxons ont développé la linguistique de corpus et travaillent sur de très grands corpus de l'anglais depuis de nombreuses années (BNC¹⁴, CoCA¹⁵, LexTutor¹⁶...). Cependant, ces outils sont peu présents

¹² Désormais Université Grenoble Alpes : <http://www.u-Grenoble 3.fr/>

¹³ Centre Universitaire d'Etudes Françaises, Université Grenoble Alpes. [EN LIGNE] : <http://cuef.u-Grenoble 3.fr/>

¹⁴ British National Corpus (anglais des années 1980) : <http://www.natcorp.ox.ac.uk>

¹⁵ Corpus of Contemporary American English : <http://corpus.byu.edu/coca>

¹⁶ Plusieurs corpus et concordanciers principalement en anglais et en français : <http://www.lextutor.ca>, de T.Cobb.

dans les classes de langues mêmes anglo-saxonnes. Quand Boulton (2008) fait un inventaire d'expérimentations d'utilisations des corpus en classe de langue (quelle que soit la langue), il remarque qu'elles sont majoritairement développées à l'université par des enseignants-chercheurs et peu dans le secondaire par exemple. D'où la nécessité d'une réflexion pour adapter les outils de la linguistique de corpus aux enseignants et aux apprenants selon leur niveau d'apprentissage.

Pour conclure

Depuis quelques années, je m'attache à comprendre les phénomènes linguistiques et les phénomènes d'apprentissages afin de développer des stratégies d'enseignement adaptées aux fonctionnements cognitifs des apprenants. Malgré les différences inter-individuelles des apprenants, il est quelques grands principes de l'acquisition des langues qui ne sont pas toujours pris en compte dans les manuels d'enseignement du FLE alors que des chercheurs ont démontré leur pertinence. Par exemple la reformulation à associer à la répétition (Lepoivre-Duc 2004; Lieury 1997 (3e éd.)) ou les rapprochements sémantiques verbaux qui aident à la mémorisation (Duvignau *et al.* 2008). Au plan didactique, le travail collaboratif et la réflexion pour la description de la langue aux niveaux micro-linguistique (syntaxe, sémantique...) et macro-linguistique (contextes, interactions...) ne font pas partie immédiatement des répertoires pédagogiques des futurs enseignants de FLE notamment.

J'aborderai ci-après, les collocations et les corpus pour la description linguistique et pour l'enseignement en FLE. Néanmoins, avant d'entrer dans ces détails, un aspect est apparu important dans mon parcours en termes d'organisation des éléments en présence. Il s'agit d'une aide à l'organisation : l'ingénierie de formation.

I-2.2. L'ingénierie de formation

Les considérations qui précèdent mettent en jeu des formes d'organisation reliant différents types d'objets, linguistiques ou didactiques, qui une fois ordonnés donnent lieu à des conclusions, de nouveaux questionnements et donc de nouvelles recherches. L'enseignant-chercheur d'aujourd'hui doit concilier son rôle avec les aspects ingénieriques nécessaires au travail des chercheurs. Il me semble nécessaire d'intégrer à ma réflexion la question de l'ingénierie de formation. Découvrant ce domaine en 2005 dans la nouvelle maquette du Master FLE de Grenoble, j'ai alors cherché à comprendre en quoi cette approche pouvait faire avancer ma réflexion.

DESCRIPTION

Ayant eu accès au cours de D.Remaud¹⁷, l'ingénierie de formation m'est apparue indispensable pour mieux cerner la gestion des tâches qui m'incombaient. Je me suis d'abord nourrie de ce dernier pour ensuite l'alimenter d'autres auteurs du champ. Ce cours reste encore d'actualité, me semble-t-il, et la définition large de l'ingénierie de formation proposée par Le Boterf (1990, 1999) et reprise par Remaud puis Leclercq (Leclercq 2003) et Bonniol *et al.* (2009), convient à ce propos :

L'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication....) en vue de : optimiser l'investissement qu'il contient, assurer les conditions de sa viabilité. (Le Boterf 1990: 31)

Les enseignants-chercheurs sont confrontés à la structuration d'éléments aussi divers que variés : les différents types de cours (CM, TD), les projets de recherche – en terme de rédaction, de gestion et de réalisation –, les articles de recherche, les différentes tâches administratives comme les maquettes des formations à élaborer (conception qui oscille entre pédagogie et administration). L'objectif est bien celui évoqué dans la définition à savoir : « optimiser l'investissement qu'il [l'ouvrage] contient » (le rendre réel et réalisable) et d'assurer les « conditions de sa viabilité » (prévoir toutes les étapes de son élaboration jusqu'à son évaluation finale). En d'autres termes, l'enseignant-chercheur doit envisager un ensemble de démarches méthodologiques combinées, permettant de concevoir un système d'actions, pour atteindre efficacement un objectif. En se référant aux trois niveaux de l'ingénierie selon Ardouin (2003: 26), on se rend compte que l'enseignant-chercheur passe par tous les stades selon les circonstances :

1. L'ingénierie des politiques permet l'abord de la macro-structure de la formation, aux niveaux stratégique et décisionnel : analyse globale de la situation, prise de décision des dirigeants.
2. L'ingénierie pédagogique se situe au niveau micro-structurel dans la classe, au cœur de l'enseignement/apprentissage : choix pédagogiques de l'enseignant pour les contenus, les supports, l'évaluation...
3. L'ingénierie de formation se situe entre les deux, au niveau méso-structurel. C'est le lieu de la réflexion pour la cohérence du dispositif et sa réalisation.

Ces trois niveaux ingénieriques fonctionnent de concert et il ne peut en être autrement pour le concepteur qui doit mesurer sa place, son rôle, ses devoirs, ses droits dans cette hiérarchie des structures. En quoi cela finalement me concerne-il en tant qu'enseignant-

¹⁷ Cours de 2005 pour la formation de Master 2 FLE au CNED à l'université de Grenoble Alpes : *Ingénierie de la formation*.

chercheur, intéressée par le lexique, sa description linguistique et son enseignement avec les corpus ?

FONCTION SCIENTIFIQUE

La question, peut-être simpliste, va dans le sens me semble-t-il de ce qu'implique la notion de simplicité de Berthoz (2009). En d'autres termes, l'ingénierie de formation permettrait de saisir des éléments complexes au plan scientifique (le fonctionnement de la langue par exemple) grâce à un processus de déstructuration totale des éléments à organiser. Cette déstructuration est à penser en amont et en aval des travaux à réaliser. Il semblerait donc que l'enseignant-chercheur soit sans cesse dans un va-et-vient de l'organisation à la déstructuration. Pour exemple, dans le cadre du mémoire en Master – au niveau micro-structurel –, l'étudiant donne un sujet, apporte ses premières réflexions, tandis que l'enseignant doit déstructurer le sujet afin de conduire l'étudiant à le penser dès son origine. En termes d'organisation ingénierique, cela se traduirait de la sorte :

1. Au plan macro-structurel (ingénierie politique) : quel constat ou question permet d'envisager le sujet ? Sous quel angle premier serait-il intéressant de l'aborder car quels sont son contexte et ses liens avec les institutions ?
2. Au plan méso-structurel (ingénierie de formation) : peut-on l'aborder de différentes façons ? Quels facteurs contextuels proches vont aider à choisir ? Comment organiser des éléments disparates pour arriver à une réflexion organisée et cohérente ?

Pour l'enseignant-chercheur, il en va de même pour la constitution des projets de recherche et des maquettes de formation. L'ingénierie de la formation ne nous apprend pas ce que nous devons faire en tant qu'enseignant-chercheur puisque la loi nous indique nos devoirs en ces termes :

Les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue [...]. Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche. [...] Ils concourent à la vie collective des établissements et participent aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements. (Décret 2009)

mais elle permet d'ajouter cette compétence à notre arc d'enseignant-chercheur : l'organisation. Ne devrions-nous pas y être un peu préparés ? Depuis la découverte de cette dimension, mon positionnement au sein de l'institution universitaire m'est apparu plus clair et la dynamique universitaire m'entraînait dans ce tourbillon de déstructuration préalable à une meilleure organisation.

Dans le cadre de la description linguistique du lexique et de ses applications didactiques, cette organisation se joue d'abord en amont lorsqu'il s'agit de rédiger un projet de

recherche ou de créer un cours en adéquation avec la formation dans son ensemble. Puis en aval, quand il faut réaliser le projet ou le cours puis le mettre en œuvre. La description linguistique – comme d'autres sciences – demande au chercheur cette déstructuration de l'objet pour mieux le recomposer ensuite et surtout le situer dans l'objet plus large qu'est la langue d'abord et la classe de langue ensuite (la macrostructure). Les étudiants ont parfois du mal à entrer dans cette logique à trois dimensions indissociables. Ils la comprennent dès l'instant où les questions posées en amont les aident à mieux cerner leurs objectifs souvent trop ambitieux (aider les apprenants à retenir le lexique d'une langue, à prononcer parfaitement le français, à maîtriser la grammaire...). Aider les étudiants à disséquer le sujet leur permet alors de voir qu'il est trop vaste et qu'il faut le prendre par une entrée précise et pédagogiquement viable.

Ce cheminement de la pensée ne convient pas à tous. Il n'est pas question ici d'en faire une porte d'entrée exclusive, il s'agit simplement de tenter de comprendre comment atteindre ce que notre institution attend de nous en termes d'enseignement, de recherche et de gestion administrative. Je me suis tournée vers l'ingénierie de formation car cette façon d'envisager les objectifs professionnels convient à mon organisation personnelle. De fait, j'encourage les étudiants à user des descripteurs des tableaux de l'ingénierie de formation pour élaborer leurs mémoires. Souvent cela leur convient. Quand ce n'est pas le cas, je suis alors perdue car leur logique de simplification d'éléments complexes n'est pas celle que j'entends¹⁸ et j'avoue mon échec face à ces étudiants.

Pour conclure

L'entrée par l'ingénierie de formation paraît intéressante pour les étudiants futurs-enseignants qui doivent prendre conscience du fonctionnement micro-linguistique de l'objet qu'ils enseignent mais également de son organisation macro-linguistique (quasi sociale) afin de choisir les bons documents pour un enseignement en contexte approprié. Ensuite il est nécessaire de les aider à construire leur réflexion tant pour un mémoire que pour la conception de cours de FLE et l'approche par l'ingénierie de formation semble donner un cadre que nombre d'entre eux apprécie. Une telle entrée a été recommandée par Portine (2013: 162) qui définit « l'ingénierie linguistique » – à ne pas confondre avec le terme homonyme qui peut signifier TAL – comme une discipline qui s'intéresse au classement des activités à développer pour enseigner une langue établissant le lieu de la microstructure de l'ingénierie pédagogique. J'intégrerai ces éléments structurels dans la suite de cette synthèse qui se poursuit de la sorte : 1/la description d'un lexique spécifique et 2/la réflexion autour de son enseignement en classe de FLE. Au plan de la microstructure linguistique,

¹⁸ La culture n'est pas biologique... mais construite.

j'aborderai les questions de figement au travers des collocations. Puis au plan de la microstructure pédagogique, je développerai la réflexion autour de l'enseignement de ces éléments. J'entrerai alors dans la méso-structure, voire la macrostructure, par une approche alliant plusieurs disciplines organisées en fonction de leurs apports respectifs au fil des questions émergentes à propos de l'enseignement.

Partie II :

Le lexique : objet

linguistique et objet

d'enseignement

Pour introduire

En entrant au Lidilem j'intégrais l'équipe « Axe1 : descriptions linguistiques, TAL, Corpus ». Dans ce cadre, je suis devenue membre de plusieurs projets en cours ou en attente de financement. Dans ces différents projets, deux tâches m'incombaient :

1. aider l'équipe à la description linguistique des éléments lexicaux et des aspects sémantiques ;
2. penser au développement didactique en FLE par le biais des classes d'apprenants que je suivais au CUEF.

Il s'est alors produit un infléchissement de mon travail : j'ai davantage axé mes recherches autour de l'enseignement du lexique en classe de FLE. Il s'est avéré au fil du temps, qu'une telle tâche m'incombaait pour deux raisons : d'abord parce que, l'enseignement du lexique en classe de FLE, tel qu'il était conçu, ne me satisfaisait pas outre mesure. Etant confrontée régulièrement à cet enseignement dans les cours dispensés au CUEF¹⁹, je souhaitais m'impliquer davantage dans leur réorganisation. Ensuite, peut-être parce que l'équipe comptait des linguistes qui décrivaient des éléments lexicaux et que je me posais sans cesse la question de leur enseignement. Je profitais des analyses de mes collègues pour introduire ces éléments dans ma classe. Enfin, les collègues eux-mêmes, voyant que cela m'intéressait, me demandaient régulièrement de me pencher sur les aspects didactiques du lexique. Ainsi, ai-je monté le projet FULS²⁰ qui s'appuyait sur les études linguistiques faites à partir du corpus Scientext²¹ (ANR) pour développer une séquence didactique prenant en compte à la fois le corpus et les analyses effectuées par Tutin et Grossmann notamment. J'ai également participé à l'ANR Emolex²² en tant que co-responsable du pan didactique du projet (avec D.Siepmann pour le côté allemand) selon la même approche : se servir du corpus, de ses extractions et des analyses linguistiques, pour développer des séquences didactiques.

Dans ce chapitre j'aborderai l'objet linguistique qu'est le lexique et son enseignement en classe de FLE. Les chercheurs se penchent davantage sur l'enseignement de cet objet depuis quelques années et ce, autant en langue étrangère qu'en langue maternelle. Pourtant, nombre de ces recherches fort pertinentes sont malheureusement peu exploitées en didactique du FLE. Dans les années quatre-vingt-dix, Meara (1996: 27) et Boulton (1998: 80) ne voyaient quasiment aucune évolution didactique pour l'enseignement du lexique depuis

¹⁹ Centre Universitaire d'Etudes Françaises ; université Grenoble Alpes.

²⁰ Projet PPF dirigé par C.Cavalla au Lidilem, de 2007 à 2010. Formes et Usages des Lexiques de Spécialités – Exploitations didactiques en FLE. [EN LIGNE] : <http://scientext.msh-alpes.fr/fuls/>. Le pré-projet a donné lieu à une petite publication en 2009 avec C.Carras (Cavalla *et al.* 2009a).

²¹ ANR Scientext dirigé par A.Tutin et F.Grossmann au Lidilem de 2007 à 2011. [EN LIGNE] : <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>

²² ANR Franco-Allemand Emolex dirigé par I.Novakova et P.Blumenthal au Lidilem et à Cologne de 2009 à 2013. [EN LIGNE] du projet : <http://emolex.eu/>

les années soixante par rapport aux connaissances théoriques de l'époque. Je vais tenter de montrer que certaines évolutions non négligeables sont venues alimenter les manuels de FLE, en termes de choix lexicaux et d'outils pour l'enseignement.

II-1. Lexique : objet linguistique

J'envisage le lexique en tant qu'objet linguistique à décrire puis à enseigner. Ces deux entrées sont ici envisagées de façon complémentaire à partir du moment où l'on considère que l'enseignement du lexique est incomplet s'il ne s'appuie pas sur une description préalable de sa structure. Ainsi, la description linguistique du lexique est – dans mon cas et selon mon expérience²³ – indispensable pour son enseignement. Par exemple, ne saisissant pas le lien sémantique entre les éléments des collocations, je ne pouvais pas expliquer leur association aux apprenants curieux de comprendre le pourquoi d'un tel rapprochement lexical. Ceci allait à l'encontre de mon intuition et des manuels de FLE : 1/mon intuition me dictait que ces éléments étaient très fréquents et donc importants à enseigner, avec tout ce que cela comporte de savoir à propos de l'élément ; si mon savoir se limite à la connaissance du sens de l'élément mais pas à l'explication de sa structure, je considère que je ne pourrai pas satisfaire les apprenants ; 2/les manuels ne mentionnent pas ces éléments linguistiques, ce qui va à l'encontre de la réalité de la langue et donc n'aide pas les apprenants à appréhender ces collocations pourtant fréquentes. Ainsi, la description linguistique de ces associations lexicales m'a permis de les inclure dans mes cours en FLE auprès d'apprenants et d'étudiants de Master FLE, futurs enseignants.

Le lexique a pris de l'importance dans mes recherches à travers les cours. Des cours d'abord en FLE pour des apprenants étrangers, puis des cours de linguistique dans le cadre de la filière Sciences du langage, et enfin des cours à des étudiants futurs enseignants de FLE au sein de Masters FLE. Dans le cadre du métier d'enseignant de langue, les aspects sémantiques de la langue, qu'ils soient sociaux (lors d'interactions avec autrui) ou individuels (face à de l'écrit par exemple), est primordial. La production et la compréhension sont les deux entrées dans une langue. Les chercheurs en acquisition (Bassano 1998; Colé 2011; Kail 2015; Noyau 2003), nous permettent aujourd'hui d'affirmer que nous comprenons avant de produire ; de fait, la perception est primordiale et devrait être tout autant privilégiée dans l'enseignement que la production. La production n'est certainement pas à négliger, au contraire, les deux compétences « production et réception » sont à associer la plupart du

²³ Tout ceci est très personnel et je ne peux pas l'envisager autrement au vu des lectures à propos du fonctionnement du cerveau de chacun. Chacun crée ses connexions neuronales et donc sa façon propre d'envisager l'apprentissage. De mon point de vue donc, j'ai besoin de savoir comment les choses fonctionnent pour pouvoir les aborder sereinement. Il serait toutefois irresponsable de vouloir imposer une telle vision de l'enseignement des langues à tous.

temps. Quant aux Sciences de l'Éducation, elles nous apportent la compréhension et la place du « déjà là » (par exemple Meirieu (2012); Piaget (1975)) dans l'enseignement / apprentissage – enseigner des nouveautés en s'appuyant sur les connaissances préalables des apprenants – ce qui permet de se servir des apprenants comme des réservoirs de connaissances diverses et variées. Ce que Dortier explique à travers les recherches de Dehaene (2011) :

Dehaene a montré à propos de l'acquisition de la lecture qu'elle s'effectuait par recyclage de capacités déjà présentes dans le cerveau humain. Lire suppose de solliciter des capacités visuelles à décrypter des signes et celles du langage. Apprendre à lire consiste donc à mettre en connexion ces deux circuits cérébraux. Cela implique non pas une mutation cérébrale ou une réorganisation du cerveau, mais un recyclage : tout comme on apprend à nager en recyclant nos bras et jambes en nageoires et non en se transformant en poisson. (Dortier 2013: 1)

Modestement, je m'appuierai sur des récits d'enseignants de FLE à propos des connaissances du français des apprenants débutants. Ces derniers révèlent des connaissances sur la culture française qu'ils sont capables de désigner en français :

- connaissance de certaines enseignes des rues : Métro²⁴, Bus, Pharmacie...
- connaissance de monuments : leurs noms, la ville dans laquelle ils se situent...
- connaissance d'événements/de personnages historiques : la révolution de 1789²⁵, le Général de Gaulle et son action internationale, Napoléon...

Inciter les apprenants débutants à lister leurs connaissances, génère souvent de belles surprises de savoirs insoupçonnés – parfois même par l'apprenant lui-même – savoirs sur lesquels ces enseignants s'appuient ensuite dans les cours. En outre, cette prise en compte a le pouvoir de rassurer l'apprenant qui ne se sent pas complètement exclu de la langue-culture qu'il aborde. Elle permet également de dédramatiser les représentations de l'enseignement institutionnel souvent envisagé de façon pyramidale : l'enseignant sait et l'apprenant ne sait rien (la « tête vide » des comportementalistes a la vie longue !).

La question dans l'enseignement des langues étrangères est donc double : l'enseignant doit faire émerger chez l'apprenant des connaissances qu'il ignore surtout s'ils ont deux cultures différentes ; et l'apprenant doit cerner les connaissances et les compétences (au sens de Rey (2014))²⁶ acquises dans d'autres langues, afin de pouvoir s'en servir pertinemment dans le cadre de l'apprentissage de cette nouvelle langue-culture. La recherche décrit depuis longtemps ce lien à mettre en place entre les langues-cultures de l'apprenant et les langues

²⁴ Ce qui est une aide précieuse dans le cadre de cours d'alphabétisation car les apprenants se rendent compte qu'ils savent déjà lire des lettres.

²⁵ Beau chiffre pour un débutant en langue !

²⁶ C'est-à-dire une compétence empreinte de savoirs et savoir-faire en partie conscientisés et surtout prise en compte dans les nouveaux apprentissages. Idée que l'on retrouve chez de nombreux auteurs, mais Rey reste le dernier (2014) à s'être penché sur cette question dans un ouvrage.

qu'il apprend au cours de sa vie. Citons Coste (1994) ou Moore (2001) qui prônent l'alternance, la comparaison entre les langues – celles connues et celles en cours d'apprentissage. Coste (2002) évoque le phénomène de structures présent chez l'apprenant adulte dans sa ou ses langue-s première-s. Structuration neuronale qui apparait depuis longtemps dans la littérature grâce aux psychologues et aux acquisitionnistes de Vygotsky à Brunner en passant par Dehaene (2011) en psychologie cognitive et Duffau (2016) en neurosciences. Ce dernier donne à repenser l'organisation de cette structure neuronale (en réseau), ce qui permet d'entrevoir les relations entre des compétences insoupçonnées (comment savoir changer une roue de voiture peut contribuer à l'apprentissage d'une langue ?).

En attendant, je peux espérer que les avancées de la recherche dans ces domaines, contribueront à faire comprendre ce qu'il faudrait privilégier pour aider les apprenants à retenir l'objet linguistique qu'est le lexique d'une langue étrangère en milieu captif²⁷. Les deux entrées évoquées au début de cette partie – la description linguistique du lexique et son enseignement – ont été abordées dans mon parcours séparément d'abord, puis conjointement depuis quelques années.

Je vais tenter de présenter tant les questions qui ont jalonnées mes recherches linguistiques autour du lexique que celles didactiques pour son enseignement/apprentissage. La présentation suit non pas la chronologie, mais le type de public rencontré. En tant qu'enseignante, tenir compte du public est primordial pour savoir comment se positionner (dans la méso-structure ingénieurique avec le critère du niveau des apprenants) pour cerner les savoirs à dispenser et comment les dispenser (selon les objectifs d'apprentissage de la formation – plan de la microstructure). Ainsi, l'abord du lexique en tant qu'objet linguistique à décrire puis en tant qu'objet à enseigner, se fera selon deux entrées : 1/l'enseignement auprès d'étudiants intéressés par la description linguistique de la langue et 2/l'enseignement auprès d'étudiants intéressés par la langue en tant qu'objet d'enseignement / apprentissage.

A Grenoble, et avant à Lyon en tant que ATER à l'Université Lumière Lyon2, j'ai eu en charge des étudiants inscrits en première année de Licence Sciences du Langage. Ensuite, au sein du Master FLE à Grenoble, nous avons introduit un cours intitulé « Didactique du lexique ». De fait, j'avais en charge de former deux types de publics : des étudiants dans un cursus de linguistique et des étudiants dans un cursus de didactique du FLE.

²⁷ Dans un premier temps contentons-nous de la classe de langue car la question de l'apprentissage autonome est une autre question.

II-1.1. Lexique pour les étudiants de Licence SDL

Pour les étudiants en linguistique, le contrat était finalement assez clair : leur enseigner la structure et le fonctionnement du lexique de la langue française. Dans le cours de L1, intitulé « Linguistique française » étaient abordés la lexicologie à travers la morphologie lexicale, les aspects dérivationnels du français, la sémantique lexicale (la déstructuration du lexique). L'enseignement pour l'apprentissage d'un métalangage précis était de rigueur et l'attente de l'enseignant, et de la formation, était que les étudiants retiennent la terminologie de cette spécialité ainsi que les mécanismes de fonctionnement du lexique de la langue française. Il s'agissait donc bien d'un cours de linguistique dans un cursus de Sciences du Langage pour des étudiants inscrits volontairement dans ce cursus. La description de la langue par la linguistique, étant nouvelle pour les étudiants qui arrivent du secondaire et n'ont jamais eu l'occasion de se confronter à de telles approches, il est nécessaire de tenir compte de cela et de les initier progressivement à cette discipline.

L'objectif reste difficile à cerner en première année d'université, dès lors que la majorité des étudiants ne veut pas devenir linguistes, mais Professeur des Ecoles (PE) ou orthophonistes (cf. Annexe 1: 153). Depuis 2010 environ, la tendance s'est même inversée, nous avons face à nous environ 27% des étudiants qui souhaitaient devenir PE, et 33% orthophonistes ; près de 8% souhaitaient poursuivre en Information-Communication et les quelques 30% restant envisageaient diverses orientations. Ces chiffres sont issus de sondages effectués sur quatre années dans le cadre du dispositif « Enseignant-Référent » (Plan Licence) qui permettait d'interroger les étudiants sur leur avenir professionnel. Durant ces quatre années, deux étudiants ont déclaré vouloir devenir chercheur en linguistique et donc poursuivre jusqu'en doctorat. Ces mini-enquêtes ont permis de comprendre les motivations des étudiants et surtout leurs attentes diverses et variées. Dans une telle configuration, comment composer avec un public aux attentes hétérogènes ? Les disciplines doivent-elles penser leur enseignement en fonction aussi des besoins professionnels du public ? Cette vaste question n'a sûrement pas de réponse définitive et encore moins, me semble-t-il, de réponse généralisable. Les réponses ou réflexions possibles devraient se faire au sein de chaque discipline en fonction de leur évolution dans le monde de la recherche et dans le monde économique et social. L'évolution de la société est telle que certaines disciplines se repensent sans cesse comme la linguistique que l'on trouve actuellement très en vogue en TAL par exemple. Quel lien alors entre linguistique et FLE ?

II-1.2. Lexique pour les étudiants de Master FLE

Les étudiants de Master FLE ont-ils besoin de connaître la description linguistique de la langue ? Question qui peut paraître provocatrice pour bon nombre de chercheurs, mais qui paraît souvent tout à fait légitime pour les étudiants en formation. En effet, peut-être subsisterait-il – malgré l’expansion des formations de FLE depuis 30 ans dans les universités françaises et de fait, à l’étranger – une représentation de l’enseignement de langue : « je parle la langue, donc je peux l’enseigner ». Dans de nombreux lieux de par le monde et en France, l’enseignement du FLE est parfois dispensé par des natifs n’ayant aucune connaissance ni didactique (comment enseigner une langue) ni linguistique (comment fonctionne la langue que j’enseigne). Les étudiants de Master FLE seraient-ils victimes de cette représentation ? Peut-être, mais ne leur jetons pas la pierre et regardons dans notre jardin : qu’avons-nous planté ? Parfois, des cours de linguistique à des étudiants dont l’objectif n’est pas la linguistique, mais l’enseignement d’une langue. De fait, il faut que la linguistique pour ces étudiants non spécialistes – la compréhension du système de la langue qu’ils vont enseigner est important à plusieurs titres – soit adaptée à leurs objectifs.

Dans ce cas, ne devrions-nous pas davantage nous positionner en tant que formateurs de futurs enseignants auxquels nous pouvons donner des outils pour enseigner et faire le lien entre l’objectif de la formation (enseignement) et les outils pour enseigner dont fait aussi partie la linguistique ? Finalement je comprends mieux pourquoi les étudiants ne voient pas l’intérêt de la linguistique : je ne leur montre pas toujours clairement les liens à faire (entre linguistique et didactique) ni comment s’en servir. C’est un peu comme si je demandais à un ingénieur de construire un pont, je lui donne des cours de mathématiques mais je ne lui montre pas ce qu’il faut choisir/retenir parmi les math pour construire un pont. Cette partie de la formation peut alors paraître inutile ; et ce n’est qu’après avoir construit plusieurs ponts et par essais/erreurs que certains font les liens. Peut-être que si je voyais davantage la linguistique comme un outil parmi d’autres dans l’enseignement des langues, alors l’enseignement de cette discipline au sein des formations en didactique des langues, aurait une aura davantage positive. A l’instar de Cuq (2010), il me semble que

Dans didactique des langues, il y a langues et par conséquent langage. Je conclurai donc que l’appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est pour moi évidente. Mais il faut alors admettre que la linguistique n’est qu’une branche des sciences du langage, une branche cousine de la nôtre avec laquelle il s’agit d’entretenir des relations fructueuses et dépassionnées (ce n’est pas toujours facile dans les familles!). Mais en aucun cas des relations d’inclusion ou de soumission. (Cuq 2010: 87)

Tout comme les cours de sociolinguistique ou d’anthropologie tournés vers la didactique des langues, la linguistique devrait être incluse en tant qu’outil permettant de comprendre certains les éléments structurels de la langue (morphèmes, phonèmes...).

Reconnaissons finalement, que la linguistique est souvent appréciée des étudiants futurs enseignants dès l'instant où ils comprennent qu'elle leur permet d'accéder au « pourquoi » des mécanismes de la langue. Plus qu'un natif, un non-natif aborde la langue étrangère de façon plus concrète que sa langue maternelle pour laquelle il pose que rarement des questions lors de son apprentissage. De fait, l'enseignant de langue doit être capable de répondre à des questions linguistiques qu'il n'a que rarement envisagées pour sa propre langue. La linguistique aide les futurs enseignants à appréhender cela et les conduit à sortir de cette « insécurité linguistique » propre à l'enseignant de FLE (et peut-être d'anglais langue étrangère pour un anglophone ou d'espagnol langue étrangère pour un hispanophone...). Cette insécurité n'est pas celle du non-natif qui craint le jugement du natif, mais l'insécurité de ne pouvoir répondre aux attentes linguistiques de l'apprenant et d'avoir un sentiment profond d'ignorance du fonctionnement de sa propre langue (ce qu'évoque Pothier (2001) cité p.20). Comme nous n'apprenons pas notre/nos langue/s premières comme nous apprenons ensuite des langues étrangères (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal 2008), après le stade de la sécurité linguistique, appuyée par le fait de connaître la langue enseignée, les enseignants débutants se retrouvent

rapidement dans une « zone d'insécurité linguistique » déstabilisante [...] relative à un manque de connaissance explicite du fonctionnement de la langue enseignée. (Blanchet *et al.* 2008: 131)

Nous savons que par la suite, les enseignants développent des stratégies diverses et variées pour répondre aux apprenants (sauf s'ils ont la réponse) : « c'est comme ça²⁸ », « je chercherai pour la prochaine fois », « nous allons chercher ensemble²⁹ »... En aucun cas, l'enseignant de FLE ne doit obligatoirement être linguiste. Au contraire, la richesse de son passé disciplinaire apporte souvent des éléments inattendus dans la classe de langue (la langue abordée à travers l'histoire de la part d'une étudiante licenciée en histoire ; l'utilisation de cartes mentales de la part d'une étudiante ex-ingénieur). Je pense qu'il serait nécessaire de prévenir cette insécurité linguistique de l'enseignant natif et d'aborder la langue en tant 1/qu'objet d'enseignement et 2/qu'objet à enseigner. L'un des atouts des Masters FLE, est la présence d'étudiants francophones mais non natifs du français qui peuvent aider l'enseignant à trancher en pointant les éléments gênants dans leur apprentissage du français. Les corpus d'apprenants aident à cerner ces éléments problématiques comme le signale Granger (2001) qui travaille sur de tels corpus.

De fait, le besoin de description linguistique pour ensuite enseigner l'objet « lexique » est primordial pour répondre aux attentes des apprenants. Le métalangage linguistique est utile

²⁸ Réponse inacceptable.

²⁹ Réponse que je préfère, vous vous en doutez.

pour aider les futurs enseignants à comprendre les concepts, même si des choix doivent s'opérer. La question de la précision est alors à poser : à quel moment le futur enseignant de FLE a suffisamment d'éléments linguistiques pour enseigner la langue ? Jusqu'à quel degré de description la linguistique est-elle pertinente pour ces étudiants ? Il existe peut-être un seuil entre la formation pour des futurs spécialistes de linguistique et des non-spécialistes. Ceci implique un choix difficile à faire pour les enseignants-didacticiens-linguistes.

Les futurs enseignants de FLE doivent prendre la mesure des descriptions linguistiques et réfléchir en tant que didacticiens à leur transposition didactique. Tout dépendra aussi de la nature du public et de ses objectifs. Ainsi, que faire pour un public d'apprenants du FLE ?

II-1.3. Lexique pour les étudiants de FLE

Je me souviendrai toujours d'un cours d'anglais L2 dans lequel l'enseignante voulait nous faire comprendre « What a pity ! », sans passer par la traduction, et nous ne comprenions pas, malgré le contexte³⁰. Je me suis retrouvée dans ce désarroi face à des classes hétérogènes au plan linguistique et donc dans l'impossibilité de traduire... Pourtant, dans ma formation, et par la suite, il est clairement spécifié que le contexte aide à la compréhension et qu'il faut bannir la liste de mots hors contexte (Tinkham 1993; Waring 1997). Nation *et al.* (1997) ont expliqué qu'une liste de mots peut être retenue par cœur par les apprenants, mais ces derniers ne sauront pas forcément réutiliser ces mots à bon escient tant dans une phrase (contexte local) que dans le contexte approprié (contexte global). Dans les manuels de FLE le lexique est souvent présenté en liste en fin d'ouvrage afin de récapituler ce qui est abordé dans la leçon. Les cahiers d'exercices qui accompagnent les manuels proposent des exercices de mémorisation qui reposent souvent sur le principe de la liste. Quant à l'aide apportée par le contexte, elle n'est pas remise en question en tant que telle (Van der Linden 2006), mais son efficacité dans la durée est interrogée :

les mots dont les informateurs ont deviné le sens avant de les apprendre, ne sont pas retenus mieux que les mots appris en contexte. Enfin, il [Mondria 1996] a montré que les mots qui se devinent facilement grâce au contexte ne sont pas retenus mieux que les autres. (Van der Linden 2006 : 41)

Admettons alors que le lexique à enseigner n'est pas l'objet linguistique d'enseignement mais l'objet d'accès au sens. Les mots permettent aux apprenants de comprendre une langue étrangère et tel est l'objectif. Il n'est pas ici question de leur enseigner la sémantique interprétative, mais bien la reconnaissance du sens et les aider à mémoriser les signes qui les désignent (via la morphologie lexicale, la phraséologie et d'autres éléments spécifiques de la langue). La sémiotique dans laquelle s'insère la langue contient la culture et donc l'accès à

³⁰ Elle avait finalement abandonné et nous l'avait traduit.

l'autre, à de nouveaux points de vue, ce qui est parfois très complexe et donc difficile à enseigner et à apprendre.

Le lexique est un objet linguistique vaste et mouvant que j'appréhende souvent avec méfiance car la question du sens reste difficile à saisir et à expliquer. C'est certainement cette méfiance qui m'encourage à avancer, dans la description et la didactisation, pour comprendre. En outre, le contexte n'étant pas toujours facilitateur de mémorisation, je cherche des moyens pour appréhender sereinement la langue-culture de l'Autre. J'entre donc, ci-dessous, dans l'aspect didactique et la réflexion autour de l'enseignement de l'objet linguistique qu'est le lexique.

II-2. Lexique : objet d'enseignement en FLE

Durant ma carrière d'enseignante, j'ai enseigné le FLE à différents publics :

- des migrants désireux d'apprendre le français pour des raisons souvent professionnelles et d'insertion dans la société française, cela se passait au sein d'associations proposant des cours du soir ;
- des apprenants à l'étranger, dans des collèges et des lycées, pour des raisons de choix de langue étrangère obligatoire dans leur parcours scolaire ;
- des étudiants en milieu universitaire pour des raisons de suivi de cursus universitaire français ou d'apprentissage d'une langue étrangère dans le cursus universitaire de leur pays.

Ces publics avaient des objectifs différents et donc des attentes variées auxquelles j'ai tenté de répondre. Pour le premier groupe d'apprenants, les migrants, l'oral était souvent privilégié ainsi que la lecture ; pour le deuxième groupe, l'oral et l'écrit devaient avoir une place similaire ; tandis que pour le troisième groupe, les étudiants, l'écrit était prioritaire. Dans les trois cas, la question récurrente était de trouver quel lexique leur enseigner et comment.

II-2.1. Quel lexique enseigner ?

« Quel lexique enseigner à ces différents publics ? » est la question qui taraude tout enseignant de langue face à son public. C'est ici que commence la recherche menée depuis 2004 au Lidilem avec cette question obsédante. Il est vrai que le contexte d'apprentissage, et donc d'enseignement, aide à cerner un lexique que l'on suppose utile pour les apprenants. Les publics auxquels j'ai enseigné le FLE avaient des attentes et des besoins différents en termes de lexique à apprendre : les migrants avaient besoin de lexique général pour la vie quotidienne, associé à des éléments culturels spécifiques (nous y reviendrons), mais ils avaient également besoin d'un lexique spécialisé pour leur insertion professionnelle. Les adolescents à l'étranger, avaient besoin du lexique général et d'entrées culturelles spécifiques. Quant aux étudiants allophones en France à l'université, outre des aspects de la vie quotidienne (qu'ils maîtrisaient déjà souvent), la culture et surtout le lexique scientifique leur étaient indispensables. Je vais tenter de cerner le lexique enseigné pour chacun de ces publics et de m'arrêter sur les implications que ce choix entraîne à plusieurs niveaux.

Rappelons d'abord que les enseignants de FLE ont à leur disposition des listes depuis plusieurs années (voire des siècles puisque l'ouvrage de Palsgrave (1530) était fait pour les

anglais apprenant de FLE (Chevalier 1994)³¹). Je retiendrai la première liste gravée dans les tablettes du FLE du XX^e siècle : le « Français Fondamental » de Gougenheim *et al.* (1956). Cette dernière entre dans une tradition de la liste qu'on avait en anglais le « Basic English » (Ogden 1934) ou en italien le « Vocabolario di base » (De Mauro 1983) ainsi que d'autres langues européennes (Grossmann 2011). Le critère de fréquence est le fondement de ces listes et elles se renouvellent grâce aux progrès en informatique surtout à l'écrit. En effet, les corpus électroniques permettent de rassembler des textes et donc d'extraire des statistiques notamment sur le nombre de mots et leur fréquence. Les nouvelles listes ainsi élaborées permettent d'avoir un aperçu du lexique actuel mais majoritairement à l'écrit (Lexique 3³², projet Gutenberg³³). Personne n'a refait ce que Gougenheim avait initié pour l'oral malgré la constitution de grands corpus oraux (IPFC³⁴ par exemple ou le corpus du *Français Parlé Parisien*³⁵). Désormais, ces corpus en ligne – oraux ou écrits – permettent d'aller au-delà de la liste de mots et permettent de voir la langue parfois autrement. Par exemple, le projet de *Google Book*, a mis à disposition en ligne « *Google Ngram Viewer* »³⁶. L'interface permet d'interroger la base de données (donc un corpus écrit) selon le principe de la comparaison. Ainsi, plus que de savoir si un mot est fréquent, l'apprenant veut souvent savoir si ce dernier est plus fréquent qu'un de ses synonymes, avec quel autre mot il s'associe le plus souvent et donc voir le type de contexte dans lequel il apparaît. Par exemple, utilise-t-on plus souvent « passer un examen » ou « avoir un examen » ? Il apparaît selon les statistiques de *Google Ngram Viewer*, que « passer un examen » est plus fréquent que « avoir un examen » (attention, c'est de l'écrit). Le critère de fréquence reste important mais il faut penser non pas en termes de mots isolés mais en associations lexicales ainsi qu'au genre et au contexte dans lequel la lexie ou le polylexical s'insère. Comme Grossmann et Benigno (2011) rappelons que

les données acquisitionnistes (Tomasello, 2003) montrent que les mots les plus fréquents sont acquis les premiers, et « par blocs », au sein de structures lexico-syntaxiques à fonction pragmatique ; les données neurolinguistiques vont également dans le même sens, et signalent une corrélation forte entre la fréquence d'occurrence d'un item et sa possible activation dans le lexique mental. (Grossmann 2011: 167)

La fréquence est donc à coupler au contexte. Les enfants qui apprennent leur langue maternelle entendent fréquemment des unités lexicales simples et complexes dans des contextes spécifiques. Les enfants ont d'ailleurs du mal parfois à faire le lien et utilisent des

³¹ Chevalier (2006) explique ensuite plus précisément en quoi cet ouvrage est dans une lignée de grammaires lexicologiques et sémantiques.

³² [En ligne] : <http://www.lexique.org/>

³³ [En ligne] : <https://www.gutenberg.org/>

³⁴ Projet "Interphonologie du Français Contemporain". [En ligne] : <http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/>

³⁵ [En ligne] : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>

³⁶ [En ligne] : <https://books.google.com/ngrams>

éléments non adaptés au genre mais lexicalement et grammaticalement corrects (« j'ai vu le spectacle dans l'amphi de Nîmes »), ou qui sont dans le bon genre et le bon contexte mais non adaptés à l'objet (« un troupeau d'oiseaux »). Ces deux exemples révèlent une corrélation entre fréquence, contexte et genre. Même si on sait qu'il n'y a pas identité parfaite entre l'apprentissage de sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants font les erreurs des enfants mais à un autre niveau. J'ai pu relever ce type d'erreurs dans les écrits des apprenants :

- « les petits natifs » (pour les « enfants natifs »). Le genre « écrit scientifique » mais aussi les spécificités de l'oral se confondent ici avec celles de l'écrit.
- « une activité dévoreuse de temps » (pour « chronophage »). Le choix de l'adjectif est malencontreux tant dans le genre que dans le registre de langue – il est utilisé pour les animaux et pour l'humain il prend une connotation négative.

Outre le choix des lexies en fonction du genre, l'exposition aux lexies et leur mémorisation pose d'autres questions que nous aborderons ci-après dans la partie « comment enseigner le lexique ».

Le choix du lexique n'étant pas évident, les besoins sont donc une priorité à cerner. Comme beaucoup d'enseignants de FLE, l'analyse des besoins se fait souvent au dernier moment voire après le premier cours. Il faut réussir à avoir des informations, sur les apprenants, qui aident au choix : leur niveau en langue, leur parcours dans l'apprentissage des langues étrangères et les langues qu'ils connaissent déjà, leurs habitudes éducatives afin de savoir s'il faudra commencer par une approche qui ne les déconcerte pas trop au vu de leur culture éducative d'origine, c'est-à-dire une approche que l'enseignant connaît ou pas. Enfin, il est souvent intéressant de savoir ce qu'ils connaissent de la culture française et ce dont ils auraient besoin à ce propos pour atteindre leurs objectifs (intégration à la société, au monde professionnel, venir en touriste ou pour étudier...). J'ajouterai que l'expérience peut aider à anticiper ces critères dès l'instant où l'on connaît le niveau en langue des apprenants et l'institution d'enseignement. Les cadres de l'ingénierie de formation aident ici à cerner ces critères et à faire des choix.

CHOIX DU LEXIQUE POUR LES MIGRANTS

Les adultes migrants ont des besoins variés car des objectifs variés. Cette diversité de besoins est conditionnée par leurs intentions quant à leur intégration à la société française en tant que travailleur, famille à installer (et suivi de la scolarité des enfants), « passager » vers une autre destination et donc un positionnement d'attente pour partir ailleurs. Ces critères – et d'autres – entrent en ligne de compte dans l'apprentissage du français car ils impliquent différemment l'apprenant. De fait, le choix du lexique reste complexe. En outre,

ces publics ne sont que rarement par niveau en langue ou par besoin car souvent rassemblés dans des classes au sein d'associations où différents facteurs empêchent l'ouverture d'une classe par niveau (manque de personnel, bénévole, concurrence et donc manque d'apprenants...). Ainsi, l'enseignant doit-il s'adapter à cette situation. Comme je l'ai présenté précédemment, dans l'un de ces contextes, j'avais développé une approche mi-individuelle mi-collective. Cette répartition des cours a permis aux enseignants de mieux cerner les besoins de chaque apprenant en termes de lexique.

Une telle approche m'a surtout permis de comprendre que le lexique dépend du contexte et plus encore du genre. De fait, les apprenants désireux d'entrer dans la vie active française, travaillaient sur des textes ou des dialogues relevant du monde du travail (des contrats de travail, des dialogues d'entretiens d'embauche...). Le lexique alors confiné à un genre facilitait les choix des enseignants. De façon générale, le lexique choisi relevait alors de la vie quotidienne sociale : savoir se repérer dans la rue, savoir faire des achats, comprendre le rythme de la vie sociale (arrêt à midi pour le repas par exemple)... Je ne reprendrai pas les listes thématiques existantes à ce propos, mais je m'arrêterai sur ce qui pose alors davantage de problème que le lexique en termes d'objet : la culture qu'il véhicule.

Galisson avait pointé puis développé cet aspect à travers la lexiculture et signalé comment la culture se révélait dans le lexique. Cette idée est désormais admise, mais encore faut-il préciser les formes de cette intégration, et la manière de l'enseigner. La question reste encore peu explorée – de mon point de vue – pour l'enseignement des langues. J'aborderai l'aspect didactique dans la partie suivante, afin de cerner les questions en suspens. Néanmoins, si la culture est indéniablement présente dans le lexique, il n'existe pas de liste d'éléments culturels comme il existe des listes de mots. Il manque donc une aide, pour les enseignants, quant à la culture à aborder en fonction du genre. Un exemple, assez simple finalement à résoudre, m'a permis de comprendre ce déséquilibre d'entrée pédagogique entre lexique et culture. Un migrant récemment arrivé, niveau B2, dit à un de ces camarades « ici c'est le six neuf » (le département 69). Outre les aspects de registre de langue, de strate sociolinguistique qu'il faudrait déterminer, il en va de l'utilisation d'un lexique qui implique une représentation sociale marquée. L'apprenant ne peut deviner ces représentations qu'il faut alors lui expliquer et qu'il doit intégrer afin de ne pas commettre d'impair par la suite. Il est difficile de remplacer des habitudes langagières par d'autres, et cela prend du temps. Le cerveau enregistre des données et ne parvient qu'après un certain temps de répétitions, de repérages, d'écoutes, à les modifier. Car apparemment le cerveau n'efface pas mais modifie les données enregistrées (Damasio 1995 (éd. 2010)). La culture est donc ici à envisager au quotidien et dans l'immédiateté de l'action (langagière). Quand l'apprenant ne connaît pas ces représentations alors des incompréhensions inattendues surgissent.

On peut (peut-être) se réjouir de voir désormais apparaître des listes des mots à enseigner aux migrants dans des manuels qui leur sont destinés. D'abord, *Trait d'union 1* (Iglesis et al. 2004) et plus récemment, *Ensemble – Cours de français pour migrants* (Escoufier et al. 2013). Les auteurs de ces manuels prennent en compte un aspect spécifique : l'alphabétisation. Je n'évoquerai pas le public analphabète car je l'ai peu côtoyé, je n'ai eu que très peu d'analphabètes dans les classes de migrants que j'ai animées. Il s'agit d'un public encore différent, qui a des attentes spécifiques et qui demande une nouvelle analyse de la part de l'enseignant (ne serait-ce que de penser à leur apprendre à tenir un stylo et orienter la feuille pour écrire). J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler avec certaines de ces apprenantes – car il s'agissait de femmes essentiellement. Cependant, dans le cadre de mes recherches, je n'ai jamais analysé précisément leurs besoins.

La question qui se pose finalement est du côté didactique, à savoir comment enseigner ce lexique et cette culture à ces apprenants ? J'aborderai cela dans la partie suivante.

CHOIX DU LEXIQUE POUR LES ADOLESCENTS

Pour les adolescents à l'étranger, dans un cadre scolaire, les listes de mots dans les méthodes suivent les recommandations du CECRL (2001). Ce dernier est assez vague car son objectif n'est pas de donner des listes mais des pistes à développer en fonction des contextes d'enseignement. Il en résulte parfois que les auteurs de manuels s'appuient sur leurs prédécesseurs, développent des thématiques contemporaines (comment utiliser la bureautique en français, les réseaux sociaux...), mais ne s'appuient que peu sur des listes de mots car il n'en existe pas pour certaines thématiques innovantes. Il est donc parfois difficile de cerner les besoins réels d'adolescents quand on a l'âge de leurs parents et qu'on ne connaît que partiellement le monde virtuel dans lequel ils évoluent. C'est ici que les corpus oraux en ligne pourront désormais aider les concepteurs de manuels à cerner le lexique de ces adolescents. Outre ceux déjà cités, Sacodeyl³⁷ est spécialisé dans les langages des jeunes en Europe.

Mais pour ce public précisément, revenons peut-être à la question qui me gêne car je n'y trouve que peu de réponse : pourquoi un adolescent apprend-il le français ? Une étudiante états-unienne, Parke (2016), a récemment fait un mémoire de Master sur la motivation des adolescents de son pays à choisir le français plutôt qu'une autre langue. Sur un échantillon de 63 lycéens débutants en français, 27% déclarent l'avoir choisi pour le « fun » et 42% parce qu'il fallait choisir une langue. Le « fun » en question signifie tantôt que l'enseignant est connu pour être sympathique, tantôt pour la langue elle-même qui est reconnue comme « amusante ». Ensuite, pour les niveaux avancés, leurs choix sont plus centrés sur le désir de

³⁷ [En ligne] : <http://sacodeyl.inf.um.es/sacodeyl-search2/faces/search.jsp>

connaître la culture française ; une fois qu'ils connaissent la langue, les raisons du choix de son apprentissage sont davantage tournées vers celle-ci. Nous savons désormais que les adolescents sont sensibles aux aspects émotionnels véhiculés par les enseignants et vont être capable de faire des choix en fonction des émotions et non en fonction de motivation qui pourraient être vues comme plus « rationnelles³⁸ » (vouloir visiter la France, vouloir comprendre des chansons françaises ou voir des films français, vouloir dialoguer avec des français sur des réseaux sociaux, vouloir travailler dans un contexte international...).

La question de la culture reste entière mais n'implique pas les mêmes objectifs. Pour le public migrant, la culture est immédiate. Ils la vivent au quotidien et cela peut avoir des conséquences parfois difficiles à gérer ; il n'en est pas de même pour les adolescents à l'étranger. La culture du quotidien leur échappe et ce malgré les cours sur les repas ou les interactions « à la française » présents dans les méthodes. De l'étranger, il est plus aisé de se représenter les choses de son point de vue et donc avec toutes les émotions que cela requiert. Les émotions sont différentes pour un événement d'une culture à l'autre. Ainsi pour la question des repas, souvent les étudiants nord-américains les appréhendent car ils craignent devoir rester assis pendant des heures pour manger et sans avoir de sujet de conversation. Il est clair qu'ils envisagent le repas de leur point de vue et qu'un repas ne peut pas durer des heures dans leur culture. De fait, ils ne peuvent pas imaginer comment cela est possible ailleurs. En outre, ils imaginent que c'est ainsi à tous les repas, ce qui peut être angoissant en effet... Les méthodes sont donc à revoir à ce niveau-là et la question du choix de la culture à faire passer est certainement à rediscuter. Les auteurs des méthodes pour adolescents tranchent parfois la question en montrant l'aspect culturel artistique (cinéma, musique, romans, musées...). Un consensus paraît exister autour de ce lexique qui semble facile d'accès pour l'enseignant. Le genre est cerné, donc le lexique aussi. Est-ce en lien avec les besoins de ces apprenants ? Peut-être est-ce une réponse à la question posée précédemment à propos de l'enseignement de la culture. Je n'ai pas trouvé d'étude à ce propos.

CHOIX DU LEXIQUE POUR LES ETUDIANTS

Les étudiants sont finalement la population d'apprenants que je connais le mieux et pourtant, le choix du lexique reste flou. De 2003 à 2011 au CUEF, j'ai enseigné à un public d'étudiants allophones dont l'objectif était soit d'entrer dans une filière universitaire française – donc suivre des cours en français – soit d'atteindre un niveau en français leur donnant des points pour leur cursus dans leur pays (les étudiants étatsuniens). De fait, j'ai souvent enseigné à des classes homogènes en termes de niveau en langue (A2-B1), mais

³⁸ Même si cette notion n'est pas claire dans mon esprit, surtout depuis les lectures en neurosciences de Damasio et Dufau.

hétérogènes en termes d'objectifs linguistiques et culturels. J'ai dispensé deux types de cours : un cours de lexique général et un autre orienté vers la culture et la civilisation française. Dans les deux cas, les cours étaient assez généraux et ce sont les étudiants allophones inscrits en Master FLE ou SDL qui m'ont fait prendre conscience des besoins de ces étudiants-apprenants. J'ai donc sélectionné des éléments d'actualité non pas en fonction de mes représentations de leurs besoins, mais en fonction de leurs attentes au fil des semaines en termes d'actualité et de rencontres. C'est alors que le lexique des émotions est apparu nécessaire quand ils échangeaient à propos de faits d'actualité.

C'est dans ce cadre généraliste que j'ai testé les exercices de l'ouvrage *Emotions-Sentiments* avec E.Crozier³⁹. Le projet ANR Emolex est venu ensuite conforter et renforcer les choix lexicaux et la démarche mise en œuvre dans cet ouvrage ; je présenterai ce projet ANR dans le Chapitre III. En revanche, pour les étudiants déjà en Master et confrontés à la rédaction d'examens puis d'un mémoire, je n'avais pas d'éléments de réponse quant au choix à effectuer pour les aider. Le projet ANR Scientext et ensuite le projet PPF FULS, ont permis de se pencher sur ces aspects et j'ai découvert Phal (Phal 1969, 1971) et ses listes de lexique transdisciplinaire (le VGOS : *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*). Ces projets seront également décrits en fin de synthèse. De fait, le lexique des émotions et le lexique transdisciplinaire pour les étudiants-apprenants, se sont avérés deux entrées intéressantes pour ce public. Les émotions sont présentes dans beaucoup de nos actes quotidiens et même si on ne les exprime pas toujours verbalement, elles sont présentes et la dimension affective joue un rôle aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Baider 2015; Baider *et al.* 2013; Coffey 2015). Le lexique transdisciplinaire entre dans le cadre du français académique ou sur objectif universitaire et aide les étudiants-apprenants à entrer dans l'écrit universitaire français.

Pour conclure

La question du choix du lexique à enseigner est liée au type de public, à ses besoins en fonction de ses objectifs. Nous avons vu que la liste de mots devient pertinente si elle est associée à un genre voire un contexte précis. Je n'ai pas insisté sur l'âge des apprenants mais celui-ci va conditionner le choix du lexique. Après le choix, vient la question de son entrée dans la classe : comment enseigner le lexique ? La suite de cette synthèse permettra de mieux cerner les approches d'enseignement du lexique à des étudiants apprenants le FLE.

³⁹ Elle avait le même cours ; nous fonctionnions en parallèle avec deux groupes d'étudiants, l'un A2 et l'autre B1.

II-2.2. Comment enseigner le lexique ?

Il semblerait que l'apprentissage du lexique requiert à la fois la mémorisation d'un élément et la mémorisation de sa structure. Ainsi, l'enseignement/apprentissage du lexique requiert-il des savoirs et des savoir-faire qui, combinés, permettront au locuteur de l'utiliser. Nous sommes dans ce qui est communément reconnu comme les « compétences lexicales » dans le cadre de la didactique des langues. La question qui a guidé mes recherches est alors la suivante : comment aider les apprenants à retenir le lexique ? Question liée au choix du lexique à enseigner en classe de langue et, de façon générale pour tout enseignant : quelle liste pour quel niveau ? Apparemment, même si l'on sait depuis de nombreuses années que la liste de mots à apprendre par cœur n'est pas un moyen efficace pour acquérir une compétence communicative, l'idée d'avoir une liste sous la main est importante pour un enseignant de langue. Ceci se comprend pour plusieurs raisons que sont :

- l'efficacité méthodologique : l'enseignant découvre de nouveaux apprenants et doit commencer les cours ; avoir une liste d'éléments à enseigner, aide à cerner ces éléments.
- l'efficacité pédagogique : l'enseignant, grâce aux listes, connaît les éléments à enseigner et peut donc se concentrer davantage sur le dispositif pédagogique à mettre en place. L'enseignant manque de temps souvent car il doit chercher, fouiller, dénicher les éléments à enseigner en fonction des besoins des apprenants ; si des listes étaient faites, cela contribuerait à dégager du temps pour d'autres éléments à penser qui sont – de mon point de vue – tout aussi importants : les dispositifs pédagogiques.

Si je résume, deux listes sont à envisager : 1/la liste pour l'enseignant, celle qui servira à élaborer un cours ; 2/la liste pour l'apprenant dont l'objectif unique est l'aide à la fixation de données en mémoire et sera utilisée – selon le dispositif pédagogique :

- soit en début ou milieu de cours pour classement, manipulation (Goody 1979; Kamber 2014) : la liste en début ou milieu d'apprentissage n'est pas donnée pour être mémorisée par cœur, mais pour être manipulée par l'apprenant dans le cadre d'une réflexion métalinguistique. Ainsi, faire classer des listes de mots ou de phrases en fonction de critères sémantiques ou morphologiques ou syntaxiques est un exercice fondamental pour l'aide à la mémorisation non pas uniquement d'une forme (le mot) mais d'un sens et d'une structuration syntagmatique spécifique.
- soit en fin de cours pour vérification ; exercice qui sert à vérifier si l'apprenant a bien retenu ce que l'enseignant voulait qu'il retienne. Cette liste peut être élaborée par l'apprenant lui-même (en proposant un regard de la part de l'enseignant) sous forme

de carte mentale, par exemple, élaborée au fil de l'apprentissage (par l'apprenant) afin d'aboutir à un inventaire classé et mémorisé (cf. Besse 1970).

On pourra objecter qu'avec les attentes diverses et variées des apprenants, il paraît risqué de donner une liste toute prête par niveau. En effet, ce n'est pas par niveau qu'il faudrait l'envisager mais par genre et pour chaque classe concrètement. La liste pourrait alors s'associer à des situations de communication déterminées par l'enseignant en fonction de l'âge – facteur plus pertinent, semble-t-il, que le niveau – des apprenants. Ainsi, un selon les premières leçons de nombreuses méthodes de FLE, un apprenant débutant doit apprendre à se nommer ou à décrire les autres⁴⁰, même si j'ai l'impression qu'on ne dit jamais, ou rarement « Bonjour, je m'appelle Cristelle (Cavalla) »⁴¹. Il est difficile d'envisager qu'un enseignant crée une liste pour chaque cours afin de répondre aux attentes spécifiques de chaque classe. Ainsi, ne pourrait-on pas envisager de développer le lourd travail d'élaboration de listes de lexies pour chaque situation de communication⁴² ? De quels éléments a-t-on besoin dans tel contexte ? Il faudrait envisager de telles listes – déjà existantes en partie (car il manque la phraséologie) pour les situations qui apparaissent dans les manuels d'enseignement. Dans ce cas, la liste contiendrait des lexies simples, des polylexicaux, des éléments pragmatiques quant au contexte spécifique, des éléments spécifiques de l'oral concernant la prosodie par exemple. Comment pourrions-nous présenter un tel énoncé et à quel moment de l'apprentissage : /ʃɥidesydønoʁpatvwaɛ/tesyβ/typøpavniβ/⁴³ ?

- Contexte : être déçu de ne pas pouvoir rencontrer un ami.
- Objectif pragmatique : exprimer verbalement un sentiment de déception.
- Objectif linguistique : apprendre le lexique des émotions.

La présence de telles listes au sein de genre et de situation de communication, éviterait qu'une entrée sémasiologique omette le contexte et laisse l'apprenant avec une liste d'éléments peu utilisables. De par l'expérience d'enseignante de langue, les deux entrées que sont la sémasiologie et l'onomasiologie, sont essentielles pour le choix, et finalement le point de vue adopté lors de l'introduction du lexique en classe de langue. Leur

⁴⁰ Il est rare toutefois, d'avoir une situation de communication dans laquelle des personnes sont décrites. Je n'ai trouvé aucune trace de la raison de ces premières leçons de description. En outre, le lexique des couleurs n'est pas très utile pour « survivre » me semble-t-il. Pourtant il me semble que ceci paraît évident si on pense aux éléments « faciles » à enseigner. Les couleurs seraient donc « faciles » à apprendre. Je reviendrai sur ce point plus tard.

⁴¹ Car le nom n'est pas toujours utile. Il me semble que l'inverse est plus fréquent pour un étudiant qui entendra prononcer son nom lors d'appel en cours par exemple.

⁴² De telles listes apparaissent au travers des manuels d'enseignement, il reste à les développer.

⁴³ Essai en orthographe : « ch'uis déçu de pas t'voir ! t'es sûr, tu peux pas v'nir ? »

complémentarité est primordiale et parfois difficile à expliquer aux étudiants, futurs enseignants de langue. Précisons un peu cela.

ONOMASIOLOGIE ET SEMASIOLOGIE

Historiquement, l'onomasiologie et la sémasiologie sont deux entrées méthodologiques développées par des « linguistes allemands Dornseiff, Vossler, puis Weisgerber »⁴⁴ pour l'analyse lexicologique et sémantique du lexique des langues. Au plan didactique ces deux entrées existent dans toutes les méthodes d'enseignement des langues et façonnent les ouvrages sur le « vocabulaire⁴⁵ ». Elles sont plus connues sous les termes « notions » (onomasiologie) et « thème » (sémasiologie). Les ouvrages alternent entre l'une et l'autre approche de façon non systématique. L'approche ne dépend pas fondamentalement du niveau en langue, mais davantage d'habitudes pédagogiques.

L'entrée sémasiologique permet d'aborder le lexique à partir des formes lexicales pour en déterminer le sens (le lexique du corps humain, des légumes...). Les manuels et désormais des sites (très prisés pour certains : <http://lexiquefle.free.fr/>) donnent souvent des listes de mots à apprendre. L'entrée onomasiologique permet d'aborder le lexique en situations de communication (comment saluer, comment aller au cinéma...). Elle permet de s'interroger sur les éléments linguistiques nécessaires pour énoncer un élément spécifique (à un moment spécifique), et de s'arrêter ensuite sur du lexique précis (sémasiologie). Ces deux entrées didactiques complémentaires peuvent être énoncées de la sorte :

- L'entrée sémasiologique – qui peut être vue comme un réseau lexical – permet de s'interroger sur le sens d'une lexie et la manière de l'insérer dans un contexte.
- L'entrée onomasiologique – qui est davantage un réseau sémantique (par le concept) – permet de poser la question : « De quels mots et expressions a-t-on besoin pour dire tel ou tel concept ? »

Ainsi, les deux approches se complètent-elles : une entrée onomasiologique par notion (comme dans tous les manuels de FLE) puis des incursions sémasiologiques à propos de certains éléments sur lesquels les auteurs jugent qu'il est important de s'arrêter.

Notons que l'entrée par notion est parfois complexe pour l'enseignant qui doit savoir cerner les lexies à enseigner. C'est donc ici que des listes seraient utiles pour l'enseignant. Bien des notions peuvent entrainer l'enseignant et l'apprenant vers de lointains horizons, il faut donc

⁴⁴ Extrait du TLFi. [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/>, entrée *Sémasiologie*.

⁴⁵ Je n'insisterai pas sur la différence entre « lexique » et « vocabulaire », une note suffit me semble-t-il pour préciser que du point de vue linguistique, le lexique est l'ensemble de tous les mots d'une langue et le vocabulaire une partie. En revanche, du point de vue didactique, le « vocabulaire » représente l'ensemble des mots à apprendre en classe de langue. Le mot « vocabulaire » est devenu terminologique dans le cadre de la didactique des langues pour les enseignants de langue.

savoir s'arrêter selon des critères objectifs tels que les besoins des apprenants en fonction de leur âge, leur motivation... Le souci est le choix à faire en fonction de critères davantage linguistiques : quelles lexies les locuteurs natifs utilisent-ils ? Quelles sont les lexies les plus fréquentes pour telle notion ? etc. L'exemple du lexique de la *peur* permet d'illustrer ces choix lexicaux. A quoi bon enseigner les synonymes de la lexie *peur* quand on s'aperçoit qu'ils ne sont que peu utilisés dans la littérature et dans la presse des natifs ? Par exemple, les auteurs de romans vont davantage décrire une ambiance, une atmosphère spécifique à la peur plutôt que d'utiliser des synonymes comme cela apparaît dans les corpus comportant des contes fantastiques pour enfant, mais aussi dans des romans pour adultes (par exemple chez Maupassant ou Hugo, pour ne citer qu'eux). Pour l'expression de la peur l'auteur va user d'expressions, d'images qui vont élaborer un réseau sémantique relatif au sentiment, mais sans pour autant le nommer. Dans les contes fantastiques pour enfants, on reconnaîtra *le vieux château, la nuit, l'orage, des ombres bizarres...* Chez Maupassant, dans *L'auberge*, c'est par l'amplification d'un cri et l'opposition d'éléments immobiles (la peur liée à la mort) et mobiles (mais inconnus) que la peur apparaît. Certaines de ces atmosphères seront culturellement marquées et, dans ce cas, une explicitation complémentaire sera de rigueur. Ainsi l'approche notionnelle permet-elle d'aborder tous les thèmes puisqu'elle peut se rencontrer dans de multiples situations (la joie est présente lors de la réussite à des examens, lors d'une naissance, d'un mariage...). En revanche, elle impose à l'enseignant de la rigueur dans son choix du lexique à présenter afin de ne pas tout embrasser simultanément.

Dans les manuels d'enseignement, l'entrée sémasiologique apparaît dans les exercices proposés (parfois dans le cahier d'exercices) et complète la notion en s'arrêtant sur des aspects précis de certaines lexies ou sur un réseau lexical particulier. Ici encore, l'enseignant doit être rigoureux dans la limitation des notions puis des thèmes choisis afin de ne pas multiplier le nombre de lexies à enseigner, ce qui s'avèrerait contre-productif pour les apprenants.

Le défaut des manuels est d'oublier les formes figées et semi-figées. Les expressions figées sont souvent abordées de façon anecdotique et parcellaire pour « jouer avec la langue » et donner à rire dix minutes dans la classe grâce aux aspects culturels qu'elles véhiculent. Elles ne sont que rarement réemployées par les apprenants car pas suffisamment enseignées. Comment comprendre « tenir la chandelle » quand on ne l'actualise pas dans divers contextes afin d'aider l'apprenant à mémoriser l'expression et son entour pragmatique ? Cet exemple n'est pas anodin, il vient d'une étudiante qui m'a dit, dans un contexte informel : « Madame, je ne peux pas venir, je dois tenir la chandelle à une copine ». Elle était contente de pouvoir placer cette expression mais elle voulait dire : « je dois accompagner une amie à un rendez-vous médical ». L'inférence sémantique est pertinente autour de « accompagner

quelqu'un », mais la situation ne convient pas. Nous verrons dans la partie II-3 comment enseigner ces formes figées et plus particulièrement les formes semi-figées que sont les collocations.

En termes de représentation du lexique, il est encore difficile pour certains enseignants d'accepter que les formes figées soient des éléments à part entière du lexique (des blocs à ne pas séparer, les « chunks » de Lewis (2000)). Ceci se concrétise par l'absence des collocations dans les manuels de FLE. En revanche, elles apparaissent dans les consignes des exercices car les concepteurs ne peuvent les éviter (Cavalla 2009a). Tout ceci est présenté comme si l'apprenant devait comprendre seul ce lexique-là : « organiser une compétition », « remettre en ordre », et dans la même phrase, « mettre en place » « une opération publicitaire » (Cavalla 2009b, 2010c) sont des exemples d'éléments phraséologiques relevés dans des consignes d'exercices dès les niveaux A1.

De fait, je m'interroge sur la démarche pédagogique elle-même : l'enseignant ne connaît pas tous les éléments de la langue à enseigner et donc passe à côté de structures pourtant fréquentes ; l'apprenant est évalué sur sa fluidité en langue et celle-ci passe par la connaissance d'éléments qu'on ne lui enseigne pas. Qu'attend-on de l'apprenant ? Qu'il entrevoit lui-même ces éléments ? Ce n'est pas un chercheur, on ne peut pas lui demander d'avoir une démarche scientifique sur l'objet qu'il découvre. Qu'attend-on de l'enseignant ? Qu'il conduise l'apprenant vers des éléments qui lui permettent d'utiliser la langue cible avec d'autres locuteurs de cette langue. Dans mon rôle de formatrice d'enseignants, je dois tenir compte de ces attentes et donc préparer l'enseignant à aider l'apprenant.

Avant d'aborder les questions méthodologiques afférentes à la classe de langue, voyons comment il est alors possible d'aider l'apprenant à organiser et mémoriser le lexique. J'ai voulu comprendre comment cela fonctionne et les études sur le lexique mental m'ont conduites vers de nouveaux horizons explicités ci-dessous.

L'ORGANISATION MENTALE DU LEXIQUE

Tentative de compréhension

L'organisation mentale du lexique, et ensuite le lexique mental, sont des entrées qui m'ont conduite vers des lectures en psycholinguistique et en neuroscience. Avant ces ouvrages, depuis les années 80, Lieury notamment (1990, 1997 (3e éd.), 2005, 2009), Nagy *et al.* (1985) puis Van der Linden (2006) guidés par les études en acquisition, ont montré la nécessité de l'exposition répétée et de la reformulation pour aider à mémoriser et à utiliser à bon escient les éléments d'une langue. De telles recherches signifient qu'il faut entendre, lire, dire et écrire plusieurs fois un mot pour le retenir et cela dans différents contextes afin de bien le situer au plan discursif. De fait, l'enseignant doit aider l'apprenant à cerner les structures

syntagmatiques et paradigmatiques. Pour ce faire, il semble important de comprendre que l'organisation mentale du lexique n'est pas une « case » du cerveau dans laquelle on puiserait, mais un réseau de neurones qui reliés entre eux, aboutissent à des représentations :

Les représentations potentielles contiennent la totalité des informations dont nous avons été dotés à la naissance et des informations que nous avons acquises au cours de la vie. (Damasio 1995 (éd. 2010): 150)

Ces représentations potentielles se concrétisent sous formes d'images révélées par les travaux de Shepard (1984) et Kosslyn (2001) en psychologie cognitive et reprises par Damasio (1995). Ces recherches permettent de comprendre plusieurs éléments, par exemple la représentation de l'expression écrite :

Alors qu'en langue première les représentations des mots écrits sont des images mentales conscientes – j'ai appris à lire et à écrire – il est difficile de définir celles qui sous-tendent l'expression orale – je parle et je perçois sans avoir besoin de savoir comment. (Wioland 2000: 13)

Il me semble alors comprendre la représentation du réflexe de la traduction en L1. En effet, selon Damasio, le cerveau crée des représentations mentales potentielles grâce aux réseaux. Certaines de ces représentations existent depuis longtemps (acquises) et sont donc prêtes pour toute utilisation. Cependant, pour accéder à la représentation (un mot par exemple), les impulsions électriques du cerveau suivent le chemin déjà tracé (en un temps record). L'information n'est pas directement donnée par un « homoncule bibliothécaire » qui aurait un classement des éléments et conduirait l'esprit directement à l'élément recherché. Le circuit neuronal créé une première fois, est sans cesse ré-emprunté pour atteindre l'information. Parfois l'environnement de l'état mental du moment, conduit le cerveau à ne pas emprunter son chemin habituel ou à le croiser avec un autre et nous émettons alors des lapsus ou autres « erreurs » imprévues. Nous pouvons aussi faire des liens inattendus et créer de nouveaux liens. Une fois la représentation mentale atteinte alors nous pouvons utiliser les mots qui y sont associés. Il faut souligner que la représentation mentale potentielle n'est pas une image collée au fond du cerveau (Damasio 1995 (éd. 2010) : 200) mais une reconstruction permanente opérée par les circuits neuronaux à chaque réminiscence de l'élément recherché. Les représentations potentielles sont présentes de façon latente au sein de groupes de neurones appelés « zones de convergence ». Ces dernières contiennent les informations préalablement stockées et permettent alors de recréer l'image cherchée. Ce sont les « images de rappel » (car s'appuient sur des connaissances antérieures déjà stockées). Damasio décrit alors les « images perceptives » (ou « représentations potentielles perceptives »), celles que l'on crée lors de perceptions nouvelles rencontrées au fil de l'apprentissage dans notre cas.

De fait, le cerveau est toujours en mouvement et déforme nos souvenirs en fonction des connexions nouvelles entre les réseaux. Ainsi, voici comment je comprends le réflexe de la traduction en L1. Les neurones empruntent régulièrement des chemins connus pour aboutir à la construction d'une représentation « topographiquement organisée » (Damasio 1995 (éd. 2010) : 152). En L2, l'apprenant est en cours d'organisation topographique de la langue qu'il apprend. Ainsi, quand il cherche à comprendre un mot dans une phrase, son cerveau emprunte les chemins qu'il connaît et tombe inévitablement sur des représentations mentales de la L1 puisqu'il s'agit de l'élément ressemblant le plus proche (le cerveau confronte les informations entre *langues* et pas entre *pots de fleurs...*). Le cerveau ne compare pas, il s'approcherait de l'élément le plus ressemblant structurellement (deux représentations « langues » se ressemblant certainement davantage que deux représentations « sensations »). Pour comprendre la suite, il faut comprendre comment le cerveau construit le « lexique mental ».

Le lexique mental

La notion de « lexique mental » est attestée depuis quelques décennies, mais a évolué (cf. Grossmann 2011) depuis la représentation d'une accumulation de mots (cf. Pillon 1993) :

En première approximation, le lexique mental peut être considéré comme une « liste » d'unités lexicales auxquelles seraient associées les informations indispensables à leur utilisation appropriées. (Pillon 1993: 13)

Le lexique mental est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots, mais la parenté morphologique lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation (Grossmann 2011: 174)

La citation de Grossmann va dans le sens des dernières découvertes en neurosciences. En effet, comme le reste, le lexique s'organise dans le cerveau selon des réseaux de neurones qui interagissent. Cette idée émerge chez des praticiens tels que Fäcke (2010) :

si le lexique mental est « construit comme un réseau [...], le travail sur le vocabulaire dans un cours de langue étrangère devrait tenir compte du caractère associatif de la structure du cerveau ». (Fäcke 2010: 149)

Le cerveau ne contient pas des tiroirs dans lesquels il rangerait les mots, mais un réseau qui aide à relier les éléments nécessaires pour s'exprimer avec une langue (structure d'un phonème, celle d'un morphème...) ; également pour s'exprimer dans un contexte particulier (structure d'un genre ?). Les neurones s'organisent en nœuds d'éléments nécessaires à l'élaboration de la représentation mentale potentielle qu'ils constitueraient ensemble dans la zone de convergence. Ainsi, le fait d'être dans un genre permettrait au cerveau d'ancrer des liens profonds entre certains éléments ce qui expliquerait que nous accédons rapidement à ces informations dès l'instant où nous connaissons le genre en question. Pour un mot, ces réseaux iraient d'éléments en éléments nécessaires à l'élaboration de sons, de

morphèmes, de lexies, de phrases... pour parler ou écrire. Edmond (2013) évoque cela en psycholinguistique à propos de l'accès lexical à des expressions conventionnelles par des natifs et des non-natifs et conclut dans ce sens :

Au lieu de placer les expressions conventionnelles directement dans le lexique mental, nous nous demandons s'il ne serait pas plus cohérent d'expliquer les avantages psycholinguistiques décelés [...] pour de telles séquences en tenant compte de la compétence pragmatique de chaque locuteur. (Edmonds 2013b: 134)

Ainsi le lexique mental, qui est une hypothèse qui s'avère formulable désormais en termes neuroscientifiques, serait un réseau de liens organisés en fonction de genres ou de situations de communication spécifiques et dépendrait aussi de la compétence pragmatique des locuteurs (Edmonds 2013b). Il n'y a pas un stock d'éléments mais des réseaux plus prégnants que les autres pour accéder plus rapidement aux savoirs d'un individu (aux zones de convergence). La question de l'accès lexical n'est pas entièrement résolue pour l'accès au lexique d'une langue étrangère, mais ceci explique en partie la difficulté que l'on peut avoir à changer de point de vue sur des éléments et sur les concepts nouveaux en langue étrangère. Pour les non natifs, Edmonds compare alors les données de 2013 à celles d'une expérimentation plus récente et conclut que les non natifs accèdent de façon identique aux expressions conventionnelles qu'elles soient présentées en contexte ou pas (Edmonds 2016). Au plan didactique, pourrait-on en déduire que l'absence d'enseignement de ces éléments semi-figés influence la vitesse à laquelle nous y accédons ensuite ? Ainsi, en tant que non natifs, nous repérons ces éléments en langue étrangère dans les discours des natifs sans les avoir systématisés par un apprentissage organisé. La question qui apparaît alors touche à l'aide que l'enseignement apporte pour fixer ces éléments et donc – peut-être – aide à y accéder plus rapidement lors d'interactions langagières. La vitesse d'accès au lexique en langue étrangère serait-elle influencée par une certaine systématisation dans l'enseignement ou dans le repérage ? Si oui, quelle systématisation ou quel type de repérage ?

Le réseau lexical de notre langue maternelle est tellement ancré qu'il en est devenu quasi figé et qu'il est difficile d'en créer un nouveau ou de faire une dérivation. Ainsi Damasio (1995) explique-t-il qu'on peut modifier des réseaux mais pas les supprimer. Duffau (2016) abonde dans ce sens en s'appuyant sur les neurones miroirs et la plasticité cérébrale qui confèrent la capacité aux réseaux neuronaux de contourner les obstacles (une tumeur cancéreuse). Ceci a une répercussion sur l'apprentissage : *je n'efface pas ce que je croyais juste, je le modifie ou je le contourne*⁴⁶ ; et donc le savoir antérieur reste en arrière-plan du

⁴⁶ Le cerveau crée des déviations neuronales (Damasio 1995 ; Duffau 2016).

savoir actuel et va l'influencer (peut-être de façon uniquement temporaire, les recherches ne tranchent pas à ce propos).

De telles recherches vont dans le sens de la mise en avant du savoir antérieur des apprenants – le « déjà-là » de Meirieu et évoqué par tant d'autres – mais pas seulement. Il faut se méfier des savoirs antérieurs qui pourraient faire ressortir des éléments non pertinents pour les nouveaux apprentissages. Ainsi, dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant peut-il apporter des éléments de traduction mais en lien avec des éléments non traduisibles, tels que les formes figées, afin de faire prendre conscience petit à petit des différences entre les langues sources et cibles. Il faudrait ajouter à la comparaison mise en place dans les programmes tels que « l'éveil aux Langues », l'aide à la mise en place d'une dérivation (d'un nouveau chemin neuronal) pour accéder à la représentation potentielle. Ceci prend du temps pour les adultes dont les circuits neuronaux sont déjà bien tracés et qui peinent à façonner de nouvelles voies dérivatives. En revanche, cela s'avère plus simple⁴⁷ pour l'enfant dont le cerveau est « en construction ». Piaget ou Bruner ont expliqué l'entrée dans l'apprentissage par un enfant et un adulte : l'enfant saura mémoriser par cœur car finalement le réseau en construction ne rencontre aucun obstacle, tandis que l'adulte mémorisera en fonction du savoir déjà construit et les obstacles pour la création de nouveaux savoirs sont nombreux. Autant la ZPD⁴⁸ de Vygotsky (Schneuwly 1998) que la zone d'accommodation de Piaget (1975) sont des ancêtres – reconnues mais objets de recherches actuelles – du mécanisme désormais exploré par les neurosciences. Les recherches de Bruner (2015 (1e éd. 1983)) – spécialement la notion d'étaillage⁴⁹ – vont dans ce sens et permettent de mieux comprendre les liens entre psycholinguistique, didactique des langues et neurosciences.

Ainsi, le savoir et donc le lexique mental, se construit au fil du temps grâce aux expériences et à l'environnement de l'individu (famille, amis, école, pays, travail, voyages...). Segui (1992: 71) précise que l'accès au lexique mental est multidimensionnel, ce qui est vérifié par les neurosciences. Selon Segui (1989: 13), le lexique mental réfère « à l'ensemble des connaissances possédées par le sujet à propos des mots de sa langue » ce qui est renforcé par Marquer (2005) qui explique que les expressions figées sont codées dans le cerveau et accessibles de la sorte dans la mémoire. De telles conclusions vont dans le sens des récentes descriptions en neurosciences. Il s'agit bien de liens entre ces éléments. Le stockage – pas localisé selon le point de vue localisationniste, mais selon l'approche connexionniste – serait

⁴⁷ Les dictateurs le savent bien : pour embrigader un peuple il faut l'éduquer tôt !

⁴⁸ La Zone Proximale de Développement.

⁴⁹ La notion d'étaillage renvoie à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant : « Ensemble des interaction d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. ». (Bruner 2015 (1e éd. 1983)).

dans des zones de convergence auxquelles nous accédons rapidement grâce aux circuits neuronaux. Ces derniers permettent de faire des liens entre les informations stockées. Ces recherches rassemblées permettent d'expliquer des phénomènes récurrents en classe de langue : la traduction en L1 ou L2 quand le français est L2 ou L3 (ou davantage), l'inférence sémantique mais avec des éléments de la culture source et pas cible, l'absence d'inférence quand un élément est totalement méconnu en L1 et en L2 (ou L3...), la polysémie en langue qui disparaît en discours dès l'instant que l'on est dans un genre...

PROCEDURES D'ACCES AU LEXIQUE

Notons que les procédures d'accès restent floues dès l'instant où l'on se demande comment comprendre le sens approprié quand on rencontre des polysèmes. Gaonac'h (1991) nous aide à comprendre cela en recourant à la notion d' « associations possibles » (car le sens sélectionne les lexies et pas l'inverse) et j'ajouterai le fait d'être dans un genre. Le genre va certainement aider à sélectionner le bon sens en fonction des associations lexico-sémantiques possibles dans un genre déterminé. C'est – comme le précise Grossmann (2011) qui emprunte à la Théorie Sens Texte – le sens qui va permettre alors le choix lexical et pas l'inverse. Si l'on revient à l'enseignant, il peut prévoir l'introduction de nouvelles lexies en fonction du sens attendu et du genre dans lequel il fera travailler ses apprenants.

Pour résumer, on comprend mieux certaines convictions des chercheurs en didactique, en acquisition et en linguistique autour de la mémorisation :

- Les mots grammaticaux sont récupérés plus rapidement que les mots lexicaux car les réseaux sont plus profondément ancrés (la fréquence joue ici un grand rôle) ; en outre il s'agit d'une liste fermée à structure stable, ce que l'activité cérébrale apprécie. En effet, deux facteurs contribuent à l'accès rapide à ce type d'information : le figement (concret car lexico-syntaxique), les représentations (abstraites car sous forme de représentation mentale) et le temps. Plus les liens entre ces éléments sont ancrés depuis longtemps et plus l'information est accessible rapidement.
- Les mots de haute fréquence sont récupérés plus rapidement que les mots de basse fréquence pour les mêmes raisons que précédemment.
- Les noms sont récupérés plus rapidement que les verbes pour leur fréquence et donc leur réseau mieux formés ; ajoutons que la dénomination est apparemment plus prégnante que l'action⁵⁰ en français.
- les mots concrets plus rapidement que les mots abstraits (Hilton 2002) ; la fréquence est moins importante ici. Il s'agirait davantage de la représentation mentale

⁵⁰ Bassano (2008, 2010) a clairement démontré cela en langue maternelle auprès de jeunes enfants français. Notons qu'un tel phénomène n'est pas récurrent dans les langues.

potentielle car il est plus facile de représenter un élément concret qu'un élément abstrait (comment représenter *l'égalité* à côté d'une *chaise* ?) ; nous touchons ici à la complexité sémantique qui reste difficile à saisir.

Nous pourrions alors conclure sur le fait que retenir un mot et sa structure syntagmatique c'est mémoriser une nouvelle forme lexicale par appariement de cette forme à un concept (Miller *et al.* 1987). Dans un contexte d'apprentissage ceci va s'effectuer soit de façon implicite par inférence en contexte, soit de façon explicite. Je pourrai ajouter que les affects ont un grand rôle à jouer dans la mémorisation d'éléments lexico-sémantiques selon Damasio, mais cette hypothèse reste à tester dans les classes. Des chercheurs tels que Baidar (2015) tentent de comprendre ces mécanismes et leurs recherches apportent les premières réponses à cet édifice. Van der Linden (2006) a donné à voir les facteurs favorisant la mémorisation sémantique, lexicale et structurelle :

- Le contexte favorise l'apprentissage du lexique à condition que le sens soit facilement décodable ; un apprenant retient un mot qu'il comprend facilement (peut-être grâce aux réseaux qu'il a déjà en tête). Une lexie dont le sens reste flou pour un apprenant, ne sera pas mieux retenue parce qu'elle est contextualisée. Ainsi, le contexte doit donner suffisamment d'indices lexico-sémantiques pour permettre de décoder le sens d'une lexie et ce n'est pas toujours le cas.
- Le son et l'image favorisent la mémorisation. Ceci rappelle les théories des apprenants « visuels » ou « auditifs », théorie battue en brèche notamment par Lieury (1990) qui explique la multitude de facteurs en liens avec ces éléments sensoriels. Ces stratégies de mémorisation que nous mettrions chacun en place seraient variables d'un individu à l'autre et varieraient chez le même individu en fonction des apprentissages (nous ferions appel à plusieurs fonctions sensori-motrices lors d'apprentissages et chaque apprentissage ferait appel à des fonctions différentes car nous mettrions en place des mécanismes variés que nous apprenions à conduire ou à lire). Cependant, le son et l'image vont amplifier le nombre d'entrées possibles pour les réseaux neuronaux et nous comprenons mieux pourquoi ces éléments aident à la mémorisation, car plus il y a d'entrées et mieux le cerveau peut relier des réseaux et donc arriver à la construction d'un sens.

Enfin, Meirieu s'intéressait déjà aux processus mentaux via la psychologie cognitive et écrivait en 1987 (éd. 2012) :

Le cours organisé selon le modèle identification (repérer les informations) – signification (comprendre les informations) – utilisation (résoudre des exercices) est contre la nature des processus mentaux. En effet, une information n'est identifiée que si elle est associée à un projet d'utilisation intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus

d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension. (Meirieu 2012: 108)

La deuxième phrase de la citation renvoie à la motivation de l'apprenant et aux liens qu'il fera entre la reconnaissance d'un élément de la langue et l'utilisation potentielle qu'il pourra en faire. En d'autres termes, quand il comprend l'élément alors il le mémorise. Le sens est donc important. Ce constat n'a rien de révolutionnaire, mais il arrive que dans les manuels de FLE, l'aide à la compréhension soit oubliée. Nous entendons « sens » selon le point de vue de Rastier c'est-à-dire l'élément qui s'actualise en contexte grâce aux sèmes inhérents et afférents. Cela va de pair avec les liens que nous faisons malgré nous entre toutes nos connaissances. J'ajouterai alors que cela rejoint l'hypothèse de la compétence pragmatique développée par Edmonds (2013b) : le locuteur accède à la forme en fonction du contexte pragmatique donc du sens dans lequel il est impliqué à ce moment-là. L'apprenant fait les mêmes liens mais dans un premier temps dans la langue qu'il maîtrise le mieux ; puis dans la langue cible si la culture de celle-ci lui est enseignée simultanément ou si les liens nécessaires à la compréhension du genre étudié lui sont enseignés conjointement. Dois-je en conclure qu'il faudrait expliciter tout le lexique d'un document pour aider l'apprenant à en retenir les mots et les comprendre ? Autant leur donner le texte traduit. Un tel texte ne fonctionne pas car les inférences culturelles non lexicalisées nuiront à sa compréhension. Il me semble donc intéressant de considérer – comme le font d'autres chercheurs déjà cités tels que Schneuwly ou Bronckart – que l'apport de critères d'organisation des lexies par genre fait partie des stratégies d'enseignement possible pour l'aide à la mémorisation et à l'utilisation à bon escient du lexique dans le bon genre. C'est ce que Grossmann préconise dans son ébauche d'un programme pour l'enseignement du lexique :

pour chaque niveau d'enseignement, une meilleure spécification des répertoires lexicaux à privilégier, en fonction des genres scolaires et non scolaires mobilisés (ex. le lexique des sensations et des sentiments peut s'inscrire comme un objectif utile à la fin de la scolarité primaire et au début du collège, en lien avec l'étude de récits et de romans ; le lexique spécifique du genre dissertatif est à travailler plus spécifiquement à partir de la seconde, etc.) (Grossmann 2011 : 179)

De fait, quelle approche serait à développer pour l'enseignement du lexique en classe de langue ? Il n'existe pas une approche, de mon point de vue, mais des facteurs d'aide à l'apprentissage incontournables tel que l'introduction de formes figées et l'entrée par les genres. Ensuite le choix du lexique et des thèmes à aborder viennent en fonction des besoins des apprenants selon leur âge et leurs objectifs. J'esquisse quelques propositions ci-dessous pour la discussion.

ESQUISSE D'APPROCHE D'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE

Les approches d'enseignement du lexique doivent tenir compte du fait que les élèves apprennent beaucoup de mots mais ne parviennent guère à les utiliser à bon escient (Florin 1993). De fait, l'enseignant peut envisager de faire utiliser le vocabulaire dans des genres, le présenter en contexte afin de le faire manipuler (cf. dans l'ordre et déjà cités : Rastier, Bronckart, Schneuwly, Van der Linden, Goody). La manipulation peut alors prendre plusieurs formes : des classements, des réflexions syntagmatiques (où insérer la lexie et comment ?) ce qui permet de lier lexique, syntaxe et sens, et des réflexions paradigmatiques (quels synonymes possible ?), des liens sémantiques à favoriser via des jeux (Loiseau *et al.* 2015) ou des associations de formes (en travaillant sur les affixes par exemples). A propos des morphèmes, même s'il n'est pas toujours rentable de s'y arrêter à chaque niveau d'enseignement, leur fixation (« -tion » ou « -able ») contribue à saisir le sens de la forme complète (*mangeable*) : les apprenants reconnaissent les formes et déduisent le sens associé dans de nouveaux contextes. Ainsi, ne pas leur enseigner ces éléments *ex nihilo*, mais après une première compréhension et plutôt leur enseigner la reconnaissance de ces formes sur lesquelles ils ont déjà mis du sens. L'arrêt sur la forme est développé dans les Grammaires de Constructions qui suscitent de l'intérêt chez les linguistes qui décrivent la phraséologie (François 2008; Legallois 2005). Certains didacticiens qui enseignent ces éléments (Bárdosi 1986; Gonzalez-Rey 2010) et des psycholinguistes soucieux de comprendre comment ces éléments complexes sont acquis (Edmonds 2015), s'intéressent aussi à ces grammaires. Pour ces chercheurs, la forme et le sens sont liés, et les didacticiens en question font de la forme leur entrée principale. On trouve des études à ce propos chez Nation (1990, 2001) également, qui insiste sur la répétition et la reformulation des formes tant en réception qu'en production pour aider l'apprenant à les retenir pour les reconnaître. La reconnaissance des formes paraît primordiale et Cellier (2011) l'explique dans le cadre de l'enseignement du lexique aux enfants natifs en France :

[pour] le vocabulaire appris à l'école, c'est la mémoire sémantique qui est concernée mais le contexte d'apparition du mot est important: les élèves s'y réfèrent et savent, généralement, qu'ils ont trouvé ce mot dans tel album, tel roman ou telle activité. L'origine constitue un indice de récupération de l'information mise en mémoire. (Cellier 2011: 2)

L'extralinguistique va prendre une place prépondérante car il va permettre les liens de forme et de sens. L'enseignement du lexique ne peut donc pas être isolé du reste de l'enseignement des éléments de la langue et plus il sera inséré à l'ensemble et mieux son sens et sa syntagmatique pourront être retenus. De fait, le lexique pourra alors être réutilisé à bon escient.

Il faudrait penser à aider à construire de nouveaux liens grâce à la découverte et donc à l'acceptation de nouveaux points de vue. Peut-être est-ce en pensant l'organisation lexicale

dans un réseau à trois dimensions comme l'indique Pruvost (1999) ci-dessous. A ce schéma j'ajouterai le sens et donc un cadre de genre spécifique afin de ne pas rester sur les formes :

La langue et son vocabulaire, reflet de la culture environnante, ne nous sont pas en effet délivrés à l'état naturel par blocs définitifs exhaustifs, c'est par petites touches, dans le cadre d'allers et retours, par fragments, en fonction de l'occasion, de manière impressionniste, que les mots s'installent petit à petit avec tous leurs contextes, tous leurs usages et toutes leurs résonances, s'ancrant toujours davantage pour constituer des réseaux. B.Quemada rêvait d'une sorte de planétarium lexical ou de représentation du lexique en trois dimensions, à la manière des atomes et des neutrons, pour bien mettre en relief la complexité des champs lexicaux, leurs interférences et les enchevêtrements sémantiques. Le rayonnement lexicoculturel en fait partie intégrante. (Pruvost 1999: 400)

Le fait de classer, ranger, organiser rejoint les préceptes de Goody (1979), mais va dans le sens également de Houdé (1993) en psychologie cognitive. Houdé a développé des expériences auprès d'enfants de 6 à 11 ans révélant les stratégies d'apprentissages mises en place par ces derniers. Il en ressort trois axes en psychologie, dont deux me semblent transposables en didactique :

- Le contigu de Houdé, appartient à des contextes précis, fermés mais ouverts à l'inférence. Les genres en sont donc un exemple et il pourrait être intéressant d'en faire des canevas à la manière de Propp (pour les contes (Propp 1928)).
- Le substituable de Houdé relève de la catégorie des éléments. Ceci rappelle la synonymie par exemple, qui est intéressante car elle est davantage contextuelle que dictionnaire dans les discours.

Cherchant à comprendre le raisonnement (de l'enfant essentiellement), Houdé aide à comprendre comment la connaissance se met en place et l'inférence tient une place importante. Elle est donc à développer dans l'enseignement du lexique d'une langue étrangère et peut-être que le genre pourra aider à faire des liens d'inférence. N'est-ce pas en croisant des genres que l'humour apparaît parfois ? Les inférences sémantiques deviennent rapidement des représentations culturelles qu'il est bon d'enseigner simultanément.

Pour conclure

Dans les faits, pour comprendre la mémorisation du lexique, j'avais commencé par regarder les différents types de mémoire (sémantique, symbolique et sensorielle). Ces lectures et le mémoire de Scheidecker (2011), m'ont permis de mieux comprendre les liens entre les événements. Ces recherches n'expliquent néanmoins que peu le mécanisme de rétention de l'information et encore moins celui de la restitution de l'information. La rétention se ferait grâce aux liens entre les réseaux neuronaux qui garderaient une trace mémorielle des liens entre les éléments qui constituent le mot et le sens. La restitution fait appel à des mécanismes neuronaux qui me sont inconnus, mais, dans l'enseignement, peut être

appréhendée dans le cadre de l'aide à la compréhension du sens qui passe par la production (orale ou écrite). Pour l'enseignement du lexique, je peux retenir que les liens sémantiques entre les éléments sont à privilégier tandis que la syntaxe et le lexique arrivent ensuite pour organiser les éléments entre eux. La question de « l'explication du fonctionnement de la rétention en mémoire des mots » suscite bien des débats (Hilton 2005), même si les neurosciences commencent à nous donner des pistes, tandis que celle de « l'aide à la compréhension des discours » reste floue (qu'est-ce que comprendre, au fond ?). La question de « comment apprendre à apprendre » résiste car l'apprentissage incident du lexique n'est pas à négliger au travers des activités hors classe des apprenants.

II-3. Choix d'une entrée lexicale spécifique : les collocations

En découvrant la fréquence d'utilisation de ces phrasèmes (Mel'čuk 1993) par les natifs, on mesure l'importance des collocations dans la langue. La langue française utilise beaucoup de ces éléments – comme d'autres langues : le polonais et le français (Grobelak 1990), l'anglais (Lewis 2000) – et son enseignement comme langue étrangère n'en tient que peu compte. Le choix des collocations comme objet d'étude tant en linguistique que pour l'enseignement, découle de deux événements concomitants en 2004 : d'abord les collègues de Grenoble travaillaient sur les collocations et m'ont proposé de poursuivre avec eux ; puis les constats d'erreurs sur les collocations, rencontrés dans les mémoires des étudiants de master (Cavalla 2008). Pour vérifier l'intuition linguistique des locuteurs natifs à ce propos, *Ngram Viewer* est intéressant. Par exemple, « prendre une douche » est plus fréquent que « se doucher », ce qui suscite chaque année des interrogations auprès des étudiants de M1 et de M2 en FLE à Paris 3. En outre, de nombreux auteurs s'accordent sur la citation de Hoey (2005) :

Un des traits qui différencient le langage d'un apprenant avancé de celui d'un locuteur natif, c'est que les énoncés prononcés sont souvent corrects d'un point de vue grammatical, mais inappropriés d'un point de vue collocationnel. (Edmonds 2013a: 131)

Les écrits d'étudiants allophones en Master ont révélé ce point de vue de Hoey. Je vais présenter ci-dessous les obstacles rencontrés par les étudiants allophones face aux collocations. Leurs erreurs ont permis de comprendre les difficultés qu'engendrent ces éléments quasi-figés.

TRADUCTION

C'est d'abord les essais de traduction de ces éléments à l'écrit, puis à l'oral, qui permettent de les repérer. De fait, l'enseignant repère que l'apprenant ne les connaît pas car la phrase contient des éléments qui ne font pas tout à fait sens. Voici quelques exemples :

- A l'écrit : « nous *nous demandons* la question suivante » pour « nous *posons* la question suivante ; « prendre *recours à* » pour « prendre *appui sur* ».
- A l'oral, seulement depuis quelques années : « visiter quelqu'un⁵¹ ».

Ces deux types d'erreurs lexicales sont d'autant plus intéressants qu'ils se généralisent auprès d'allophones non anglophones natifs. Ces erreurs sont désormais fréquentes chez des étudiants chinois ou latino-américains dont le français est la L3.

⁵¹ De l'anglais : *to visit someone*.

ESSAIS

Certaines erreurs des apprenants révèlent une connaissance partielle. Peut-être par absence d'un enseignement de ces éléments. Voici quelques exemples :

- Il peut y avoir un intérêt à continuer à investiguer cette *piste de recherche* : intérêt à *poursuivre les investigations* ; mais « piste de recherche » est connu par l'apprenant.
- C'est un problème qui concerne aussi les petits natifs... : les *jeunes locuteurs natifs*
- Ils faisaient un vacarme de bruit pour m'empêcher de... : Ils faisaient un *vacarme assourdissant* (qui m'empêchait de...)

Ces deux entrées d'erreurs pour les apprenants, mettent au jour la fréquence des collocations à l'écrit d'abord puis à l'oral ensuite.

FREQUENCE DANS LA LANGUE

Plusieurs auteurs avaient attesté la présence fréquente des collocations en linguistique de corpus, notamment Sinclair qui en 1991 pour l'anglais :

Collocational patterns appeared everywhere in the lexical concordances generated from the corpus. Idiomaticity, far from being a marginal aspect of language, seemed to be ubiquitous and at least as significant as syntax in the construction of meaning. (Sinclair 1991: 112)

[traduction personnelle] Les collocations sont apparues partout dans les concordances générées à partir du corpus. L'idiomaticité, loin d'être un aspect marginal de la langue, semblait être omniprésente et au moins aussi importante que la syntaxe dans la construction du sens.

Pour Lewis (2000), ces « chunks » représenteraient plus de la moitié de nos discours (oraux et écrits) et les collocations seraient alors la trame de fond du lexique mental d'un locuteur natif. De fait, il faudrait les enseigner au même titre que le reste du lexique :

We now recognise that much of our 'vocabulary' consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then, teaching collocation should be a top priority in every language course. (Lewis, 2000)

[traduction personnelle] Nous savons désormais qu'une grande part de notre 'vocabulaire' est constituée de différentes structures préfabriquées. Les plus simples d'entre elles sont les collocations. En conséquence, nous pensons que l'enseignement des collocations devrait être une priorité dans tous les cours de langues étrangères.

Pour Mel'čuk (2003), il s'agit clairement d'un trait de reconnaissance du natif :

En fait, ce sont la fréquence et la qualité de leur usage [les phrasèmes] qui déterminent la différence entre un locuteur natif et un étranger qui a bien appris la langue : UN NATIF PARLE EN PHRASÈMES⁵². (Mel'čuk 2003: 26)

González-Rey décrit des « prêt-à-parler » (Gonzalez-Rey 2008: 7), de petits figements de deux mots (*travailleur indépendant*) que les locuteurs natifs utilisent abondamment sans en

⁵² Les majuscules sont de l'auteur.

être réellement conscients. Mais l'image que je préfère est certainement celle d'Elizabeth Calaque :

La collocation c'est comme la prose de M. Jourdain, on en fait tous les jours sans même le savoir. (Calaque 2006)

Je ne vais pas multiplier les citations. J'ajouterais qu'il est communément admis qu'un locuteur non natif d'une langue – quelle qu'elle soit – est inconsciemment évalué positivement par les natifs quand il utilise les collocations. J'évoquais cela dans un article en 2009 dans la revue *Les Langues Modernes* (Cavalla 2009a). Il est possible d'extraire des corpus, les collocations à partir de lexies simples, et d'en révéler la fréquence.

Pour résumer, les linguistes savent désormais qu'il existe dans la langue, une attirance entre certaines lexies (Hausmann Franz Josef *et al.* 2006). On retrouve ce constat chez Hoey (2005) dans la théorie du *lexical priming* (« amorçage lexical ») qui rejoint finalement le point de vue de Rastier (1987). En effet, ces deux chercheurs expliquent que l'utilisation des lexies dans les phrases est fortement influencée par leurs usages contextuels précédents (comme l'environnement lexical, sémantique, syntaxique, discursif, etc.). Enfin, la fréquence de la collocation dans un corpus doit être considérée comme un facteur important. En effet, comme le mentionne Kamber (2014), les grands corpus fournissent des exemples prototypiques d'usage des lexies, mais pas décisif pour certaines collocations qui, malgré une fréquence peu élevée, restent « disponibles » à l'usage⁵³. Par conséquent, ces collocations sont pertinentes du point de vue didactique et entrent dans la conception des *collocations statistiquement significatives* de Williams (2003) et de *la disponibilité lexicale des collocations* d'Hausmann (1985), reprise par Tutin *et al.* (2009). Bak Sienkiewicz (2016) en conclut que, pour les noms d'émotions, les lexies prises isolément sont moins fréquentes qu'en association lexicale (en collocations). Mais qu'est-ce qu'une collocation ? Pourquoi l'a-t-on si longtemps ignorée malgré sa fréquence ?

II-3.1. Définition

La définition de la collocation est ici envisagée pour son enseignement. De quelle définition ai-je besoin pour ensuite enseigner cet élément linguistique à des apprenants ou de futurs enseignants de FLE ? Une réflexion autour de la transposition didactique de la définition des collocations s'est mise en place. Comme souvent, quelques exemples suffisent aux étudiants et aux enseignants non linguistes (dans le cadre de formations continues en FLE), pour comprendre ce phénomène et le repérer. Ces mêmes étudiants ou formateurs apprécient, ensuite, d'avoir les critères définitoires du phénomène, certainement pour le fixer. De fait, j'ai rapidement cherché à élaborer une définition peut-être vulgarisatrice, mais

⁵³ Nous constatons ainsi que les faibles résultats statistiques de certaines combinaisons peuvent être liés au type de corpus choisi, aux préférences linguistiques de tel ou tel locuteur ou même de tel ou tel support.

apparemment efficace pour les étudiants et les enseignants. J'ai d'abord demandé à des étudiants de Master d'élaborer une définition commune à visée didactique dans le cadre de leur mémoire. Cela contribuait à leur formation et permettait des échanges très fructueux entre eux autour de concepts. Ils ont élaboré une définition intéressante (Bard 2007; Montagnon 2007) grâce à laquelle ils ont pu comprendre certaines particularités des collocations. Par exemple, découvrir que les deux éléments de certaines d'entre elles, sont inséparables (« avoir une peur bleue ») tandis que d'autres moins. Nombre de collocatif et de base (terminologie de Hausmann (1979)) peuvent être séparés par des éléments (« passer *brillamment* ses examens »). Cependant, je n'avais pas abordé avec eux la question des éléments qui ne fonctionnent pas réellement en « base et collocatif », mais qui sont considérés comme des collocations de par leur haute fréquence associative (« partir en vacances »). J'en conclus que pour l'enseignement de ce phénomène fréquent, aux futurs enseignants de FLE, il existe deux grandes entrées définitoires pour les collocations, de deux traditions linguistiques un peu différentes telles que l'explique Gledhill (2011).

1. D'un côté une vision contextualiste lexicale, où des linguistes extraient des corpus les associations lexicales fréquentes. Halliday, McIntosh et Strevens (1964), Sinclair (1987, 1991, 2004a) sont de cette tradition. L'idée de Firth (1957a) est que, outre le fait que le sens d'un mot apparaît en contexte large (le texte, l'inférence élargie), il se révèle surtout en contexte restreint, c'est-à-dire entre les éléments associés proches. Le sens d'une lexie s'élabore dans son usage avec d'autres lexies, ce que Firth a résumé ainsi : « You shall know a word by the company it keeps » (Firth 1957b: 11).

Le sens se crée dans le contexte, comme l'ont décrit Rastier ou Hoey après Firth, et s'alimente de l'entour large (le global) puis proche (le local). Rappelons que le lexème de Rastier ne devient sémène, donc porteur de sens, qu'une fois actualisé en contexte. Hanks (2008) propose une autre réalisation de ce sens. Pour lui le mot n'a pas un sens qui s'actualiserait en contexte, mais des sens potentiels qui attendraient d'être activés en contexte par les mots qui l'entourent. Le local est donc privilégié. Il est alors intéressant d'analyser les constructions (patterns) lexico-syntaxiques associées aux mots car elles révèlent un sens potentiel du mot et de ceux qui l'entourent (Yan 2016). Trouver ces constructions est rendu possible par les corpus, outil d'étude de ces chercheurs qui contribuent depuis des décennies au développement de la linguistique de corpus.

Ce contextualisme prend pour principale source de connaissances l'usage et pour principal objet d'analyse les textes. Pour exemple de l'apparition du sens en contexte restreint, j'ai choisi le verbe « poser » associé à des substantifs (Figure 2). La requête, dans le corpus Scientext, était la suivante : [poser + N] (tableau complet en annexe 2: 154). Les 100 premières occurrences font apparaître deux substantifs : *question* (33 occ.) et *problème* (37

occ.). Ces lexies sont donc attirées les unes vers les autres, il s'agit de collocations. Reste la question du pourquoi cette attirance privilégiée ? J'ai tenté d'y répondre avec J.Sorba (Cavalla *et al.* à paraître) dans deux articles présentés en partie III-1.1.

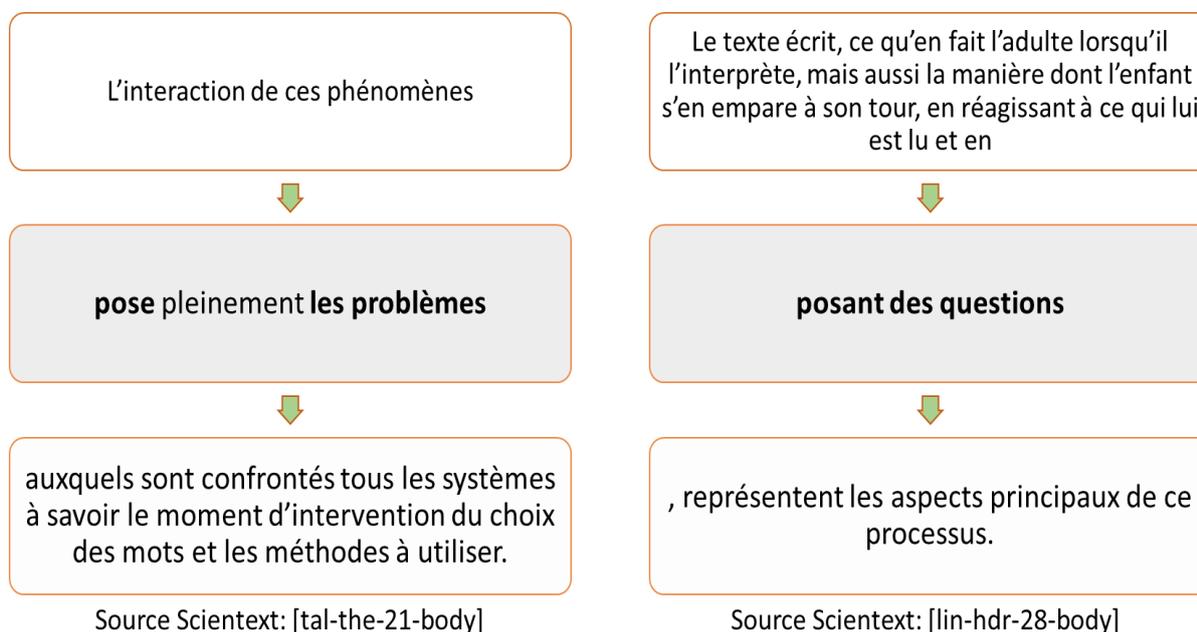


Figure 2 : Extraction de Scientext de la requête du lemme [poser + N]

2. D'un autre côté les linguistes qui privilégient les éléments syntaxiques et sémantiques de la collocation tout en prenant en compte l'aspect fréquentiel de l'association des éléments en présence. J'ai retenu la définition de Tutin et Grossmann (2002), se référant à Hausmann (1989), dans laquelle une collocation est le résultat d'une cooccurrence privilégiée de plusieurs éléments lexicaux. L'un de ces éléments est la base est conserve son sens premier (ou le plus fréquent), l'autre est le collocatif et acquiert un sens autre que celui généralement présent. Dans « émettre une hypothèse », il s'agit bien d'une *hypothèse*, et le verbe *émettre* perd la partie de son sens qui a trait au son.

Ces deux points de vue complémentaires pour le FLE, sont résumés dans la figure 3 ci-dessous, avec deux exemples « prendre un risque » dans le corpus journalistique de Emolex et « résultats similaires » dans le corpus Scientext en Biologie :

Vision sémantique (Hausman, Mel'čuk...)	Vision lexicale (Halliday, Sinclair...)
<ul style="list-style-type: none"> • Base : sens habituel • Collocatif : sens déviant • Insertions lexicales possibles • Substitutions lexicales possibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Haute fréquence d'apparition • Insertions lexicales possibles • Substitutions lexicales possibles
<p style="color: red; margin: 0;">Prendre un risque</p> <p style="margin: 0;">Presse, Finance</p> <p style="margin: 0;">Corpus <i>Emolex</i></p>	<p style="color: red; margin: 0;">Résultats similaires</p> <p style="margin: 0;">Biologie, thèse</p> <p style="margin: 0;">Corpus <i>Scientext</i></p>

Figure 3 : Résumé de la définition de la collocation selon deux entrées linguistiques

Les aspects sémantiques permettent de comprendre l'utilisation de certains verbes dont le sens déviant peut paraître incongru pour des apprenants. Par exemple le sens de *prendre* dans « prendre un bain » fait rire plus d'un étudiant allophone. Les aspects lexicaux liés à la fréquence permettent aux apprenants de se constituer des listes toutes prêtes d'associations lexicales et de ne plus buter sur le choix de l'adjectif à utiliser. Dans « résultats intéressants » par exemple, les apprenants retiennent que *résultats* s'associe souvent avec *intéressant* dans les conclusions d'articles scientifiques en économie par exemple (travail mené avec Tutin (Cavalla *et al* 2008)). L'enseignant peut leur donner deux ou trois adjectifs à retenir dans un premier temps : cela rassure et permet d'avancer dans l'écriture.

Ainsi, au plan didactique, ces deux entrées sont indispensables. Que le sens se réalise en contexte large ou restreint importe peu aux apprenants dès l'instant où ils ont accès simultanément au sens et à la lexie appropriée. Toutefois, au plan des choix didactiques cela me paraît important : si le sens se crée en contexte (large et restreint), alors il est indispensable de présenter ces lexies en contexte. Le genre reste donc une entrée privilégiée me semble-t-il. Reste alors à extraire et rassembler les collocations – puis les éléments semi-figés – afin de les avoir à disposition dans l'enseignement. En l'absence de listes il est difficile d'enseigner systématiquement ces éléments. On pourrait les classer sémantiquement et les présenter dans les genres qui les incluent de façon privilégiée. Dès l'instant où de tels éléments apparaîtront dans les méthodes selon une logique onomasiologique, alors l'enseignant pourra plus facilement les traiter et l'apprenant pourra y avoir accès.

II-3.2. Comment enseigner les collocations ?

Un exemple pour commencer : les lexies qui désignent le corps humain (le dos, le bras...) ne servent que peu à désigner le corps humain. Dans les deux corpus que sont le Lexicoscope⁵⁴ et Le Corpus Français de Leipzig⁵⁵, apparaissent en premier les formes semi-figées « tourner le dos à », « être le dos au mur », « prendre à bras le corps » et « être le bras droit de ». Ensuite les polylexicaux tels que « sacs à dos ». La haute fréquence de ces collocations est significative de l'utilisation majoritaire de ces lexies avec 1/un sens autre que celui d'un élément du corps humain et 2/majoritairement en association avec d'autres éléments (comme l'exemple précédent de Bak Sienkiewicz à propos des lexies d'émotions plus fréquentes en associations que de façon isolée). De tels résultats de requête reflètent une réalité d'usage des lexies peu présente dans les entrées sémasiologiques des manuels de FLE. L'entrée onomasiologique, donc par genre, permet de cerner le lexique, permet de rester dans un réseau lexico-sémantique facilitateur d'apprentissage. Ensuite seulement un arrêt sur certaines lexies compléterait l'approche et favoriserait l'apprentissage.

Nous constatons que l'abord des formes figées est souvent subordonné à des thématiques lexicales hors contexte. Les auteurs (et même Galisson 1984) classent souvent ces éléments selon le critère de la forme et pas du sens. Ainsi, existe la liste des expressions contenant du lexique des fleurs ou des animaux (Galisson 1984), ce qui n'éclaire pas l'utilisation discursive de ces éléments⁵⁶. Souvent des formateurs en formation continue m'ont demandé s'il existait un ouvrage contenant un classement pragmatique des expressions. Il est à construire. Sans revenir sur les points abordés en II-2.2 à propos de l'enseignement du lexique, il me semble important de rassembler ici les critères à retenir pour l'enseignement des collocations et autres formes semi-figées. Ces critères sont évoqués par d'autres auteurs dans la lignée desquels je m'inscris et cités au fil du texte.

Enseigner des « blocks »

L'enseignement des formes figées et semi-figées ou des « grands mots » est souvent remis à plus tard car considéré comme difficile dans un cadre d'apprentissage. La représentation d'une mémorisation difficile de longs éléments persiste tandis que l'on n'a pas de critère de reconnaissance de ce qu'est un « long élément » : à partir de quand peut-on dire qu'un mot est long/grand ? Les neurosciences ainsi que Chambers (2005, 2007) ou Lewis (2000), ont permis de comprendre qu'il n'y a pas de relation entre la longueur du mot et le fait de le retenir. D'autres facteurs entrent en ligne de compte pour aider à la mémorisation : la

⁵⁴ Lexicoscope, corpus journalistique français : <http://dip01.u-Grenoble 3.fr/~kraifo/lexicoscope/index.php?disconnect>

⁵⁵ Corpus Français, Université de Leipzig : http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/

⁵⁶ Malgré tout le respect que je dois à Galisson, son ouvrage est une très belle liste et le dictionnaire associé un très bel outil lexicographique, mais il serait à repenser pour l'enseignement du FLE.

fréquence et la motivation sont les deux premiers, la représentation que l'on se fait des éléments. Est-ce qu'un malgache⁵⁷ trouve que son nom ou celui de son village est difficile à apprendre ? Pourquoi vers l'âge de 4 ans, de nombreux enfants aiment à retenir les longs noms des dinosaures (*Tyranosaurus Rex*⁵⁸) ? Laufer explique en 1994, dans un article que je recommande chaque année aux étudiants de Master, ce qu'est un « mot difficile » et un « mot facile » : tout dépend de la langue d'origine de l'apprenant. Ainsi, pas de mots longs ou de mots courts qui seraient plus faciles à retenir, mais des éléments de ressemblance ou de rappel d'éléments connus, ou encore de sonorité à l'oral ou d'orthographe à l'écrit (pour les langues à écriture alphabétique).

Lewis (2000) a mis en exergue la préférence qu'aurait l'apprenant à retenir des blocs de mots. Ce travail permettrait ensuite d'utiliser le bloc à bon escient plutôt que de retenir les éléments isolés pour ensuite devoir construire l'association lexicale et surtout le sens qu'elle véhicule. Rappelons que le sens des éléments d'une collocation n'est pas toujours compositionnel. La collocation n'est finalement que rarement transparente pour un allophone car comprendre un collocatif dont la déviance sémantique est souvent imprévisible (Cavalla *et al.* 2009b ; Hill 1993 ; Nesselhauf 2005 ; Verlinde *et al.* 2006) reste difficile comme l'indique Hausmann :

[La] transparence n'empêche nullement la collocation d'être imprédictible. L'apprenant étranger, tout en la comprenant (s'il comprend les mots combinés), ne saurait automatiquement la reproduire. (Hausmann 1989: 1010)

Associer deux lexies pour en former une seule ne correspond pas à l'addition des sens de ces lexies mais à la création d'un nouveau sens. Ce sens s'élaborera en fonction de divers facteurs de l'entour syntactico-sémantique (cf. définitions précédentes). Le locuteur non natif pourra tenter de déchiffrer ce nouveau sens à l'aide par exemple de sa compétence pragmatique (Edmonds 2013b). Binon et Verlinde (2003, 2004) ont pris le parti du contexte et leur dictionnaire (DAFA : *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*), pour l'enseignement des langues étrangères, tient compte des collocations, de leur entour lexico-syntactico sémantique. Cette entrée est pragmatique et développée par Chambers (2005, 2007, 2010/2; Chambers *et al.* 2011; Chambers *et al.* 2004) avec des corpus introduits en classe de langue. L'idée pédagogique est l'aide à la recherche d'éléments dans leur contexte. Boulton (Boulton 1998) s'inspirera de Chambers et Meara (Meara 1996). Je ne reviendrai pas sur le lexique mental, mais la trame de fond de ce dernier serait ces éléments figés (ce que j'évoquais précédemment via Lewis et Hilton). L'aide à la mémorisation de ces blocs ne serait que bénéfique pour la production de l'apprenant qui aurait des accès sémantiques et

⁵⁷ Les noms malgaches ont davantage de syllabes que les noms latins.

⁵⁸ Ne pas dire seulement *Tyrex* car cela ne fait pas assez « spécialiste ». « *Tyranosaurus Rex* » compte 3 morphèmes, 6 syllabes et 15 lettres contre 2 morphèmes, 4 syllabes et 12 lettres dans « rendre visite ».

lexicaux rapides à ces éléments. Si l'expérimentation prévue de Edmonds (2013) permet de vérifier que les non natifs sont capables d'accéder à ce lexique aussi rapidement que les natifs après un enseignement systématique de ces éléments, alors ces interrogations trouveront réponse.

J'ajouterai enfin, que puisqu'un élément phraséologique est simultanément une association lexicale, une combinatoire syntaxique spécifique et un sens particulier, alors il faut tenir compte des trois entrées dans l'enseignement. Le sens serait prioritaire sur la forme qui reste primordiale en français.

Ellis en 1997 insiste alors, dans le cadre de l'acquisition, sur les formes et le sens à retenir. Il explique que retenir une forme relève de l'acquisition implicite voire inconsciente. Un tel exercice paraîtrait facile au cerveau car la répétition et donc la fréquence de la forme joue un rôle essentiel dans cet exercice (Ellis *et al.* 1996). En revanche, retenir un sens relève de l'acquisition explicite et consciente car faire des liens sémantiques entre les éléments serait une activité cérébrale complexe. Cette complexité viendrait des liens d'afférence à mettre en place entre les éléments et à la construction ou re-construction du réseau neuronal tel que décrit par Duffau (2016). Edmond va plus loin encore, en faisant l'hypothèse que l'entour large va contribuer à l'accès lexical de ces éléments. Pour ce faire, elle fait appel à la « compétence pragmatique » des locuteurs :

Notre compétence pragmatique nous permet de reconnaître, d'interpréter et d'encoder de nombreux actes de langage. Pourquoi cette compétence ne régirait-elle pas également les associations entre un acte de langage et des expressions conventionnelles ? Une fois un acte de langage reconnu (en production ou en compréhension), toute expression conventionnelle pouvant réaliser l'acte en question serait activée, ce qui expliquerait les avantages psycholinguistiques associés à de telles séquences, avantages qui se limiteraient aux contextes déclencheurs. (Edmonds 2013b: 134)

Ces chercheurs sont venus confirmer des intuitions issues de ma pratique en classe de langue. Outre la répétition et la reformulation, l'association de mots est à privilégier car leur fréquence est plus élevée que les mots isolés. Le cerveau retient mieux les blocs que les isolats. Le tout est à présenter dans des genres qui souvent sont connus et donc reconnus par les locuteurs non-natifs. A ce propos, Tutin (2014) ajoute que les formes figées présentent souvent moins d'ambiguïté sémantique qu'un mot isolé. Constat vérifié avec l'exemple de « poser une question » qui est plutôt monosémique, puis « poser » qui peut prendre des sens divers selon les contextes. Le caractère monosémique de telles constructions est évoqué par François (2008) dans un article à propos des grammaires de constructions. François fait une synthèse des différentes approches des grammaires de constructions et explique trouver des

analyses constructionnelles fines et convaincantes d'expressions complètement ou partiellement figées, ce qui conforte localement l'hypothèse de la monosémie des

constructions (Fillmore, Kay & O'Connor, 1988, Goldberg & Jackendoff 2004, etc.).
(François 2008 : 16)

Ainsi, les collocations sont fréquentes et même plus fréquentes que les mots isolés qui les composent et sont plus accessibles sémantiquement car stables – contrairement aux lexies isolées qui peuvent prendre des sens différents en contexte et surtout lors d'associations lexicales. Les récentes études autour de l'introduction des grammaires de constructions en classe de langue contribuent à l'enseignement de la phraséologie.

Enseigner des structures

Sans broser un portrait des grammaires de constructions (cf. Legallois (2005) et François (2008)), je m'arrêterai un instant sur cette entrée qui n'est plus à ignorer dans le cadre de l'enseignement. Dans une publication récente de De Knop et ses collègues (2016), les grammaires de constructions sont décrites pour l'enseignement des langues. Les auteures restent alors prudentes et expliquent qu'il existe peu de développements didactiques autour de cette approche :

Most of these pedagogical suggestions, though perfectly sensible from a theoretical point of view, have not been tested with real students, and we know very little about their possible teaching effectiveness. One exception to this is Holme... (De Knop *et al.* 2016: 7)

[traduction personnelle] La plupart de ces suggestions pédagogiques, bien que tout à fait raisonnables d'un point de vue théorique, n'ont pas été testés avec des étudiants réels, et nous savons très peu de choses sur leur éventuelle efficacité dans l'enseignement. Une exception à cette règle est Holme.

Holme (2010a, 2010b) a en effet développé des séquences d'enseignement et utilise les cartes mentales pour les constructions (comme nous l'avons fait pour le lexique des émotions dans l'ANR Emolex). Dans le cadre de la phraséodidactique, Gonzalez-Rey (2008) préconise l'entrée par les grammaires de constructions en ces termes :

La grammaire de constructions apporte des éléments importants selon lesquels la grammaire d'une langue se compose de toutes les constructions existantes dans une langue donnée, aussi bien des constructions générales que des constructions idiomatiques. En tant que courant de la linguistique cognitive, elle a pour but la description et l'explication de structures et de principes linguistiques mentaux dont l'origine remonte à la sémantique de cadres de Charles J. Fillmore. (Gonzalez-Rey 2010: 9)

Gonzalez-Rey développe alors une approche qui va de la forme au sens décrite de la sorte par Edmonds (2015) :

the language teacher can work with learners to identify and understand the pairing between the form of the construction and its meaning. After identifying the construction and discussing its meaning, the teacher may ask learners to work on the generalization of the construction to additional appropriate forms. (Edmonds 2015: 153)

[traduction personnelle] le professeur de langue peut travailler avec les apprenants pour identifier et comprendre l'appariement entre la forme de la construction et sa signification. Après avoir identifié la construction et discuté de son sens, l'enseignant peut demander aux apprenants de travailler sur la généralisation de la construction à d'autres formes.

Cela est tout à fait envisageable. Cependant, aller du sens vers la forme serait davantage préconisé par les didacticiens, les acquisitionnistes, les psycholinguistes voire les linguistes comme précédemment évoqué (Bronckart, Verlinde, Binon, Nesselhauf, Hill, Hilton, Firth, Rastier...) et les neuroscientifiques. Sans renier une approche plutôt sémasiologique, au vu de l'objectif visé ici j'irai davantage dans le sens de l'onomasiologie et présenterai les « constructions » au fil de leur apparition dans des situations de communications précises et plus généralement dans des genres. Ceci ne remet pas en question l'introduction des principes cognitivistes des Grammaires de Constructions dans l'enseignement des langues. Au contraire me semble-t-il, d'autant plus que la notion de « construction » s'attache à tout le lexique (des lexies isolées aux expressions figées) et peut donc être utile à diverses entrées. J'évoquerai ci-dessous des applications didactiques développées autour du lexique des émotions et du lexique transdisciplinaires en sciences, qui vont dans le sens des Grammaires de Constructions puisque, avec d'autres chercheurs, nous avons développé des séquences qui tiennent compte dans un premier temps du sens dans un genre et dans un deuxième temps des constructions. Les propositions de Edmonds dans son article de 2013b ou celles de Holmes en 2010, sont fort intéressantes mais ne placent pas l'apprenant dans un contexte particulier, ce qui peut nuire à l'aide à la mémorisation et donc au réemploi ensuite. En revanche, la prise en compte de la compétence pragmatique du locuteur par Edmonds (2013b), qu'elle développe en 2016 et ouvre au contexte, va dans le sens de la mise en situation voire donc du genre à mettre en avant dans le cadre de l'enseignement pour un apprentissage peut-être plus efficient.

Pour conclure

La phraséologie est un élément reconnu dans l'enseignement du lexique des langues étrangères mais n'apparaît pas encore systématiquement dans les manuels d'enseignement. La multiplication des descriptions linguistiques mettant en lumière la présence abondante des collocations, notamment à l'écrit, a permis aux didacticiens de mieux comprendre leur pertinence pour l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue. Nous pouvons retenir que l'acquisition d'un mot se fait à l'aide des éléments qui l'entourent, mais surtout que retenir un élément lexical c'est mémoriser deux types d'informations : le sens et la forme. Ceci peut paraître banal. Toutefois, l'absence de l'un (la forme des collocations) ou de l'autre (le sens des figements que finalement l'apprenant doit deviner) voire des deux dans les manuels d'enseignement du FLE est un défaut auquel il faudra remédier dans un avenir proche.

II-4. Un outil : le corpus électronique

Le terme corpus ayant un usage extensif, il est peut-être nécessaire de préciser dans quel sens nous l'entendons. La définition proposée par Macaire & Boulton (2014) résume notre point de vue :

En linguistique de corpus, le terme de « corpus » renvoie généralement à une grande collection de textes authentiques, présentée sous forme électronique, et censée être représentative d'une langue ou d'une variété de langues (par ex. McEnery *et al.*, 2006 : 5). (Macaire *et al.* 2014: 3)

Pour l'enseignement des langues, il est essentiel d'élaborer et/ou de choisir son corpus selon l'usage auquel il est destiné (Beeching 2014). Le genre entre en ligne de compte ainsi que le type d'écrit ou d'oral. Les corpus journalistiques correspondent assez bien à la majorité des attentes même si cette part semble diminuer depuis quelques années au profit des corpus spécialisés. En effet, les linguistes ont souvent développé des corpus avec les éléments qu'ils avaient à leur portée : pour l'écrit on trouve la presse (EmoBase, Lexiquum, Corpus de l'Est Républicain via le CNRTL⁵⁹...), les œuvres littéraires (Frantext, EmoBase, Lextutor⁶⁰...), et avec l'avènement de Internet, le web (Corpus Français de Leipzig, Webcorp⁶¹). Pour les corpus oraux, désormais plus accessibles, les chercheurs donnent accès à des interviews (spontanées ou pas, IPFC, Corpus de la parole⁶²), des enregistrements spontanés ou préparés. La plateforme Ted Studies⁶³ propose des conférences (comme Canal U⁶⁴) traduites, sous-titrées, plus ou moins didactisées pour certaines. Des corpus de discours spécialisés se développent (Scientext : discours scientifique), de discours professionnels (Mangiante 2015). L'exemple du corpus pour le « français des affaires » (DAFA) de Binon et Verlinde, élargi en *Base Lexicale du Français* (Verlinde *et al.* 2009) puis ILT⁶⁵, est pensé pour les apprenants de langues étrangères et par des enseignants de ces langues. Au plan pédagogique, ce dictionnaire associé au corpus est – pour l'instant – une référence pour le concepteur d'outils de ce type. Peu d'autres domaines professionnels sont représentés en libre accès sur la toile pour le français. Sans entrer dans le débat de l'aspect « utilitariste » de l'apprentissage des langues, dénoncé par Rastier (2013), précisons qu'il est difficile, pour un enseignant de langue, de réduire cet aspect à une dichotomie « pour » ou « contre ». N'oublions pas que l'aspect utilitariste peut être une entrée fort appréciée des apprenants qui seront alors

⁵⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. [EN LIGNE] : <http://www.cnrtl.fr/>

⁶⁰ En ligne, [En ligne] : <http://lexutor.ca/conc/fr/>

⁶¹ WebCorp Live. Concordance the web in real time. [EN LIGNE] : <http://www.webcorp.org.uk/live/>

⁶² Corpus de la parole. Comment on parle en France aujourd'hui ? [EN LIGNE] : <http://corpusdelaparole.humanum.fr/>

⁶³ Ted Studies. [En ligne] : <http://www.ted.com/read/ted-studies>

⁶⁴ *Université de tous les savoirs*. [En ligne] : https://www.canal-u.tv/producteurs/universite_de_tous_les_savoirs

⁶⁵ [EN LIGNE] : <http://ilt.kuleuven.be/blf/>

motivés par ce côté-ci de la langue. Tout enseignant de langue sait que l'utilitarisme convient pour la motivation de départ et que rapidement les apprenants s'aperçoivent que la langue n'est pas que termes ou formules préconstruites dans un domaine. Les aspects culturels d'une langue émergent dans les représentations et donc les lexies professionnelles.

La méthodologie d'introduction des corpus en classe de langue n'est pas innovante en soi puisque les enseignants savent utiliser de tels documents. L'innovation est dans l'introduction du numérique dans la classe de langue et de données extraites automatiquement (les concordanciers). On peut alors s'interroger sur la démarche à mettre en œuvre pour intégrer les corpus électroniques dans la classe de langue. La linguistique de corpus est une entrée privilégiée.

II-4.1. La linguistique de corpus

La linguistique de corpus (Corpus Linguistics), issue de la tradition anglo-saxonne, peut être considérée comme « à la fois une discipline à part entière et une méthodologie sur corpus », qui « s'intéresse à la langue en contexte sous la forme de grands ensembles de textes, les corpus » (William 2005 : 13). (Yan 2016)

Le travail sur les corpus permet aux linguistes d'avoir à portée de main de grands volumes de textes ou de documents oraux pour analyses. Les corpus représentent également une masse de données impressionnante pour l'enseignement des langues. La description linguistique qui en découle, aide à mieux cerner des phénomènes langagiers utiles à l'enseignement des langues.

Avec Firth (1957a), la linguistique de corpus est liée à l'enseignement/apprentissage des langues (en Anglais Langue Etrangère) et se réalise pleinement au sein du projet COBUILD⁶⁶ développé ensuite par Sinclair (1987). Les corpus deviennent alors des objets de recherche et d'enseignement : leur abord est multiple. Deux grandes entrées émergent et donnent à découvrir la langue :

alors que l'option « corpus-based » du courant Leech tient le corpus comme un simple réservoir d'exemples destiné à tester ou vérifier des positions théoriques existantes, l'option « corpus-driven », qu'ils [Firth, Sinclair] préconisent, postule qu'aucune position théorique *a priori* ne préside aux observations sur corpus, la théorie étant induite du corpus. (Léon 2008: 12)

Léon explique que soit le linguiste sait ce qu'il cherche et utilise le corpus comme un moyen de vérification (« corpus-based »), soit il cherche ce que le corpus contient (« corpus-driven »). Dans l'approche « corpus-driven », le chercheur effectue par exemple des statistiques en s'attachant aux éléments très fréquents ou à d'autres caractéristiques qui émergent alors. Il s'agit de l'approche connue sous le nom de DDL « *Data Driven Learning* » ou « apprentissage guidé par les données » (Johns 1991, 2002; Tognini-Bonelli 2001). Selon

⁶⁶ Collins Birmingham University International Language Database.

Johns (Johns 1986, 1991), le DDL rend les apprenants plus autonomes dans leur apprentissage et leur permet de développer des stratégies de découverte dans l'esprit de « apprendre à apprendre » (« learn to learn », Johns 1991: 1 ; Holec 1990). Récemment en France l'approche ASC ou *Apprentissage sur Corpus* est apparue sous la plume de Boulton et Tyne et renvoie à

toute utilisation de données tirées de façon explicite d'un corpus pour exploitation par des non natifs à des fins d'apprentissage ou d'aide à l'expression écrite, la traduction, etc. (Boulton *et al.* 2014: 145)

Avec Tran et Tutin, nous avons utilisé cette notion d'ASC dans un article à paraître (Tran *et al.* à paraître) car elle correspond à la démarche alors adoptée pour conduire les apprenants dans une réflexion inductive tout en exploitant des éléments linguistiques. Ces méthodes ont chacune leurs avantages dans la recherche dès l'instant où les objectifs sont clairs au moins pour le chercheur. De fait, trancher sur la méthode à choisir dépend des objectifs définis en amont. En revanche, la démarche didactique à adopter reste à définir en fonction de facteurs variables que nous allons tenter de décrire.

II-4.2. Corpus-based, Corpus-driven ou ASC ?

Avant de trancher sur un type d'entrée dans les corpus, il faut savoir ce que nous voulons en faire et dans quel contexte. Nous avons abordé la question dans un article avec Loiseau en 2013 dans le cadre de l'utilisation du corpus d'écrits scientifiques du projet Scientext (Cavalla *et al.* 2013). Ainsi, selon Fligelstone (Boulton 2008; Fligelstone 1993), trois points de vues didactiques sont envisageables pour l'utilisation des corpus⁶⁷ : « teaching about » (le corpus comme objet d'enseignement), « exploiting to teach » (le corpus comme support d'enseignement) et « teaching to exploit » (le corpus pour enseigner et apprendre la langue). Le premier usage, « teaching about », correspond à l'enseignement de la linguistique de corpus ou de sa méthodologie. Le deuxième usage, « teaching to exploit » correspond à l'enseignement de l'usage d'un corpus : quelles requêtes faire, dans quelle situation en fonction du système d'interrogation disponible ? Enfin « exploiting to teach » revient à exploiter les corpus et l'interprétation des résultats pour enseigner une langue (une L2 dans les cas qui nous intéressent ici).

Il est intéressant de noter que le premier type d'activités vise à développer chez les apprenants les connaissances générales nécessaires à mettre en place des schèmes d'usage des corpus (deuxième point de vue de Fligelstone). Ces derniers seront actifs dans la mise en œuvre d'un schème d'action instrumentée (utilisation d'un corpus en autonomie). Conscients de ces deux utilisations d'un corpus, nous voudrions les associer afin que les apprenants acquièrent simultanément des connaissances en langue étrangère et des compétences pour l'utilisation des corpus dans leur apprentissage. (Cavalla *et al.* 2013: 165)

⁶⁷ Fligelstone aborde dans son article le thème des corpus et de l'enseignement (CAT : *Corpus and Teaching*), mais pas uniquement dans le cadre de l'apprentissage des langues (Fligelstone 1993: 102).

Dès l'instant où les objectifs sont clairs pour l'enseignant, il faut songer à répondre aux quatre questions suivantes :

1. Place-t-on les apprenants devant les corpus ou non ?
2. Quel type de données peut-on utiliser en classe ?
3. Quel corpus utiliser ?
4. Comment didactiser les données ?

Les réponses à ces questions aideront à choisir comment introduire les corpus en classe de langue. Je tente d'entraîner les étudiants en formation de Master à répondre à ces questions, et leur abord n'est pas si simple. Ainsi, l'ordre n'est pas anodin : il paraît plus simple de commencer par la place des apprenants face au corpus. Les étudiants de Master doivent certainement – peut-être malgré eux – se mettre à la place des apprenants et préfèrent se demander d'abord si l'enseignant peut laisser ou pas les apprenants chercher des éléments dans le corpus.

Pour répondre à la première question – Place-t-on les apprenants devant les corpus ou non ? – Chambers avec Farr et O'Riordan (2011) expliquent que cela est possible à la condition que le corpus ne soit pas trop grand. Donc un travail préalable de sélection d'une partie du corpus par l'enseignant, ou choisir un petit corpus, est certainement à prévoir dans de nombreux cas. Ceci afin de ne pas noyer l'apprenant dans de multiples exemples qu'il ne saurait trier. En outre, placer l'apprenant devant le corpus implique de prévoir un temps d'enseignement de l'utilisation de l'interface, donc des consignes allant dans ce sens et des visuels pour les aider à se repérer sur l'écran des requêtes. Les consignes de requêtes doivent ensuite être très précises quant au déroulement de la démarche pour extraire tel ou tel élément. L'objectif est de les conduire vers une utilisation autonome donc prévoir une avancée très guidée d'abord puis de plus en plus libre afin qu'ils soient capables de chercher par eux-mêmes. Il en va de même pour les étudiants en formation d'enseignants de FLE. La question qui arrive immédiatement après est celle de l'utilité de les mettre ou pas devant un corpus. Sans même parler du fait que l'apprenant doit savoir utiliser les outils de son temps dans l'éducation de façon générale, le corpus est d'abord une masse de données très intéressante pour l'apprentissage et donc l'enseignement d'une langue. Ensuite, la consultation directe permettra à l'apprenant de faire des recherches de mots ou d'expressions dans le corpus et de créer des concordances donc de développer son autonomie pour son apprentissage. Lors de la consultation indirecte (approche « indirecte » du corpus (Chambers 2005, 2010/2)), l'apprenant n'a pas accès au corpus lui-même, mais il consulte des concordances créées par l'enseignant (Chambers 2010/2: 15). Ainsi, le choix de mettre ou pas l'apprenant devant le corpus va dépendre de l'objectif linguistique que l'on projette pour les apprenants. Si l'enseignant envisage une recherche d'occurrences par

l'apprenant pour une réflexion sur la langue alors il faudra lui enseigner à utiliser le corpus. En revanche, s'il s'agit de faire comprendre à l'apprenant certaines spécificités de la langue sans passer par la consultation, alors une approche indirecte suffira. Une telle entrée indirecte demande une préparation différente pour l'enseignant qui devra prévoir des extractions sous forme – par exemple – de concordanciers sur lesquels les apprenants travailleront. Ainsi, ce n'est pas l'apprenant qui se trouve face au corpus mais l'enseignant ; d'où la formation de l'enseignant à l'usage de ces nouveaux outils. Ce dernier trie et sélectionne les éléments de corpus qui vont être fournis à l'apprenant. Ces parties de corpus peuvent être présentées sous différentes formes en fonction des objectifs didactiques : des concordanciers, des extraits de textes.

La deuxième question à propos du type de données à utiliser en classe (Quel type de données utiliser en classe ?), nous ramène vers les concordanciers. Avec Loiseau (Cavalla *et al.* 2013) nous avons constaté que plusieurs auteurs (Flowerdew 1993; Johns 1986; McEnery *et al.* 1997) signalent que les concordances peuvent être utilisées en classe sous forme d'exempliers papier. L'introduction du papier renvoie à l'utilisation indirecte du corpus par les apprenants. Les enseignants utilisent les outils⁶⁸ du système (souvent proposé par des linguistes pour l'interface d'interrogation du corpus) et les instrumentalisent (Rabardel 1995, 1999) pour générer des supports pédagogiques qui peuvent dépasser l'exemplier, sous forme d'exercices lacunaires par exemple. Les enseignants évacuent ainsi les difficultés techniques liées à l'usage du corpus dans la classe (besoins matériels, mise en place des activités, cf. « Learning about » / « Teaching to exploit » de Fligestone).

Ainsi, le corpus peut être envisagé selon les deux approches évoquées précédemment en fonction de l'objectif linguistique de l'enseignant : soit un réservoir de textes pour comprendre la langue (DDL, *corpus-driven*), soit un réservoir d'exemples sur un point précis (*corpus-based*). Dans ce dernier cas, il n'est pas nécessaire de mettre l'apprenant devant l'interface puisqu'une impression papier d'une concordance suffit.

La question du choix du corpus se scinde en deux parties distinctes mais complémentaires : 1/ quel corpus ? 2/ quelle taille pour le corpus ? Le choix du corpus va dépendre directement des besoins des apprenants et donc de l'objectif linguistique que l'enseignant aura cerné pour eux. Pour des apprenants de FLE, un corpus de presse ou de littérature reste culturellement et linguistiquement pertinent comme les corpus oraux avec leurs lots d'accents, de liaisons (Harnois-Delpiano 2016) et autres spécificités de l'oral. Pour des apprenants-étudiants, les corpus d'écrits ou d'oraux académiques vont être privilégiés (Scientext pour l'écrit en français). Il existe des corpus oraux professionnels fabriqués par

⁶⁸En général, uniquement le corpus et le système d'interrogation puis le concordancier.

l'équipe de Mangiante à l'Université d'Artois⁶⁹, non directement accessibles. Les apprenants peuvent créer des corpus de petite taille (Aston 1997), ce qui peut d'ailleurs contribuer à développer leur motivation dans l'apprentissage car un petit corpus reste plus maniable.

Chambers (Chambers 2007; Chambers *et al.* 2004), Granger (Granger 2001; Granger *et al.* 2002), Aston (Aston 2002, (Ed.) 2001) et d'autres, formulent plusieurs recommandations quant à la taille du corpus :

- il ne faut pas un grand corpus ;
- il faut des consignes très précises dans un premier temps afin de les conduire progressivement vers l'autonomie, comme nous l'avons vu précédemment ;
- un grand corpus perd souvent les apprenants (voire les enseignants) dans trop d'exemples.

Ainsi la taille va-t-elle finalement dépendre de l'autonomie déjà acquise ou non par les apprenants. Mieux ils sauront utiliser un concordancier dans un premier temps et plus facilement l'enseignant pourra les inviter à utiliser les corpus en ligne. D'abord des petits échantillons (on peut en trouver sur Lextutor par exemple), puis des plus grands (le Corpus Français de Leipzig ou Lexicoscope par exemple).

Enfin, la dernière question concernant la transposition didactique des données, reste ouverte. En effet, avec des données langagières, plusieurs types d'exercices sont possibles et pas seulement les exercices lacunaires. L'approche par le DDL préconise la recherche « libre », donc les exercices ne se font pas en aval de la recherche, mais sont la recherche elle-même. Le fait de chercher les occurrences d'une lexie oblige l'apprenant à se pencher sur son utilisation tant syntaxique que lexicale voire plus largement selon le genre et le discours et donc la réflexion sémantique. On peut faire comparer des corpus de presse et de littérature afin de voir comment une lexie se comporte dans l'un et l'autre des discours. Ainsi, comme nous le verrons dans la partie III-1.1., la collocation « prendre un risque » apparaît davantage dans le discours journalistique et dans le sous-genre « économie ». De fait, comme le précisent Aston (1997) et Johns (1991) :

What distinguishes the data-driven learning approach is the attempt to cut out the middleman... and give direct access to the data so that the learner can take part in building up his or her own profiles of meanings and uses. (Johns 1991: 30). (Aston 1997: 55)

[traduction personnelle] Ce qui distingue l'approche DDL est la tentative de supprimer les intermédiaires... et donner un accès direct aux données afin que l'apprenant puisse prendre part à la construction de ses propres connaissances en termes sémantiques et d'usages.

⁶⁹ Ces corpus ont permis le développement de référentiels de compétences langagières pour les métiers du BTP et de l'hôtellerie-restauration.

Avec Loiseau (Cavalla *et al.* 2013) nous avons retenu de Aston (Aston 2002: 10) les cinq types d'activités (non exclusives) qu'il recense pour l'apprentissage des langues avec corpus :

1. activités centrées sur la forme⁷⁰ : pour établir et pratiquer les usages de certains phénomènes linguistiques ;
2. activités centrées sur le sens : influence du contexte sur le sens ;
3. activités centrées sur un savoir-faire : compétences et stratégies de lecture, du type *bottom-up* (Brodine 2001; Lundquist 2013) ;
4. activités où les corpus servent de référence : tâches impliquant d'autres textes, le corpus sert d'aide à la lecture, l'écriture ou la traduction ;
5. activités d'exploration : exploration spontanées des corpus.

Seuls les trois premiers types d'activités peuvent être réalisés à partir de supports papier. Les deux derniers nécessitent que les apprenants aient acquis une certaine autonomie dans l'interrogation et l'interprétation des résultats d'un corpus. Le dernier point nous intéresse particulièrement car nous souhaiterions conduire les apprenants vers une utilisation autonome du corpus Scientext comme nous le verrons par la suite (partie III-3.). L'exploration servirait à la fois pour l'aide à la rédaction, la découverte de nouvelles formes phraséologiques et autres types d'analyse linguistique.

Pour exemple, Nesselhauf (2004) relate une expérimentation avec des apprenants allemands de niveau avancé en anglais. Il s'agit de rechercher des collocations verbo-nominales dans un petit corpus. Ce qui est intéressant c'est que les apprenants peuvent utiliser d'autres outils que le corpus et les extractions en concordanciers, ils se servent de dictionnaires et d'autres corpus numériques. Ainsi le corpus devient un outil parmi d'autres pour comprendre et acquérir des éléments linguistiques. Il est intéressant de noter cette association d'outils qui n'est pas évidente dans les cours de langue car les conditions économiques ne le permettent pas toujours. Toutefois, une telle pratique donne des pistes de méthodologie de travail aux étudiants-apprenants très pertinente pour leur formation de façon générale.

Cela réveille la question de l'intégration des corpus en classe de langue du côté de l'enseignant. Chambers *et al.* (2011) remarquent que les enseignants manquent de temps pour s'investir réellement dans l'utilisation optimale de ces outils. Cette observation pourrait expliquer le constat de Boulton selon lequel « l'exploitation directe des corpus par les enseignants et surtout par les apprenants n'est pas aussi avancée que l'auraient laissé

⁷⁰ Des activités centrées sur la forme ne signifient pas « des exercices lacunaires ». Je m'arrête en note sur cet aspect car j'estime qu'il ne devrait plus y avoir de question à propos de l'utilisation de ce type d'exercice structural de répétition ou d'imitation depuis l'article de Coste (1970) suivi de celui de Besse en 1975 : ces exercices sont une technique de vérification des connaissances et pas d'apprentissage (Besse 1975: 27).

supposer les nombreux articles parus dans les années 90. » (Boulton 2008: 37). En effet, en France, les enseignants de FLE ont tendance à bouder l'utilisation des corpus. Ce constat peut être corrélé au fait que peu de formations d'enseignant de langue introduisent ces outils dans leur cursus. En outre, peu de corpus sont prévus pour une exploitation didactique directe des données. En d'autres termes, les corpus journalistiques ou littéraires en ligne en accès libre permettent l'extraction de concordanciers fort pertinents pour l'enseignement, mais ne proposent aucune activité ou scénario pédagogique à l'enseignant qui découvre cet outil. J'ajouterai que les requêtes sont parfois complexes (celles de Scientext selon des enseignants et des étudiants), et les interfaces ne sont pas toujours avenantes (Lextutor par exemple). Ces facteurs rebutent alors certains utilisateurs qui rechignent à persévérer au vu du manque de temps signalé par Chambers *et al.*

La formation des enseignants de FLE entre également en jeu dans leur méconnaissance des corpus. Les filières FLE universitaires françaises ne proposent que peu de cours présentant ces outils et donc les techniques pour les exploiter en classe (ce qui est apparemment différent pour l'Anglais Langue Etrangère (Maniez *et al.* 2008; Osborne 2008)). Quelques formations universitaires françaises proposent ces enseignements : Avignon (Master FLE/FLES Éducation interculturelle) et Bordeaux 3 (Master Professionnel Didactique FLES). Nous avons abordé la question des techniques à développer auprès d'enseignants pour exploiter les corpus en classe :

Les exemples d'utilisation des corpus montrent, pour la plupart, que les enseignants ne créent pas de nouveaux outils, mais tentent d'intégrer à leur classe ceux existants (Rabardel P., 1995). Détourner l'usage d'un outil reste moins chronophage et tout aussi rentable – apparemment – que le développement d'un nouvel outil ou de l'extension d'un outil existant. Par exemple, Aston (Aston G., 2002) considère qu'il est plus profitable (gain de temps notamment) pour un enseignant ou un chercheur d'utiliser un corpus existant avec les outils existants et d'en faire ce que bon lui semble plutôt que de fabriquer son propre corpus. D'après Chambers (Chambers A., Farr F. et O'Riordan S., 2011), les enseignants ont tendance à utiliser les technologies (outils d'interrogation des corpus en ligne) selon leurs habitudes pédagogiques sans modifier l'outil d'après leurs besoins, en s'adaptant à l'outil sans en maîtriser toutes les potentialités : « In general 'teachers are using technology in ways that fit their current practice, rather than transforming their practice through the use of technology' » (Chambers *et al.*, 2011: 87). (Cavalla *et al.* 2013: 166)

Guider les enseignants (comme les apprenants) dans l'utilisation de ces outils, paraît pertinent mais il ne faut pas qu'ils aient l'impression de perdre du temps. Ainsi, une aide pour la découverte tant du lexique que des extraits proposés serait une étape non négligeable pour ensuite conduire l'enseignant vers l'utilisation du corpus en sachant ce qu'il peut y trouver et donc ce qu'il peut chercher.

Pour conclure

Nous retiendrons pour l'utilisation des corpus en classe de langue, qu'il est primordial de faire une analyse des besoins des apprenants afin de choisir le type de corpus et les

éléments linguistiques à travailler avec eux à l'aide de l'outil. En m'appuyant sur mon expérience personnelle, je remarque que j'ai souvent développé des séquences qui commencent par des exercices dont les phrases sont issues d'un corpus, donc j'ai effectué le tri en amont ; c'est seulement dans un second temps que j'ai demandé aux apprenants de faire progressivement des recherches sur le corpus. Les requêtes attendues sont d'abord très guidées puis de moins en moins. Le site de Scientext (Tutin *et al.* 2013), associé à ScienQuest⁷¹ (Tran 2014b), permet désormais ce type de requête avec la présentation d'éléments pré-sélectionnés et analysés.

Notons que l'aspect chronophage relevé pour les enseignants qui doivent apprendre à utiliser et intégrer ces corpus dans leur enseignement, n'est pas – de notre point de vue – un argument décisif à l'encontre de cet outil. Tout enseignant de langue doit s'adapter à de nouveaux manuels ; il va de soi que l'outil ne change pas : il s'agit du même type de document. Le corpus demandera peut-être davantage d'investissement la première fois comme tout nouvel outil. Il ne faut pas négliger le fait que cet outil n'entre apparemment pas facilement dans les classes et les étudiants de Master FLE, sans être complètement réticents, ne sont pas majoritairement enthousiastes. Sinclair (2004a) explique que nos habitudes d'enseignement des langues sont trop éloignées des données des corpus. Comme si finalement les corpus seraient construits et donc non représentatifs, un peu comme l'étaient les phrases de la grammaire générative en son temps. L'enseignant a appris à se méfier.

Finalement, les questions posées sur l'utilisation des corpus en classe de langue sont d'ordre méthodologique et pourrait s'énoncer de la sorte : comment une liste de phrases donnant à voir divers contextes d'utilisation d'un élément, peut aider un apprenant de langue étrangère à mieux comprendre la langue et donc à mieux retenir certains de ses aspects ? Une autre question émerge alors, liée à la précédente : quelle approche didactique intégrant les corpus électroniques serait à développer pour aider l'apprenant à mémoriser divers aspects de la langue en question ?

Ainsi, la méthodologie d'analyse en linguistique de corpus pour l'enseignement des langues joue sur deux fronts complémentaires : l'utilisation d'un grand ensemble de ressources pour un tri, le guidage des apprenants dans les méandres de la langue grâce au corpus. N'oublions pas ce que rappellent Boulton et Tyne (2014) à propos des corpus électroniques : les apprenants d'aujourd'hui ne savent peut-être pas bien naviguer sur le web – comme toute personne ne sait pas bien chercher dans une BU, tant qu'il n'en a pas eu l'expérience plusieurs fois – mais ils n'ont pas l'appréhension que les anciennes générations pouvaient

⁷¹ Nouvelle interface associée à Scientext avec un élargissement du corpus grâce au travail de doctorat de Tran (2014). [EN LIGNE] : <http://corpora.aiakide.net/scientext18/?do=SQ.setView&view=search>

avoir face à de tels outils (on se souvient de la fenêtre « fatal error » qui pouvait s’afficher sans avertir et qui affolait alors nos esprits ; celle-ci a d’ailleurs disparu des ordinateurs depuis une quinzaine d’années). De fait, les enseignants peuvent immerger les apprenants dans ces outils et ils se les approprient souvent rapidement. Il manque cependant un chaînon dans le processus méthodologique : la formation des enseignants. Kubler (2014: 70) dénonce cet état de fait et préconise d’intégrer ces outils dans la formation les étudiants futurs enseignants. On ne trouve en France que peu de cours centrés sur l’utilisation des corpus en classe de langue contrairement à la Grande Bretagne où de telles formations paraissent plus développées :

in Britain there now seem to be a number of MA degrees in ELT that include modules or module components about corpora. There are also books about using corpora in the classroom (e.g. Reppen, 2010; Bennett, 2010), and several online tutorials too. (Frankenberg-Garcia 2014: 96)

[traduction personnelle] en Grande-Bretagne, il semble qu’un certain nombre de Masters incluent des modules sur les corpus. Il y a aussi des livres sur l’utilisation de corpus dans la salle de classe (par exemple Reppen, 2010; Bennett, 2010), et plusieurs didacticiels en ligne.

Tempérons cette affirmation puisque les retours d’expérience déjà cités et relatés par Boulton et Tyne (2014) se situent essentiellement dans des milieux universitaires, même en Grande-Bretagne. Ainsi, pour la formation et l’enseignement, nous pourrions envisager de suivre ce qui est préconisé pour l’utilisation des TICE (Majumdar 2005 ; Ngo 2016), en l’adaptant aux corpus numériques :

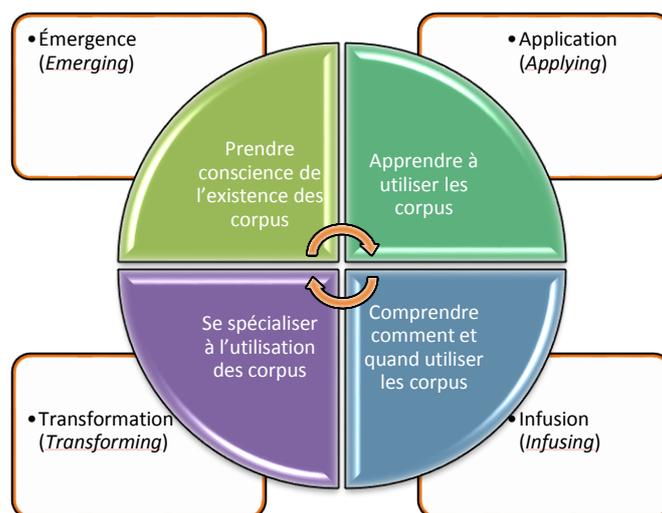


Figure 4 : Déroulement de l’abord pédagogique des corpus en classe de langue

La première étape, l’émergence, est celle de la découverte et de la compréhension de ce que représentent les corpus numériques (fonctionnalités, utilité). Dans l’étape suivante, celle de l’application, il est question de mesurer les différentes façons d’utiliser les outils

numériques, selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants. La troisième étape permet d'identifier la manière d'utiliser l'outil aux moments appropriés. L'objectif étant que l'apprenant comprenne l'utilité des corpus en se les appropriant ou en les combinant à d'autres outils en vue d'un apprentissage personnalisé. Enfin, lors de la dernière étape (la transformation, ou l'instrumentalisation de Rabardel 1995), l'utilisateur se spécialise dans la manipulation des corpus en transformant le contexte d'apprentissage par le recours aux corpus.

Pour terminer cette partie, je tiens à ne pas oublier l'existence des corpus d'apprenants. Je n'ai pas encore eu l'occasion d'approfondir les méthodologies issues de ce grand courant de recherche. Notons que ces corpus peuvent être développés par l'enseignant et/ou le chercheur et servent à identifier les erreurs des apprenants selon sa langue maternelle, les influences des autres langues apprises, les erreurs selon son niveau en langue... (Granger 2002; Granger *et al.* 2002). De Cock et Tyne (2014) veulent élaborer des corpus longitudinaux d'apprenants afin d'analyser les évolutions et d'identifier des étapes dans l'apprentissage comme cela se fait pour l'acquisition des langues en psycholinguistique pour les enfants.

Que ce soit des corpus de natifs ou d'apprenants, l'approche par la linguistique de corpus pour la description linguistique d'un côté et l'enseignement des langues de l'autre est une entrée qui sied bien à la vision socio-constructiviste de l'enseignement/apprentissage. Travailler à l'aide d'un corpus en ligne ou sur un concordancier papier a pour objectif la découverte et la réflexion autour de la langue. L'enseignant conduit l'apprenant vers l'autonomie à la fois d'utilisation de l'outil, de recherche d'information et de pratique méthodologique. Ces pratiques de recherche, d'observation et de réflexion – adoptées en classe de langue – seraient à développer grâce aux corpus pour l'enseignement / apprentissage du lexique en classe de langue.

Partie III :

Collocations : exemples de descriptions et d'enseignement

Pour introduire

L'enseignement des collocations aux apprenants allophones, est donc apparu essentiel pour les deux raisons suivantes déjà évoquées. Dans l'article publié dans la revue *Les Langues Modernes* (Cavalla 2009a) j'évoquais ces deux aspects en ces termes :

1/ les étudiants allophones font fréquemment des erreurs sur ces éléments [les collocations]. Ils les connaissent peu, et utilisent un lexique compréhensible mais peu fréquent chez un locuteur natif. Quelques exemples :

- dans cette phrase il y a *addition d'un élément* : ajout d'un élément ?
- l'auteur *continue son idée* : poursuit son idée ?
- c'est un problème qui concerne aussi *les petits-natifs* : les jeunes locuteurs natifs ?

Les formules utilisées ne sont pas entièrement fausses, nous comprenons les auteurs. Cependant, les natifs associeraient d'autres éléments que ceux proposés ici par l'étudiant allophone.

2/Le deuxième constat est associé à la récurrence de ces phénomènes dans la langue (Gonzalez-Rey 2002; Grossmann *et al.* 2003a; Lewis 2000; Mel'čuk 1993). Ces chercheurs sont unanimes pour reconnaître la haute fréquence de ces formules autant à l'oral qu'à l'écrit. Pour Lewis, ces « chunks » représenteraient plus de la moitié de nos discours (oraux et écrits) et, de ce fait, les collocations seraient la trame de fond du lexique mental d'un natif.

De fait, toutes les collocations de la langue sont à enseigner et même si j'ai essentiellement travaillé sur des collocations spécifiques tantôt au sein du lexique des émotions, tantôt celui des sciences, j'ai fait quelques incursions dans des discours plus génériques. Quatre articles en témoignent plus précisément dans mes publications : un premier en 2009 et trois autres récemment avec deux collègues. Dans la publication de 2009, la question tournait autour de l'enseignement de ces collocations, et nous l'avons largement évoqué dans la partie « Comment enseigner les collocations ? » de cette synthèse. Plus récemment, deux de ces publications tentent de comprendre le lien sémantique entre les éléments des collocations : pourquoi « prendre » avec « bain » par exemple ? Enfin l'un des articles, à paraître en 2017, m'a permis de regarder de plus près les variations collocationnelles présentes dans les écrits journalistiques de pays francophones. Cela ouvre d'autres perspectives à ma recherche.

III-1. Des collocations du quotidien

III-1.1. Les liens sémantiques entre les éléments des collocations

A l'occasion de deux colloques, nous nous sommes penchées, J.Sorba et moi, sur les aspects sémantiques de quelques collocations fréquentes. Nous avons constaté que les études ayant mis en relation la phraséologie et le changement linguistique (Bolly 2012; Torres Cacoullos 2006) privilégient les aspects lexico-syntaxiques. La description des associations sémantiques au sein des collocations en diachronie reste donc un vaste champ à défricher. Nous avons alors proposé d'analyser les critères sémantiques privilégiés dans l'association entre base et collocatif dans trois collocations de structure V+N où le V est *prendre* puis *donner* : pourquoi le verbe *prendre* est-il privilégié dans les collocations *prendre un bain/des risques/la fuite* puis *donner un gage/du feu/une réponse* ? Notre hypothèse, qui rejoint celle de Blumenthal (2006), était que cette relation n'est pas due au hasard et que les paramètres contextuels y jouent un rôle. Par conséquent, nous nous sommes interrogées sur l'influence possible de la base (*bain, risque, gage, réponse*) dans le choix du collocatif (*prendre* et *donner*). L'étude des variations a permis de mieux comprendre le processus de figement et la motivation de telles associations en synchronie. Cette interrogation est venue des questions des étudiants étrangers (voire français parfois) du pourquoi du choix de tel ou tel verbe ou de tel ou tel nom pour une collocation. Comme je n'avais pas de réponse pertinente à leur donner la plupart du temps, j'ai voulu tenter de vérifier si l'on pouvait remonter dans l'histoire de la langue pour expliquer ces choix. J.Sorba, spécialiste des langues anciennes, a permis de lever un voile sur certaines de ces collocations (Cavalla *et al.* à paraître-b, à paraître-c).

Nos choix théoriques et méthodologiques ont été également influencés par la sémantique interprétative de Rastier (1987). Avec J.Sorba, nous avons pris le parti de travailler sur des corpus à la fois anciens et contemporains : Frantext et EmoBase, d'abord en littérature puis dans la presse. Les résultats permettent de répondre au pourquoi ; en effet, comme le supposait déjà Blumenthal (2006), le choix des verbes n'est finalement pas dû au hasard et les traits sémantiques des lexies en cooccurrence le montrent : ils s'associent pour créer le sens d'aujourd'hui. Avec *donner*, ils s'associent tellement bien que finalement on y décèle une compositionnalité sémantique qui confère, à nombre des collocations avec *donner*, une certaine transparence. En revanche, nous ne nous attendions pas à certains résultats révélés par les corpus et notamment les contextes d'apparition de certaines de ces collocations. Par exemple *prendre un risque* est souvent accompagné d'éléments chargés négativement au plan sémantique (*pression, crise...*) tandis que *prendre la fuite* s'accompagne d'émotions (ce qui aurait pu être envisagé comme hypothèse au départ).

Ces résultats vont dans le sens de l'existence de sortes de schémas lexico-sémantiques autour de certaines collocations (difficile de généraliser à ce stade des études). Comme nous l'avons envisagé autour de l'expression des émotions, un cadre thématique pourrait être envisagé autour de certains éléments peut-être sémantiquement très contraints. L'analyse sur grands corpus pourra peut-être nous aider à mieux cerner ce type de « cadre thématique » qu'il faudrait déterminer. Mais à déterminer pour quelle collocation ? Il est vrai que le cadre autour des émotions reste restreint à ce champ sémantique (décrit ci-après), comment l'envisager pour toutes les collocations de la langue ? Serait-il possible d'en extraire un maximum et de toutes les analyser ? Il faudra un certain temps pour y arriver... En revanche, envisager une entrée onomasiologique par grands thèmes abordés par exemple dans les méthodes d'enseignement du FLE, pourrait permettre de se limiter – dans un premier temps – à des éléments qui seraient susceptibles d'être rapidement pris en main par les enseignants de FLE puis les apprenants. Ceci n'est encore qu'un projet en réflexion qui s'alimente au fil d'autres projets qui permettent petit à petit l'établissement de listes. En outre, nous disposons déjà du *dictionnaire des Combinaisons de mots* (Le Fur et al. 2007) qui nous donne à étudier des milliers de collocations.

III-1.2. Les variations lexicales dans la francophonie

Nous avons fait une incursion linguistique du côté de la variation du français dans la francophonie avec le corpus en ligne Varitext⁷² développé par Sascha Diwersy. Nous avons d'abord eu un aperçu des possibilités de recherches lexicales présentées par Sascha Diwersy dans le corpus des journaux d'Afrique sub-saharienne. Ces recherches s'arrêtent sur la combinatoire de [faire + dét. + N] (Diwersy 2012) qui laisse apparaître la collocation *faire la propreté* que nous ne trouvons pas en français hexagonal. Nous avons alors pensé vérifier si de telles variations apparaissaient dans les méthodes de français utilisées dans certains de ces pays d'Afrique. Certains de ces pays seulement car 1/Varitext ne contient pas tous les journaux de tous les pays francophones d'Afrique et 2/il est compliqué d'accéder aux méthodes d'enseignement du français faites par des natifs des pays en question⁷³. Les contraintes étant quasiment imposées par la problématique, en effet, si nous voulions vérifier que les méthodes de français prennent en compte la variation, il fallait que ces ouvrages soient rédigés par des personnes maîtrisant cette variation. Ainsi, nous fallait-il des méthodes de français rédigées par des natifs des pays francophones concernés et utilisées dans les classes. Après sélection de méthodes en fonction de ces deux critères et de leur disponibilité en France, nous les avons scrutées dans les moindres recoins afin de dénicher

⁷² Site en ligne du corpus Varitext : <http://syrah.uni-koeln.de/varitext/>

⁷³ Nous remercions ici chaleureusement Valérie Spaëth qui nous a donné accès aux méthodes qu'elle a pu glaner au fil de ces missions dans ces pays ; et nous savons combien cela est délicat de demander ou d'accepter de tels ouvrages peu nombreux, dans des pays où, de plus, ils coûtent chers.

des éléments à caractère variationniste : nous n'avons quasiment rien trouvé (Cavalla *et al.* à paraître-a). Afin de vérifier l'absence, et afin de nous assurer de pouvoir les identifier, nous avons eu recours à la liste de l'IFA, seule liste de mots existante, constituée en 1983 par une équipe de chercheurs autour de D. Latin (IFA *et al.* 2004 (3e éd.)). Grâce à cette liste nous avons trouvé la définition des rares mots rencontrés dans les méthodes (*canari* (pot en terre), *outils d'écoliers* (affaires), *camisole* (vêtement féminin)). Ensuite, la littérature nous a permis de comprendre la présence de mots africains (de diverses langues tels que *tam-tam* ou *griot*) : ces mots sont entrés depuis plusieurs décennies dans le lexique français et véhiculent des réalités non présentes en France. De ce fait, aucune traduction n'en a été proposée et ils appartiennent désormais au patrimoine francophone. Enfin, en cherchant ces lexies dans Varitext, on s'aperçoit de leur présence relative car ils sont très faiblement représentés. Nous avons donc conclu que leur utilisation à l'écrit par les journalistes n'est pas davantage développée que leur enseignement. Pour conclure la question qui est apparue va finalement au-delà de simples questions lexicales et atteint les frontières de la politique linguistique à choisir. Les pays africains francophones, davantage encore que la France, qui a principalement à gérer la dichotomie entre l'oral et l'écrit, doivent faire face à un choix entre de nombreuses langues en présence et à l'explicitation de leur fonctions dans ces sociétés. A quoi sert le français dans ces contextes plurilingues ? D'après une étude de Maurer sur les langues en présence au Mali (Maurer 2007), le français ne servirait que dans des contextes formels et souvent écrits ; en revanche le bamanankan (nom du bambara par les locuteurs) primerait sur les autres langues en présence dans la vie quotidienne.

Le français, en réalité, n'est langue véhiculaire que dans certains lieux ou milieux (capitales régionales, administration, médias) et encore, dans certains contextes (très formels, écrits). Pour tous les autres usages, et dans la majeure partie du pays, c'est le bamanankan qui prime [Mali]. (Maurer 2007: 130)

Dreyfus (2006) explique également que le français standard est utile pour des tâches majoritairement écrites et formelles tandis que le français régional apparaîtra dans des contextes oraux de la vie quotidienne. Ainsi, serait-il intéressant de comprendre la fonction du français dans ces pays, ce qui permettrait d'éclairer davantage les choix faits dans les méthodes de français pour son enseignement. S'il est vrai que le français ne sert que dans des contextes d'écrits formels, pourquoi, dans ce cas, enseigner le français oral du quotidien ? La question peut paraître provocatrice, cependant, elle n'est pas anodine dans des pays où plusieurs langues coexistent. Ajoutons que la présence de la charge culturelle partagée (Galison 1991) dans les écrits journalistiques conduit à penser que le français d'Afrique, comme toute langue, ne se borne pas à des lexies et des constructions particulières, mais se fonde sur des représentations spécifiques des locuteurs de ces pays. Ainsi, même si les unités lexicales sont identiques, elles ne véhiculent pas de façon

systematique les mêmes représentations voire les mêmes sens. Je n'ai pas encore avancé dans ce sens afin de trouver des éléments à ce propos, mais je songe poursuivre.

Cette petite recherche sur les méthodes m'a entraînée vers de lointains horizons non encore atteints. Je vais m'en tenir, pour l'instant, à des aspects lexicaux afin de voir si finalement la presse révèle des spécificités qu'il faudrait peut-être prendre en compte dans l'enseignement puisque leur présence dans les journaux atteste souvent de leur vigueur dans la langue. Je vais donc poursuivre en extrayant de Varitext des patrons syntaxiques (comme pour « faire + dét. + N ») afin de voir si certains apparaissent plus fréquemment dans certains pays francophones que d'autres et donc seraient spécifiques à une région francophone. Comme pour des études sur d'autres corpus, je cherche à comprendre l'usage de tels patrons en termes lexico-sémantiques, à savoir comprendre le choix du lexique et le sens véhiculé. Cet aspect est intéressant pour l'enseignement dès l'instant où l'on peut trouver des éléments spécifiques à certains sous-genres comme nous l'avons montré dans l'article à propos de « prendre un risque » qui apparaît majoritairement dans le genre « presse » et le sous-genre « finance ». Un tel découpage de la langue permettrait d'affiner les genres en termes linguistiques, voire, dans le cas de la variation, de mieux saisir les éléments culturels liés à ces structures langagières.

III-2. Autour du lexique des émotions

Pourquoi le lexique des émotions en classe de langue ? Au départ, les collègues du Lidilem avaient déjà publié à ce propos et regardaient à la fois du côté de la description linguistique des noms d'émotion (Grossmann *et al.* 2005) et du côté de leur enseignement en Français Langue Maternelle (Boch 2005).

De mon côté, j'ai constaté l'absence de ce lexique dans les méthodes de FLE tandis que les émotions étaient à la mode dans les médias et les sciences depuis les années 90. En effet, les travaux de Rimé et Scherer ((ss.dir.) 1989) m'ont permis de comprendre l'universalité des émotions et leur innéité chez l'humain. J'ai découvert également ces dimensions dans le recueil de Colletta et Tcherkassof ((ss. dir.) 2003) où Plantin (2003) décrit les marques linguistiques des émotions au plan rhétorique tandis que Cosnier (2003) montre que l'émotion est partagée et ressentie par les interlocuteurs. Les travaux de Ekman (1989; Ekman *et al.* 1997) ont révélé les caractéristiques spécifiques (mais très culturellement marquées des émotions), au plan psychologique et cognitif, et ont permis de choisir les émotions à enseigner grâce au classement des six émotions dites « de base » : la peur, la joie, la tristesse, la colère, le dégoût et la surprise. Ekman a tenté de prouver le caractère universel de la production et reconnaissance faciale de ces émotions de base, mais cette hypothèse est remise en question aujourd'hui avec les outils de reconnaissance automatisée. Par exemple, Wolf (2015) explique que des études, dans le domaine de la reconnaissance faciale informatisée, permettent une identification en temps réel de l'expression du visage dans des environnements sociaux. Il est désormais reconnu que

Only the first of Ekman's "basic emotions," the feeling of happiness with its expressive feature of the "smile," is observably related to the underlying physiological and facial pattern of expression. Considerable scientific controversy exists regarding Ekman's other basic patterns of expression. (Wolf, 2015: 1)

[traduction personnelle] Seule la première « émotion de base » de Ekman, l'émotion de la joie avec sa fonction expressive du « rire », est visiblement liée à la structure physiologique et faciale sous-jacente de l'expression. De grandes controverses scientifiques existent en ce qui concerne les autres modèles d'expression des émotions de base de Ekman.

Enfin Damasio (1995 (éd. 2010)) en neurologie explique le lien entre le corps et l'émotion sans remettre en question les travaux de Ekman mais en les exposant différemment. Pour résumer, les émotions sont liées au corps dès l'instant où existe un stimulus naturel : une situation naturelle va déclencher une émotion dans le cerveau, de façon invisible, et sur le corps, de façon visible. De fait, je comprends mieux le semi-échec de l'une des expérimentations menées avec une collègue sur l'expression des émotions en classe par des apprenants. Il était difficile pour les apprenants de mimer une émotion. Le cerveau et le corps ne sont pas aptes à réagir de façon naturelle face à un stimulus artificiel ; à moins de

s'entraîner, comme les acteurs. Certains apprenants ont réussi certainement en raison de leur savoir-faire d'acteurs, mais la majorité a essuyé des échecs que nous ne souhaitons pas. En revanche, la démarche suivie permet de comprendre que susciter des émotions quasi-naturelles dans la classe a un effet – positif ou négatif – sur son déroulement. L'enseignant étant au cœur de ce dispositif, il doit donc penser à l'ambiance et donc aux émotions qui vont circuler dans cet environnement grâce à lui et aux liens qu'il nouera avec les apprenants. Ainsi, ces études permettent-elles de comprendre l'utilité des émotions dans l'apprentissage à plusieurs niveaux, ce qui explique que des didacticiens leur accordent de l'importance :

Les émotions sont les premiers piliers de l'apprentissage. Ainsi, les émotions positives favorisent la mémorisation à long terme alors que les émotions négatives peuvent la perturber, laissant parfois l'étudiant avec un souvenir très faible de l'apprentissage. (Groff *et al.* 2010: 4)

Les émotions apparaissent comme indispensables dans le processus d'apprentissage. Le caractère négatif des émotions peut contribuer ou freiner le processus de mémorisation : l'émotion négative vis-à-vis d'une langue peut entraîner la démotivation et déboucher sur le refus de l'apprentissage (Mettewie 2015). Mettewie explique cela à propos du flamand appris par les wallons en Belgique : le flamand est souvent considéré comme une langue « laide » et donc émotionnellement peu attractive pour les jeunes qui présentent un fort désengagement pour son apprentissage. Les émotions sont alors liées à la motivation et à la notion d'engagement décrite par Coffey (2015) et utilisée par Baider (2015). Cette notion permet de comprendre comment les émotions interviennent largement dans l'engagement d'adultes migrants qui apprennent la langue du pays d'accueil. Sans entrer dans les détails (car ceci n'est pas mon sujet), je préciserai que ces recherches m'ont aidée à faire le lien entre les émotions évoquées par les apprenants et le lexique qu'ils emploient pour les énoncer. C'est ainsi que deux raisons ont conditionné le choix de l'enseignement de ce lexique (Cavalla 2006) : 1/ce lexique présente un intérêt humain évident, qui renvoie à l'expérience personnelle des apprenants et se trouve dans les récits et interactions (écrits et oraux) de toutes sortes, 2/décrire des sentiments, à l'oral et à l'écrit, n'est apparemment pas chose aisée ; de fait, il faut enseigner à des étudiants allophones, certains éléments à la fois linguistiques mais aussi culturels autour des émotions.

En effet, la culture de chacun va influencer la façon d'évoquer des sentiments en langue étrangère. Ainsi, si en France on pleure lors d'un enterrement, il n'est que rarement possible de hurler son chagrin au cimetière devant les personnes présentes, même s'il s'agit de la famille ; une telle réaction peut, en revanche, être acceptée dans d'autres cultures. Au fil de nos expériences d'enseignante de FLE, ces constats ont été traduits de la façon suivante (Cavalla *et al.* 2005b) :

- a. Quel que soit le niveau en langue : les apprenants ne connaissent que peu de lexique des émotions ;
- b. L'expression des émotions fait appel à des expressions figées et des collocations peu abordées en classe de FLE ;
- c. Les apprenants n'ont pas les savoir-faire culturels français pour les exprimer.

J'ajouterai depuis, que l'important dans un premier temps est d'aider les apprenants à reconnaître les signes de l'expression d'émotions dans la culture cible. De fait, dans une classe de langue, je m'attarderai désormais sur la réception et le décodage de ces éléments par les apprenants.

Toutefois, quel lexique choisir et comment l'enseigner ? Depuis 2004, la réflexion conduite au Lidilem, permet de tracer des pistes d'enseignement. J'évoquerai d'abord les aspects linguistiques d'un type de lexique à enseigner, puis des exemples d'expérimentations permettant la mise en place et l'étude de plusieurs scénarios pédagogiques autour des émotions.

III-2.1. Description linguistique des collocations du lexique des émotions

Les collocations liées à l'expression des émotions sont apparues avec la question du choix du lexique des émotions. Ce lexique a été sélectionné à partir de dictionnaires, de corpus en ligne et de mémoires d'étudiants. Ces derniers contribuaient à préciser deux aspects de ce lexique (Bouchoueva 2005; Clarence 2009; Doyotte 2005; Rieu 2005; Sachtioti 2009) :

- l'absence du lexique proprement dit des émotions : les émotions sont majoritairement non lexicalisées avec les lexies utilisées pour traduire les émotions. En effet, nous trouvons peu de « peur » ou de « joie », mais davantage de « trembler de tout son corps », « devenir blême » ou « être aux anges ». Ainsi, le lecteur reconnaît-il les émotions dans les expressions et les images associées.
- la présence sémantique des émotions : cette absence de lexicalisation n'empêche en rien la présence d'émotions. Les émotions sont très présentes à l'écrit et à l'oral, mais sont énoncées à travers des moyens linguistiques autres que les noms d'émotion (*peur, tristesse, honte...*) et leurs dérivés morphologiques. Beaucoup de formes figées, souvent imagées – peut-être par pudeur de ne pas dire explicitement ses émotions (ceci est sûrement un aspect culturel à étudier) – servent à dévoiler des émotions. A l'oral, cela est peut-être plus complexe qu'à l'écrit car des gestes culturellement marqués peuvent être les seuls véhicules du message ; l'apprenant étranger doit donc être au fait de l'interprétation de ces codes.

C'est ainsi qu'avec les collègues didacticiens et linguistes, j'ai travaillé à la description linguistique et à la réflexion autour de l'enseignement des formes figées fréquentes liées aux émotions et particulièrement les collocations.

Pour la catégorisation des collocations des affects, un travail avec A.Tutin, F.Grossmann et I.Novakova (Tutin *et al.* 2006) a permis de mieux cerner certaines des propriétés sémantiques et syntaxiques de ces associations lexicales. L'étude avait pour objectif l'élaboration d'une typologie des noms d'affect les plus fréquents du français (à partir d'une liste de fréquence de Frantext) en fonction de leurs propriétés combinatoires et telles qu'elles se manifestaient à travers les collocations. Nous étions dans la lignée de la définition des collocations de Grossmann et Tutin (2003b), c'est-à-dire avec la vision des collocations comme étant des « cooccurrences privilégiées de deux constituants linguistiques entretenant une relation sémantique et syntaxique » (Tutin *et al.*, 2006 : 33). L'étude a révélé ces propriétés qui ont également permis de mieux saisir leur utilisation discursive. Par exemple, « un élan de tendresse » est décrit comme une manifestation physique active et volontaire de la part de l'expérienceur⁷⁴, tandis que la collocation « des larmes de joie » traduit une manifestation physique subie par l'expérienceur, puisque ce dernier ne décide que rarement de verser des larmes. D'autres caractéristiques analysées telles que le contrôle (« contenir sa colère ») ou les verbalisations (« hurler sa joie », « partager sa tristesse ») ont confirmé la nécessité de s'arrêter sur deux autres propriétés du champ : la polarité (positif, négatif ou neutre) et l'intensité (*grand, petit, fort...*). De ces deux propriétés ont émergé des questions didactiques : est-ce que la prise en compte des caractéristiques de polarité et d'intensité pouvait aider les apprenants à mieux saisir les utilisations de ces noms ? Le focus mis sur ces deux propriétés se justifiait d'un point de vue didactique, parce qu'elles sont simples à repérer par les apprenants qui connaissent très tôt les adjectifs et les adverbes contenant ces traits (*grand, très...*). Ainsi, faire entrer les apprenants dans l'inconnu par des éléments « déjà connus » leur donne un premier aperçu des phénomènes sémantiques à aborder.

Nous voulions, dès lors, vérifier l'hypothèse que la polarité et l'intensité pouvaient aider les apprenants à mieux saisir l'utilisation syntaxique et lexico-sémantique de certaines collocations afin de les manipuler et de les mémoriser. Ce n'est qu'en 2011, dans le cadre de l'ANR Emolex et lors d'un colloque à Chypre⁷⁵ et d'une publication (Cavalla 2015c), que j'ai pu vérifier l'hypothèse pour les adjectifs intensifs autour des noms d'affects. J'ai mis en évidence leur haute fréquence d'apparition dans le corpus Frantext ainsi que leur facilité d'accès pour des apprenants non-natifs car lexicalisés par des éléments enseignés tôt aux

⁷⁴ Actant humain ayant le rôle d'agent.

⁷⁵ Colloque International *Emotion, Cognition et Communication*, Université de Chypre, Nicosie, juin 2011.

apprenants de FLE. En m'appuyant sur les définitions et un classement de l'intensité par Romero (2007) et Gaatone (2007), j'ai conclu à deux événements : l'intensité est essentiellement forte ou faible et liée à la quantité (surtout forte). Ce qui peut la caractériser par rapport à d'autres traits, c'est sa transversalité : on trouve de l'intensité dans toutes les émotions du champ (« grande surprise, joie, tristesse... »), et elle est davantage présente dans le champ de la *Surprise*. Ajoutons que l'intensité forte s'avère plus fréquente que l'intensité faible autour des affects comme le remarquaient déjà Chevallier *et al.* (1994).

La liste des adjectifs d'intensité s'est alors révélée intéressante pour l'enseignement en FLE à plusieurs niveaux :

- certains intensifs sont utilisés avec quasiment tous les noms d'affects (*grand, beaucoup*),
- l'intensité faible est moins lexicalisée que l'intensité forte,
- certains noms acceptent des intensifs construits à partir d'hyperboles effaçant les limites : *infini, sans limite* (« une joie sans limite »).

Le fait d'avoir de telles listes permet de circonscrire les choix lexicaux que les apprenants peuvent faire au plan discursif. En effet, l'enseignant peut alors trier les adjectifs et les donner au fil de l'avancée de son enseignement. Même si dans un premier temps les apprenants utilisent majoritairement l'adjectif *grand* cela ne nuira pas à leur fluidité langagière puisque les natifs l'utilisent apparemment fréquemment. Ainsi, pour la question de l'enseignement et de l'intégration simultanée dans une classe de langue de toutes ces données linguistiques pour l'apprentissage par les non-natifs, l'idée d'utiliser les réseaux collocationnels de Williams (1999, 2001), est apparue alors comme une évidence. Pour représenter concrètement ces réseaux, nous avons choisi un outil : les « cartes mentales »⁷⁶. Nous y reviendrons dans la partie suivante sur l'enseignement du lexique des émotions. Notons que ces représentations – qui peuvent être très élaborées comme celles présentes sur le portail du CNRTL – permettent de prendre en compte plusieurs éléments simultanément :

⁷⁶ Ou encore « cartes heuristiques » ou « cartes conceptuelles » ou de l'anglais « mindmap ». Notons que les spécialistes préfèrent marquer une distinction entre la « carte mentale ou Mind Map ou carte heuristique » de la tradition de Buzan (en 1974, *Use both sides of your brain*, New York : Dutton.) et la « carte conceptuelle ou Concept Map » de celle de Novak (1990). La distinction est dans le contenu et donc parfois la présentation (même si au final chacun fait comme il l'entend). La carte mentale de Buzan suit une structure hiérarchique souvent d'un centre vers l'extérieur. Elle sert à planifier des tâches, à résumer un cours... cette représentation aide à la structuration ingénierique des planifications de toutes sortes. La carte conceptuelle de Novak est faite pour relier des concepts et donc sert à modéliser des idées. Elle se présente en réseau hiérarchisé avec un sens de lecture souvent précis mais avec une possibilité de plusieurs « nœuds ». Elle sert à formaliser des connaissances, mettre en ordre des concepts vus en cours...

1. le classement catégoriel des noms d'affects (en français) qui se combinent majoritairement avec des adjectifs intensifs et des verbes d'affect qui s'associent avec des adverbes ;
2. le classement peut permettre de créer des liens transcatégoriels afin de représenter les associations lexicales.

Une fois ces éléments mieux classés – du moins dans notre esprit – nous pouvions réfléchir à leur didactisation qui impose de s'arrêter sur la transposition didactique. Cette réflexion a d'abord été abordée en Français Langue Maternelle.

III-2.2. Pour l'enseignement en Français Langue Maternelle

Le point de départ fut un travail sur l'enseignement du lexique des émotions auprès d'enfants de langue maternelle française en fin de cycle 3 et en 6^e (au collège). Il s'agissait d'un projet ESC (Ecole et Sciences Cognitives) pour lequel nous avons développé une séquence pédagogique pour l'aide à l'écriture des sentiments auprès d'enfants. Les objectifs de la séquence étaient les suivants (Boch *et al.* 2005) :

- Développer les connaissances lexicales des enfants, par le biais du lexique d'un sentiment, la peur (*terreur, frayeur, angoissant, livide, etc.*), mais aussi par les expressions figées (*avoir la chair de poule ; claquer des dents*), les collocations (*avoir une peur bleue ; trembler de tous ses membres*), ou par le jeu de la métaphore/comparaison, conventionnelle (*un sentiment de panique le cloua sur place*) ou créative (*son cœur battait tellement vite qu'il sortait de son corps*).
- Travailler sur les ingrédients nécessaires à la mise en scène du sentiment de peur dans un texte (instauration d'une ambiance à travers la description des personnages et de la situation).
- Etudier quelques constructions syntaxiques favorisant une meilleure intégration de l'expression du sentiment dans la narration : participe présent (*en poussant un hurlement de terreur, Mickette prit ses jambes à son cou*) et adjectif détaché (*Affolée par la peur, elle se lève et se remet à courir*).

L'article, écrit avec F.Boch, s'attache à évaluer les productions écrites des enfants et conclut sur la nécessité d'une intégration de constructions spécifiques aidant à la cohérence du texte. Nous avons constaté un malaise quant à l'utilisation des lexies d'émotions. Nous avons l'espoir que les textes soient plus expressifs grâce à l'insertion du lexique psychologique et ce ne fut pas le cas même après indications de modifications par les chercheurs et reprises par les enfants. Nous nous heurtions à un élément qui n'était pas encore assez pris en compte : le contexte à plusieurs niveaux.

D'abord un niveau micro-linguistique, à savoir, le cotexte immédiat de l'intégration des lexies d'émotions. Ce travail a été également décrit dans une autre publication avec F.Grossmann et F.Boch (Grossmann *et al.* 2008), publication dans laquelle nous avons évoqué la question de l'intégration syntaxique et énonciative, qui s'est avérée fondamentale pour notre objectif d'apprentissage : la dimension syntagmatique était privilégiée tant au plan lexical qu'au plan énonciatif. En résumé, le travail d'intégration des sentiments porte sur les différentes catégories du discours (verbe, noms...) et sur la dimension aspectuelle quand le « sentiment passe par des phases différentes, qui sont traduites lexicalement » (Grossmann *et al.* 2008: 204) :

On peut par exemple *ressentir une légère appréhension* avant une activité ; puis, devant une menace soudaine *ressentir un sentiment de panique*, qui *s'apaise* lorsque la difficulté est surmontée. (Grossmann *et al.* 2008: 203)

De fait, des exercices avaient été développés dans ce sens, par exemple autour des phases des sentiments en demandant aux apprenants de relever les expressions liées au début puis au développement et à la fin du sentiment. Nous leur demandions de les classer et de voir où et comment les intégrer dans le texte car ces phases ne suivent pas forcément la logique narrative. En outre, leur utilisation abondante ne convient pas et la question du dosage de leur intégration reste délicate car souvent lié au style que l'on veut donner à un texte. Le cadre spécifique d'expérimentation auprès d'enfants, nous a permis de comprendre que cette dimension reste un point délicat à aborder car nous ne savons pas comment aider les enfants à ajuster le bon nombre de collocations dans leurs textes. Mais quel objectif didactique avons-nous ? Il est clair que cette question doit se poser en amont afin de savoir vers quoi mener les apprenants. Nous ne souhaitons pas en faire des écrivains, mais des usagers avertis de la langue. Reste à trouver le bon dosage en se plaçant du côté de l'enseignant.

Le deuxième niveau peut être considéré comme macro-linguistique. Il engloberait ici un contexte au-delà de l'énoncé, tout en restant dans le texte – même si des inférences sont incontournables (culturelles notamment). Ainsi, la question de la mise en scène des sentiments apparaît en deuxième objectif de la séquence envisagée. Cependant, nous n'avons peut-être pas assez insisté sur cet aspect qui apparaît primordial aujourd'hui après dix ans de questionnements et de tentatives d'aide à l'écriture autour des sentiments. Nous en reparlerons à propos d'une autre publication qui tente de décrire plus précisément ce « cadre émotionnel » juste abordé ici. Remarquons que Pavlenko (2008) décrivait ce phénomène de la sorte :

[emotions concept is a] prototypical scripts that are formed as a result of repeated experiences and involve causal antecedents, appraisals, physiological reactions, consequences, and means of regulation and display. (Pavlenko, 2008: 150)

[traduction personnelle] [les concepts d'émotions sont des] scripts prototypiques qui sont formés à la suite d'expériences répétées et impliquent des antécédents causaux, des évaluations, des réactions physiologiques, les conséquences et les moyens de régulation et de représentation.

Ce premier projet s'est conclu par une journée d'étude qui a donné lieu à un ouvrage en 2008 : *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Il faut reconnaître qu'entre temps, *Emotions-Sentiments* était paru et d'autres articles évoquant ces faits (Cavalla 2009b; Cavalla *et al.* 2005b). Nous avons transféré l'idée de l'enseignement d'un tel lexique dans le contexte des cours de FLE.

III-2.3. Pour l'enseignement en Français Langue Etrangère

LES PREMIERES RECHERCHES AUTOUR DES EMOTIONS

Avec une collègue du CUEF, E.Crozier, nous avons à dispenser des cours de « Vocabulaire et Civilisation française » à des niveaux A2-B1. Nous avons le choix des thèmes à aborder et le projet précédent aidant, nous avons décidé de travailler sur le lexique des émotions. Durant une année nous avons alors développé des cours dans ce sens et testé nos exercices auprès de nos deux publics : E.Crozier un cours de niveau A2 et pour ma part, un cours de niveau B1. Nous allons voir ci-dessous que les résultats furent intéressants et différents de ceux obtenus avec les enfants en langue maternelle. Aussi, avons-nous décidé de poursuivre. Dominique Abry, alors directrice du CUEF et membre du Comité éditorial des PUG⁷⁷, nous a proposé d'en faire un ouvrage. Ainsi est né *Emotions-Sentiments* (Cavalla *et al.* 2005a).

Avec E.Crozier, nous avons fait le constat suivant : contrairement aux enfants qui répétaient souvent les mêmes lexies, il était intéressant de voir que les apprenants de FLE étaient capables de faire émerger des émotions dans leurs récits, mais sans utiliser des mots d'émotions. Ce phénomène nous était déjà apparu au cours du suivi d'un mémoire de Master (Pourmoezzi 2004), où la quasi absence du lexique des émotions dans des romans de Maupassant et de Hugo, n'empêchait nullement la richesse de la palette émotive développée par ces deux auteurs. Ensuite, un constat du même ordre effectué dans des écrits d'apprenants (Cavalla 2006), nous a sensibilisé au fait que les apprenants allophones étaient en mesure de traduire la richesse affective d'une atmosphère ou d'une situation sans recourir directement au lexique de émotions (Berdal-Masuy 2015; Cavalla 2015d). Ceci fonctionnait particulièrement bien autour d'histoires qui font peur dans notre expérimentation avec E.Crozier. Nous avons organisé un concours « d'histoires qui font peur » entre nos deux classes de FLE et ce fut un succès dès l'instant où les apprenants ressentaient de la peur ou, du moins, la faisait clairement apparaître dans leurs récits sans la nommer. Dans ces récits, les apprenants jouaient essentiellement sur les représentations

⁷⁷ Presses Universitaires de Grenoble : <http://www.pug.fr/>

que nous pouvons avoir de la peur. Nous avons fait l'hypothèse que l'exercice a davantage fonctionné avec la peur qu'avec d'autres sentiments car les représentations sont peut-être plus partagées. Ainsi, dans *Emotions-Sentiments*, avons-nous mis l'accent sur cet aspect et avons-nous encouragé les apprenants à se servir de leurs représentations apparemment communes autour de la pluie, la nuit avec des fantômes et autres monstres... Le cadre émotionnel était posé.

N'occultons pas le fait que le cadre émotionnel renvoie alors à des stéréotypes tant culturels que langagiers (à l'oral comme à l'écrit). Sans entrer dans des réflexions avancées sur le sujet, Crinon, Marin ou Plane (Crinon 2012; Marin 2014; Plane 2006) en langue maternelle, rappellent que l'usage des stéréotypes et des contraintes de genres dans l'écriture (Plane 2006), peut aider l'apprenant à plusieurs niveaux. Marin explique que des élèves en situation de production écrite sont conduits à circuler entre plusieurs exemples de textes et à s'approprier le genre de telle façon qu'ils créent finalement leurs textes en associant plusieurs styles du même genre.

L'usage de ces éléments constitutifs du stéréotype de genre issu du côtoiement raisonné avec les modèles d'experts contribue à donner aux textes des élèves les caractéristiques extérieures d'un texte narratif s'approchant en surface de l'écriture du genre canonique idoine. (Marin 2014: 26)

En FOU, les expérimentations avec R.Yan, ont montré que l'utilisation abusive des collocations et des patrons verbaux ne convient pas aux attentes de l'écriture scientifique. En revanche, le travail sur plusieurs exemples accessibles en ligne par les apprenants (comme les élèves chez Marin 2014), a favorisé deux réactions chez les apprenants : 1/la réutilisation à l'identique des éléments (donc l'intégration des stéréotypes rédactionnels) et 2/la créativité dans le sens où l'apprenant s'approprie l'écriture contrainte du genre et la manipule à sa façon tout en restant dans le genre.

Notons que les limites des contraintes linguistiques du genre peuvent conduire à une reproduction inappropriée car surchargée en éléments contraignants (Plane 2006). Il est donc important de penser à l'aide à l'écriture en passant par des exemples, des réflexions autour de la scénarisation de l'écrit et « la pratique régulière de l'écriture » (Marin 2014: 30).

Les articles évoqués précédemment (Cavalla 2006; Cavalla *et al.* 2005b) faisaient état de ces réflexions autour du « cadre émotionnel ». Dans l'article contenant la présentation de l'ouvrage *Emotions-Sentiments* nous évoquons une « atmosphère ». Notre problématique était de comprendre comment susciter l'expression orale et écrite des émotions à des apprenants étrangers de niveau A2-B1 en milieu universitaire. Nos conclusions avaient le défaut des débutantes : nous voulions tout embrasser. La conclusion de l'article résume en ces termes le bilan effectué alors :

Nous avons voulu leur donner beaucoup de nouvelles informations à la fois (lexique, intonation, gestuelle) et nous nous sommes alors, heurtées à la complexité de la tâche : nous avons dû ralentir le rythme. (*ibid.*: 68)

Les recherches ultérieures ont montré qu'il n'est pas question uniquement du rythme d'apprentissage mais

- a. de son contenu trop ambitieux en termes lexicaux
- b. et peu efficace alors en termes discursif puisque les natifs n'utilisent que peu le lexique des émotions.
- c. Il fallait penser à s'attarder davantage sur l'entour des émotions, cette ambiance, ce cadre émotionnel qui aiderait finalement à mieux saisir l'émotion plutôt que de se centrer sur le lexique émotionnel proprement dit.

Cette première réflexion a mis en exergue l'existence d'un cadre émotionnel qu'il faut penser à préciser à l'écrit et à repérer à l'oral grâce à la prosodie et l'extralinguistique. Pour l'écrit nous avons pris en compte cet aspect par la suite, tandis que pour l'oral, j'espère poursuivre le travail avec F.Berdal-Masuy (2015).

Cerner ces éléments à l'écrit n'est pas chose simple. Nous l'avons évoqué dans le cadre de l'article sur les variations dans la francophonie. Un projet ANR, a permis à l'équipe de l'Axe1 du Lidilem de préciser les descriptions linguistiques des lexies des émotions. Voici un aperçu du travail effectué.

EMOLEX – EMOBASE – EMOPROF

De 2010 à 2013 j'étais membre du projet ANR-DFG Franco-Allemand Emolex. Le corpus de ce projet est constitué de textes littéraires et journalistiques contemporains. L'objectif linguistique était l'analyse des collocations des lexies des émotions tandis que l'objectif didactique était la réflexion pour leur enseignement auprès d'apprenants allophones.

L'extraction des lexies du corpus – choisies à partir notamment de la liste élaborée dans l'article avec Tutin, Grossmann et Novakova en 2006 dans *Langue Française* – a généré des listes de collocations stockées (et codées) dans des tableaux (*cf.* Tableau 1) (Diwersy et al 2014) et augmentées de descripteurs linguistiques (Cavalla *et al.* 2014). Une des questions était celle de la réutilisation des ressources produites, dans un contexte d'enseignement / apprentissage en FLE. Il fallait didactiser une liste d'informations linguistiques et trier, parmi toutes les informations des tableaux (telles que celles présentées dans le Tableau 1), celles qui étaient réellement pertinentes pour l'enseignement / apprentissage des langues. Enfin, comment les rendre disponibles aux apprenants mais surtout aux enseignants dans un premier temps ?

emoclass	pivot	cat_pivot	collocatif	cat_collocatif	construction	rel_synt	dimension	fréq
COLÈRE	indigné	A	(s')être	V	être ~	a4	expérenciation	391
COLÈRE	colère	N	accès	N	accès de ~	n31	aspect	30
COLÈRE	fureur	N	accès	N	un/des accès de ~	n31	aspect	9
COLÈRE	rage	N	accès	N	accès de ~	n31	aspect	10
COLÈRE	agacement	N	accroître	V	accroître ~	n71	causativité	3
COLÈRE	colère	N	affichage	N	affichage de la ~	n31	manifestation	4

Tableau 1 : Exemple de classement des extractions du corpus EmoConc en français

Le tri s'est effectué selon deux critères premiers : la fréquence d'apparition puis la cohérence sémantique pour des apprenants de langue dite « générale » ; le projet visait un public de français général. Ce choix effectué, encore fallait-il cerner précisément comment utiliser la liste au plan pratique dans une classe de langue. Je me suis alors tournée vers les questions d'aide à la mémorisation. Ainsi, l'hypothèse maintes fois vérifiée selon laquelle « classer aide à mémoriser » (Goody 1979), a guidé mon choix vers la voie des neurosciences. Pourquoi les neurosciences et pas les modèles développementaux en psychologie ?

Les modèles de Vygotsky et Bruner, sont en train d'être prouvés par les neurosciences. C'est l'impression que les lectures des neuroscientifiques donnent à voir : le cerveau fonctionne en réseau donc associer plusieurs réseaux est une aide pour la compréhension et l'apprentissage. En d'autres termes : faire travailler les apprenants en groupe est bénéfique pour tous. Ce qui m'intéressait alors était le fonctionnement de la mémoire qui est un « objet » si important dans l'enseignement / apprentissage des langues. Retenir du lexique est un effort de mémorisation : est-ce que les neuroscientifiques savent comment le cerveau range les éléments les uns par rapports aux autres ? Quand certains affirme que le lexique mental est un stock de mots, où se situe-t-il et comment y accède-t-on ? Comme les neurosciences viennent prouver ce que les Sciences Humaines ont démontré depuis longtemps en s'appuyant sur des échantillons de milliers de patients et d'images spectaculaires de cerveaux en « mouvement », j'ai voulu aller un peu plus loin. Notons que les données dites « probantes » sont en débat dans le champ de la didactique du français (cf. Goigoux et Brodeur lors du colloque de l'AIRDF⁷⁸ à Montréal en 2016). Il va de soi, que l'interprétation des données en sciences expérimentales peut aboutir à plusieurs hypothèses et les neurosciences n'échappent pas à cette règle. Sans parler de la grande opposition (en France) entre les tenants des différences cognitives entre hommes et femmes autour de

⁷⁸ Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français. [EN LIGNE] : <http://colloqueairdf2016.com>

Berthoz (2012), et ceux qui défendent une équivalence cognitive autour de Vidal (2011), des questions restent sans réponse tandis que l'imagerie cérébrale fonctionnelle (ICF) donne à voir des éléments jusque-là inconnus que les chercheurs ont alors du mal à interpréter. Finalement, peut-être qu'en Sciences Humaines, serait-il préférable d'admettre que nous n'avons pas les moyens scientifiques (méthodologiques tant théoriques que matériels) pour lire et interpréter ces données. Faut-il penser que nous voudrions que ces ICF nous révèlent des éléments qu'elles sont en réalité incapables de fournir ? Comme l'interdisciplinarité est à la mode, les neurosciences associées à la didactique ont fait émerger la « neuro-didactique » (agrée par le MEN depuis 2015⁷⁹). Ce courant de recherche nous a apporté les cartes mentales par exemple et organise des colloques et des formations pour les chercheurs et les enseignants. Un tel courant va dans le sens de l'interdisciplinarité ambiante mais peu explicite car il est encore difficile de rassembler des chercheurs de plusieurs disciplines autour d'une table. Reconnaissons que les neuroscientifiques mettent en avant le fait que l'environnement et l'éducation jouent un rôle fondamental dans notre développement : « Les mécanismes neuraux [...] sont donc façonnés autant par la culture que par la neurobiologie » (Damasio 1995: 177). Chacun va développer des stratégies d'apprentissages spécifiques à son environnement et son éducation. Les neurosciences pourront peut-être apporter réellement des éléments nouveaux pour mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage, mais il faut être patient. Pour conclure cette digression, les neurosciences permettent de s'interroger et de remettre en question certains « neuro-mythes » (les femmes sont moins douées en math, les hommes parlent peu car se servent moins de leur cerveau droit⁸⁰...), mais ne donnent pas de solution quant à l'aide que nous pourrions développer pour minimiser le stress que représente un apprentissage pour nombre d'apprenants, et ce, malgré leur motivation. Ceci me rappelle une citation de Dehaene :

Un des points forts des neurosciences contemporaines est d'avoir démontré que, chez l'homme, le culturel ne peut se penser sans le biologique et que le cérébral n'existe pas sans une puissante imprégnation de l'environnement. (Dehaene 2007)

La didactique des langues a recensé ces éléments depuis plusieurs années. L'enseignant ne doit pas se contenter de son savoir mais doit tenir compte de l'environnement dans lequel celui-ci est dispensé. Les spécialistes du plurilinguisme et de la pluriculturalité vont plus loin encore :

Linguistic and cultural pluralism is more than the mere coexistence of various languages. It is primarily about the transcultural circulation of values across borders, the negotiation of identities, the inversions, even inventions of meaning, often concealed by a common illusion of effective communication... The teacher trainers of tomorrow will need to

⁷⁹ [EN LIGNE] : <http://www.neuroeducation-ini.fr/> ; INI : Institut de Neurodidactique International. La vice-présidente est une spécialiste du FLE.

⁸⁰ Le localisionnisme du cerveau est largement remis en question par les neuro-chirurgiens (Duffau 2016).

operate in a globalized space where verbal exchanges will be increasingly plurilingual and pluricultural. (Kramsch 2008: 390)

[traduction personnelle] Le pluralisme linguistique et culturel est plus que la simple coexistence de plusieurs langues. Il relève principalement de la circulation transculturelle de valeurs à travers les frontières, la négociation des identités, les renversements, même les néologismes, souvent dissimulés par une illusion commune de communication efficace... Les formateurs d'enseignants de demain devront fonctionner dans un espace globalisé où les échanges seront de plus en plus plurilingues et pluriculturels.

Ainsi l'enseignant de langue doit tenir compte de facteurs langagiers, culturels et sociétaux pour enseigner et aider à mémoriser une langue. Un espace globalisé plurilingue implique des apprentissages peut-être différents de ceux que l'on côtoie actuellement. Peut-être qu'une nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage se développera dans le cadre de ces nouveaux médias qui s'arrachent actuellement le marché des langues (cf. les nombreuses « applis »⁸¹ pour apprendre des langues avec son téléphone portable).

Afin de cerner tout ceci dans le cadre du projet Emolex, en 2011 une étudiante de Master FLE, Scheidecker (2011), a accepté de synthétiser les recherches menées en neurosciences pour produire un mémoire qui m'a permis de prendre plusieurs décisions :

- a. développer l'aide à la mémorisation
 - et donc envisager l'enseignant comme un guide qui propose plusieurs stratégies d'enseignement pour toucher les différentes stratégies d'apprentissage des apprenants ;
- b. tester/utiliser les cartes mentales.

C'est en partie grâce à ces conclusions que l'esprit de la base de données et du site EmoProf⁸² a émergé.

Les cartes mentales donnent les moyens à chaque apprenant de visualiser et de prendre conscience de l'organisation lexicale d'une langue et de son lexique personnel. Ils donneront l'habitude à l'apprenant de se représenter les liens, les constructions et de devenir acteur de son acquisition. Ces représentations peuvent être intégrées à un portfolio et rendre compte des progrès de l'apprenant. (Scheidecker 2011: 44)

L'introduction des cartes mentales dans les programmes de l'Education Nationale en 2010, en a fait l'outil indispensable pour l'enseignant avec le « logiciel de création de cartes mentales [qui] facilite la structuration de leurs [les élèves] réflexions et la présentation collective (diaporama, note de synthèse, affiche, compte-rendu de projet, etc.) » (Education 2010: 2). Cet outil encore peu installé dans les classes françaises, a pourtant élu domicile

⁸¹ Exemples d'applications gratuites pour le français : *UnlockYourbrain*, *7 jours sur la planète*, *Babbel* ; pour l'anglais : *Duolingo*, *BBC Learning English*. Le marché du portable est en expansion en Afrique et les opérateurs et firmes (Google notamment), s'activent en termes de propositions de formations en « appli » : formations sur le numérique (<http://digifyafrica.com/home/digifyafrica/>) et en langues.

⁸² Accessible à l'[EN LIGNE] : http://emolex.u-Grenoble_3.fr/emoProf/index.php, à partir du site générique EmoBase.

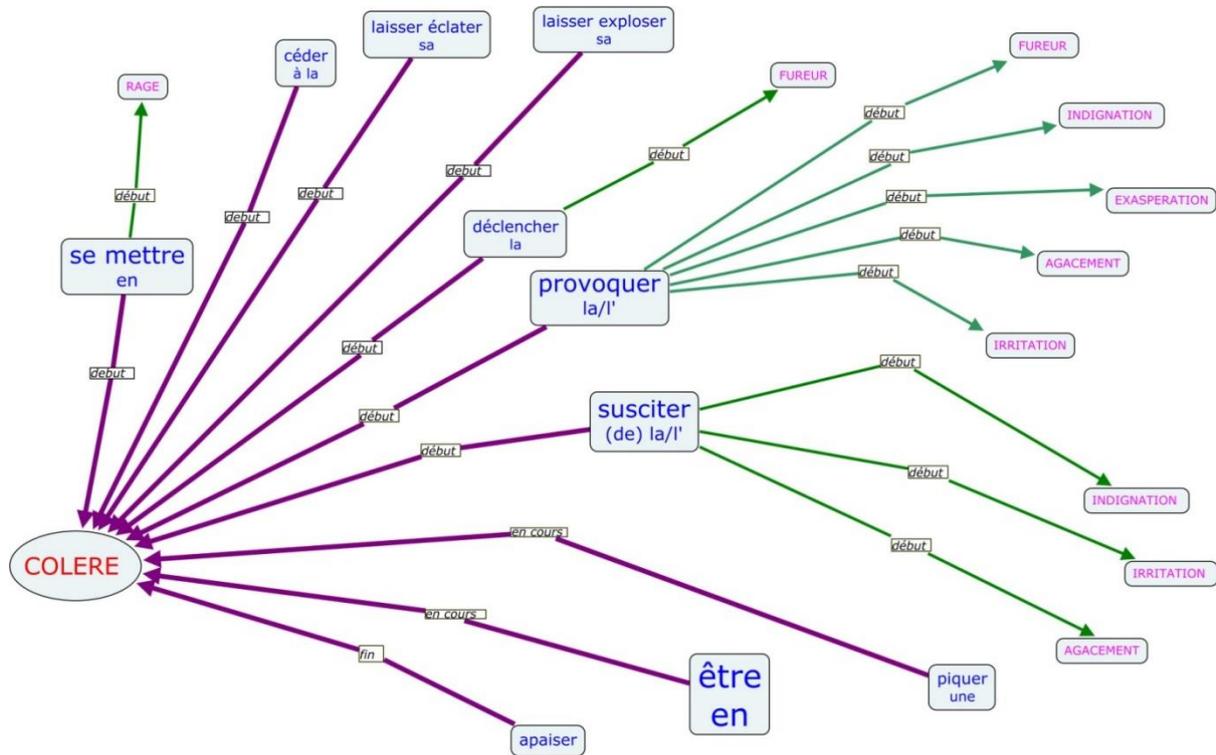
dans plusieurs classes à l'étranger ; le pays emblématique à ce propos étant la Finlande⁸³. Ainsi, et pour répondre aux attentes de manipulation du lexique évoquées précédemment, comme Kamber (2014), nous sommes d'avis, que le fait de laisser les apprenants manipuler des données empiriques devrait les guider vers une réflexion sur les propriétés intrinsèques de ces éléments, et les encourager à trouver des liens sémantiques entre les lexies.

Dans le pan didactique de Emolex, avec trois collègues, nous avons alors développé une interface pour interroger une base de données et proposer des séquences didactiques pour l'enseignement des collocations d'affect auprès d'un public FLE. Ce travail a abouti à une publication en 2013 en collaboration avec M.Loiseau, Ingénieur de Recherche au sein du projet pour la Base de Données, V.Lascombe (2013), étudiante en Master FLE pour le développement d'exercices visant l'élaboration de cartes mentales, et J.Socha, Ingénieur d'Etudes sur le projet pour le développement de l'interface EmoProf. Je retiens de cette expérience plusieurs éléments.

D'abord au plan méthodologique il a été parfois difficile de choisir les lexies à retenir pour les séquences didactiques. L'éternelle question du choix des unités lexicales à enseigner s'est posée. En 2009 (Cavalla *et al.* 2009b), nous avons perçu toute l'ampleur du tri lors d'un travail avec une étudiante de Master, V.Labre (Labre 2006), sur les expressions autour des émotions en lien avec l'intuition des natifs et des non natifs. Les conclusions m'ont aidé à trancher en faveur des collocations afin de restreindre le champ des éléments figés et d'aborder les difficultés les unes après les autres. Je n'oserai me lancer dans tous les types de figements comme le fait Gonzalez-Rey (2008) par exemple car j'ai besoin de sérier d'abord, puis d'organiser ensuite. Ainsi, avec V.Lascombe, avons-nous d'abord trié les collocations les plus fréquentes par champs sémantiques (la colère, la peur, la joie...). Puis, parmi les plus fréquentes, celles qui constituaient un sous-groupe homogène selon des critères linguistiques d'abord sémantiques – car nous tenions à une entrée onomasiologique – puis syntaxiques voire lexicaux si des collocations présentaient des similitudes (même collocatif verbal par exemple). Ainsi, la carte mentale de la *Colère* est un exemple qui me paraît répondre à ces critères de façon assez satisfaisante⁸⁴ :

⁸³ On trouve des explications et des exemples de cartes sur plusieurs sites d'enseignants ou de formateurs (<http://www.reveler-son-talent.org/?p=260>, http://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/methode-enseignement-en-finlande-1-etude-pisa-460-8-17.html) et même des vidéo en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=ICtJnB-4_i0

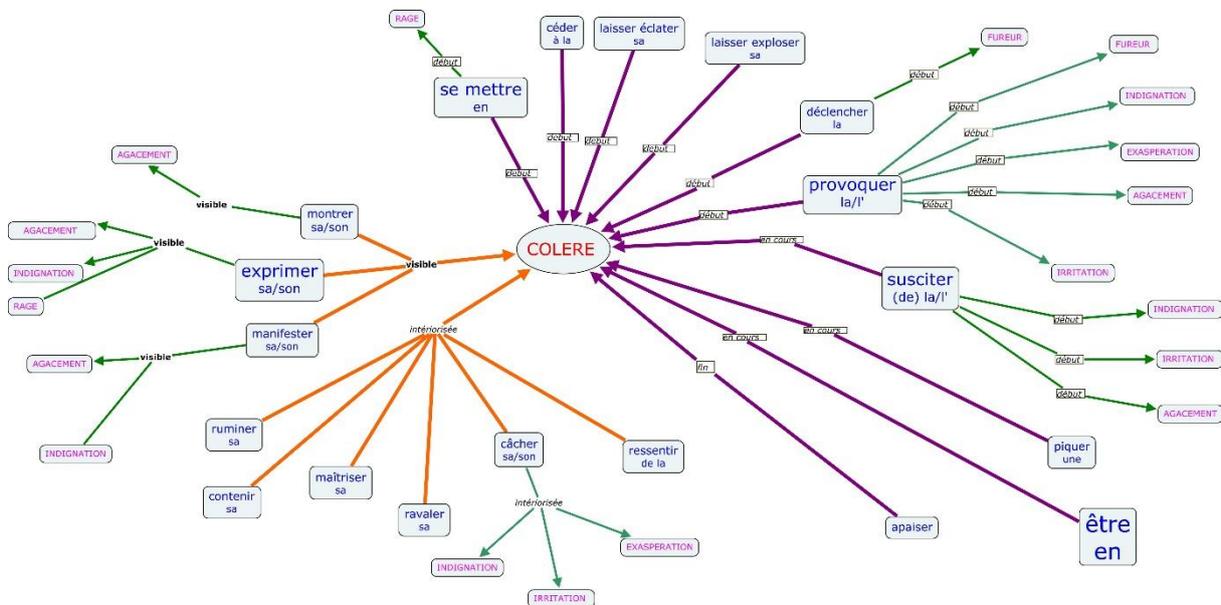
⁸⁴ Cette carte apparaît sur le site EmoProf ([EN LIGNE] : <http://emolex.u-Grenoble3.fr/emoProf/index.php>) et dans l'article publié en 2014 (Cavalla *et al.* 2014).



CM1 : Déroulement de la *Colère* : les collocatifs verbaux

Ensuite, au plan didactique, nous avons insisté sur la précision des consignes pour la compréhension de la tâche et l'aide à la mémorisation. Ce dernier point serait à associer à la représentation en réseau de Duffau. Sans confondre représentation du fonctionnement du cerveau et de l'association syntagmatique des éléments langagiers ici représentés, serait-il possible d'envisager une représentation en 3D ? Une telle représentation demande réflexion autour de l'utilité d'associer une représentation de la langue (comme dans les CM1 et CM2) et celle du fonctionnement du cerveau pour ranger et associer ces éléments de la langue. Le classement effectué dans ces cartes est finalement très éloigné du réseau neuronal, il est juste visuellement très différent des listes de mots en ligne (ou en colonne) dont nous avons l'habitude. Ce changement de paradigme représentationnel oblige l'enseignant à s'arrêter peut-être davantage sur les consignes pour guider l'apprenant. Ainsi, l'expérience incite à énoncer ce qui paraît évident mais qui reste difficile à faire : plus la consigne est détaillée et mieux l'apprenant comprend ce qu'il doit faire ; il l'effectue souvent avec méthode et le retient alors plus aisément. S'agissant de la construction d'un outil pour mémoriser non pas ce dernier mais son contenu, les consignes doivent être précises à deux niveaux : au plan linguistique pour le type d'éléments à classer et au plan structurel pour les outils à utiliser (couleur, flèches...). Ainsi, la CM1 montre-t-elle – entre autre – les collocatifs verbaux autour de l'unité lexicale *Colère*. L'entrée onomasiologique est représentée par la couleur verte des traits, les flèches indiquent la syntagmatique à suivre pour la lecture des éléments.

Enfin, au plan linguistique, la base de données donne accès à un grand nombre d'exemples et de croisement d'informations à la fois sémantiques, syntaxiques, aspectuelles... tous les critères des tableaux du départ. Les cartes permettent alors de répondre à la question didactique suivante : « de quel verbe ai-je besoin pour dire le déroulement de la colère ? ». Elles permettent de répondre à la question de son utilisation dans un contexte élargi grâce à l'interface qui donne accès au paragraphe contenant la collocation. La CM1 rassemble les verbes permettant d'énoncer, le début, le milieu et la fin de la colère. Polguère et Mel'čuk avaient décrit cet aspect dans le DEC (Mel'čuk s.d. 1984, 1988, 1992, 1999) et Polguère l'explique dans une publication de 2013 (2013: 32). Un tel déroulement de l'émotion n'existe pas dans tous les cas. Par exemple, la colère et la joie présentent ces étapes contrairement à la tristesse ou la jalousie. La lexie *Colère* admettant ce déroulement, la constitution de plusieurs petites cartes rassemblées, dans la CM2, permet de suivre les étapes et de distinguer les éléments associés à chacune d'entre elles :



CM2 : Collocatifs autour de *Colère*

Au plan didactique, la mise en place de ces réseaux contribue à l'utilisation consécutive des deux approches privilégiées dans l'enseignement du lexique en FLE : une entrée onomasiologique et une autre sémasiologique. Le réseau ouvre la voie onomasiologique tandis que la liste de lexies ainsi rassemblées permet l'entrée sémasiologique. La complémentarité des deux approches et l'intérêt des réseaux n'étant plus à décrire (Cavalla 2015d), l'élaboration de telles cartes fait partie des outils à privilégier. En effet, il ne s'agit là que d'un outil pédagogique parmi d'autres et l'aide à la mémorisation reste une question complexe (cf. Partie II chap.2.2.).

Comme expliqué dans la partie consacrée au lexique mental (chapitre II, partie 2.2.), le réseau de neurones atteindrait des zones de convergences reliées entre elles pour constituer l'élément recherché. De fait, les efforts à fournir pour l'apprentissage résulteraient de l'activation d'un réseau de liens entre plusieurs lieux du cerveau qui, ensemble, aboutiraient à produire un élément (un mot, une phrase, une représentation cognitive, un concept...). Associés aux travaux de Vygotsky (1934), ces éléments me permettent de mieux comprendre comment et pourquoi le travail en groupe peut être plus performant que le travail individuel. En effet, si les réseaux doivent s'activer pour donner naissance à des représentations cognitives alors plus les réseaux seront reliés et plus les réflexions ainsi produites pourront être élaborées voire enrichies d'éléments nouveaux non attendus. De fait, plusieurs réseaux en action pourront donner naissance à des éléments plus complexes qu'un seul réseau isolé. Tel est aussi le pari de l'émergentisme aujourd'hui ou DST « Dynamis System Theory » (Caspi *et al.* 2013).

Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions jouent un rôle non négligeable dans notre vie quotidienne. Cependant, la recherche sur l'intelligence émotionnelle (Goleman 1996) en est à ses débuts et je n'oserai l'aborder ici. Rappelons alors que les émotions suscitées chez l'individu ne fonctionnent pas obligatoirement avec les lexies d'émotions, mais davantage avec des représentations. Ainsi, le réseau cérébral qui se constitue quand on éprouve une émotion ne passe apparemment pas forcément par le nœud « lexique des émotions⁸⁵ », mais davantage par celui des représentations des émotions. Les recherches qui suivent vont dans ce sens.

LES EMOTIONS SANS LES MOTS

Dans le cadre d'un groupe de chercheurs en Belgique – groupe de contact financé par la FNRS⁸⁶ « Affects et acquisition des langues » qui se réunit une fois par an depuis 2013 –, nous avons abordé les aspects oraux et écrits des émotions. Les membres ont apporté des points de vue disciplinaires différents pour aborder les émotions : la linguistique et notamment l'analyse de discours (Baider 2015; Plantin 2015), la psychologie (Botella 2015), les sciences de l'éducation (Capron Puozzo 2015), la didactique des langues (Collige 2015; Pairon 2015) ou encore la rhétorique d'un point de vue littéraire (Ferry *et al.* 2015). Le numéro de *Langage et l'Homme* (2015) rassemble ainsi les réflexions du groupe. L'article de Berdal-Masuy révèle une étude qui conclut à la prise en compte des intentions de l'enseignant et donc de ses objectifs en termes d'enseignement du lexique : que faire retenir aux apprenants ? Il est évident que travailler les émotions à l'oral demande un autre investissement qu'un travail pour l'écrit. Dans cette expérimentation, Berdal-Masuy avait

⁸⁵ Qui, de toute évidence, n'existe pas.

⁸⁶ Fonds National de la Recherche Scientifique belge.

privilegié la dimension « théâtrale » de l'oral. La consigne pour les apprenants était de fabriquer une vidéo dans laquelle ils devaient mettre en scène une émotion. Avec l'enseignante, je voulais évaluer les productions des apprenants en prenant en compte prioritairement leurs compétences linguistiques. Après la mise en place de critères oraux d'évaluation tels que l'intonation et les mimiques faciales, Berdal-Masuy conclut à l'existence d'un cadre émotionnel oral qui contient les différents éléments de l'oralité liés aux émotions : les expressions faciales émotionnelles, la prosodie spécifique, la gestuelle associée. Avec Berdal-Masuy, nous avons alors constaté qu'en l'absence de critère approprié à chaque émotion (pour l'étonnement, écarquiller les yeux par exemple), il nous était parfois difficile de décoder l'émotion mise en scène par l'apprenant. De fait, Berdal-Masuy conclut qu'enseigner l'expression orale des émotions induit la prise en compte d'un lexique qui n'est pas celui des émotions mais de la situation et d'expressions faciales variées selon la culture de l'apprenant. Enfin, un dernier constat a biaisé l'évaluation des étudiants : nous avons oublié qu'ils ne sont pas des acteurs et ne peuvent mimer des émotions sur commande. La gestuelle appropriée culturellement est difficile à mimer même si les étudiants de ce niveau-là (B1), vivant en Belgique, la connaissent souvent (les bras qui s'agitent quand on est en colère, est un geste difficile à jouer). Pour répondre à la question « que veut-on que les apprenants retiennent ? », peut-être que pour l'oral, il faudrait viser une compétence de réception. En d'autres termes, s'assurer dans un premier temps que les apprenants soient capables d'interpréter correctement les situations au travers des mimiques faciales, des gestes, de la prosodie de leurs interlocuteurs natifs. Puis, dans un deuxième temps, leur demander de les imiter s'ils se sentent de le faire car ceci est physiquement complexe d'entrer dans une gestuelle qu'on ne maîtrise pas.

Dans le même numéro de revue, nous avons fait état d'une autre expérimentation menée par F. Berdal-Masuy, sur l'écrit (Cavalla 2015b). L'enseignante a choisi d'enseigner non pas le lexique des émotions de façon explicite, mais le lexique évaluatif, permettant de distinguer les choses *agréables* de celles *désagréables*. Les apprenants (étudiants allophones à l'Université de Louvain-la-Neuve) ont rédigé des textes empreints d'émotions mais avec peu de mots désignant explicitement les émotions. La conclusion décrit plus précisément le « cadre émotionnel » et interroge sa description : peut-on rassembler toutes les lexies d'un cadre émotionnel spécifique (par ex. autour de la *joie*) ? Nous pouvons envisager une description sémantique des lexies qui contribuent à la description du cadre. Comme évoqué précédemment, le cadre contient parfois des lexies spécifiques (*fantôme* et *vieux manoirs* autour de la peur), et des lexies inattendues qui, par inférence sémantique, acquièrent des sèmes afférents au sentiment ambiant (*l'œil* représente la *peur* de Caïn dans *La Conscience* de Hugo). Mais comment repérer ces lexies non spécifiques de façon générale mais

spécifique à un contexte ? La prosodie sémantique de Louw (1993), reprise par Sinclair (2004) dans le cadre de la linguistique de corpus, contribue actuellement à décrire des lexies qui entrent dans un cadre sémantique spécifique. Chaque contexte peut contenir ses propres lexies empreintes d'émotion particulière et nous ne pouvons pas les prévoir. De ce constat est née l'idée de poursuivre dans le sens de la caractérisation lexico-sémantique de ces « cadres émotionnels » à l'aide – dans un premier temps – des corpus. Comme l'a fait Sinclair en anglais autour du verbe « to happen » ou Edmonds (2013a), en français, autour des adverbes intensificateurs, il faudrait observer les lexies fréquentes autour de lexies d'émotions puis dans des contextes plus larges, voir si des schémas lexico-sémantiques puis inférentiels plus larges mais spécifiques, apparaissent. Comme l'isosémie de la couleur « jaunâtre » de Rastier (1984) dans *l'Assommoir* de Zola, pourrait-on trouver qu'une couleur particulière autour de la colère ? Mais à l'inverse aussi, se laisser guider par le corpus (DDL) et s'arrêter sur les éléments qui émergent.

Ainsi, quand les émotions ne sont pas lexicalisées, notre esprit fait apparemment appel à des éléments permettant d'ajouter de l'émotion : des représentations ou des images empreintes d'émotions. Ces images dépendent du contexte restreint dans lequel elles apparaissent ou du contexte plus large de celui de la culture dans laquelle elles sont présentées. C'est ici qu'interviennent les inférences sémantiques (Rastier 1987) sous forme d'isosémie, suggérées ou non dans l'énoncé, et souvent construites par le locuteur et/ou l'interlocuteur grâce souvent à une Charge Culturelle Partagée (Galisson 1999). L'étude des inférences permet de comprendre les liens entre les éléments voire de disséquer la réflexion de l'auteur (pour un texte) ou de l'orateur (à l'oral) en termes de représentations et de liens avec d'autres productions. Par exemple, dans le cadre des émotions, les lexies qui interviennent pour énoncer les émotions (le *cri* chez Maupassant⁸⁷ va évoquer la peur ; la couleur noire : la tristesse...) n'appartiennent pas au champ lexical des émotions mais à un champ sémantique à reconstruire car fondé sur des représentations souvent culturellement marquées et donc difficiles à interpréter pour un allophone. Il paraît parfois impossible de les expliquer tant elles sont complexes au plan culturel et émotionnel dans notre cas ; par exemple, pourquoi nombre de personnes éprouvent-elles de l'émotion en entendant l'hymne de leur pays ? Sans qu'il soit nécessaire de mobiliser le lexique des émotions, un champ sémantique spécifique au contexte en question peut émerger dans le ressenti affectif et configurer ensuite le discours dans lequel il apparaît. De fait, nous comprenons mieux l'absence de lexique des émotions dans nombre des textes écrits par les étudiants malgré l'émotion que ces textes dégagent. S'il est nécessaire de ne pas confondre le lexique des émotions et l'expression du ressenti des émotions, les deux aspects sont liés dans le cadre

⁸⁷ Maupassant, 1887, *L'auberge*.

d'une classe comme Berdal-Masuy l'a constaté dans son article de 2015 autour de la mise en gestes d'une émotion.

Pour conclure

Les lexies utilisées pour véhiculer de l'émotion sont comme toutes les autres, c'est-à-dire, figées pour certaines, non figées pour d'autres. Des collocations non liées – a priori – aux émotions véhiculeront parfois de l'émotion. C'est ce chantier là que je souhaiterais défricher à la manière de Sinclair (2004b) en termes de « préférence sémantique » issue du concept de « prosodie sémantique » défini par Louw (1993, 2008). Il semblerait que nous ayons à faire à des stéréotypes ou des représentations diffuses dans le contexte voire au-delà. Toutefois, ces représentations lexicalisées et l'isotopie des inférences qui les traversent, aident à les interpréter. Par exemple, dans les corpus, Sinclair (1987) s'est aperçu de la présence fréquente de lexique lié à la tristesse autour du verbe anglais « happen ». Il s'agit de stéréotypes lexicaux que l'on pourrait chercher pour le français. Une telle perspective serait à développer d'autant plus que nous avons commencé un inventaire des stéréotypes davantage narratifs lors de la conception de l'ouvrage *Emotions-Sentiments* (Cavalla *et al.* 2005b). En effet, la présence fréquente de « vieux manoir » ou de « orage terrible » pour décrire une ambiance de peur par exemple, dans le cadre d'un récit, contribuerait à l'élaboration de la prosodie sémantique de la lexie *peur* dans les romans pour enfants.

Une autre expérimentation à l'aide des corpus, a été menée auprès d'étudiants étrangers avec A.Tutin (Cavalla *et al.* 2006) autour des éléments proches qui gravitaient autour des émotions. Les étudiants devaient retrouver les lexies d'émotions dans le corpus et relever les éléments de l'entour syntagmatique proche. Pédagogiquement, faut-il commencer de la sorte pour aider les étudiants à remarquer ces éléments pour mieux les retenir ensuite ? Notons que ces exemples du cadre émotionnel de la *peur* étaient reconnus par tous les apprenants ; ainsi, la question se pose de savoir si de tels cadres fonctionnent dans toutes les cultures (Cavalla 2006). Ceci induit plusieurs questions pour la description linguistique et l'enseignement de ces éléments : trouverait-on des collocations spécifiques à la description des émotions sans les lexies des émotions ? Comment gérer en classe de langue celles culturellement marquées aux côtés de celles reconnues de tous ? Mais cela rejoint la question déjà considérée et dont les réponses restent à construire : comment faire passer la culture d'une langue cible dans un cadre exogène ? Faut-il expliquer toute la vision de l'histoire d'un peuple ? Faut-il revoir tous les arts et leur évolution dans cette société cible ? Je me suis trop souvent retrouvée face à ces apprenants qui ne comprenaient pas pourquoi les Français rient en entendant des jeux de mots tels que « 5 ans de droit, et tout le reste de travers ». L'explication d'un tel jeu de mots fait disparaître l'aspect comique et surtout paraît longue pour une rentabilité non prouvée : j'ai rarement entendu un apprenant de FLE

s'adonner à de tels jeux. Ainsi, l'aspect culturel, au-delà de la compréhension, reste difficile à intégrer et reste certainement trop influencé par la culture source. Sans revenir sur les neurones anti-miroirs inhibiteurs, il y aurait peut-être quelque chose à comprendre de ce côté-ci de la recherche.

Plusieurs programmes de recherche seraient à développer autour de ces questions. Ce qui m'intéresserait d'abord serait d'extraire des corpus (presse puis littérature), les lexies simples et polylexicales qui contribuent à l'élaboration du cadre émotionnel de façon stéréotypée. Puis, s'arrêter sur les genres et les sous-genres afin de voir si certains d'entre eux comportent des schémas spécifiques en termes d'émotions. Enfin, comme le lexique des émotions était un prétexte pour réfléchir à l'enseignement du lexique, serait-il alors envisageable de regarder les collocations autour d'autres concepts afin de dégager des « cadres » spécifiques à chacun d'entre eux ? Par exemple, le lexique du corps humain qui sert à désigner des éléments de la géographie (un *bras* de rivière) ou le lexique des fruits et légumes quand il sert à désigner le corps (la *pomme* pour désigner la tête) ou encore le lexique de la guerre que l'on retrouve en politique ou dans le sport. Sur le modèle de ce que propose Sinclair dans le cadre du DDL, il faudrait regarder ce que les corpus révèlent quant à ces noms spécifiques afin de voir quels autres éléments apparaissent fréquemment autour d'eux et par genres. Cela éclairerait peut-être les recherches sur le genre et sur les choix lexicaux à opérer dans l'enseignement des langues. Le projet Scientext décrit ci-dessous autour du lexique transdisciplinaire dans les écrits universitaires, se développe dans ce sens.

III-3. Autour du lexique transdisciplinaire

Mon intérêt pour le lexique transdisciplinaire est le produit de la conjonction de plusieurs événements. Je me souviens d'abord de l'incompréhension de deux étudiantes allophones face à leur échec en Master Sciences du Langage en raison de leur niveau insuffisant en langue. Aucune solution universitaire n'était envisageable car aucun cours, même de FLE, n'existait à cette époque⁸⁸ pour répondre à leurs besoins spécifiques d'écrit universitaire. A.Tutin et O.Kraif étaient impliqués dans un projet *Emergence*⁸⁹ autour de la question de l'aide à la rédaction universitaire. L'expérimentation développée alors avec deux étudiantes de Master et A.Tutin a fait l'objet d'une brève réflexion dans un article en 2008 autour des collocations (Cavalla *et al.* 2008). L'axe 1 du Lidilem avait reçu l'autorisation de travailler sur le corpus KIAP⁹⁰ de K.Flottum et ses collaborateurs (Kin 2005) autour des écrits scientifiques. Ce corpus contenait des textes en trois langues : norvégien, anglais, français. Enfin, l'appel de l'ANR autour des corpus et la proposition de A.Tutin et F.Grossmann de m'intégrer dans leur projet alors nommé « Scientext » (en 2005). L'objectif était la constitution d'un corpus d'écrits scientifiques afin d'étudier les caractéristiques linguistiques⁹¹ de ce genre. Deux d'entre elles intéressaient particulièrement l'équipe : le positionnement du chercheur et le raisonnement à travers la phraséologie⁹². Tous ces événements ont contribué à développer mon intérêt pour l'aide à l'écrit scientifique pour les étudiants allophones venus suivre des cursus universitaires en France.

Depuis, mon intérêt pour les écrits universitaires pour des étudiants non natifs s'est élargi aux aspects méthodologiques attendus à l'université française (le format des écrits et des présentations orales). Les premiers constats étaient d'ordre linguistique : erreurs de langue dans les écrits des étudiants non natifs. Les aspects méthodologiques sont apparus ensuite car finalement liés aux contraintes linguistiques. C'est alors qu'une enquête a été lancée en 2006 sur le domaine universitaire de Grenoble afin d'avoir un aperçu des besoins langagiers des étudiants allophones par disciplines. Le FOU (Français sur Objectif Universitaire) est apparu – au colloque de l'Acedle à Strasbourg en 2008 me semble-t-il – et a reçu ses lettres de noblesse lors de la parution de l'ouvrage de Mangiante et Parpette en 2011.

⁸⁸ Il n'en existe pas bien davantage aujourd'hui car peu d'universités en France ont pris le parti d'autoriser que le français soit une langue étrangère comme les autres à compter dans l'évaluation finale des étudiants allophones (comme l'anglais pour des étudiants français par exemple).

⁸⁹ Avec A.Tutin, nous avons développé des exercices en ligne sur WebLingua (Petitgirard 2005) pour l'aide à l'écrit universitaire pour des étudiants non natifs.

⁹⁰ KIAP, Kulturell Identitet i Akademisk Prosa : <http://kiap.uib.no//>

⁹¹ Description donnée sur le site du corpus Scientext à l'adresse suivante : <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>

⁹² Les autres aspects n'entrent pas en considération dans cette synthèse.

L'écrit de recherche occupe une place centrale dans la carrière d'un chercheur, et des étudiants, car il est le support fondamental de la connaissance scientifique (Berthelot *et al.* 2003), permet la transmission et la promotion du savoir scientifique et participe activement à la production de ce savoir (Reuter 2004). Pourquoi choisir le lexique phraséologique dans ces écrits tandis que d'autres aspects de la langue sont tout autant utiles à ces étudiants non natifs comme ont pu le souligner Delcambre (2009) ou Reuter (1998, 2004) dans de nombreux écrits ? Il s'est avéré que 1/du lexique transdisciplinaire existe bel et bien au sein des écrits scientifiques et il contribue à cerner le genre (Tutin 2007a) 2/la phraséologie est un domaine peu abordée en FLE (Binon *et al.* 2003, Gonzalez-Rey 2008) et 3/les collocations et de façon plus large, la phraséologie transdisciplinaire, rassemble les deux aspects précédents.

III-3.1. Tour d'horizon de définitions

Les collocations qui nous intéressaient n'étaient en aucune manière de la terminologie, au contraire, elles devaient apparaître dans toutes les disciplines abordées, être dans la transdisciplinarité. Pour avoir découvert ensuite les travaux de F.Maniez (Maniez 2009), j'ai compris que je m'intéressais à ce que lui écartait en tant que spécialiste de la terminologie scientifique. Les collocations transdisciplinaires sont des éléments d'un « 'lexique de genre', étroitement lié à des pratiques d'écriture spécifiques » (Tutin 2010b: 87). En termes définitoires, j'ai choisi les traits de Tutin et Drouin car plus proches de ma réalité –pour l'enseignement dans un premier temps (Cavalla 2010c) – que la définition de Pecman trop vaste au plan linguistique pour mon objectif. Pecman définit la LSG, « Langue Scientifique Générale » (Pecman 2005), c'est-à-dire l'ensemble de compétences langagières communes aux chercheurs en sciences (expérimentales essentiellement).

Pratique langagière spécifique à une communauté de discours composée de chercheurs en sciences exactes dont les objectifs communicatifs poursuivis émanent des préoccupations partagées par des scientifiques à travers le monde et indépendamment de leurs spécificités disciplinaires. (Pecman 2005: 113)

Au sein de la LSG, Pecman décrit les collocations, entre autres éléments. La notion de « pratique langagière » était trop large pour ce que je voulais en faire dans un premier temps – je voulais voir ce qu'étaient les collocations transdisciplinaires. Aussi, me suis-je arrêtée sur la définition du LST, le « Lexique Scientifique Transdisciplinaire », proposée par Tutin (2007b). Sa vision du phénomène était alors plus proche de mes objectifs d'enseignement du lexique uniquement, et je me suis attachée à la définition suivante :

Le lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques [est] le lexique partagé par la communauté scientifique mis en œuvre dans la description et la présentation de l'activité scientifique. Ce lexique peut être considéré comme un lexique de genre, n'intégrant pas la terminologie du domaine, mais renvoyant aux concepts mis en œuvre dans l'activité scientifique. (Tutin 2007b: 190)

Drouin a précisé cette définition avec Tutin lors d'une comparaison entre le corpus scientifique et un corpus dit « général » composé d'articles de presse :

Le LST transcende les domaines de spécialité, présente un noyau lexical commun significatif entre les disciplines. Le lexique scientifique transdisciplinaire n'est pas saillant dans les textes scientifiques dans la mesure où, contrairement à la terminologie, il se rencontre également dans la langue commune. Par contre, il est au cœur même de l'argumentation et de la structuration du discours et de la pensée scientifique. (Drouin 2007: 45)

Ces définitions conviennent à l'objectif : décrire le lexique transdisciplinaire dans toutes les sciences pour les étudiants étrangers de toutes les disciplines. Une telle démarche rejoint les recherches faites sur l'anglais par Coxhead (2002), Gledhill (2000) et Howarth (1998) notamment. La vision plus large de Pecman en termes linguistiques (la pratique langagière scientifique) apparaît comme un horizon moins lointain avec les avancées des recherches, et serait à rapprocher des récents travaux de Tutin (Tutin *et al.* à paraître) et Legallois et Tutin (Legallois *et al.* 2013) autour des polylexicaux dans les écrits scientifiques.

Les objets de la phraséologie se voient désormais élargis, parmi lesquels on retrouve des *segments répétés* (Salem, 1987) ou *lexical bundles* (blocs lexicaux) (Biber, Conrad & Cortes, 2004), des *formulaic sequences* (formules du discours) (Wray, 2002) ou des *sequences of words* (séquences de mots) (De Cock, 2004) (*il en est de même, en revanche, etc.*). Il s'agit des suites de mots contigus liés au discours. (Tran *et al.* 2016)

Le lexique transdisciplinaire se situe alors entre les deux dimensions linguistiques que sont la terminologie d'un côté et la langue générale de l'autre. Ce sont des éléments que l'on peut trouver dans la langue générale, qui ne sont pas des termes, mais qui se rencontrent majoritairement dans les domaines scientifiques donc ne sont pas si généraux qu'on pourrait le penser. En effet, ils prennent un sens spécifique dans ces contextes scientifiques.

Selon plusieurs auteurs, ces éléments participent également à la mise en place d'une norme linguistique permettant une certaine reconnaissance communautaire. Berthelot (2003) explique les choix linguistiques qu'opère – peut-être malgré elle – toute communauté, et les sciences n'y échappent pas. Howarth (1998) et Wray (2002) évoquent la phraséologie comme faisant partie de moyens lexicaux finalement normés pour un genre particulier et contribuant à l'intégration des jeunes chercheurs dans la communauté scientifique.

Plusieurs auteurs affirment l'existence d'un vocabulaire non technique, non soumis aux variations disciplinaires, mais appartenant à plusieurs domaines et insistent sur l'importance de le maîtriser dans la rédaction scientifique et universitaire (Drouin, 2007 ; Tutin, 2007b ; Paquot, 2010). (Tran *et al.* à paraître)

Par exemple, Tran (Tran 2014a) a montré que les marqueurs de reformulation « autrement dit » et « c'est-à-dire » sont beaucoup plus fréquents dans les écrits scientifiques que dans

les écrits journalistiques et littéraires⁹³. Ces éléments ne deviennent pas des termes pour autant, mais apparaissent certainement comme spécifiques au « discours scientifique » davantage qu'au « discours journalistique ». Il n'est pas question de terminologie spécifique mais bien de l'usage spécifique dans un discours spécifique du lexique commun. D'où l'importance dans l'enseignement, de présenter ces éléments en contexte.

L'analyse de la phraséologie transdisciplinaire s'ajoute aux autres éléments de descriptions de ces écrits tels que la spécificité énonciative à travers les guillemets par exemple (Rinck *et al.* 2010) ou le positionnement des auteurs (Boch *et al.* 2002; Mroué 2014). Ainsi, à la suite de Phal, nous souhaiterions décrire la phraséologie spécifique à la fois aux disciplines et la phraséologie transversale présente dans toutes les disciplines universitaires. Phal avait compilé ce lexique dans le « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » (le VGOS) qu'il définit de la sorte :

Le vocabulaire scientifique général est [...] commun à toutes les spécialités. Il sert à exprimer les notions élémentaires dont elles ont toutes également besoin (mesure, poids, rapport, vitesse, etc.) et les opérations intellectuelles que suppose toute démarche méthodique de la pensée (hypothèse, mise en relation, déduction et induction, etc.). (Phal 1971: 9)

Ainsi, dans un objectif plus didactique, et pour l'abord plus immédiat de ces phénomènes linguistiques pour des non spécialistes, nous pensons qu'il faudrait cerner l'ensemble des compétences requises pour ce type de savoir linguistique : compétences lexico-sémantiques et pragmatiques. Un tel point de vue rejoint les remarques précédentes à propos de l'enseignement du lexique. Ces compétences pragmatiques dépassent les spécificités disciplinaires et sont communes à l'ensemble des chercheurs ce qui rejoint l'explication de Ducancel et Astolfi (1995) mais également celle de Berthelot (2003) en terme de « communauté discursive » soumise à des normes langagières reconnues de tous les membres de la communauté en question. La maîtrise de ces éléments signifie la mise en œuvre de plusieurs compétences simultanément : 1/connaitre le lexique, 2/connaitre son utilisation syntagmatique (morphologie et variations syntaxiques), 3/connaitre son usage sémantico-pragmatique.

La multiplication des définitions depuis Phal (1971), nécessite de prendre en compte ce lexique désormais reconnu comme fréquent et important au sein de ces discours scientifiques. De ces définitions, nous retiendrons deux idées omniprésentes : 1/l'apparition

⁹³ Elle a comparé le corpus Scientext au corpus EmoBase (presse et littérature). « Par exemple, *c'est-à-dire* connaît le ratio par million de mots de 2,53 pour notre corpus (704 occurrences sur 2,7 millions de mots) contre 0,35 dans le grand corpus Emolex contenant des textes journalistiques et littéraires (1400 occurrences sur 40 millions de mots). On observe la même tendance avec en d'autres termes dont le ratio est de 0,19 pour 1 million dans notre corpus contre 0,03 pour un million dans le corpus Emolex » (Tran 2014b: 93).

de ce lexique dans une « communauté de discours » et 2/la « transversalité » de ce lexique au sein des disciplines scientifiques.

III-3.2. Description d'éléments spécifiques

Dans un premier temps, nous avons contribué à la description de ce lexique avec F.Grossmann lors d'un travail autour de la lexie « hypothèse » (Cavalla *et al.* 2005c) puis avec A.Tutin autour du lexique de l'évaluation (Cavalla *et al.* 2008; Tutin 2010a).

L'étude autour de « hypothèse » portait sur les collocations verbales de quelques lexies (*hypothèse, postulat, thèse* et *théorie*) dans l'usage français en vue d'une étude contrastive ultérieure anglais-français. Il s'agissait d'intégrer les noms étudiés dans des classes sémantiques qui permettraient de prédire les principaux verbes associables à ces dimensions. Ainsi, en vue de l'élaboration d'un outil d'aide à la rédaction en français pour des anglophones, il est important de modéliser les collocations visées afin d'avoir toutes les correspondances possibles dans l'une et l'autre langue. Nos objectifs étaient d'observer, dans le corpus KIAP, les co-occurents verbaux [V + N] des quatre noms sélectionnés afin de préciser leur usage dans l'article scientifique. Nous cherchions à vérifier si ces noms partageaient certaines caractéristiques sémantiques et si leur usage différait en fonction de traits sémantiques ou de dimensions sémantiques privilégiées. Nous en avons conclu que les quatre noms étudiés comportaient de nombreux co-occurents communs. Il en résultait que nous avons affaire plutôt à des affinités qu'à des exclusions : « émettre ou énoncer une hypothèse » plutôt que « exposer une hypothèse », « exposer une théorie » plutôt que « énoncer une théorie ». Pour les différences d'usage, les lexèmes étudiés étaient, pour certains, utilisés indifféremment quel que soit le domaine scientifique : ex. *thèse*, et *théorie*. D'autres se sont révélés d'emploi plus spécifique : ex. *postulat*, très peu utilisé en sciences humaines, et dont le sens se rapproche alors de celui d'*hypothèse*. Toutefois, il est apparu qu'il y avait des différences importantes selon cette variable disciplinaire. On peut prendre à titre d'exemple le statut respectif d'*hypothèse* en médecine et en linguistique : nos résultats indiquaient une différence sur la dimension sémantique « Vérification », ce qui s'expliquait par des différences épistémologiques (cf. la place de la démarche expérimentale en médecine). Enfin, la place rhétorique de ces collocations n'était pas fortuite et il manquait alors une étude plus approfondie à ce propos même si les classes sémantiques alors mise au jour, permettaient de ranger ces éléments dans des parties spécifiques des articles (la « vérification » par exemple).

L'étude sur les évaluatifs avec A.Tutin, a permis de confirmer le rapprochement entre l'aspect rhétorique et le choix de la collocation. En effet, les collocations évaluatives que nous avons trouvé se situaient majoritairement dans les introductions des articles scientifiques. Il s'agissait de comparer l'usage qu'en font deux disciplines : la linguistique et

l'économie. Comme il s'avérait dans la littérature (Fløttum *et al.* 2006; Hyland 1999; Rinck 2006) que les marques énonciatives et dialogiques étaient nombreuses dans les écrits scientifiques, nous avons choisi de regarder de plus près le fonctionnement des adjectifs évaluatifs qui révèlent une présence auctoriale forte. Nos questions de départ s'organisaient autour de l'étude du fonctionnement de ces adjectifs évaluatifs : quel rôle jouaient-ils dans la stratégie rhétorique mise en place par l'auteur pour convaincre de ses résultats ? Quel lexique transdisciplinaire apparaissait alors dans ces lieux ? Même si l'évaluation reste une notion difficile à cerner, comme on peut le constater dans la définition peu précise de Hunston et Thompson :

evaluation is the broad cover term for the expression of the speaker or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about. (Hunston *et al.* 2000: 5)

nous avons choisi d'inclure dans l'évaluation, la comparaison, le jugement (par rapport à une norme), le jugement de valeur (axiologique) et certains marqueurs de modalité (*travaux intéressants, analyse pertinente, rôle crucial, analyse possible...*). Nous travaillions à partir du corpus KIAP et avons limité les recherches autour d'associations de type [N + Adj_{évaluatif}]. Enfin, nous nous sommes rapidement rendues compte que l'évaluation apparaissait souvent en introduction et en conclusion des articles ce qui venait conforter l'importance de la place rhétorique de ces éléments dans les écrits scientifiques. Les résultats ont permis de cerner des différences significatives entre les traditions scripturales des deux disciplines comparées : de façon générale, en économie l'évaluation est beaucoup plus présente qu'en linguistique et elle est nettement surreprésentée dans les introductions.

Les conclusions de ces deux études m'ont ouvert les yeux quant à l'utilisation de tels résultats pour l'enseignement en FLE. En effet, si nous avons la possibilité de dresser des listes de noms associés aux verbes ou aux adjectifs les plus fréquents avec lesquels ils apparaissent dans les écrits scientifiques, cela permettrait de donner aux apprenants des éléments mieux circonscrits. En d'autres termes, au lieu de laisser l'apprenant chercher le verbe ou l'adjectif à adjoindre au nom, on lui fournirait une liste et il faudrait travailler avec lui l'insertion de ces éléments au sein de ses écrits. Il n'aurait plus à réfléchir au co-occurent, mais uniquement au contexte d'insertion de la collocation. C'est ainsi que je me suis davantage consacrée par la suite à des réflexions didactiques autour de l'aide à l'écrit scientifique. Celles-ci ont commencé à travers l'enquête de terrain, déjà évoquée, sur le domaine universitaire de Grenoble.

L'AMBITION D'UN REFERENTIEL

Dans le cadre de *Grenoble Université* représentée alors par Christine Carrère, co-responsable du projet interuniversitaire « Langues pour Grenoble Université (2005-2007) » avec M.Maspero, un financement a été proposé pour une enquête. Cette enquête consistait à déterminer les besoins en français, à l'écrit et à l'oral, des étudiants allophones du domaine universitaire de Grenoble.

Avec P.Bou⁹⁴ (Bou *et al.* 2011), nous avons mené cette enquête auprès des enseignants responsables de Masters dans les quatre pôles universitaires grenoblois : Université Joseph Fourier, Université Pierre Mendès-France et Sciences Politiques, Université Stendhal et l'INPG⁹⁵. L'objectif était d'atteindre toutes les disciplines afin d'avoir un aperçu des situations d'écrits et d'oral auxquelles les étudiants étaient confrontés. L'enquête a touché près de 680 enseignants responsables de Masters toutes disciplines confondues et nous avons récolté 111 réponses représentant les Sciences Humaines, l'Economie, la Physique-Chimie et les Sciences de l'Ingénieur. Le questionnaire comptait cinq grands thèmes déclinés comme suit :

- Domaine de spécialité, niveau d'enseignement, proportion d'étudiants étrangers accueillis.
- Situations d'oral et d'écrit auxquelles les étudiants sont confrontés en réception et production.
- Difficultés discursives, méthodologiques et d'apprentissage des populations concernées.
- Type de ressources méthodologiques disponibles et liens vers les ressources utilisées.
- Point de vue de l'enseignant sur l'importance du FLE et du FOS⁹⁶, voire, les dispositifs à mettre en place.

Les résultats ont permis de vérifier la prégnance du cours magistral (CM) dans de nombreuses disciplines (92% des cours en M1) et donc le besoin de s'attarder sur la compréhension orale de cette situation de communication si particulière (Carras 2010; Parpette 2007) auprès des étudiants non natifs. Notons que Mourlhon-Dallies (2008) le considère comme un type de cours situé dans un « chaînage d'actions » qui, d'une certaine manière, le justifie dans ce cadre spécifique d'enseignement universitaire. Ces CM sont majoritairement accompagnés de TP ou TD⁹⁷ (associés et qui les complètent) selon les disciplines et cela à hauteur de 78%. Ce qui peut aider l'étudiant à cerner en TP ou TD

⁹⁴ Enseignante du CUEF de Grenoble.

⁹⁵ Institut National Polytechnique de Grenoble.

⁹⁶ L'appellation FOU n'était pas encore entrée dans les usages.

⁹⁷ Travaux Pratiques / Travaux Dirigés.

certaines éléments mal compris en CM ; il s'agirait donc de comprendre comment les deux types de cours se complètent et si une synergie entre les enseignants existe ou est envisageable. En termes d'évaluation des étudiants, la situation fréquente est l'exposé oral en classe ou lors de la soutenance finale en Master. La production d'oral en public est valorisée et devrait donc être préparée en amont avec les étudiants allophones. Quant à l'écrit, il est valorisé en production et réception de la façon suivante : la production d'écrits courts puis longs (le mémoire), la production d'examens, réception de lectures scientifiques et de documentation professionnelle. Les questions autour d'aspects méthodologiques ont fait émerger des éléments non spécifiques aux étudiants étrangers tels que la rigueur méthodologique ou la maîtrise des concepts, éléments retenus par Reuter (1998, 2004) à propos des étudiants natifs. En revanche, les réponses aux questions concernant les aspects culturels, apparaissent peu convaincantes ou pas suffisamment précises ; peut-être fallait-il davantage tenir compte du fait que nous interrogeons des physiciens et des juristes et pas des didacticiens des langues. Ainsi, la saillance du critère de manque de prise de distance critique et d'autonomie n'est pas, me semble-t-il, à imputer seulement aux étudiants étrangers, mais aussi aux étudiants natifs.

Enfin, les enquêtés avaient à indiquer si des dispositifs d'aide pour ces étudiants allophones existaient dans leurs disciplines et sinon, développaient-ils quelque chose ou que pouvaient-ils espérer ? Aucune aide n'existait à l'époque si ce n'est le début du développement de Filipe⁹⁸ à l'INPG⁹⁹. Les attentes des enseignants s'orientaient surtout vers l'aide à l'écrit et à l'oral, même si l'aide à la réception orale était moins proposée car il paraît difficile de voir que l'étudiant peut avoir des problèmes à la source : en CM ne pas prendre de notes. Enfin, les responsables des Masters ont suggéré une prise en charge avant les rentrées universitaires, en termes d'accueil à l'université, ou d'accompagnement administratif. On rencontre de tels dispositifs désormais dans certaines universités et les résultats des universités belges ou canadiennes à ce propos sont très encourageants (Blaser *et al.* 2010a; Blaser *et al.* 2010b; Pollet 2012; Pollet *et al.* 2002).

Une des premières conséquences a été, pour P.Bou et moi-même, de revoir nos consignes d'examens et donc de penser à préparer les étudiants non natifs à ce type d'exercice universitaire. L'examen est culturellement marqué et les implicites qui lui sont associés sont à lever avant la passation (prendre des notes en amont, souvent pas de notes de cours pendant l'examen...). Ensuite, nous avons l'ambition de développer un référentiel à partir duquel – via un site en ligne – les enseignants auraient pu trouver des documents d'aide

⁹⁸ Programme e-learning pour préparer les étudiants étrangers à leurs études en France. [EN LIGNE] : http://www.e-filipe.org/filipe_article.php

⁹⁹ Sur le site de l'INPG : <http://www.grenoble-inp.fr/venir-a-grenoble-inp/francais-scientifique-travail-en-autonomie-486335.kjsp>

pour leurs étudiants allophones. Le projet n'a pu être mené à terme, en raison de facteurs bien connus à l'université tels que le temps et le financement. Mais le travail a été utilisé dans un contexte que nous n'avions pas envisagé et ce, en 2010.

LE DEVELOPPEMENT DE COURS DE FRANÇAIS POUR ETUDIANTS ALLOPHONES

En effet, en 2010 à Grenoble, la *Commission Relations Internationales du PRES université de Grenoble* sous l'égide de F.Mangenot alors Vice-Président des Relations Internationales, a décidé de lancer, à titre expérimental, une « année passerelle ». Celle-ci devait permettre à des étudiants étrangers de consacrer une année à leur mise à niveau en français (langue et culture) et à leur « acclimatation » au système universitaire, avant d'intégrer un master qu'ils auront préalablement ciblé. Ce projet entrait alors dans les recommandations de la CPU¹⁰⁰ qui dès 2009 avait

recommandé fortement aux universités de procéder à une inscription à une formation diplômante incluant si nécessaire une année préparatoire linguistique et culturelle, afin d'éviter toute ambiguïté vis-à-vis des candidats à l'entrée sur le territoire. (Conférence des Présidents d'Université 2009; Fau 2011)

Pour Grenoble, cette année serait payante et conduirait éventuellement à l'obtention d'un Diplôme Universitaire. J'ai alors participé au groupe de travail, coordonné par F.Mangenot chargé de la mise en place d'une première expérimentation en septembre 2010. Il s'agissait dans un premier temps d'accueillir des étudiants chinois visant une entrée en master (donc déjà titulaires de l'équivalent d'une licence et possédant un niveau B1 en français), puis d'élargir à d'autres publics. Cette année passerelle visait à proposer des cours de FLE (langue et culture au CUEF) juxtaposés à la participation à des cours universitaires, comme le faisait déjà le programme GUEST¹⁰¹, et de parvenir à réellement imbriquer les deux dimensions au moyen d'un tutorat personnalisé et de la prise en compte de la spécialité universitaire dans les cours de FLE.

Ce groupe de travail a abouti à la mise en place de « l'année passerelle » en 2011 pour des étudiants chinois inscrits dans des universités chinoises en partenariat avec l'Université de Grenoble. Cette année propédeutique au Master, s'intitule désormais « Prépa-Master¹⁰² » et s'effectue en collaboration avec le CUEF. Finalement, l'idée a suivi son chemin et le CUEF de Grenoble offre désormais le programme « Passerelle pour l'université française¹⁰³ », ouvert

¹⁰⁰ Conférence des Présidents d'Université.

¹⁰¹ Programme d'accueil d'étudiants allophones en termes de cours de FLE et de culture française selon plusieurs entrées (politique européenne, culture artistique...).

¹⁰² Programme et informations sur le site de l'université Grenoble Alpes : http://www.u-Grenoble.fr/version-francaise/international/accueil-d-etudiants-internationaux/a-titre-individuel/vous-etes-etudiant-chinois-pensez-a-la-prepa-master--117822.kjsp?RH=U3FR_INTER02

¹⁰³ Programme et informations sur le site du CUEF de l'Université Grenoble Alpes : <http://cuef.u-Grenoble.fr/version-francaise/formations-et-inscription/francais-general/cours-specifiques/passerelle-pour-l-universite-francaise-79205.kjsp?RH=U3CUE>

à tous les étudiants non-natifs. D'autres universités françaises avaient déjà franchi le pas : Aix-Marseille, Tours, Toulouse, Montpellier notamment. Désormais, on trouve des programmes de français pour l'intégration universitaire un peu partout en France.

III-3.3. Vers le lexique spécialisé

Ce projet m'a réellement plongée dans le monde du français académique et j'ai poursuivi mes investigations autour de l'écrit universitaire et des collocations spécifiques ainsi que du côté de la méthodologie de recherche en termes de gestion bibliographique et de présentation de travaux universitaires. J'ai alors découvert les « Writing Center » de plusieurs pays Anglo-Saxons (cf. IWCA-International Writing Centers Association¹⁰⁴, ISAWR-International Society for the Advancement of Writing Research¹⁰⁵) et les programmes d'universités étrangères pour l'intégration des étudiants étrangers (Bahmad 2014; Blaser *et al.* 2010a; Pollet 2012). Ces éléments m'ont fait prendre conscience de l'importance de l'aspect méthodologique, peut-être parfois prioritaire pour certains étudiants, et de toute l'entrée scientifique autour des littéracies/ties universitaires. J'ai évoqué alors cet aspect méthodologique dans deux publications (Cavalla 2007b, 2010b; Cavalla *et al.* 2009a) au même titre que les aspects linguistiques et disciplinaires. J'avais décrit des dimensions à prendre en compte dans les écrits universitaires dès l'instant où – finalement – elles apparaissent comme des normes à suivre telles que la dimension scientifique, la dimension méthodologique et la dimension linguistique. En voici un bref aperçu :

– La dimension scientifique : le savoir

Le savoir scientifique est directement associé à la discipline universitaire dans laquelle étudie l'apprenant. Il est donc important de noter que des étudiants allophones, doivent gérer simultanément, la langue étrangère dans laquelle la science est enseignée et le savoir disciplinaire scientifique qu'ils découvrent. Il m'a semblé alors important de rappeler que le savoir scientifique obéit à des normes culturellement marquées qui ne concernent pas directement notre propos mais, par exemple, l'enseignement de l'économie ou de l'histoire (davantage encore) est différent d'un pays à l'autre, tant au niveau de la forme que du contenu. Ces deux dimensions obéissent à des normes que nous n'évoquerons pas ici mais dont il faut tenir compte dans l'enseignement.

– La dimension méthodologique : l'architecture

La structure des écrits universitaires répond à des normes précises d'un pays à l'autre (Donahue 2008), d'une discipline à l'autre, et d'une discipline universitaire à l'autre dans un même pays (Bou *et al.* 2011; Rinck 2006). Pour aider les étudiants, natifs et non natifs, il

¹⁰⁴ [En ligne] du 10 juin 2015 : <http://writingcenters.org/>

¹⁰⁵ [En ligne] du 10 juin 2015 : <http://www.isawr.org/>

existe des enseignements qui permettent d'accéder – dans un premier temps – à la forme à donner à ces écrits particuliers en s'attachant à la description de la structure (pour les mémoires de Masters avec des cours de méthodologie de la recherche par exemple). Les recherches à ce propos en français langue maternelle (Boch *et al.* 2004; Reuter 1998; Rinck 2010), m'ont permis de comprendre que certains aspects abordés en FLE étaient identiques à ceux abordés en français L1. On trouve désormais des cours prenant en compte divers aspects de la langue et de la méthodologie scientifique pour des locuteurs natifs et non natifs, par exemple, à Paris 3¹⁰⁶ (et désormais dans de nombreuses universités), des cours autour de lectures d'articles (Mineure DFLE, L1), de rédaction de la problématique et des questions de recherche (Master DFLE M1 et M2), des cours axés sur l'écrit transdisciplinaire ou l'oral universitaire (DUEF2¹⁰⁷), etc. La rédaction d'articles scientifiques est un peu différente car on assiste à une uniformisation de la structure dans les sciences expérimentales surtout avec l'adoption du plan IMMRaD « Introduction, Material and Methods, Results and Discussion ». Des cours sont dispensés à ce propos dans les filières de médecine en France.

Enfin, résumons grâce à Ducancel *et al.* (1995), qui expliquent l'existence inévitable de codes linguistiques et méthodologiques dans chaque spécialité et l'importance de les connaître. Si le code n'est pas respecté, quel que soit le résultat scientifique, le discours peut être rejeté par la communauté scientifique en question, d'où l'importance de le connaître et d'en maîtriser ne serait-ce que les rudiments : « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » (Ducancel *et al.* 1995: 10) ainsi que sa présentation formelle. Selon Berthelot (2003), les codes entourant le texte scientifique sont soumis à des variations culturelles et disciplinaires ; néanmoins, au plan du discours, le système de la preuve et l'objectif de la rationalité seraient le dénominateur commun de tout texte scientifique. Notre objectif serait donc d'aider les étudiants étrangers à repérer ces codes méthodologiques et linguistiques (même pour énoncer la rationalité si cela est possible) dans leur discipline, ce qui est résumé en ces termes par Berthelot :

[un texte scientifique répond à trois critères :] une intention de connaissance explicite de l'auteur, un apport de connaissance reconnu par une communauté savante, l'inscription dans un espace de publication identifiable comme scientifique. (Berthelot 2003: 33)

Ajoutons, pour l'anecdote, que le code peut parfois prévaloir sur le fond. Cela s'est présenté plusieurs fois chez de grands éditeurs scientifiques de renommée internationale (Springer,

¹⁰⁶ Cours intitulé : *Français : Méthodologie, lecture/écriture académique*. Bureau des Enseignements Transversaux, cours pour étudiants étrangers en Master et Doctorat. [En ligne] : <http://www.univ-Paris3.fr/bznm92-francais-methodologie-lecture-ecriture-academique-367275.kjsp?RH=1413987939260>

¹⁰⁷ À l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3: Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises niveau 2. [En ligne] : <http://www.univ-Paris3.fr/diplome-universitaire-d-etudes-francaises-duef-niveau-2--31121.kjsp?RH=1242999542481>

NPG¹⁰⁸...) depuis le développement de SCigen – An Automatic CS Paper Generator¹⁰⁹. Ce générateur automatique d'articles scientifiques a permis à des chercheurs de publier de faux articles dans des revues éditées par les maisons d'éditions sus-citées. Depuis, d'autres générateurs de ce type existent et font subir des déboires aux éditeurs et à la science de façon générale. Ils sont le reflet d'une certaine uniformisation de l'écrit scientifique.

– La dimension linguistique : terminologie et lexique transdisciplinaire

La terminologie, longtemps présentée comme prioritaire dans l'enseignement universitaire, a été rejoint, depuis Phal (1971) et Porcher (1976), par le lexique spécialisé mais non terminologique. Il convenait de remplacer la notion de « langue de spécialité » par celle de discours tel que le proposera alors Moirand (2003) et qui permet de définir ces entités grâce à un ensemble de paramètres incluant la situation, les émetteurs, les récepteurs, les objectifs, le contenu informatif, etc. Cela rejoint les réflexions autour du genre précédemment évoquées et le fait qu'il n'y aurait pas une langue des mathématiques – si ce n'est la terminologie – mais une langue des « conférences scientifiques », des « articles scientifiques », des « cours »... donc une langue transdisciplinaire dans le « discours scientifique » qui contient plusieurs genres.

La terminologie reste importante en sciences, mais son caractère linguistique international (souvent à base d'affixes latins ou grecs, et désormais en anglais) permet aux apprenants un accès rapide car ils la connaissent déjà même si leur langue n'est pas indo-européenne. En outre, des bases terminologiques sont désormais en ligne dans de nombreuses disciplines scientifiques et techniques et notamment *France Terme*¹¹⁰, organisme et site qui entérine les termes. N'oublions pas toutefois que la terminologie reste un élément essentiel quant à l'aspect scientifique du savoir à acquérir et comme l'indiquait Mortureux (1986: 68) « l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel [...] et de l'appareil terminologique ». Ainsi, la terminologie sert de vecteur de connaissance tout en étant un objet d'enseignement incontournable.

Je m'arrêterai sur un point didactique à ce propos, auprès des étudiants en Master FLE. Ces derniers ont du mal à se détacher de la terminologie dans un cours de FOS que je dispense en M2 DFLE à Paris 3. Chaque année, quand il s'agit de réfléchir à la transposition didactique d'un document authentique dans une profession ou une discipline scientifique, ces étudiants s'arrêtent sur la définition de la terminologie à enseigner aux apprenants. Il leur faut du temps pour comprendre qu'ils sont face à des professionnels qui connaissent mieux qu'eux la terminologie de leur profession (ou discipline en sciences), et qu'ils doivent se positionner

¹⁰⁸ Nature Publishing Group.

¹⁰⁹ Développé en 2005 au MIT. [En ligne] : <https://pdos.csail.mit.edu/archive/scigen/#about>

¹¹⁰ [EN LIGNE] : <http://www.culture.fr/franceterme>

en tant qu'enseignant de langue et non en tant qu'enseignant de la profession ou de la discipline.

Pour conclure, l'étudiant allophone pourra désormais bénéficier d'une aide (*in situ* ou en ligne) quant à la rédaction d'écrits universitaires. Au plan méthodologique, les universités développent des cours comme à Lyon 2 où l'aide paraît particulièrement intéressante¹¹¹. Au plan linguistique avec des cours et/ou désormais des sites (Scientext par exemple).

CONTRIBUTIONS DES ETUDIANTS

Les premières réflexions autour de ce lexique (Cavalla 2007b, 2010b, 2010c) se sont accompagnées de travaux d'étudiants. Le premier mémoire de Master a été élaboré par A.Bard (2007) à partir d'une enquête auprès de doctorants du domaine universitaire de Grenoble. Elle a dégagé les problèmes rencontrés par les étudiants allophones au plan linguistique et nous avons alors compris qu'aucun de ces étudiants n'avait suivi de cours à ce propos. Dans le même temps, G.Montagnon (2007) a utilisé ces résultats pour réfléchir à une transposition didactique possible de certaines collocations transdisciplinaires à partir du corpus KIAP et notamment en médecine et économie. Elle a créé les premières séquences à partir d'extractions du corpus. Une expérimentation pédagogique auprès d'étudiants du CUEF a été mise au point selon les principes de répétition et de reformulation (Lieury 1997 (3e éd.), 2009; Martinot 2015; Blondel 1996). Ensuite, I.Chavez (2008) a rassemblé les collocations transdisciplinaires liées uniquement à la démarcation dans les écrits scientifiques, rassemblés en partie dans Scientext et le corpus KIAP. Elle nous a donné à voir des listes fort intéressantes pour l'enseignement autour de la notion de démarcation et a contribué en cela à l'élaboration de la thèse de doctorat de M.Mroué (2014) en co-direction avec F.Grossmann. Ces premières listes ont aidé au développement du projet de recherche FULS qui s'est alors appuyé sur les extractions possibles à partir du corpus Scientext pour mettre en place des séquences pédagogiques d'aide à l'écrit scientifique (Cavalla 2014, 2015a, 2015b, 2015e). F.Cacciali (2009) et A.Hocsman (2010) ont poursuivi le travail autour de la démarcation pour en arriver à un classement des collocations en termes sémantiques : la démarcation neutre (rester dans la lignée d'un auteur) et la démarcation radicale (rejeter l'approche d'un auteur). Enfin, la thèse de Mroué (2014) a mis au jour les implications de la démarcation dans l'écrit scientifique pour les auteurs novices que sont les étudiants en Master et Doctorat. Enfin, deux doctorantes ont étudié d'autres éléments de l'écrit scientifique : B.Le Ngoc (2013), en co-direction avec F.Grossmann, a réfléchi à l'utilisation des connecteurs argumentatifs en comparant le corpus Scientext à celui de mémoires d'étudiants vietnamophones afin de les aider à mieux utiliser ces éléments dans leurs écrits.

¹¹¹ Webéto, Université Lumière Lyon 2. [En ligne] : <http://etu.univ-lyon2.fr/etudes/methodologie-universitaire-pour-les-etudiants-de-l1-419830.kjsp?RH=ZYZYZYZYZYZYZYZYZY>

Puis T.T.H.Tran (2014a), en co-direction avec A.Tutin, s'est attachée à décrire les marqueurs discursifs de ces écrits, toujours dans l'optique de l'aide à l'écriture scientifique. Tran avait fait deux mémoires de Masters autour de FULS (Tran 2009, 2010) avec pour objectif le développement de séquences didactiques alliant les techniques du TAL et des TICE avec le logiciel ScribPlus développé par Mangenot (1998). Malheureusement des aspects informatiques ont empêché l'implémentation des éléments développés par Tran, mais ceci pourrait tout à fait être développé dans l'avenir. Enfin, Yan (2016) déjà évoquée, en co-direction avec A.Tutin, travaille sur les patrons verbaux dans le discours scientifique.

Toutes ces contributions ont permis l'avancée de la réflexion autour de ce lexique transdisciplinaire scientifique et m'aide à envisager son enseignement de façon plus sereine car plus explicite. Au départ, toutes les collocations rencontrées représentaient une manne fort intéressante pour l'enseignement, mais il fallait trouver comment les classer. Deux publications (2014, 2015) font état d'un classement onomasiologique (démarcation, évaluation) à coupler avec une entrée selon les places rhétoriques de ces concepts. Ainsi, si l'évaluation est à développer en conclusion, l'enseignement peut porter soit sur ce qu'est une conclusion et son contenu attendu, soit sur ce qu'est l'évaluation et sa place attendue. Dans les deux cas, l'entrée onomasiologique est privilégiée et va dans le sens de l'aide à la mémorisation grâce à la structuration des connaissances dans un cadre contraint. Depuis quelques années, je forme des enseignants et de futurs enseignants à ces éléments tant au plan linguistique – la découverte des collocations transdisciplinaires – qu'au plan didactique – leur introduction en classe de langue avec des corpus en ligne.

III-3.4. L'avenir autour du lexique transdisciplinaire

AU PLAN LINGUISTIQUE

En 2013 avec Loiseau nous avons conclu le travail autour de l'ANR Scientext – mais pas le travail autour de Scientext – dans un article résumant les éléments didactiques mis en place pour l'enseignement des collocations de démarcation et d'évaluation pour l'aide à l'écrit scientifique avec le corpus.

Notre contribution vise à proposer, dans le contexte de la didactique du FLE, un prototype dans le cadre du projet FULS qui utilise le corpus Scientext. À ce titre – celui du « détournement » d'un instrument prévu pour une utilisation dans la recherche en linguistique – le corpus Scientext sera manipulé dans le cadre de l'enseignement des langues et plus particulièrement du FLE/FOU. (Cavalla *et al.* 2013: 163)

Les suites en seront fructueuses sur les deux plans : linguistique et didactique. Au plan didactique, dans cet article, nous nous positionnons clairement dans le cadre de la linguistique de corpus pour l'enseignement des langues dans la lignée de Chambers (2011), Boulton et Tyne (2014) mais avant eux Johns (1986) puis Lewis (2000). Il va de soi que nous sommes convaincus que leur utilisation en classe de langue est un atout pour l'apprenant.

Diverses formations auprès d'apprenants, d'enseignants et de futurs enseignants de FLE, ont mis au jour l'efficacité des corpus pour l'aide à l'écriture scientifique et pour l'aide à la mémorisation et à la reformulation. De façon précise, désormais, je peux affirmer qu'il me semble plus pertinent pour l'apprenant en classe de langue – et comme le précisait Chambers en 2011 – de lui proposer de découvrir petit à petit le corpus et ne pas le mettre d'emblée devant le corpus dans son entier. Cela est possible quand les apprenants connaissent déjà ce genre d'outil, comme n'importe quel autre outil. Il semble donc que l'utilisation du concordancier ou l'extraction de phrases sélectionnées par l'enseignant, dans un premier temps, est une entrée pédagogiquement plus efficace que le tri par l'apprenant débutant. En outre, la sélection sert à l'apprentissage quand il est guidé. De fait, si l'enseignant prépare en amont des consignes de tri, d'abord très précises, puis laissant de plus en plus de libertés à l'apprenant, alors celui-ci entre apparemment plus aisément dans l'outil et acquiert une certaine autonomie pour manipuler seul le corpus par la suite. Cet aspect didactique est diffusé dans une première revue (Tran *et al.* 2016) et paraîtra bientôt dans une deuxième (Tran *et al.* à paraître). Ces contributions autour de la thèse de doctorat de Tran donne un aperçu des descriptions linguistiques des marqueurs discursifs avec l'exemple de *c'est-à-dire* (très fréquent dans le corpus). Une réflexion didactique accompagne ces descriptions pour l'enseignement de ces marqueurs en classe de FLE. Voici, dans le tableau 2, ce que nous retenons comme caractéristiques linguistiques pour l'enseignement du marqueur *c'est-à-dire* dans un cadre d'écrit universitaire¹¹² :

Propriétés syntactico-sémantiques	C'est-à-dire (que)
Portée syntaxique	Locale (P _L): [syntagme nominal] _p , c'est-à-dire [syntagme nominal] _q [syntagme verbal] _p , c'est-à-dire [syntagme verbal] _q [syntagme adjectival] _p , c'est-à-dire [syntagme adjectival] _q [syntagme prépositionnel] _p , c'est-à-dire [syntagme prépositionnel] _q Globale (P _G) uniquement pour <i>c'est-à-dire que</i> : [proposition] _p , c'est-à-dire que [proposition] _q
Position syntaxique	Initiale: <i>C'est-à-dire</i> introduit la séquence reformulatrice, il est placé en position initiale. Au niveau phrastique, il se trouve toujours en position post-verbale. [] _p , c'est-à-dire (que) [] _q phrase
Trait typographique	<i>C'est-à-dire</i> et <i>c'est-à-dire que</i> sont précédés d'une virgule.
Valeurs sémantiques	Valeur synonymique: Le MD introduit une définition, une dénomination, une explication qui est construite par un rapport synonymique. [] _p c'est-à-dire (que) V.SYNONYMIQUE [] _q (p = q) Valeur interprétative: Le MD apporte de propres interprétations du locuteur (par des conceptions des choses, par renvoi dans le texte, etc.). [] _p c'est-à-dire (que) V.INTERPRÉTATIVE [] _q (p = q)

¹¹² Pour davantage de détails, cf. la thèse de Doctorat de Tran (2014).

	<p>Valeur énumérative: <i>C'est-à-dire</i> introduit une énumération. L'utilisation du déterminant défini indique que l'information est connue par le lecteur par ses propres connaissances ou par les informations dans le texte. []_p c'est-à-dire V.ENUMERATIVE []_q (p < q)</p> <p>Valeur résumante: <i>C'est-à-dire</i> introduit une idée synthétique. []_p c'est-à-dire (que) V.RESUMANTE []_q (p > q)</p>
--	---

Tableau 2 : Récapitulatif des propriétés syntaxiques et sémantiques de *c'est-à-dire* (Tran 2014a: 129)

Ces caractéristiques permettent de saisir le sens, la syntaxe, mais également la ponctuation spécifique à ce marqueur. Ce critère est rarement indiqué, notamment dans les méthodes de FLE, malgré son importance sémantique. Les propositions didactiques vont dans le sens de l'observation guidée de ces éléments par les apprenants d'abord sur un concordancier puis sur des extraits de textes plus larges que la phrase afin de les conduire à la prise de conscience du sens véhiculé par le marqueur. Travaillant sur le phénomène discursif, les apprenants doivent appréhender des extraits de textes afin d'en saisir l'organisation grâce aux marqueurs discursifs.

Reste la production écrite qui nécessite du temps, de la patience voire, non plus simplement du guidage, mais de la collaboration. Car introduire et utiliser des corpus en classe de langue pour de la production écrite paraît intéressant et efficace pour la prise de conscience du phénomène linguistique (cf. expérimentations de Landure (2010)) mais n'est pas chose aisée ni pour les apprenants ni pour les enseignants peu formés à ces outils (Cavalla *et al.* 2013: 175). Parmi les difficultés rencontrées, Gilquin, De Cock et Granger (2010: 366) ont remarqué la difficulté cognitive de demander aux apprenants de formuler par eux-mêmes les règles. Le rôle de l'enseignant apparaît indispensable pour orienter l'apprentissage et aider les apprenants à trouver les propriétés syntaxiques et sémantiques des éléments linguistiques ; il est donc primordial de penser à le former. Je noterai que cette difficulté d'identification et de repérage, souvent liée au nombre important de résultats obtenus dans les requêtes sur corpus, risque de perdre non seulement l'apprenant, confronté à un nombre d'occurrences élevé, mais aussi les enseignants. C'est pourquoi, dans les recherches développées avec Tran et Tutin (à paraître), nous tentons de mettre en avant la sélection préalable des exemples extraits du corpus pour les enseignants (le tri est en ligne sur ScienQuest par exemple) et, de fait, pour les apprenants qui se concentrent uniquement sur le phénomène linguistique à retenir.

Enfin, dans sa thèse, R.Yan, a pris le parti d'élargir le champ des collocations à celui des patrons de verbes du lexique scientifique transdisciplinaire du type « les résultats montrent que », « analyser les limites », « procéder en étapes »... Selon le principe d'idiomaticité de

Sinclair, les études telles que celles de Nesselhauf (2004, 2005), la méthodologie du DDL, et le modèle de Hanks de l'analyse des patrons fondée sur corpus (Corpus Pattern Analysis, CPA, Hanks (2013)), R.Yan analyse les verbes les plus fréquents et leurs associations dans le corpus. Elle réfléchit ensuite à leur transposition didactique.

L'enseignement de ces constructions a été expérimenté auprès d'étudiants non natifs inscrits en Master et Doctorat en France. Un des constats de la part de Yan, est la méconnaissance de ces constructions de la part des étudiants et l'intérêt alors croissant qu'ils y portent. Les apprenants retiennent rapidement ces éléments, leur apprentissage n'est donc pas plus complexe qu'un autre. En outre, nous pourrions avancer le fait qu'ils y trouvent une utilité immédiate, ce qui souvent renforce la motivation à apprendre. Enfin, nous commençons par introduire les collocations nominales car la dénomination prime en français sur l'action. Cependant, ce choix dépendra de l'analyse des besoins des écrits des apprenants.

AU PLAN DIDACTIQUE

Au plan didactique, nous ajouterons à ce travail sur ScienQuest un volet « collaboratif » voire au-delà (le jeu pour l'aide à l'apprentissage du lexique (Loiseau *et al.* 2015)), si les contextes me le permettent dans l'avenir. Pourquoi ce désir de co-construction de savoirs spécialement pour la phraséologie dans l'écrit scientifique ? En raison de plusieurs constats :

- 1^{er} constat : les collocations sont des éléments linguistiques inconnus des étudiants et des enseignants de FLE.
- 2^e constat : l'évocation d'éléments linguistiques a tendance à rebuter, ces divers publics, au premier abord¹¹³.
- 3^e constat : il semblerait que le travail collaboratif soit en classe, soit en ligne, ait pour vertu de dédramatiser l'approche linguistique et leur enseignement.

En outre, le lien entre les deux aspects – linguistique et didactique – est à penser en permanence et simultanément car, si l'élément linguistique abordé paraît difficile alors il risque d'être évacué en amont par l'enseignant qui ne le connaît pas, voire, si l'enseignant s'y accroche, il peut être rejeté ensuite par les apprenants. Ce constat apparaît surtout chez les étudiants, en formation en Master FLE, qui n'ont que peu d'expérience d'enseignement et ne peuvent encore penser à toutes les possibilités pédagogiques qui s'offrent à eux. Il est évident que faire un cours magistral sur les collocations à des apprenants de FLE, même universitaires, n'est pas envisageable, pourtant c'est souvent la première chose qui vient à l'esprit des étudiants futurs-enseignants quand on les interroge à ce propos. De fait, l'aspect

¹¹³ Mais autant les apprenants que les enseignants et futurs enseignants, s'y attachent ensuite rapidement, surtout quand ils en mesurent l'importance dans la langue et donc la pertinence dans l'enseignement/apprentissage.

ingénierie de formation évoquée précédemment et les deux pôles de Portine (2013), peuvent nous aider à faire entrer les futurs enseignants de FLE simultanément dans la langue et la didactique des éléments de la langue :

Le pôle centré sur les activités discursives et donc les macro-opérations et la fluidité,

Le pôle centré sur le respect des schémas lexicaux et grammaticaux et donc sur les micro-opérations et la correction. (Portine 2013: 162)

En se situant dans le pôle 1, on aborde l'aspect interactionnel pour voir comment les collocations s'insèrent dans les discours et sont des moyens de fluidité langagière efficaces. L'aspect micro-opération (2^e pôle) permet de s'arrêter sur leur emploi syntagmatique et sémantique. Une pédagogie collaborative permettrait alors d'entrer dans les deux pôles simultanément et d'échanger à leur propos surtout pour les étudiants qui pensent souvent qu'ils n'ont pas un bon niveau en linguistique. L'utilisation de jeux peut être un atout pour ces entrées dès l'instant où la collaboration est obligatoire puisque ces derniers suscitent les interactions suivantes :

Explications, interprétation des règles, compte-rendu de la partie, mise en place des stratégies etc. (Loiseau *et al.* 2015: 3)

Dans le cadre de deux cours dispensés ces dernières années, les étudiants étaient obligés de collaborer (en présence et à distance) pour élaborer des séquences didactiques autour de notions linguistiques. Les étudiants, après une réflexion autour d'exemples donnés en cours, laissent libre-cours à leur imagination et proposent des petits jeux, des exercices collaboratifs de recherche en ligne... Leurs productions finales sont intéressantes et il faudrait prendre le temps de les comparer aux productions individuelles d'étudiants afin de mesurer l'impact de cette collaboration.

Pour conclure

L'une des collocations qui a marqué mon expérience est « prendre un bain », que les apprenants ne comprenaient pas. Finalement, l'utilisation de « se laver » les a aidés à comprendre, mais aussi, pour certains, ce quasi-synonyme les a encouragés à oublier la collocation. Peut-être que leur montrer à l'aide d'un corpus, que « prendre un bain » est plus courant à l'oral qu'à l'écrit, cela les aurait davantage incités à conserver cet élément en mémoire. Mais existe-t-il un corpus qui pourrait le prouver ? De grands corpus d'enregistrements oraux commencent à répondre à ce type de questionnement : IPFC par exemple (Racine *et al.* 2015).

J'ai déjà évoqué le fait que la phraséologie n'est pas enseignée, qu'elle est difficile à repérer, à comprendre et qu'un allophone ne peut saisir de suite le sens de « poser une question » même en connaissant le mot « question ». En anglais « to ask a question » paraît incongru à

tout francophone qui le traduit. Ceci me ramène à la traduction, longtemps écartée par les enseignants de langue, et pourtant apparemment naturelle chez tout humain parlant déjà au moins une langue. Selon Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000) ou Ismail et Alsheikh (2012), la traduction peut être réintégrée dans le cadre d'exercices spécifiques tels que la comparaison entre langue qui contribue à la compréhension de la langue-cible. Y-J.Lin (2015) a montré, que la comparaison de collocations génériques¹¹⁴, dans le discours journalistique entre le chinois (L1), l'anglais (L2) et le français (L3), pouvait aider les apprenants chinois à comprendre certaines collocations françaises en passant par l'une ou l'autre langue déjà connue. Elle a notamment montré que, pour les collocations choisies, davantage de ressemblances apparaissaient entre le chinois et le français qu'entre le français et l'anglais. Son étude a été possible grâce à des corpus comparables en ligne. Ceci confirme le lien entre phraséologie et corpus pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans l'exemple précédent, nous avons proposé avec Y-J.Lin, que les apprenants élaborent un petit corpus d'articles de presse dans les deux langues qu'ils connaissent déjà. L'enseignant se chargeant, de son côté de recueillir le corpus en français. Ainsi, les apprenants travaillent sur un corpus qu'ils comprennent et peuvent s'attacher à cerner les éléments linguistiques à étudier.

Chaque corpus trilingue français/anglais/mandarin construit devrait partager un même thème repérable à travers plusieurs mots clés. Le texte en français devrait impérativement contenir au moins une collocation française qui servira comme objet d'enseignement. Le but est de laisser découvrir aux apprenants s'il existe des expressions équivalentes de cette collocation française dans leurs langues acquises, puis les comparer. (Lin 2015: 94)

Cette approche a bien fonctionné avec les apprenants que Lin suivaient ; ils ont même trouvé d'autres collocations. Cette expérience vient confirmer plusieurs pistes de recherche déjà mentionnées pour la description linguistique de ces éléments et pour leur enseignement : décrire la phraséologie des genres afin de parfaire ceux-ci à l'écrit et à l'oral ; élaborer des corpus écrits et oraux pour chaque genre, les rassembler en discours afin d'avoir des entrées larges (comme Frantext pour le discours littéraire ou Scientext pour le discours scientifique) ; utiliser les pédagogies collaboratives existantes pour l'aide à l'utilisation d'un outil, le corpus, et pour la mobilisation d'une structure linguistique spécifique.

¹¹⁴ Elle a choisi 4 collocations présentes dans la presse dans les trois langues : *faire la une, mettre la touche finale, prendre des risques, avoir les idées arrêtées.*

Bilan – Perspectives

Dans cette dernière partie, je vais présenter ce qui me paraît important à retenir pour l'avenir de mon enseignement et mes recherches.

Cette synthèse contient des réflexions et des pistes autour de l'enseignement des collocations auprès d'étudiants non natifs du français à l'aide des corpus électroniques et des cartes mentales. De ces deux outils, je retiens surtout les corpus, les cartes mentales représentant, pour moi, un outil pédagogique comme tant d'autres pour aider à organiser des idées – ici du lexique. Les corpus en revanche sont des outils qui contribuent à penser une démarche d'enseignement : la recherche d'informations, la gestion de base de données, le travail collaboratif, l'autonomie et donc la découverte d'éléments spécifiques pour un usage personnel. Les collocations et les constructions verbales spécifiques abordées ici pour leur enseignement en classe de FOU, sont des éléments linguistiques pour lesquels je poursuivrai des recherches. J'irai dans le sens de Benigno, Grossmann et Kraif, à savoir la recherche de « collocations fondamentales » (Benigno *et al.* 2015) qu'ils définissent de la sorte :

Les 'collocations fondamentales' sont définies comme des unités polylexicales dont les composants sont unis par des liens sémantiques, fréquentes (dans l'usage) ou non fréquentes (lorsqu'elles sont pertinentes pour la communication), et qui représentent pour les locuteurs natifs les contextes privilégiés d'un mot donné. (Benigno *et al.* 2015: 86)

Une telle liste serait une grande avancée pour l'enseignement en FLE des formes semi-figées fréquentes et pertinentes pour l'apprenant. Ces éléments linguistiques seraient donc à mettre en lien direct avec des genres et des sous-genres, mais de façon plus large aussi, avec les discours (selon la terminologie de Rastier) qui les englobent. Ainsi, il me semble avoir esquissé le fait que la langue seule ne suffit pas et que l'enseignant de langue doit tenir compte d'un entour dont la largeur variera en fonction de l'âge et des besoins des apprenants (donc de leurs acquis, de leurs expériences...).

Dans le cadre du lexique transdisciplinaire, c'est le travail autour des pratiques d'écriture et d'oral dans différentes disciplines universitaires (avec Bou en 2011), qui pourrait constituer une première entrée pour penser un enseignement ciblé pour des étudiants-apprenants des disciplines universitaires. L'enseignement que j'ai pu dispenser à ces apprenants ou aux enseignants en formation, m'a permis de saisir les différences d'une discipline à l'autre en termes langagiers et en termes de représentations sociales comme l'indiquait Berthelot, Ducancel et Reuter. Autant les étudiants natifs que non-natifs ainsi que les enseignants de ces disciplines, ont des représentations propres en termes de diffusion de la recherche, de travaux universitaires, des normes d'écriture et de présentation souvent imposées par

l'histoire de la discipline mais auxquelles viennent s'ajouter les normes actuelles qui contribuent à faire évoluer l'histoire pour demain. Deux articles, pourtant éloignés au plan thématique, m'ont aidé à comprendre qu'il faut travailler davantage sur les différences et les ressemblances entre les éléments en jeu dans la classe de langue. Un article de Chiss (2003) sur la « grammaire occasionnelle » contre laquelle il s'élève afin de mettre en avant le côté englobant de l'enseignement de la langue, puis un article de Grossmann (2012) sur cette même contextualisation des éléments à enseigner. Il apparaît alors primordial de s'appuyer sur les connaissances préalables des apprenants, en leur demandant d'expliquer, quand cela est possible, la place de leur discipline en France et dans le monde, comparer avec sa place dans leur pays, et surtout tenter de comprendre ce qu'ils veulent faire avec un diplôme de cette discipline afin de mieux cerner leurs besoins.

Ces éléments font partie de perspectives à développer dans un avenir proche. Je commencerai à conclure par ce premier point à partir d'une réflexion pour enseigner le lexique en classe de langue qui retiendrait les éléments que je viens de décrire. Je ne prétends pas à une méthodologie même si la définition de Beacco (2007) convient à ma vision de l'approche pédagogique envisagée. Ceci vient du fait que :

- Je m'appuie sur des théories et des concepts élaborés au sein d'autres disciplines.
- Ma pratique – sans être forcément efficace – a été une source d'incompréhensions qui m'ont permis d'analyser et de comprendre certains éléments.
- La finalité est bien d'accompagner les apprentissages.

Les méthodologies d'enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. (Beacco 2007: 14)

1. Niveau métadidactique, descriptif et spéculatif¹¹⁵ :

- Conduire l'apprenant vers l'autonomie dans ses apprentissages à partir d'outils facilitateurs : une méthode de classement des données (ingénierie de formation), une méthode d'utilisation des outils (guider dans les corpus vers l'instrumentalisation). Les outils sont autant langagiers que pratiques : un mot est un outil pour parler la langue et un corpus est un outil pour aider à apprendre le mot en réfléchissant à son fonctionnement dans la langue.

¹¹⁵ Sans prétendre au « métadidactique », je m'inscris dans le descriptif et le spéculatif. Terminologie empruntée au Dictionnaire de didactique du FLE/S (Cuq *et al.* 2003) : Niveau métadidactique à la fois descriptif et spéculatif. Ici s'effectue la production des concepts propres et la transposition des concepts issus des disciplines de référence dans le but d'établir un système conceptuel cohérent, qui détermine les méthodes d'enseignement et tente de décrire les phénomènes d'apprentissage. (Cuq *et al.* 2003)

- Conduire l'enseignant vers une autonomie dans l'abord des approches didactiques et des outils facilitateurs comme les corpus, l'ingénierie de formation, la méthodologie d'analyse du contexte d'enseignement pour l'aider à faire des choix argumentés.
- Conduire les acteurs/concepteurs des outils à se rencontrer pour développer des éléments en fonction des contextes d'enseignement/apprentissage. Interroger les outils pour l'enseignement et l'apprentissage : si d'autres corpus alors de quelle nature ? pour quelle utilisation ? par qui (l'enseignant ? l'apprenant ?) ? comment former les enseignants et les apprenants à ces outils ?

2. Niveau méthodologique et technique¹¹⁶ :

En termes de compétence, celle qui m'a le plus occupée est finalement la compétence à comprendre pour ensuite atteindre la compétence de production langagière. Comprendre mais comment :

- Se servir des capacités des réseaux neuronaux en considérant que ceux déjà constitués sont le fondement de ceux en construction.
- Aider à structurer la construction des nouveaux réseaux en s'appuyant sur les acquis et en supportant la comparaison avec les nouveautés. La comparaison contribuerait à favoriser les barrières des neurones anti-miroirs ?
- Travailler à partir de genres structurés – si possible décrits linguistiquement – et qui font sens aux apprenants qui pratiquent ces genres dans leur L1.
- Comparer les inférences du genre en L1 et dans la langue en cours d'apprentissage. Plus les apprenants s'appuieront sur des schémas déjà ancrés et plus ils pourront cerner les différences et donc séparer les réseaux.
- Aborder simultanément les éléments langagiers et culturels du genre choisi afin de ne pas créer de dichotomie entre langue et culture. L'apprenant comprend que sans la culture il n'aura pas accès à tous les réseaux langagiers constitutifs du genre.
- Une fois un genre cerné, introduire des éléments d'autres genres (ceci peut arriver en cours de travail sur un genre), afin de montrer les liens entre les genres, voir les liens que l'on peut créer si besoin.
- Enfin, il faudrait s'assurer simultanément que les apprenants soient ensuite capable de transférer une telle méthode d'apprentissage de la langue aux autres apprentissages langagiers qu'ils rencontreront.

¹¹⁶ Au niveau méthodologique : l'objet est d'une part le paramétrage théorique maximum de l'enseignement et de l'apprentissage, et, d'autre part, la production d'une série organisée de principes d'action. Au niveau technique est celui où s'élabore un ensemble de pratiques et où se mettent en œuvre les technologies disponibles. Dans ce que je propose, il me semble que les deux niveaux se rencontrent.

Ces indications sont à mettre en relation avec l'analyse des besoins des apprenants en fonction de leur âge et de leurs attentes en termes langagiers et sociologiques (de l'institution, de l'utilité de la langue...). Les entrées autour des genres devraient s'accompagner d'activités métalinguistiques autour de la langue et de la culture. Cette démarche ne fait qu'associer des recherches antérieures avancées par des équipes de chercheurs en Suisse, en Belgique et en France plusieurs fois cités ici.

Apparaît alors la question du degré de finesse d'analyse linguistique nécessaire pour un tel enseignement et apprentissage. En effet, plus j'enseigne le lexique, et plus je me demande jusqu'où l'enseignant doit aller dans la précision de la description linguistique pour les apprenants. Pour être en accord avec la démarche esquissée, la précision des constructions reste à définir. Peut-être faut-il attendre les listes de « collocations fondamentales ». En effet, en tant qu'enseignant-chercheur, on ne peut nier le fait de lire des mémoires et des thèses qui contiennent peu ces constructions et qui pourtant sont tout à fait acceptables dans la communauté de discours dans laquelle ces travaux s'inscrivent. Je n'ai pas de réponse à une telle interrogation même s'il apparaît que bien des choix dépendent des objectifs des apprenants. Les recherches futures tant en linguistique qu'en didactique, aideront certainement à comprendre davantage ce phénomène.

Le deuxième point que j'évoquerai pour conclure est la rencontre de disciplines convergentes. Ces recherches m'ont permis d'aborder des modèles d'acquisition, d'apprentissage voire d'enseignement qui fonctionnent grâce à la convergence de savoirs scientifiques. Peut-être est-ce inhérent aux langues de par leur caractère disparate : des objets linguistiques, culturels et historiques à appréhender de façons multiples face à des personnes multiples et différentes. Mon ancrage en didactique du FLE a ouvert mes recherches vers cette diversité qui paraît insaisissable tant elle est vaste. Mais j'ai vu les contours se réduire quand le dialogue s'opère et que les objets d'enseignement et donc d'apprentissage se précisent. La collaboration est le mot qui pourrait qualifier mes recherches et mes besoins : j'envisage l'enseignement et la recherche en collaboration. L'enseignement en collaboration avec les apprenants et les membres de l'équipe pédagogique ; la recherche en collaboration avec les chercheurs d'un laboratoire et toutes les personnes susceptibles de faire partie d'une telle équipe (personnels administratifs, étudiants...). Peut-être qu'un projet de recherche serait de comprendre comment – en faisant collaborer des disciplines scientifiques – se construit la connaissance. Mais ceci est une autre histoire...

De fait, j'envisage la suite de mes recherches et de mon enseignement de la façon suivante : concevoir des projets pédagogiques pour aboutir à des projets de recherche. A Paris 3, en 2015-16, j'ai conçu et développé un projet pédagogique autour de l'évaluation des Grands

Groupes à l'université¹¹⁷ ; avec F.Berdal-Masuy à Louvain-la-Neuve en 2013-14-15, nous avons collaboré pour l'expérimentation autour de l'enseignement du lexique des émotions ; en 2004-05 avec F.Boch et F.Grossmann nous avons travaillé avec des enseignants autour des émotions en langue maternelle, puis avec E.Crozier, enseignante au CUEF. Les résultats de ces projets m'encouragent à poursuivre dans le sens de la collaboration entre enseignants et chercheurs de façon plus prégnante.

Dans l'optique d'une contribution à la réflexion en didactique des langues, je tenterai dans les années à venir, de répondre aux interrogations rencontrées dans cette synthèse, qui me permettront d'en forger d'autres et de poursuivre ainsi mon chemin esquissé dans le monde de l'enseignement et de la recherche.

¹¹⁷ Dans le cadre de USPC : Université Sorbonne Paris Cité. [En ligne] : www.sorbonne-paris-cite.fr

Bibliographie

- Ardouin, Thierry. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod.
- Aston, Guy. (1997). Small and large corpora in language learning. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & P. J. Melia (Eds.), *PALC 97: Practical applications in language corpora* (pp. 51-62). Łódź, Pologne: Łódź University Press.
- Aston, Guy. (2002). The Learner as Corpus Designer. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 9-26). New York: The Edwin Mellen Press.
- Aston, Guy. (Ed.) (2001). *Learning with Corpora*. Houston, USA: Athelstan.
- Bahmad, Malika. (2014). Dispositif intégré pour l'enseignement du français à l'université marocaine - Bilan et perspectives. Communication au colloque *Le Français sur Objectif Universitaire, entre apports théoriques et pratiques de terrain*, organisé par le Laboratoire Grammatica. Arras : Université d'Artois. Programme [En ligne] : <http://grammatica.univ-artois.fr/Journees-d-etudes-Colloques>
- Baider, Fabienne. (2015). Autobiographies langagières, textes réflexifs, démarche méthodologique. *Le Langage et l'Homme*, 2, 59-80.
- Baider, Fabienne, & Cislaru, Georgetta. (2013). *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne.
- Bak Sienkiewicz, Monika. (2016). *Les constructions Vcausatif + N d'émotion. Aspects linguistiques et pistes didactiques*. Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Balsiger, Claudine, Köhler, Dominique Bétrix, de Pietro, Jean-François, & Perregaux, Christiane. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles - de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Bard, Adeline. (2007). *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Bárdosi, Vilmos. (1986). *De fil en aiguille: les locutions françaises; recueil thématique et livre d'exercices; kalandozás a francia szólások világában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bassano, Dominique. (1998). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français. *Langue française*, 118, 26-48. Persée [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6249
- Bassano, Dominique. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage. *Lidil*, 31. revues.org [En ligne] : <http://lidil.revues.org/136>
- Bassano, Dominique. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. In F. L. G. Chasseigne (Ed.), *Aspects du développement conceptuel et langagier* (pp. 17-50): Edition Publibook Université. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601130>
- Beacco, Jean-Claude. (1991). Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites. *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- Beacco, Jean-Claude. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153(1), 109-119.
- Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

- Beeching, Kate. (2014). Corpora in language teaching and learning. *Les Cahiers de l'Acedle*, 11/1, 11-36.
- Benigno, Veronica, Grossmann, & Kraif, Olivier. (2015). Les collocations fondamentales : Une piste pour l'apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée*, XX(1), 81-96.
- Berdal-Masuy, Françoise. (2015). Enseigner l'expression orale des émotions en classe de FLE : quel lexique et quel dispositif ? *Le Langage et l'Homme*, 2, 129-145.
- Berthelot, Jean-Michel, & (dir.). (2003). *Figures du texte scientifique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berthoz, Alain. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, Alain. (2012). Bases neurales de la décision. Une approche de neurosciences cognitives. *Annales Médico-Psychologiques*, 170, 115-119.
- Besse, Henri. (1975). De la pratique aux théories des exercices structuraux. *Etudes de linguistique appliquée*, 20(8), 8-30.
- Biber, Douglas. (1993). Using register-diversified corpora for general language studies. *Computational linguistics*, 19(2), 219-241.
- Binon, Jean, & Verlinde, Serge. (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*, 33, 31-36.
- Binon, Jean, & Verlinde, Serge. (2004). L'enseignement / apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 135, 271-283.
- Blanchet, Philippe, Moore, Danièle, & Asselah-Rahal, Safia. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: AUF - Archives contemporaines.
- Blaser, Christiane, & Erpelding-Dupuis, Pascale. (2010a). Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. In C. Blaser & M.-C. Pollet (Eds.), *L'appropriation des écrits universitaires* (Vol. 18, [En ligne] : http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_2011_Blaser.pdf). Namur: Diptyque.
- Blaser, Christiane, & Pollet, Marie-Christine (ed.). (2010b). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Diptyque.
- Blondel, Eliane. (1996). La reformulation paraphrastique - Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 47-59. [En ligne] : <http://cediscor.revues.org/372>
- Blumenthal, Peter. (2006). De la logique des mots à l'analyse de la synonymie. *Langue Française*, 150, 14-31.
- Boch, Françoise. (2005). Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ? *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec: actes sur cédérom.
- Boch, Françoise, & Cavalla, Cristelle. (2005). Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? *Repères*, 31, 55-71.
- Boch, Françoise, & Grossmann, Francis (2002). Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 41-51.
- Boch, Françoise, Laborde-Milaa, Isabelle, & Reuter, Yves (eds). (2004). Les écrits universitaires. *Pratiques*, 121-122.
- Bolly, Catherine. (2012). Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours ? *LINX*, 62-63, 11-38. revues.org [En ligne] : <http://linx.revues.org/1356>

- Bonniol, Jean-Jacques, & Vial, Michel. (2009). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Botella, Marion. (2015). Les émotions en psychologie : définitions et descriptions. *Le Langage et l'Homme*, 2, 9-22.
- Bou, Paule, & Cavalla, Cristelle. (2011). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 365-381). Bruxelles: Peter Lang.
- Bouchoueva, Katia. (2005). *Les sentiments en français et en russe*. In C. Cavalla & I. Novakova (Dir.), Master 1 Sciences du Langage. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Boulton, Alex. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. In *Actes du 26ème Congrès de l'UPLAGESS* (pp. 77-87). St Etienne, France: Ecole des Mines.
- Boulton, Alex. (2008). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus*, 3, 37-46.
- Boulton, Alex, & Tynes, Henry. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Boyer, Henri. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 333-340.
- Brodine, Ruey. (2001). Integrating corpus work into an academic reading course. In G. Aston (Ed.), *Learning with corpora* (pp. 138-176). Houston, USA: Athelstan.
- Bronckart, Jean-Paul. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, 78, 1-20. [En ligne] : [//archive-ouverte.unige.ch](http://archive-ouverte.unige.ch)
- Bronckart, Jean-Paul. (2008). Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue - Hommage à François Rastier. *Texto!*, XIII, 1/2. [En ligne] : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>
- Bruner, Jérôme Seymour. (2015 (1e éd. 1983)). *Savoir-faire, savoir-dire - Le développement de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cacciali, Flora. (2009). *L'enseignement/apprentissage aux locuteurs non-natifs des collocations transdisciplinaires exprimant la démarcation dans les écrits scientifiques*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Calaque, Elizabeth. (2006). Collocations et image de l'organisation lexicale. [En ligne] : www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l
- Candelier, Michel. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Capron Puozzo, Isabelle. (2015). Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Le Langage et l'Homme*, 2, 95-114.
- Carras, Catherine. (2010). La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques: dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux. *Colloque International "Spécialités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010. Archives Ouvertes HAL [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533688>
- Caspi, Tal, & Lowie, Wander. (2013). The dynamics of L2 vocabulary development: A case study of receptive and productive knowledge. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(2), 437-462.

- Cavalla, Cristelle. (2002). Le changement chez les écologistes Verts. *Les Cahiers du CRPPC*, 12(Centre de Recherche en Psychologie et Psychopathologie Clinique, publications de Lyon II), 323-343.
- Cavalla, Cristelle. (2003). Les 'peuples' dans le programme des Verts. In H. Desbrousses, B. Peloille & G. Raulet (Eds.), *Le peuple, figures et concepts : entre identité et souveraineté* (pp. 276-289). Paris: François-Xavier de Guibert.
- Cavalla, Cristelle. (2006). Lexique et représentation des sentiments. In V. Louis, N. Auger & I. Belu (Eds.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics* (pp. 185-198). Louvain-la-Neuve, Belgique: Cortil-Wodon: E.M.E.
- Cavalla, Cristelle. (2007a). Nord/Sud : de nouvelles définitions écologistes. In P. Bacot & S. Rémi-Giraud (Eds.), *Mots de l'espace et conflictualité sociale* (Vol. collection "Langue et parole", pp. 233-240). Paris: L'Harmattan.
- Cavalla, Cristelle. (2007b). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In J. Goes & J.-M. Mangiante (Eds.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (pp. 37-48). Arras: Artois Presses Université.
- Cavalla, Cristelle. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un français spécifique pour les apprenants étrangers. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (pp. 93-104). Paris: Editions Ecole Polytechnique.
- Cavalla, Cristelle. (2009a). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 1-2009, http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-2001_cavalla.pdf.
- Cavalla, Cristelle. (2009b). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. *Gramm-FLE* [En ligne] : <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Cavalla.pdf>
- Cavalla, Cristelle. (2010a). *Le paradigme du changement chez les Verts. De Bouleverser à Evoluer*. Sarrebruck, Allemagne: Editions Universitaires Europeennes – HAL [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00440433/>.
- Cavalla, Cristelle. (2010b). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 203-214). Paris: Editions Ecole Polytechnique.
- Cavalla, Cristelle. (2010c). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonk, M.-E. Damar, N. Kemps & H. Schoonheere (Eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 147-158). Bruxelles: Peter Lang.
- Cavalla, Cristelle. (2014). Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement. In M. I. Gonzalez-Rey (Ed.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique* (pp. 151-169). Fernelmont, Belgique: E.M.E.
- Cavalla, Cristelle. (2015a). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx*, 72, 95-110.
- Cavalla, Cristelle. (2015b, 6 février). *Corpus - Lexique : quel FOU ?* Communication présentée à ADCUEF, Paris.
- Cavalla, Cristelle. (2015c). L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité. *Le langage et l'Homme*, 50/1, 117-130.
- Cavalla, Cristelle. (2015d). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme*, 50(2), 115-128.

- Cavalla, Cristelle. (2015e). Travailler le texte : ponctuation, anaphore et collocations. - III. Les collocations. In F. Boch & C. Frier (Eds.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 86-102). Grenoble: ELLUG.
- Cavalla, Cristelle, & Carras, Catherine. (2009a). Développement d'outils pour le suivi linguistique des apprenants dans les universités françaises. *Terres de FLE*, 2, 63-73. [En ligne] : <http://mediacla.univ-fcomte.fr/Record.htm?idlist=3&record=19158748124919769209>
- Cavalla, Cristelle, & Crozier, Elsa. (2005a). *Emotions-Sentiments*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cavalla, Cristelle, & Crozier, Elsa. (2005b). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 57-70). Paris: Editions Ecole Polytechnique.
- Cavalla, Cristelle, & Diwersy, Sascha. (à paraître-a). Quelle variation lexicale en FLS ? Cadre de pays d'Afrique. In C. Frêchet & B. Pivot (Eds.), *La variation du français dans le monde : quelle place dans l'enseignement ?* Université Catholique de Lyon: Institut Pierre Gardette et laboratoire LIREFOP.
- Cavalla, Cristelle, & Grossmann, Francis (2005c). Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français. In T. Kin (Ed.), *Akademisk prosa* (pp. 47-59). Bergen: Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen.
- Cavalla, Cristelle, & Labre, Virginie. (2009b). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In T. A. & N. I. (Eds.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique* (pp. 297-316). Grenoble: Ellug.
- Cavalla, Cristelle, & Loiseau, Mathieu. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In A. Tutin & F. Grossmann (Eds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 163-182). Rennes: PUR.
- Cavalla, Cristelle, Loiseau, Mathieu, Lascombe, Valérie, & Socha, Joanna. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (Eds.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 327-341). Francfort: Peter Lang.
- Cavalla, Cristelle, & Sorba, Julie. (à paraître-b). Etude diachronique du figement : collocations verbo-nominales. In S. Mejri & I. Sfar (Eds.), *Europhras*. Paris: Champion.
- Cavalla, Cristelle, & Sorba, Julie. (à paraître-c). Prendre un bain, des risques ou la fuite : étude diachronique du figement. In F. Grossmann, S. Mejri & I. Sfar (Eds.), *Phraséologie*. Paris: Champion.
- Cavalla, Cristelle, & Tutin, Agnès. (2006, 4 juillet). *Lexique de l'émotion en classe de FLE : une expérimentation basée sur corpus*. Communication présentée à TaLC2006, Paris.
- Cavalla, Cristelle, & Tutin, Agnès. (2008, 13-16 août). *Etude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques*. Communication présentée à Europhras 2008, Helsinki, Finlande.
- CECRL. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Communauté européenne [En ligne] : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Cellier, Micheline. (2011). Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement*. [En ligne] Eduscol - Portail national des professionnels de l'éducation [En ligne] : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
- Chambers, Angela. (2005). Integrating Corpus consultation in Language studies. *Language Learning & Technology*, 9 - n°2, 111-125.

- Chambers, Angela. (2007). Popularising corpus consultation by language learners and teachers. In E. Hidalgo Tenorio, L. Quereda Rodríguez-Navarro & J. Santana (Eds.), *Corpora in the Foreign Language Classroom* (Vol. 61, pp. 3-16). Amsterdam, New York: Rodopi.
- Chambers, Angela. (2010/2). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 9-20.
- Chambers, Angela, Farr, Fiona, & O'Riordan, Stéphanie. (2011). Language teachers with corpora in mind: from starting steps to walking tall. *The Language Learning Journal*, 39:1, 85-104.
- Chambers, Angela, & O'Sullivan, Ide. (2004). Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French. *ReCALL*, 16-1, 158-172.
- Chartrand, Suzanne-G, Émery-Bruneau, Judith, & Sénéchal, Kathleen. (2011). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Portail pour l'enseignement du français [En ligne] : http://www.enseignement.dufrançais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chavez, Ingrid. (2008). *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Chevalier, Jean-Claude. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chevalier, Jean-Claude. (2006). Création d'inventaires lexicaux anglo-français. Un intermédiaire remarquable : John Palsgrave, L'éclaircissement de la langue française 1530. *Histoire Epistémologie Langage*, 28(2), 19-26. Persée [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2006_num_0728_0752_2879
- Chevalier, Jean-Claude, Blanche-Benvéniste, Claire, Arrivé, Michel, & Peytard, Jean. (1994). *Grammaire du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Chiss, Jean-Louis. (1987). Malaise dans la classification. *Langue Française*, 74, 10-28.
- Chiss, Jean-Louis. (2003). À l'école primaire : Structurer la langue pour découvrir les discours. *Le Français aujourd'hui*, 141(2), 59-61.
- Clarence, Caroline. (2009). *Didactique du lexique de l'amour : étude sur corpus littéraire*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Coffey, Simon. (2015). Rendre le banal spécial à travers l'apprentissage des langues. *Le Langage et l'Homme*, 1, 69-81.
- Cohen, Andrew, Brooks-Carson, Amanda, & Jacobs-Cassuto, Melody. (2000). Direct vs Translated Writing: What Students Do and the Strategies They Use. *Technical Report Series*, 17. University of Minnesota - Center for Writing [En ligne] : <http://writing.umn.edu/isw/assets/pdf/publications/Cohen.pdf>
- Colé, Pascale. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. Eduscol [En ligne] : www.eduscol.education.fr/vocabulaire
- Colletta, Jean-Marc, & Tcherkassof, Anna. ((ss. dir.) 2003). *Les émotions : cognition, langage et développement*. Paris: Mardaga.
- Collige, Valérie. (2015). La prononciation en classe : apprendre ensemble, avec le corps, en "pleine présence". *Le Langage et l'Homme*, 2, 81-94.
- Conférence des Présidents d'Université. (2009). *Position de la CPU sur les procédures d'admission des étudiants chinois dans les universités françaises*. [En ligne] :

http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2013/08/PositionCPUadmission_etudiants_chinois_2805091.pdf

- Connac, Sylvain. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris: ESF.
- Cosnier, Jacques. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation... face à face). In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions: cognition, langage et développement* (pp. 59-67). Paris: Mardaga.
- Coste, Daniel. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue Française*, 8, 7-23. Persée [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525
- Coste, Daniel. (1994). Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 96.
- Coste, Daniel. (2002). Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. 21-29. [En ligne] ADEB. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue [En ligne] : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf
- Coxhead, Averil. (2002). The Academic Word List: A Corpus-based Word List for Academic Purposes. In T. 2000 (Ed.), *Teaching and Language Corpora*. Atlanta.
- Crinon, Jacques. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4(2), 121-154. Journal of Writing Research [En ligne] : http://www.jowr.org/articles/vol4_2/JoWR_2012_vol4_nr2_Crinon.pdf
- Cuq, Jean-Pierre. (2010). Sciences du langage et Didactique des langues. *Synergies Brésil, n° spécial 1*, 85-88.
- Cuq, Jean-Pierre (ss.dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé-International.
- Dabène, Louise. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- Damasio, Antonio. (1995 (éd. 2010)). *L'erreur de Descartes - La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Darot, Mireille, & Beacco, Jean-Claude. (1984). *Analyses de discours, lecture et expression*. Paris: Hachette/Larousse, BELC.
- De Cock, Sylvie, & Tyne, Henry. (2014). Corpus d'apprenants et acquisition des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 11(1), 137-167.
- De Knop, Sabine, & Gilquin, Gaëtanelle. (2016). *Applied Construction Grammar*. Germany: De Gruyter Mouton.
- De Mauro, Tullio. (1983). Il vocabolario di base. *Prometeo*, 3, 127-131.
- Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences (2009).
- Degache, Christian. (2003). Intercompréhension en langues romanes. *Lidil*, 28.
- Dehaene, Stanislas. (2007). *Les neurones de la lecture : La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, Stanislas. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- Delcambre, Isabelle. (2009). Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? *Recherches*, 50, 121-135.
- Diwersy, Sascha. (2012). La francophonie multivariée ou comment mesurer les français d'Afrique ? *Le français en Afrique*, 27, 75-91.

- Dolz, Joachim, & Gagnon, Roxane. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne] : <http://pratiques.revues.org/1159>
- Donahue, Christiane. (2008). *Écrire à l'Université : analyse comparée, France-Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Dortier, Jean-François. (2013). Sommes-nous devenus des mutants ? *Sciences Humaines*, 10(252), 1-1. [En ligne] : <http://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-2010-page-2011.htm>
- Doyotte, Fabienne. (2005). *La chanson française d'hier à aujourd'hui en tant qu'outil d'enseignement du lexique des émotions en classe de FLE*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Dreyfus, Martine. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : Bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(1), 73-84.
- Drouin, Patrick. (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire. *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2, 45-64.
- Ducancel, Gilbert, & Astolfi, Jean-Pierre. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuels. *Repères*, 12(G.Ducancel et JP.Astolfi (Eds)), 5-20.
- Duffau, Hugues. (2016). *L'erreur de Broca - Exploration d'un cerveau éveillé*. Paris: Michel Lafon.
- Duvignau, Karine, Wawrzyniak, Anna, Garcia-Deblanc, Claudine, Theophanous, Olga, & Caria, Michèle. (2008). Structuration sémantique du lexique des verbes en FLE : pour un apprentissage du lexique fondé sur l'approximation sémantique. *Travaux de didactique du Français Langue Étrangère*, 59, 35-43.
- Edmonds, Amanda. (2013a). "Parfaitement sensé" - La préférence sémantique et l'enseignement des collocations en L2. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (Eds.), *Enseigner le lexique* (pp. 131-151). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Edmonds, Amanda. (2013b). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *Langages*, 189, 121-138.
- Edmonds, Amanda. (2015). Constructions in the Classroom: Examples of a Phraseodidactic Approach for the Teaching of L2 French. *Journal of Social Sciences*, 11(3), 152-161.
- Edmonds, Amanda. (2016). Le rôle du contexte dans le traitement des expressions conventionnelles. *Cahier de lexicologie*, 108, 107-123.
- Education, Nationale. (2010). *Programme d'enseignement de création et innovation technologiques en classe de seconde générale et technologique*. Bulletin Officiel n°4, 29 avril, Ministère de l'Education Nationale. [EN LIGNE] : <http://www.education.gouv.fr/cid51323/mene1007243a.html>
- Ekman, Paul. (1989). L'expression des émotions. In B. Rimé & K. R. Scherer (Eds.), *Les émotions* (pp. 183-228). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ekman, Paul, & Rosenberg, Erika. (1997). *What the face reveals: basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Nick C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, Nick C., & Sinclair, Susan G. (1996). Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order. *The quarterly journal of experimental psychology*, 49A(1), 234-250.
- Escoufier, Dorothée, Marhic, Philippe, & Talbot, Elodie. (2013). *Ensemble, cours de français pour migrants*. Paris: CLE International.
- Fäcke, Christiane. (2010). *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr.
- Fau, Siegfried. (2011). *Les bonnes pratiques de la coopération universitaire*. Consulat général de France à Shanghai, [en ligne] : <http://www.ambafrance-cn.org/Les-bonnes-pratiques-de-la-cooperation-universitaire>
- Ferry, Victor, & Sans, Benoit. (2015). L'intelligence émotionnelle : un art rhétorique. *Le Langage et l'Homme*, 2, 147-162.
- Firth, John Rupert. (1957a). Modes of Meaning. *Papers in Linguistics 1934-1951*, 190-215.
- Firth, John Rupert. (1957b). A Synopsis of Linguistic Theory 1930–1955. In J. R. Firth (Ed.), *Studies in Linguistic Analysis* (Vol. Special Volume of the Philosophical Society, pp. 1-32). Oxford: Basil Blackwell.
- Fligelstone, Steve. (1993). Some reflections on the question of teaching, from a corpus linguistics perspective. *ICAME journal*, 17, 97-109.
- Florin, Agnès. (1993). Les connaissances lexicales des enfants à l'école primaire. *Repères*, 8, 93-112.
- Fløttum, Kjersti, Dahl, Trine, & Kin, Torodd (ss.dir.). (2006). *Academic voices. Across languages and disciplines*. Amsterdam: Philadelphie : John Benjamins.
- Flowerdew, John. (1993). Concordancing in language learning. *Perspectives*, 5, 87-101.
- François, Jacques. (2008). Les grammaires de construction - Un bâtiment ouvert aux quatre vents. *Cahier du CRISCO*, 26, 3-19.
- Frankenberg-Garcia, Ana. (2014). How language learners can benefit from corpora, or not. *Les Cahiers de l'Acedle*, 11(1), 93-110.
- Gaatone, David. (2007). Les marqueurs d'intensité et les locutions verbales : quelques réflexions. *Travaux de linguistique*, 55, 93-105.
- Galisson, Robert. (1984). *Les expressions imagées*. Paris: Clé International.
- Galisson, Robert. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *Ela - Études de Linguistique Appliquée*, 67, 119-132.
- Galisson, Robert. (1988). Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels. *Ela - Études de Linguistique Appliquée*, 69, 74-90.
- Galisson, Robert. (1989). La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle. *Recherches et Applications*, août-septembre, 113-117.
- Galisson, Robert. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.
- Galisson, Robert. (1999). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In R. Galisson & C. Puren (Eds.), *La formation en question* (pp. 95-115). Paris: Clé International.
- Gaonac'h, Daniel. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: CREDIF - Hatier.
- Gass, Susan M., & Selinker, Larry. (2001). *Second language acquisition : an introductory course*. New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Gilquin, Gaëtanelle, De Cock, Sylvie, & Granger, Sylvianne. (2010). *The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

- Gledhill, Christopher J. (2000). *Collocations in science writing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Gledhill, Christopher J. (2011). The 'lexicogrammar' approach to analysing phraseology and collocation in ESP texts. *ASp - anglais et Français de spécialité*, 59. revue.org [En ligne] : <http://asp.revues.org/2169>
- Goleman, Daniel. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Book.
- Gonzalez-Rey, Isabel. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Gonzalez-Rey, Isabel. (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont (Belgique): E.M.E.
- Gonzalez-Rey, Isabel. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. [En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/actes/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>
- Goody, Jack. (1979). *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul, & Sauvageot, Aurélien. (1956). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: nouvelle édition refondue et argumentée 1964, Didier.
- Granger, Sylvianne. (2001). Didactique des langues étrangères, linguistique de corpus et traitement automatique des langues. *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, 105-109.
- Granger, Sylvianne. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3-30). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins.
- Granger, Sylvianne, Hung, Joseph, Petch-Tyson, Stephanie, & (dir.). (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins.
- Greimas, Algirda Julien. (1966). *Sémantique structurale - Recherche de méthode* (Vol. Deuxième édition, 1995). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gress, Thibaut. (2009). Jean-Marie Schaeffer : La fin de l'exception humaine. *Actu Philosophia*. [En ligne] : <http://www.actu-philosophia.com/spip.php?article102#nh19>
- Grobelač, Lucjan. (1990). *Dictionnaire collocationnel du français général*. Varsovie: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Groff, Jennifer, Dumont, Hanna, Istance, David, & Benavides, Francisco. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*: OCDE.
- Grossmann, Francis. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques* 149-150, 163-183. revue.org [En ligne] : <http://pratiques.revues.org/1732>
- Grossmann, Francis. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, 141-160. revue.org [En ligne] : <http://pratiques.revues.org/1976>
- Grossmann, Francis, & Tutin, Agnès. (2005). Joie profonde, affreuse tristesse, parfait bonheur. Sur la prédicativité des adjectifs intensifiant certains noms d'émotion. *Cahiers de lexicologie*, 86, 1-18.
- Grossmann, Francis, & Boch, Françoise. (2003a). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135. [En

- ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS028.pdf#page=117>
- Grossmann, Francis, Boch, Françoise, & Cavalla, Cristelle. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes. In F. Grossmann & S. Plane (Eds.), *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* (pp. 191-218). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Grossmann, Francis, & Tutin, Agnès. (2003b). *Les collocations : analyse et traitement* (Vol. thématique). Amsterdam: De Werelt.
- Halliday, Michael A.K., McIntosh, Angus, & Strevens, Peter. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Hanks, Patrick. (2008). Lexical Patterns: from Hornby to Hunston and beyond. In E. Bernal & J. DeCesaris (Eds.), *Proceedings of Euralex 2008*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [En ligne] : http://www.patrickhanks.com/uploads/5/1/4/9/5149363/hornby_to_hunston.pdf
- Hanks, Patrick. (2013). *Lexical Analysis: Norms and Exploitations*. Cambridge, Mass./London, England: The MIT Press.
- Harnois-Delpiano, Mylène. (2016). *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs*. Thèse de Doctorat. Université Grenoble Alpes. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01309533/>
- Harnois-Delpiano, Mylène, Chevrot, Jean-Pierre, & Cavalla, Cristelle. (2014). Etude contrastive de l'acquisition de la liaison en L1 et L2. *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes, section 12 : Acquisition et apprentissage des langues, psycholinguistique*. [En ligne] XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes. [En ligne] : http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12.html#article_idp16476832
- Hausmann, Franz Josef. (1985). Trois paysages dictionnaires: la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne. Comparaisons et connexions. *Lexicographica*, 1, 24-50.
- Hausmann, Franz Josef. (1989). Le dictionnaire de collocations. In F. J. Hausmann (eds), O. Reichmann, H. Wiegand & L. Zgusta (Eds.), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires* (pp. 1010-1019). Berlin/New-York: De Gruyter.
- Hausmann, Franz Josef, & Blumenthal, Peter (coord.). (2006). Collocations, corpus, dictionnaires. *Langue Française*, 150, 119-126.
- Hill, Jimmie. (1993). Revising Priorities : from Grammatical Failure to Collocational Success. In M. Lewis (ed.) : *The Lexical Approach, the State of ELT and the Way Forward* (pp. 47-67). London : Language Teaching Publications.
- Hilton, Heather. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? ASp - Anglais et Français de spécialité, 35-36, 207-217.
- Hilton, Heather. (2005). Théories d'apprentissages et didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 3, 12-21. Consulté en ligne le 20 novembre 2009. [En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014.kjsp>
- Hocsman, Ana. (2010). *La démarcation dans les écrits scientifiques - Possibles classements notionnels des collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*. In C. Cavalla (Dir.), Master FLE. Grenoble: Université de Grenoble.
- Hoey, Michael. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London/New York: Routledge.

- Holec, Henri. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Crapel*, 75-87.
- Holme, Randal. (2010a). A construction grammar for the classroom. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 48, 355-377.
- Holme, Randal. (2010b). Construction grammars: Towards a pedagogical model. *AILA Review*, 23, 115-133.
- Houdé, Olivier. (1993). Catégorisation et développement cognitif. *Revue française de pédagogie*, 123-125.
- Howarth, Peter. (1998). The phraseology of learners' academic writing. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 161-186). Oxford: Oxford University Press.
- Huc, Pierre, & Vincent-Smith, Brigitte. (2008). Naissance de la neurodidactique. *Le Français dans le Monde*, 357, 30-31.
- Hunston, Susan, & Thompson, Geoffrey. (2000). *Evaluation in Text : Authorial Stance and the Construction of Discourse: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. UK: Oxford University Press.
- Hyland, Ken. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- IFA, Equipe, & Racelle-Latin, Danièle (coord). (2004 (3e éd.)). *Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique noire*. Vanves, France: EDICEF - AUF.
- Iglesis, Thomas, Verdier, Claire, Motron, Anne-Claude, & Charliac, Lucile. (2004). *Trait d'union 1 : Méthode de français pour migrants*. Paris: CLE International.
- Ismail, Sadiq Abdulwahed Ahmed, & Alsheikh, Negmeldin Omer. (2012). Second Language Learners' Performance and Strategies When Writing Direct and Translated Essays. *International Education Studies*, 5(5), 173-184.
- Johns, Tim. (1986). Micro-concord: a language learner's research tool. *System*, 14(2), 151-162.
- Johns, Tim. (1991). Should you be persuaded : Two examples of data-driven learning. *Classroom concordancing. English language research journal*, 4, 1-16.
- Johns, Tim. (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 107-118). New York: The Edwin Mellen Press.
- Kail, Michèle. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris: Que sais-je ? PUF.
- Kamber, Alain. (2014). Prendre, un verbe support dans l'enseignement du FLE : une analyse sur corpus. *Revue Mosaïques, Au cœur du verbe. Discours, syntaxe et didactique*(hors-série n°2), 3-16.
- Keyzers, Christian, & Gazzola, Valeria. (2010). Social Neuroscience: Mirror Neurons recorded in Humans. *Current Biology*, 20(8), 353-354.
- Kin, Torodd (ss.dir.). (2005). *Akademisk prosa*. Bergen: Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen.
- Kosslyn, Stephen M. (2001). Visual Consciousness. In P.G. Grossenbacher (Ed.), *Finding Consciousness in the Brain: A neurocognitive approach*. Amsterdam/Piladelphia: John Benjamins Publishing.
- Kramsch, Claire. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language teaching*, 41(3), 389-408.
- Kubler, Natalie. (2014). Mettre en oeuvre la linguistique de corpus à l'université - Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 11(1), 37-77.

- Labre, Virginie. (2006). *Expressions figées et collocations des sentiments : analyse didactique pour la classe de FLE*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Landure, Corinne, & Boulton, Alex. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp - Anglais et Français de Spécialité*, 57, 11-30. revues.org [En ligne] : <https://asp.revues.org/931>
- Lascombe, Valérie. (2013). *L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE*. In C. Cavalla (Dir.), Master FLE. Grenoble: Université de Grenoble. [En ligne] : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00866047/document>
- Laufer, Batia. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *AILE*, 3, 97-113. revues.org [En ligne] : <http://aile.revues.org/4895>
- Le Boterf, Guy. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Fur, Dominique, Freund, Yaël, Trouilleux, Edouard, & Dilger, Marie. (2007). *Dictionnaire des combinaisons de mots - Les synonymes en contexte*. Paris: Le Robert.
- Le Ngoc, Bau. (2013). *L'utilisation des connecteurs argumentatifs dans les écrits universitaires des étudiants vietnamiens : le cas du discours géographique. Pour une perspective didactique*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3. [En ligne] : <http://tracuu.thuvientphcm.gov.vn:8081/ViewBook/1/0/2921/4/3307/1/2578/0/>
- Leclercq, Gilles. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2003/2, 71-104. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-71.htm>
- Legallois, Dominique. (2005). Du bon usage des expressions idiomatiques dans l'argumentation de deux modèles anglo-saxons : la Grammaire de Construction et la Grammaire des Patterns. *Les Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 31(2-4), 109-127.
- Legallois, Dominique, & Tutin, Agnès. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*(189), 3-25.
- Léon, Jacqueline. (2008). Aux sources de la "Corpus Linguistics": Firth et la London School. *Langages*, 171, 12-33. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-langages-2008-2003-page-2012.htm>
- Lepoivre-Duc, Solveig. (2004). Interactions langagières et enjeux lexicaux. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique Contextes, démarches, supports* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.
- Lewis, Michael (ss.dir.). (2000). *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*. Hove: Language teaching publications LTP.
- Lieury, Alain. (1990). Auditifs, Visuels la grande illusion. *Cahiers pédagogiques*, 287, 59-62.
- Lieury, Alain. (1997 (3e éd.)). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Lieury, Alain. (2005). *Mais où est donc...ma mémoire : comprendre et maîtriser les procédés mnémotechniques*. Paris: Dunod.
- Lieury, Alain. (2009). Quoi de neuf sur la mémoire ? *Cahiers pédagogiques*, 474, 11-13.
- Lin, Yu-Jieh. (2015). *L'enseignement des collocations sur corpus comparable multilingue en FLE avec public sinophone comme exemple*. In C. Cavalla (Dir.), Master FLE. Paris: Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.
- Loiseau, Mathieu, Zampa, Virginie, & Rebourgeon, Pauline. (2015). Magic Word – Premier jeu développé dans le cadre du projet Innovalangues. *Alsic*, 18(2). revue.org [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2828>

- Louw, Bill. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology ; in honour of John Sinclair* (pp. 157-176). Amsterdam: benjamins.
- Louw, Bill. (2008). Contextual Prosody Theory: bringing Semantic Prosodies to Life. *Texto!, Volume XIII - n°1/2*. [En ligne] : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=124>
- Lundquist, Lita. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris: Ophrys.
- Macaire, Dominique, & Boulton, Alex. (2014). Notion de corpus et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 11/1, 3-9.
- Majumdar, Shyamal (ed.). (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy-technology Integration* (pp. 99). [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf>
- Malrieu, Denise, & Rastier, François. (2001). Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des langues*, 2 vol.42, 548-577. [En ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres.html
- Mangenot, François. (1998). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. In M. Souchon (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Vol. [En ligne] : w3.u-Grenoble_3.fr/espace_pedagogique/focal.htm, pp. 515-525). Besançon: Université de Franche-Comté.
- Mangiante, Jean-Marc. (2015). La dimension technique de la collecte des données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue. *Points Communs - REDLOS*, 2, 37-43.
- Mangiante, Jean-Marc, & Parpette, Chantal. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Maniez, François. (2009). Étude des termes relevant des champs sémantiques de l'essai et de l'erreur en anglais médical. *ASP - Anglais et Français de Spécialité*, 56. [En ligne] : <http://asp.revues.org/161>
- Maniez, François, Dury, Pascaline, Arlin, Nathalie, & Rougemont, Claire. (2008). *Corpus et dictionnaires de langues de spécialités*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Marin, Brigitte. (2014). Ecriture, stéréotype et créativité. *Da Investigação às práticas*, 4(11), 21-30.
- Marquer, Pierre. (2005). *L'organisation du lexique mental: Des "contraires" aux expressions idiomatiques*. Paris: L'Harmattan.
- Martinot, Claire. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela*, HS-18. [En ligne] : <http://corela.revues.org/4034>
- Maurer, Bruno. (2007). Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques. In E. Archives Contemporaines /AUF (Ed.), *Les actions sur les langues* (pp. 127-138). Paris: actualité scientifique. [En ligne] : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=101
- McEnery, Tony, & Wilson, Andrew. (1997). Teaching and language corpora (TALC). *ReCALL*, 9(01), 5-14.
- Meara, Paul. (1996). The classical research in L2 vocabulary acquisition. In G. M. Anderman & M. A. Rogers (Eds.), *Words Words Words: The Translator and the Language Learner* (pp. 27-40). Cleveland: Multilingual Matters.
- Meirieu, Philippe. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe. In J.-M. Berbain, M. Caujolle & C. Étévé (Eds.), *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris: INRP - ENS Editions.

- Meirieu, Philippe. (2012). *Apprendre... oui, mais comment*. Issy les Moulineaux: ESF (1987, 1re éd.).
- Mel'čuk, Igor. (1993). La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 82-113.
- Mel'čuk, Igor (ss.dir.). (1984, 1988, 1992, 1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques I, II, III, IV*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Mel'čuk, Igor, Clas, André, & Polguère, Alain. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain la Neuve: Duculot.
- Mel'čuk, Igor. (2003). Les collocations : définition, rôle et utilité. *Revue française de linguistique appliquée, thématique*, 23-31.
- Mel'čuk, Igor. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais.... *Cahiers de lexicologie*, 102, 129-149.
- Mettewie, Laurence. (2015). Apprendre la langue de "l'Autre" en Belgique : la dimension affective comme frein à l'apprentissage. *Le Langage et l'Homme*, 50(2), 23-42.
- Miller, George A., & Gildea, Patricia M. (1987). How Children Learn Words. *Scientific American*, 46, 94-99.
- Moirand, Sophie. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres de discours ? *Contribution à la journée d'étude « Les genres de l'oral » organisée par C.Kerbrat-Orecchioni et V.Traverso le 18 avril 2003*. [En ligne] : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Moirand, Sophie. (2007). Le modèle du Cercle de Bakhtine à l'épreuve des genres de la presse. *Linx*, 56. [En ligne] : <http://linx.revues.org/366>
- Montagnon, Gwenaëlle. (2007). *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Moore, Danièle. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1(121), 71-78.
- Mortureux, Marie-Françoise. (1986). Enseignement des langues et vulgarisation. *Ela - Études de Linguistique Appliquée*, 61, 67-77.
- Mourlhon-Dallies, Florence. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: didier Erudition.
- Mroué, Mariam. (2014). *Éléments pour une didactique du lexique transdisciplinaire dans les écrits de recherche en français langue étrangère*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Nagy, William E., Herman, Patricia A., & Anderson, Richard C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 223-253.
- Nation, Paul. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul, & Waring, Robert. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19, [En ligne] : <http://www.robwaring.org/papers/CUP/cup.html>). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, Nadja. (2004). How learner corpus analysis can contribute to language teaching: A study of support verb constructions. In G. E. Aston, S. Bernardini & D. Stewart (Eds.),

- Corpora and Language Learners* (pp. 109-124). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nesselhauf, Nadja. (2005). *Collocations in a Learner Corpus. Studies in Corpus Linguistics 14*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ngo, Julien. (2016). *Intégration du smartphone et de Whatsapp à l'Alliance française de Brunei : la démultiplication des interactions sociales pour le renforcement des compétences langagières en FLE*. In J. I. Aguilar Rio (Dir.), Master FLE. Paris: Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.
- Novak, Joseph D. (1990). Concept mapping :a useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 937-949.
- Noyau, Colette. (2003). Processus cognitif de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'Intelligence Artificielle - RIA*, 5-6, 799-812.
- Ogden, Charles Kay. (1934). *The system of Basic English*. New York: Harcourt Brace and Co.
- Osborne, John. (2008). Phraseology effects as a trigger for errors in L2 English; the case of more advanced learners. In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 67-83). Amsterdam: John Benjamins.
- Pairon, Jacqueline. (2015). Présence, écoute et plurilinguisme. Vers une compétence translangagière. *Le Langage et l'Homme*, 2, 163-180.
- Palsgrave, John. (1530). *Lesclarcissement de la langue française*. Paris: Imprimerie Nationale. [En ligne] : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50634z>
- Parke, Rebecca. (2016). *L'apprentissage du français langue étrangère : Comment définir la motivation chez les lycéens américains ?* In C. Cavalla (Ed.), Master FLE. University of Middlebury. Paris: Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.
- Parpette, Chantal. (2007). Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? In J. Goes & J.-M. Mangiante (Eds.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (pp. 49-60). Arras: Artois Presses universités.
- Paveau, Marie-Anne. (2012). Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>
- Pavlenko, Aneta. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.
- Pecman, Mojca. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères. *ALSIC*, 8, 109-122, [En ligne] <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>
- Petitgirard, Jean-Yves. (2005, 12-13 et 14 Novembre). *WEBLINGUA : un outil en ligne pour l'enseignement /apprentissage des langues*. Communication présentée au Colloque international SEMAFORAD-2, Université de Bejaia, Algérie.
- Phal, André. (1969). La Recherche en lexicologie au CREDIF la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques. *Langue Française*, 2.
- Phal, André. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris: Didier, Crédif.
- Piaget, Jean. (1975). *L'équilibration des structures cognitives - Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pillon, Agnesa. (1993). *La mémoire des mots: ses unités, son organisation*: Mardaga.
- Plane, Sylvie. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 33-54). Namur: Presses Universitaires de Namur.

- Plantin, Christian. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions - Cognition, langage et développement* (pp. 97-130). Paris: Mardaga.
- Plantin, Christian. (2015). Paura, emozione, passione, sentimento : étude de la contagion émotionnelle d'après le Dizionario Combinatorio Itained. *Le Langage et l'Homme*, 2, 43-58.
- Polguère, Alain. (2013). Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments. In F. Baidier & G. Cislaru (Eds.), *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques* (pp. 21-42). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00867424/document>
- Pollet, Marie-Christine. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Pollet, Marie-Christine, & Boch, Françoise (ss.dir.). (2002). L'écrit dans l'enseignement supérieur. *Enjeux*, 53/54.
- Porcher, Louis. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Etudes de linguistique appliquée*, 23.
- Portillo Serrano, Veronica. (2010). *Problématique des genres dans les productions écrites universitaires : cas du résumé scolaire chez les étudiants français et mexicains*. (Doctorat), Université de Franche-Comté. [En ligne] : www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf
- Portine, Henri. (2013). L'ingénierie linguistique - Des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition ? *recherches et Applications*, 54, 159-168.
- Pothier, Maguy. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Ela - Études de Linguistique Appliquée*, 123-124(3), 385-392.
- Pottier, Bernard. (1992a). *Sémantique générale*. Paris: Presses Universitaires de France, Linguistique nouvelle.
- Pottier, Bernard. (1992b). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette.
- Pourmoezzi, Bitia. (2004). *Analyse du lexique de quelques sentiments : la jalousie, l'angoisse, la tristesse*. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Propp, Vladimir. (1928, trad. fr. 1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Pruvost, Jean. (1999). Lexique et vocabulaires : une dynamique d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée - ELA*, 116, 395-419.
- Rabardel, Pierre. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, Pierre. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-266). Paris: Editions La Dispute.
- Racine, Isabelle, & Detey, Sylvain. (2015). L'apprentissage des liaisons en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux. *Bulletin Vals-Asla*, 102.
- Rastier, François. (1984). AH! Tonnerre! Quel trou dans la blanquette! Essai de sémantique interprétative. *Langue Française*, 61, 27-54.
- Rastier, François. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rastier, François. (1998). Le Problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97-111.
- Rastier, François. (2001). Éléments de théorie des genres. *Texto! Textes & Cultures* [En ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html

- Rastier, François. (2013). *Apprendre pour transmettre - L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris: PUF.
- Reuter, Yves. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Yves. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- Rey, Bernard. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation - Enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: de Boeck.
- Rieu, Nadège. (2005). *L'enseignement du lexique des sentiments à un groupe d'adultes issus de l'immigration*. In C. Cavalla (Ed.), Master1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Rimé, Bernard, & Scherer, Klaus. ((ss.dir.) 1989). *Les émotions*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rinck, Fanny. (2006). *L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3. [En ligne] : www.u-Grenoble3.fr/lidilem/labo/theseFannyRinck.pdf
- Rinck, Fanny. (2010). Les 'nouveaux entrants' dans le champ scientifique : analyse des spécificités des articles de doctorants. In J.-M. Defays & A. Englebert (Eds.), *Les discours universitaires* (Vol. tome 1 et 2, pp. 99-110). Paris: L'Harmattan.
- Rinck, Fanny, Grossmann, , & Boch, Françoise. (2010). Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ? *Actes du colloque Énonciation et texte au cœur de la grammaire* (Vol. 11-13 mars 2009). Université Toulouse le Mirail.
- Rizzolatti, Giacomo, & Sinigaglia, Corrado. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Romero, Claire. (2007). Pour une définition générale de l'intensité dans le langage. *Travaux de linguistique*, 54, 57-68.
- Sachtioti, Maria. (2009). *L'enseignement du vocabulaire des émotions dans un contexte grec de niveau A2/B1*. In C. Cavalla (Dir.), Master FLE. Grenoble: Université de Grenoble.
- Scheidecker, Claire. (2011). Mémorisation du lexique - Apport des neurosciences cognitives. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Schneuwly, Bernard. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>
- Schneuwly, Bernard, & Dolz, Joachim. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Segui, Juan. (1989). Traitement de la parole et lexique. *Lexique*, 8, 13-28.
- Segui, Juan. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte. *Langue française*, 95, 69-79.
- Shepard, Roger N. (1984). Ecological constraints on internal representation: Resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking, and dreaming. *Psychological Review*, 91(4), 417-447.
- Sinclair, John McHardy. (1987). *The nature of the evidence. Looking Up: an account of the COBUILD Project in lexical computing*. London and Glasgow: Collins.
- Sinclair, John McHardy. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John McHardy. (2004a). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, John McHardy. (2004b). *Trust the text : Language, corpus and discourse*. London: Routledge.

- Tinkham, Thomas. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380.
- Tognini-Bonelli, Elena. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Benjamins.
- Torres Cacoullos, Rena. (2006). Relative Frequency in the Grammaticization of Collocations: Nominal to Concessive *a pesar de*. In T. L. Face & C. A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. [En ligne] : www.lingref.com, document #1253, pp. 37-49. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Tran, Thi Thu Hoai. (2009). Séquence pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage des collocations de démarcation. In C. Cavalla (Dir.), Master 1 FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Tran, Thi Thu Hoai. (2010). Aides logicielles à la rédaction universitaire. L'exemple des collocations. In C. Cavalla (Ed.), Master FLE. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3. [En ligne] : dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00563974/en/
- Tran, Thi Thu Hoai. (2014a). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01330952/>
- Tran, Thi Thu Hoai. (2014b). Les séquences lexicalisées à fonction discursive comme outil d'aide à l'écriture auprès des étudiants étrangers. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (Eds.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 355-364). Francfort: Peter Lang.
- Tran, Thi Thu Hoai, Tutin, Agnès, & Cavalla, Cristelle. (2016). Typologie des sequences lexicalisees a fonction discursive et aide a la redaction scientifique. *Cahiers de lexicologie*, 108(1), 161-180.
- Tran, Thi Thu Hoai, Tutin, Agnès, & Cavalla, Cristelle. (à paraître). Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE : l'exemple des marqueurs de reformulation. *Linguistik Online*.
- Tutin, Agnès. (2007a). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2 5-13.
- Tutin, Agnès. (2007b). Modélisation linguistique et annotation des collocations : une application au lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques. In S. Koeva, D. Maurel & M. Silberstein (Eds.), *Formaliser les langues avec l'ordinateur : de Intex à NooJ* (pp. 189-215). Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté.
- Tutin, Agnès. (2010a). Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences. In R. Lores-Sanz, P. Mur-Duenas & E. Lafuente-Millan (Eds.), *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Genres* (pp. 219-240). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Tutin, Agnès. (2010b). *Sens et combinatoire lexicale : de la langue au discours*. Grenoble Alpes, Grenoble.
- Tutin, Agnès. (2014). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. In A. Tutin & F. Grossmann (Eds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 27-43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tutin, Agnès, & Augustyn, Magdalena. (2009). Constitution d'un corpus annoté autour du lexique des émotions: collocations et fonctions lexicales.

- Tutin, Agnès, & Grossmann, . (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII, 7-25. [En ligne] : <http://w3.u-Grenoble 3.fr/Tutin/Publications.htm>
- Tutin, Agnès, & Grossmann, (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tutin, Agnès, & Kraif, Olivier. (à paraître). Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines : l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents. *Lidil*, 53.
- Tutin, Agnès, Novakova, Iva, Grossmann, , & Cavalla, Cristelle. (2006). Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires. *Langue Française*, 150, 32-49.
- Van der Linden, Elisabeth. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(1), 33-44.
- Verlinda, Serge, Binon, Jean, & Selva, Thierry. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française* 150, 84-98.
- Verlinda, Serge, Selva, Thierry, & Binon, Jean. (2009). La base lexicale du français: de la lexicographie d'apprentissage à l'environnement d'apprentissage. In M. Heinz (Ed.), *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique* (pp. 289-306). Berlin: Franck et Timme.
- Vidal, Catherine. (2011). Le cerveau a-t-il un sexe ? *L'école des parents*, 593(6), 26-27. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2011-2016-page-2026.htm>
- Vygotski, Lev Semionovitch. (1934). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales 1985.
- Waring, Robert. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets : a replication. *System*, 25(2), 261-274.
- Williams, Geoffray. (2003). Les collocations et l'école contextualiste britannique. In F. Grossmann & A. Tutin (Eds.), *Les collocations : analyse et traitement* (Vol. Travaux de recherches en linguistique appliquée). Paris: Éditions De Werelt.
- Williams, Geoffrey C. (1999). Les réseaux collocationnels dans la construction et l'exploitation d'un corpus dans le cadre d'une communauté de discours scientifique. Thèse de Doctorat, Université de Nantes. [En ligne] : <http://geoffrey.williams.pagesperso-orange.fr/thesis/index.htm>
- Williams, Geoffrey C. (2001). Mediating between lexis and texts: collocational networks in specialised corpora. *revues.org* [En ligne] : <http://asp.revues.org/1782>
- Wioland, François. (2000). Vers un modèle prosodique du français parlé ? In E. Guimbretière (Ed.), *Apprendre, enseigner, acquérir* (pp. 13-19). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Wolf, Karsten. (2015). Measuring facial expression of emotion. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(4), 457-462.
- Wray, Alison. (2002). *Formulaic sequences and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yan, Rui. (2016). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans l'enseignement du FLE à l'aide des techniques du TAL*. Thèse de Doctorat en cours, Université Grenoble-Alpes.
- Zarate, Geneviève. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

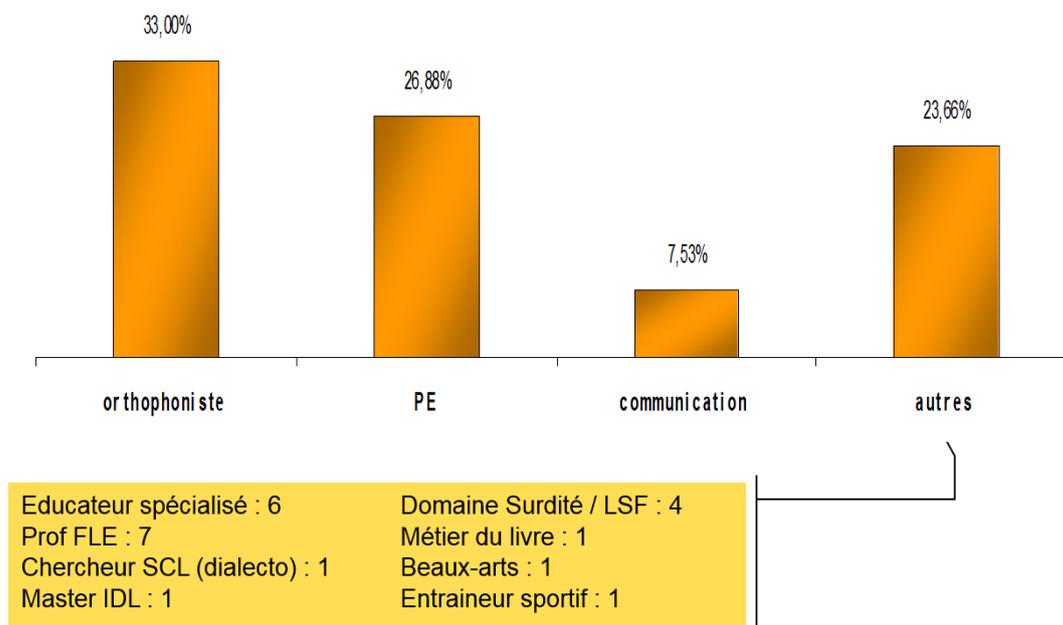
Annexes

Table des annexes

Annexe 1.....	152
Annexe 2.....	153

Annexe 1

Les métiers envisagés



juin 2012

Graphique 1 : Pourcentage des métiers des étudiants de L1 SDL Grenoble 3 en juin 2012

Annexe 2

Extraction de Scientext

Lemme : [poser + N]

100 occurrences et un doublon donc 99 entrées dans le tableau ci-dessous.

- 33 poser + question
- 37 poser + problème

	Contexte gauche	Occurrence	Contexte droit	Source
1.	L'interaction de ces phénomènes	pose pleinement les problèmes	auxquels sont confrontés tous les systèmes à savoir le moment d'intervention du choix des mots et les méthodes à utiliser.	[tal-the-21-body]
2.	Enfin, il nous a paru intéressant de cerner plus précisément les difficultés et les limites du choix des mots dans un cadre multi applicatif afin de	poser les bases	d'une nouvelle approche (Cf. § 4. 6).	[tal-the-21-body]
3.	Notons toutefois que l'intégration future de ce module ne	pose aucun problème	puisque cette modélisation intervient avant la phase de génération et que sa définition n'a aucune conséquence directe sur le générateur.	[tal-the-21-body]
4.	Elle nous a permis néanmoins de	poser les problèmes	liés à son utilisation mais également de tester le bon comportement du générateur noyau.	[tal-the-21-body]
5.	Il ne doit pas, par exemple, coordonner deux phrases appartenant à deux paragraphes différents, il doit	poser des marques	de surface de début et de fin de paragraphe,...	[tal-the-21-body]
6.	Toutefois, il est nécessaire de travailler à la définition d'un lexique de « mots communs» d'autant plus que l'intégration future à notre système de cette solution ne	pose , a priori, aucun problème	majeur (recherche en priorité dans le lexique spécialisé et, en cas d'échec, dans le lexique des mots « mots communs»).	[tal-the-21-body]
7.	Cette étude offre ainsi une vue d'ensemble des problèmes et permet de	poser un modèle	qui ne sera pas remis en cause à chaque nouveau phénomène considéré.	[tal-the-21-body]
8.	Ce choix d'un ensemble solution	pose deux difficultés	.	[tal-the-21-body]
9.	Nous l'avons vu, la définition du niveau conceptuel	pose des problèmes	certaines mais, quoi qu'il en soit, il semble évident qu'un ou des niveaux de formalisation manque : niveaux de pragmatique et sémantique linguistique	[tal-the-21-body]
10.	Celui -ci est tel qu'à tout instant du processus d'expertise l'utilisateur peut	poser des questions	.	[tal-the-21-annex]
11.	Le texte écrit, ce qu'en fait l'adulte lorsqu'il l'interprète, mais aussi la manière dont l'enfant s'en empare à son tour, en réagissant à ce qui lui est lu et en	posant des questions	, représentent les aspects principaux de ce processus.	[lin-hdr-28-body]
12.	approches qui, s'engluant dans la mise à jour de modèles structurels ou cognitifs, en oublient de se	poser la question	du pourquoi on parle, l'analyse des lectures partagées offre un terrain de réflexion intéressant.	[lin-hdr-28-body]
13.	Le retour critique sur ces limites de mon travail initial m'ont conduit à des infléchissements sensibles dans la manière même de	poser les problèmes	.	[lin-hdr-28-body]
14.	36), plutôt que de parler d'identité entre les deux segments, il est préférable de	poser une»opération	dynamique d'identification».	[lin-hdr-28-body]
15.	Le fait de se livrer à une ethnographie de cette sorte de pratiques langagières qu'occasionne la lecture d'histoires	pose en premier lieu la question	de la définition de l'espace social dans lequel on se situe.	[lin-hdr-28-body]
16.	Cette attention à ne pas couper l'école maternelle d'autres espaces sociaux	pose en définitive une question	de fond : est-il légitime de considérer que les lectures partagées effectuées à l'école maternelle méritent un traitement spécifique, et	[lin-hdr-28-body]
17.	35], m'intéressant au rôle du médiateur, et distinguant entre médiation symbolique,	posé la question	de la fonction initiatrice des lectures partagées.	[lin-hdr-28-body]

	culturelle et linguistique, j'avais			
18.	Dans un article sur la notion de « littératie littéraire»[Doc. 15] j'ai	posé la question	du lien éventuel entre l'appropriation progressive du système symbolique de l'écriture et la capacité progressive que développent les individus à interpréter les textes et les discours écrits.	[lin-hdr-28-body]
19.	La manière de	poser les problèmes	me semble cependant un peu biaisée, par le fait que même l'auteur survalorise l'explicité segmental (F. Gadet, 1989) associé à l'écrit, et comme	[lin-hdr-28-body]
20.	Lorsque je	pose la question	de l'utilité de la ponctuation, la réponse est que lire sans ponctuation n'est pas gênant.	[lin-hdr-28-body]
21.	Me situant principalement au niveau de l'école maternelle, je me suis	posé à de nombreuses reprises, au cours des enquêtes, la question	de savoir en quoi ces pratiques sont socialement marquées, et comment s'effectue la relation entre lectures partagées lectures partagées familiale et scolaire.	[lin-hdr-28-body]
22.	Cela n'empêche pas que Culture écrite et inégalités scolaires, paru en 1993,	pose un problème	irritant pour un didacticien qui se veut aussi linguiste.	[lin-hdr-28-body]
23.	décontextualisation éloignée des pratiques sociales des enfants de milieux populaires, on évite en effet soigneusement de	poser la question	des contenus culturels et des normes scolaires en la matière.	[lin-hdr-28-body]
24.	Or c'est justement cet entre-deux qui	pose problème	: l'enseignant de grande section maternelle ne peut se contenter d'encourager l'enfant à inventer et à réinventer le système de l'écriture, il doit aussi le lui faire découvrir, et l'aider dans sa conquête du code.	[lin-hdr-28-body]
25.	l'ensemble du langage qui continue à s'étendre et à se développer, et que la réflexivité, le recul épilinguistique, qui seront si nécessaires au moment où il s'agira de	poser la langue	comme un objet d'analyse (lors de l'apprentissage proprement formel de la lecture) ne sont possibles qu'à partir d'un terreau d'expériences langagières suffisamment riches et variées.	[lin-hdr-28-body]
26.	il n'est pas possible de prétendre que les écrits qu'il va rencontrer, et dont la complexité croît très vite à partir du CE1, ne vont pas	poser des problèmes	spécifiques ; l'enfant ne rencontre pas forcément au cours des discussions qu'il a familièrement avec ses pairs, ou même dans son milieu familial les formes	[lin-hdr-28-body]
27.	Deuxièmement, il ne faut pas sous-estimer la «résistance» des textes dits ordinaires, qui parfois	posent des problèmes	tout aussi intéressants que ceux qui sont offerts par les écrits littéraires, au plan énonciatif ou rhétorique : je pense par exemple	[lin-hdr-28-body]
28.	dans lesquels la question des points de vue est très importante, ou encore à certains textes documentaires qui figurent dans des journaux pour enfants, qui	posent des problèmes	complexes quant aux schémas rhétoriques et aux finalités du genre (voir infra).	[lin-hdr-28-body]
29.	En revanche, étudier un texte documentaire en classe de lecture	pose la question	du sens de l'activité pour l'élève : s'agit-il de s'informer sur un sujet ?	[lin-hdr-28-body]
30.	Dans le premier cas, c'est la question du statut des unités sémiotiques des textes, et la manière dont les lecteurs les reformulent ou les rappellent qui apparaît centrale ; dans le second, on	pose plutôt la question	du rôle de ces fragments de discours rapporté dans la communication écrite scientifique, fragments dont on ne sait trop s'ils ont une fonction vitale ou décorative.	[lin-hdr-28-body]
31.	un jargon pour asseoir sa cohérence, et qu'il existe des manières de discourir propre à un certain champ scientifique (manières de discourir liées elles-mêmes à des manières de penser et de	poser les problèmes	qui sont le fruit d'une histoire) sont donc largement méconnues ou sous-estimées, même si l'on peut admettre qu'il y a parfois quelques abus dans ces jargons...	[lin-hdr-28-body]
32.	Le diagnostic formulé en matière de lecture conduit ainsi à se	poser quelques questions	simples : quels textes donner à lire aux étudiants ?	[lin-hdr-28-body]
33.	Le statut des textes donnés à lire aux étudiants dans le cadre des cours de linguistique	pose également question	.	[lin-hdr-28-body]
34.	Pour conclure cet inventaire des modes de restitutions, on peut noter également deux tendances antagonistes : l'une	pose le texte	source comme un objet d'analyse, extérieur au lecteur ; l'autre consiste à décrire ce qu'a ressenti le lecteur lui-même.	[lin-hdr-28-body]
35.	Le processus de constitution de l'interprétation totale	pose en effet un contexte	dans lequel on trempe en quelque sorte le sens littéral d'une phrase, qui acquiert ainsi soit son univocité soit sa complétude interprétative d'énoncé. (Kleiber, ouvr. cit.)	[lin-hdr-28-body]
36.	A. Berrendonner, qui conteste l'idée même d'acte illocutoire,	pose un problème	que doit affronter toute théorie reposant sur les actes : comment éviter leur multiplication et à travers elle, leur dilution	[lin-hdr-28-body]
37.	La lecture des textes spécialisés et la	pose des problèmes	spécifiques, liés à la connaissance du monde et à	[lin-hdr-28-

	pratique terminologique, si elle		la maîtrise d'une terminologie disciplinaire, ou encore à l'ajustement des concepts qu'elle effectue à travers la reformulation, cf. [Doc.	body]
38.	Cher Comte (désignant son haut-de-forme),	posez votre candidature	!...	[lin-hdr-28-body]
39.	49 - 53]). Elle est aussi à mettre en œuvre sur des segments courts,	posant des problèmes	de lecture particulier.	[lin-hdr-28-body]
40.	La notion de paradigme désignationnel qui ne va pas sans	poser quelques problèmes	théoriques et méthodologiques 150 peut être utilisée dans différentes sortes de corpus, pour explorer les variations d'un système de désignation.	[lin-hdr-28-body]
41.	appliquée» sous- estiment aussi la différence importante entre le temps de l'apprentissage, dans lequel il y a nécessité de	poser des repères	, de fixer des cadres, et le temps de la recherche, qui implique remise en cause permanente, modifications des perspectives et renouvellement rapide des paradigmes.	[lin-hdr-28-body]
42.	Il paraît logique alors de	poser la didactique	comme une discipline autonome, qui ferait son miel des apports des différentes disciplines contributives (voir Dabène, 1995).	[lin-hdr-28-body]
43.	Cela	pose en particulier la question	de la simplification simplification	[lin-hdr-28-body]
44.	25, qui me	pose en outre une question	pertinente sur le rôle des regards lors des lectures partagées lectures partagées : ceux des enseignants, ceux des élèves	[lin-hdr-28-notes]
45.	Cela	pose alors la question	de ce que l'on entend par général ou spécifique	[tal-art-500-body]
46.	Ainsi les mots à saisir ne devaient pas	poser de difficultés	majeures (pouvant entraîner des hésitations) lors de la recopie par les sujets.	[tal-art-502-body]
47.	Dans un troisième chapitre, nous	posons l'hypothèse	d'un niveau interlinguistique de représentation du sens de l'information pour la mise en relation de structures linguistiques anglaises et françaises.	[lin-the-25-introduction]
48.	[Leur idéologie]	Pose l'idéal éthique	d'une éco-communauté et affirme que la protection de l'environnement présuppose des changements radicaux dans notre rapport à ce dernier.	[lin-the-1-body]
49.	Ce qui cependant a	posé un problème	dans nos analyses, c'est la dénomination exacte des sèmes.	[lin-the-1-body]
50.	Cependant, l'utilisation des sèmes conduit à se	poser la question	suivante : les sèmes décomposent-ils un concept universel ou un signifié particulier à chaque langue ?	[lin-the-1-body]
51.	Le « vouloir »	pose la représentation	d'une pensée qui désire quelque chose : il serait apparemment toujours présent dans les discours de façon explicite ou pas.	[lin-the-1-body]
52.	Grâce au verbe <i>muter</i> , nous déduisons qu'une analyse sémantique des articles de dictionnaires	pose des problèmes	de découpage des significations en l'absence de domaine particulier.	[lin-the-1-body]
53.	Cette séparation peut	poser un problème	de stratégie politique nuisible à la conception d'un dictionnaire : les thèmes politiques sont-ils réellement dissociables ?	[lin-the-1-body]
54.	L'axe imaginaire sur lequel les Verts se situent politiquement	pose un problème	d'orientation géographique.	[lin-the-1-body]
55.	Cette opposition apparaît dès l'instant où le texte	pose en contraires politiques l' entité	«femmes» à l'entité « hommes», et s'en suit une dévalorisation systématique des actions et des représentations des hommes (nous avons déjà abordé Routards et Zombies) ; par exemples :	[lin-the-1-body]
56.	Enfin, cet infinitif entraîne le lecteur à se	poser la question	Suivante « comment changer de logique ? » ; le procès sera donc le produit d'une réflexion à mettre en place.	[lin-the-1-body]
57.	Cette occurrence	pose alors un problème	éthique : l'humanité peut être considérée comme une entité à diriger dès l'instant où les sociétés obéissent à des règles précises, mais le patrimoine naturel peut-il être dirigé ?	[lin-the-1-body]
58.	Et s'ils s'intéressent tout spécialement à la chasse, alors qu'il existe tant d'autres thèmes apparemment plus importants à gérer, c'est que cette pratique	pose des questions	politiques, juridiques et financières qui dépassent de loin les questions de sensibilité.	[lin-the-1-body]
59.	Nous rencontrons alors le taxème / chasseurs alliés /, dans le domaine / chasse écologiste /, qui contribue à	poser les fondements	des Verts pour la pérennité de la chasse et justifier leurs connaissances en la matière :	[lin-the-1-body]
60.	avec le verbe Développer atténué	posant en exergue	du sémème Changer.	[lin-the-1-

	considérablement l'idéologie, d'un changement écologiste innovant, mais compense cette lacune en	chaque nouvelle occurrence		body]
61.	Parmi les sémèmes, l'interprétation de Utopie libertaire	pose un dilemme	: comment politiquement, les Verts peuvent-ils envisager l'idéologie libertaire comme une utopie ?	[lin-the-1-body]
62.	Nous serions tentée de	poser les questions	suivantes :	[lin-the-1-body]
63.	/ [49] / [43] L'appellation de la première ligne du métropolitain de Budapest (1896, appelée aussi la « ligne jaune », en raison de la couleur des wagons)	pose un problème	aux locuteurs hongrois qui ont finalement opté pour l'appellation courante de « train souterrain » (traduction littérale de « földalatti » ou « kisérdalatti » : petit train souterrain)	[lin-the-1-notes]
64.	/ [170] / [164] Il faudrait	poser la question	aux directeurs des sociétés privées (par exemple l'ASF au sud ou la SANEF au nord-est) gestionnaires des autoroutes françaises.	[lin-the-1-notes]
65.	Il faut aussi noter que les différentes étapes du protocole HTER de GALE risquent de	poser des problèmes	pour l'évaluation de la traduction d'un texte homogène cohérent.	[tal-art-501-body]
66.	Elle	pose cependant la question	de l'ambiguïté de la saisie de formes non fléchies, qui peut se traduire par des erreurs d'expansion.	[tal-art-237-body]
67.	Nous verrons dans la section 3.3 que la distinction relation coordonnante / subordonnante en SDRT, harmonisable avec la distinction nucleus / satellite en RST,	pose aussi problème	.	[tal-art-244-body]
68.	Si les liens anaphoriques sont pris en compte dans les structures de discours, ils	posent un problème	pour l'arborescence des structures RST et pour la contrainte de la frontière droite en SDRT, ils conduisent à des structures non projectives et à des dépendances croisées.	[tal-art-244-body]
69.	Le seul formalisme pour lequel la structure de (8) ne	pose pas de problème	est celui des DAG de dépendances, ce qui va de pair avec le fait que la distinction coordonnante / subordonnante n'impose pas de contraintes particulières dans ce formalisme.	[tal-art-244-body]
70.	Un fait moins connu est que cette définition	pose des difficultés	d'un autre ordre au niveau phonique.	[lin-hdr-91-body]
71.	Au niveau morphosyntaxique, les problèmes n'ont pas reçu de solution définitive, mais des difficultés patentes ont forcé à	poser les bonnes questions	.	[lin-hdr-91-body]
72.	En français, les groupes consonantiques et le quadrilatère / s /, / z /, //, //	posent encore problème	à cet âge (Aicart de Falco ; Vion, 1987), bien que des progrès importants sur ce deuxième point soient réalisés entre 3 et 5 ans ([lin-hdr-91-body]
73.	Comme le souligne Labov, ce principe	pose implicitement l' inutilité	de rechercher une force motivationnelle derrière la diffusion du changement linguistique.	[lin-hdr-91-body]
74.	Toute variation affectant un des niveaux	pose problème	à la reconstruction de la chaîne qui conduirait de la chimie synaptique au comportement.	[lin-hdr-91-body]
75.	Quelques propositions récentes ont été avancées dans ce sens, qui	posent les premiers jalons	pour appliquer la théorie des exemplaires à la production orale (Kirchner, en préparation ; Pierre	[lin-hdr-91-body]
76.	Nous avons donc souhaité	poser un regard	développemental sur un point de variation dont les variantes ne sont pas susceptibles d'une distribution graduelle, au moins dans le développement tardif et chez l'adulte.	[lin-hdr-91-body]
77.	L'amorçage production	pose un problème	évident : lorsque l'enfant prononce l'amorce, il peut faire une autre liaison que la liaison attendue :	[lin-hdr-91-body]
78.	Les résultats sont disponibles et	posent la question	passionnante de la réinterprétation morphographique des unités phonographiques au cours du développement.	[lin-hdr-91-body]
79.	De la même façon, l'importance accordée à la relation sujet verbe lors des leçons de grammaire	poserait cette dernière	comme pilier de la conscience morphosyntaxique.	[lin-hdr-91-body]
80.	Les travaux que nous présentons	posent ces deux questions	.	[lin-hdr-91-body]
81.	Ce résultat semble	poser un problème	à l'idée que l'utilisation de « -é » par défaut est motivée par la tendance à reproduire la probabilité des correspondances phonographiques, tendance qui devrait être précoce.	[lin-hdr-91-body]
82.	Enfin, sa morphologie	pose des problèmes	spécifiques d'acquisition, les verbes se répartissant en trois classes disproportionnées	[lin-hdr-91-body]

			(classe majoritaire du «- a», classe du «- i», classe du «- u»), sans qu'on puisse toujours prédire la bonne	
83.	Il semble que quiconque rédige un document de synthèse destiné à valider l'habilitation à diriger des recherches se	pose la question	de l'utilité scientifique d'un tel travail.	[lin-hdr-91-introduction]
84.	Aux structuralistes explorateurs du « système linguistique», nous étions tenté de	poser la question	de Seignobos à Durkheim : « Je voudrais bien savoir où est ce lieu où la société pense (...)» (Durkheim 1975 : 209).	[lin-hdr-91-introduction]
85.	Plus récemment, la lecture du livre de Boltanski (1999) nous a fait découvrir une parole de Lakoff, qui affirmait s'être	posé la même question	dans les années 60, puis avoir appris à ne plus se la poser.	[lin-hdr-91-introduction]
86.	Comme Sophie Wauquier-Gravelines (2000a), nous estimons que la « révolution chomskienne » consiste avant tout dans une façon de	poser des modèles	linguistiques qui prennent le risque d'une falsification cognitive 2. Le second fil conducteur de nos travaux, qui découle du premier, est donc un intérêt pour les modèles d'inspiration générative.	[lin-hdr-91-introduction]
87.	Nous	poserons successivement quatre questions	: (1) qu'est-ce qu'une variable phonologique ? (2) qu'est-ce que le coût d'une variante ? (3) qu'est-ce que le « choix » d'une variante ?	[lin-hdr-91-introduction]
88.	la sélection des variantes phonologiques standard nous apparaissent comme une réponse globale à un signal global de type « la communication	pose problème	", et pas comme un calcul des coûts et bénéfices attachés à chaque variante.	[lin-hdr-91-conclusion]
89.	Prince ; Smolensky (1993)	posent un axiome	de domination stricte qui stipule que la violation d'une contrainte A de rang supérieur élimine une forme candidate même si cette forme est favorisée par	[lin-hdr-91-notes]
90.	Enfin, notre étude a permis de	poser les bases	d'une instrumentation simplifiée facilement utilisable en clinique.	[med-the-275-conclusion]
91.	La mesure t-score	pose problème	car, en sélectionnant des unités à haute fréquence, elle ramène beaucoup de combinaisons composées de mots grammaticaux.	[lin-the-6-body]
92.	Si, du point de vue compréhension interprétation, ces phénomènes ne semblent pas	poser de problème	majeur selon leur caractère intuitif, en revanche, du point de vue production, les erreurs ou problèmes dans leur maniement sont courants.	[lin-the-6-body]
93.	Si l'introduction des topoï extrinsèques permet à la langue de recouvrir sa dimension créative, notamment par les aspects culturel et inédit, le concept de topoï intrinsèques	pose un nouveau problème	, en lien avec la stabilité des représentations topiques d'une unité lexicale.	[lin-the-6-body]
94.	L'idée de base est qu'en utilisant un mot un locuteur convoque des énonciateurs, dits lexicaux, qui	posent les topoï	inclus dans la signification de ce mot.	[lin-the-6-body]
95.	7 - 8]. Toutefois, l'intervention d'un nouvel énonciateur pour expliquer le sémantisme des énoncés paradoxaux	pose un problème	de cohérence interne au modèle de la sémantique argumentative.	[lin-the-6-body]
96.	une opération d'association de deux représentations du monde dans « un bloc de signifiant » (de signification) et une opération de sélection qui permet de	poser un lien	«naturel» entre ces deux représentations (cause effet, intention moyen, phénomène symptôme...)[Galatanu 1999b, p.	[lin-the-6-body]
97.	Les valeurs axiologiques associées à un mot	posent la question	du niveau d'inscription de ces valeurs (modales) dans la signification lexicale de l'unité considérée.	[lin-the-6-body]
98.	il est en mesure de trancher sur la grammaticalité des unes et l'agrammaticalité des autres, ce qui amène l'auteur à	poser la question	de savoir comment les locuteurs du français peuvent « apprendre » ce type de structure à leur insu ?	[lin-the-6-body]
99.	La sélection (organisation, structure) implique immédiatement la question du choix des données à assembler et	pose la question	de leur représentativité par rapport à l'objectif visé de la recherche : langue générale ou langue de spécialité.	[lin-the-6-body]