



**HAL**  
open science

## Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner. Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques, Editions Ecole Polytechnique, pp.93-104, 2008. hal-00397684

**HAL Id: hal-00397684**

**<https://hal.science/hal-00397684>**

Submitted on 22 Jun 2009

**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.

(2008), Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (Eds). *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris, Editions Ecole Polytechnique, 93-104.

## **LES COLLOCATIONS DANS LES ECRITS UNIVERSITAIRES UN LEXIQUE SPECIFIQUE POUR LES APPRENANTS ETRANGERS**

Cristelle Cavalla : Cristelle.Cavalla@u-grenoble3.fr

Université Stendhal–Grenoble3, Laboratoire de Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)

Le travail présenté ici est le compte-rendu d'une première réflexion didactique<sup>1</sup> à propos de l'aide à la production écrite des étudiants étrangers d'un niveau B1<sup>2</sup>, au moins, en langue et venus suivre un cursus universitaire de niveau Master et Doctorat en France.

De façon plus précise, et afin de comprendre les problématiques didactiques et linguistiques de l'enseignement du lexique « universitaire / académique / scientifique » en vu d'aide à la production d'écrits scientifiques (mémoires et thèses) auprès d'étudiants étrangers, nous avons rassemblé les disciplines et compétences suivantes :

- la linguistique de corpus associée au traitement automatique du langage (TAL)
- la sémantique lexicale
- la didactique du lexique spécialisé

Ce modeste travail représente le début d'une réflexion qui devrait s'étendre à un champ plus vaste puisque nous avons l'intention de parfaire cet essai et de développer la description sur corpus pour mettre en ligne des séquences plus cohérentes pour les étudiants. Nous ne reviendrons pas sur la présentation d'autres expérimentations qui ont contribué à la réalisation définitive de celle-ci, mais les travaux précédents ont contribué à l'utilisation d'outils similaires (corpus, TICE<sup>3</sup>) et ont proposé des descriptions linguistiques sémantiques et lexicales pour la caractérisation des articles scientifiques<sup>4</sup> (Cavalla, 2006, Cavalla *et al.*, 2005, 2006, Dabene *et al.*, 1998, De Nuچهze, 1998, Grossmann *et al.*, 2003). Nous centrerons cette présentation sur une spécificité lexicale de ces écrits universitaires : la description linguistique de la phraséologie académique dans les écrits universitaires et la mise au point d'un outil en ligne d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques.

Notre propos ne vise nullement l'originalité, et les activités proposées n'ont aucune prétention sur ce plan. Nous plaçons notre réflexion dans le cadre plus général de l'aide aux étudiants étrangers qui viennent suivre un cursus universitaire dans les universités françaises au niveau Master et Doctorat.

De manière plus générale, nous cherchons à lier travail sur la langue et travail sur le texte en sortant d'une conception trop « utilitariste » des activités de langue, et en concevant celles-ci comme des éléments à part entière concourant à la dynamique de l'écriture.

### **1. UN LEXIQUE SPECIFIQUE**

#### **1.1. Le corpus**

---

<sup>1</sup> Ce travail a été effectué en collaboration avec Agnès Tutin du Lidilem dans le cadre d'un projet AMICO : Aide à la Mobilité Internationale par la Communication Orale. Coordinateur : Yannick Hamon (Université Stendhal, Grenoble3). Projet financé par la Région Rhône-Alpes.

<sup>2</sup> Selon les niveaux décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL).

<sup>3</sup> Technologies d'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

<sup>4</sup> Nous appelons "article scientifique" tout article de recherche rédigé par un chercheur et à l'intention d'autres chercheurs.

Le choix du lexique « universitaire / académique / scientifique », entre dans une problématique plus large abordée dans plusieurs recherches collaboratives qui étudient ce lexique en vue d'une caractérisation de ces écrits au sein d'un genre de discours spécifique. Nous mentionneront les projets KIAP (Kin, 2005) et Emergence (Kraif *et al.*, 2006) dont les auteurs nous ont notamment autorisés à utiliser leurs corpus d'articles scientifiques. Il s'agit de corpus d'articles scientifiques des domaines suivants : l'économie, la linguistique, la médecine et le traitement automatique du langage.

Nous suivons alors les recommandations de Parpette quand elle mentionne l'importance d'un corpus dans la description linguistique pour aider à mieux cerner les phénomènes linguistiques rencontrés dans l'enseignement du FOS :

Dans l'enseignement du FOS, c'est la spécificité des situations de communication dans lesquelles l'apprenant devra agir et réagir qui détermine le contenu à enseigner. L'analyse du discours est l'une des méthodes qui permet d'améliorer la compétence de communication des apprenants. En effet, chaque discours a une relation étroite avec son contexte de production (contextes spécifiques qui sont déterminés par le domaine du travail dans le cas du FOS) et présente des caractéristiques propres qu'il convient d'analyser afin de pouvoir les réutiliser en situation professionnelle (le mode d'organisation du contenu, l'articulation des phrases liées les unes aux autres, la présence de mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative). (Parpette, 2001)

En effet, seul un corpus peut nous aider à déceler toutes ces caractéristiques décrites par Parpette et notamment préciser la situation de communication (ici les écrits universitaires) ainsi que le mode d'organisation (la structure IMMRA<sup>5</sup> pour les articles scientifiques (De Nucheze, 1998)) sur lequel nous ne nous attarderons pas ici mais qui reste une étape importante à développer auprès des apprenants.

## **1.2. Le choix du lexique**

Le choix de la dénomination de ce lexique reste flou en français mais est décrit en anglais sous le terme « academic purposes » défini notamment par Coxhead (2002 ; 2000, Coxhead *et al.*, 2000). Nous avons opté pour « lexique universitaire » en raison du sémantisme ambigu du terme « académique » en français. Ce terme pourrait laisser entendre la description d'autres écrits que ceux strictement universitaires, alors que notre champ d'investigation se limite à l'aide à la rédaction pour des étudiants en milieu universitaire uniquement.

On définira les écrits universitaires comme des écrits élaborés dans un contexte académique par des spécialistes d'un domaine – des experts – traitant une problématique clairement posée à laquelle ils tentent d'apporter des réponses (Swales, 1990). Cette définition exclut certains écrits universitaires comme les manuels ou les cours qui sont rarement construits autour d'une problématique mais sont plutôt des synthèses sur un ensemble de connaissances. Nous incluons a priori dans les écrits universitaires tous les domaines académiques, intégrant aussi bien les sciences expérimentales que les sciences appliquées ou les sciences humaines. Nous avons travaillé à partir d'un corpus d'articles en linguistique et en économie principalement.

## **1.3. La forme du lexique**

Nous n'envisageons pas la description de la terminologie de ces disciplines mais du lexique spécialisé transversal, retrouvé dans chacune d'entre elles. Parmi ce lexique spécialisé, nous avons sélectionné la phraséologie qui peut se retrouver dans des contextes non universitaires mais largement utilisée dans ce type d'écrit particulier. Par phraséologie nous entendons les associations lexicales contraintes par différents critères linguistiques : morphosyntaxe, lexique et sémantique (Gross, 1996, Mel'cuk Igor, 1993, 1984).

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux collocations pour deux raisons, une première d'ordre linguistique : ce sont des structures encore peu étudiées et pourtant

---

<sup>5</sup> Introduction, Matériel, Methode, Results and Discussion.

complexes au plan morphosyntaxique car variées ; ce ne sont pas des structures spécifiques à un domaine mais à plusieurs domaines d'un même genre (le genre « écrits universitaires ») ; ce sont des structures qui rassemblent toutes les parties du discours, ce qui est intéressant tant en linguistique que pour l'enseignement à des apprenants étrangers.

Une deuxième raison d'ordre didactique : ce sont des structures qui sont peu enseignées ; la phraséologie est très présente dans ces écrits et sous différentes formes (expressions figées, collocations...) et reste le reflet d'une certaine maîtrise de la langue.

Voici une définition résumée de la collocation telle que l'enseignement peut l'envisager dans un premier temps – et la développera dans ses aspects plus spécifiques seulement dans un deuxième temps : après une maîtrise déjà avancée de ces phénomènes de la part des apprenants – :

Dans les collocations, l'un des éléments conserve son sens habituel tandis que l'autre est quelque peu métaphorisé (les degrés de métaphorisation varient d'une collocation à l'autre) (Grossmann *et al.*, 2003) ; deux exemples pourront éclairer ce propos :

- *J'ai une peur bleue*
  - o Le mot *peur* garde son sens habituel, mais pas *bleue* qui subit une forte métaphorisation puisqu'il signifie alors « très fort » ; *avoir une peur bleue* signifie *avoir une très forte peur* et pas avoir une peur de couleur bleue.
- *Avancer une hypothèse*
  - o Le mot *hypothèse* garde son sens habituel tandis que *avancer* subit une métaphorisation puisqu'il signifie « écrire en décrivant et en expliquant » ; *avancer une hypothèse* signifie *rédigé, décrire et expliquer une hypothèse* et pas pousser en avant physiquement une hypothèse qui reste souvent un objet abstrait difficile à pousser.

Nous sommes partis de l'idée qu'il y avait un enjeu réel à enseigner aux apprenants étrangers à mieux maîtriser la phraséologie pour la rédaction de leurs écrits universitaires (mémoires et thèse), dès lors que cette phraséologie apparaît fréquente dans l'écriture en français, quelle qu'elle soit, et plus particulièrement dans les écrits universitaires où elle est spécifique : seules certaines collocations y sont pertinentes. Nous n'avons pas entrepris de lister les collocations ou les expressions figées présentes dans notre corpus, mais nous avons extrait des phrases qui en contenaient afin de faire un essai sur quelques exemples. Nous avons cependant pu classer les collocations en deux grands ensembles qui nous serviront pour préciser la spécificité de certaines d'entre elles :

- Les collocations « générales » (fréquentes dans les articles mais fréquentes aussi dans la langue courante) :
  - *remettre en question, prendre en compte, passer en revue...*
- Les collocations « spécifiques » (présentes de manière spécifique dans les écrits universitaires) (Cavalla *et al.*, 2005) :
  - *émettre une hypothèse, avancer un postulat, réfuter une thèse...*

#### **1.4. Hypothèse et objectifs**

Notre hypothèse de travail peut donc se résumer ainsi : à partir d'une entrée lexicale ouvrant sur la phraséologie dans une acception réduite aux collocations, il devient possible de travailler l'écriture universitaire d'une autre façon. En particulier, on peut conduire les apprenants à se décentrer de leurs pratiques habituelles, qui les conduisent à n'utiliser que rarement les collocations appropriées aux écrits demandés, pour les inviter à les reconnaître (car le même soucis se pose lors de la lecture, mais ceci est un autre sujet) et à les réinvestir dans leurs propres productions.

Une telle ambition oblige d'abord à se poser la question des niveaux d'analyse mobilisés dans l'utilisation des collocations. Grossmann et Tutin (2003) ont décrit les différents aspects linguistiques des collocations et nous tiendrons compte tant des savoirs morphosyntaxiques que lexicaux et sémantiques à développer simultanément auprès des apprenants. Pour ce faire, nous suivrons une progression qui allie découverte et réinvestissement grâce à une mémorisation intensive et la réécriture systématique des collocations étudiées. Tantôt la mémorisation de la structure et du lexique – dans les structures Verbe + déterminant + Nom notamment – tantôt la mémorisation du sens en passant par des paraphrases ou des synonymes.

L'un des objectifs du projet Amico est l'entraînement sur multimédia à l'utilisation de phénomènes linguistiques pouvant contribuer à l'aide à la production écrite pour les étudiants étrangers qui suivent une formation universitaire à l'université Stendhal et qui ont un niveau B1 minimum en langue. Nous avons alors deux types d'objectifs : un premier objectif linguistique qui consiste à développer le repérage des collocations utilisées et ceci à partir d'un article scientifique en linguistique ; le deuxième objectif est d'ordre didactique et vise la mise en place de la reconnaissance systématique (pour le réinvestissement) des collocations, en vue d'un entraînement et d'une mémorisation par la répétition des formes et des sens.

Après une analyse des besoins à l'aide d'écrits d'étudiants étrangers en cursus de Master et Doctorat en France, nous verrons quels sont les besoins des apprenants étrangers en matière de collocations. Nous verrons dans un premier temps, le lexique qui nous préoccupe, puis dans un deuxième temps, l'approche linguistique que nous avons utilisée pour la mise en place d'objectifs didactiques particuliers ; et enfin, dans un troisième temps, nous présenterons quelques activités en ligne pour l'enseignement de ce lexique en FLE.

## **2. L'ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS**

### **2.1. Exemples de productions<sup>6</sup> d'étudiants étrangers**

La mise en place d'une progression d'enseignement impose l'analyse préalable des besoins des apprenants. Dans le cas présent, nous n'avons pas d'étude approfondie sur le sujet, cependant, nous possédons quelques écrits d'étudiants étrangers, de différentes origines linguistiques mais de niveau en langue sensiblement identique (entre les niveaux B2 et C2 du CECRL). Ces exemples sont issus de mémoires d'étudiants en Master (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) de Sciences du Langage et de Français Langue Etrangère de l'université Stendhal de Grenoble. Ces écrits contiennent quelques exemples intéressants d'utilisation des collocations et prouvent que ces étudiants ont une intuition linguistique en français qu'un enseignement pourrait les aider à révéler ; en voici quelques-uns :

- *Dans cette phrase, il y a addition d'un élément...*
  - Ajout d'un élément
- *Il peut y avoir un intérêt à continuer à investiguer cette piste de recherche...*
  - Poursuivre les investigations/poursuivre dans le sens de
- *L'auteur continue son idée...*
  - Poursuit son idée
- *C'est un problème qui concerne aussi les petits natifs...*
  - Les jeunes locuteurs

---

<sup>6</sup> On ne s'intéresse pas à la cause de ces erreurs.

Ces exemples montrent que les étudiants étrangers connaissent certaines collocations (*piste de recherche* : collocation nominale), et ont l'intuition linguistique de certaines d'entre elles :

- *continuer son idée* pourrait être *continuer à penser...* mais l'étudiant a apparemment l'intuition d'une structure Verbe + Nom, ce qui n'est peut-être pas innocent puisque cette structure est fréquente dans les collocations ;
- *petits natifs* est mignon, mais ne peut que rarement être accepté dans un travail universitaire ; même si l'idée d'un « jeune » natif est présente dans cette tournure, l'utilisation de « petit » révèle une connotation affective inutilisable dans ce contexte.

Ainsi, les étudiants étrangers d'un très bon niveau en français, ont-ils besoin d'une aide pour la fixation de structures lexicales qu'ils connaissent partiellement, peut-être pour les avoir entendues ou lues. Cependant, ceci ne suffit pas pour une maîtrise au point de les réinvestir de façon correcte et donc efficace dans des productions écrites. Nous savons que la maîtrise d'une structure (lexicale et/ou syntaxique) passe par un enseignement raisonné (Bogaards, 1994, Tréville *et al.*, 1996) et qu'il est difficile de retenir et de réinvestir correctement des structures non organisées et présentées dans un enseignement préalable qui développe la description, la répétition et la fixation systématiques.

## 2.2. Quelques caractéristiques des collocations dans les articles

Grâce au corpus à notre disposition, nous avons extrait certaines caractéristiques des collocations rencontrées : le type de structure syntaxique, les associations lexicales privilégiées et la place ou la fonction pragmatique de certaines collocations puisque nous avons rapidement constaté que les collocations participent à la cohérence structurelle de l'article (Cavalla *et al.*, 2005). De ces constats généraux nous remarquons qu'il existe bien des collocations transdisciplinaires qui apparaissent dans les différents domaines universitaires :

- Constructions syntaxiques spécifiques : fréquence accrues d'un certain type de construction
  - Verbe + déterminant + Nom
- Associations lexicales spécifiques : chaque nom a une liste définie de verbes auxquels il peut s'associer
  - *émettre/faire/proposer une hypothèse*
- Place/fonction des collocations dans les écrits : chaque collocation est davantage présente dans une partie de l'article que d'autres ; ce qui se comprend, « on émet une hypothèse » généralement en début d'article pour ensuite montrer sa validité ou non
  - dans la problématique, la méthode, l'évaluation...

La présence de collocations dans les articles scientifiques est un signe de structuration de l'écriture et d'une cohérence scientifique tant dans la forme que dans le contenu.

Nous retiendrons, en conséquence, qu'il serait nécessaire de systématiser l'enseignement/apprentissage des collocations auprès des étudiants étrangers qui n'ont besoin que d'une fixation de structures qu'ils connaissent déjà partiellement. Notons que les collocations en question ne sont pas spécifiques au domaine, mais plutôt transversales : *poursuivre une idée* ou *ajouter un élément* ne sont pas des associations lexicales réservées à la linguistique ou à l'économie. Nos activités se sont concentrées, dans un premier temps, sur ces collocations non spécifiques et le corpus d'article a permis d'extraire des caractéristiques intéressantes qui ont permis de nous focaliser sur une structure avant de toutes les aborder.

### 3. LES DIRECTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

#### 3.1. Phénomènes linguistiques à décrire et aborder

L'analyse du corpus a révélé plusieurs plans linguistiques que nous tenterons de traiter simultanément :

- Plan syntaxique : un ordre spécifique des unités lexicales
  - Association Verbe + déterminant + Nom
- Plan lexico-sémantique : l'association lexicale qui correspond au sens recherché
  - Le choix du bon Verbe et du bon Nom au bon endroit
- Plan pragmatico-discursif : place discursive spécifique liée à la fonction pragmatique recherchée
  - Ex. : « l'hypothèse » dans la vérification (en introduction pour l'énoncer et en conclusion pour l'affirmer ou l'infirmier)

#### 3.2. Grandes lignes didactiques et méthodologiques

L'utilisation de corpus tant pour la description linguistique que pour la mise en place d'activités d'enseignement, conduit à envisager ces activités sous l'angle de la mise en contexte permanente des unités lexicales à enseigner.

Ainsi, est-il important pour nous de développer l'utilisation des corpus en classe de langue, ne serait-ce que pour multiplier les exemples d'utilisation des unités linguistiques enseignées.

Dans l'espoir d'aider les étudiants étrangers à parfaire leurs productions écrites, nous envisageons de vérifier, dans un premier temps, leur compréhension écrite. En effet, les collocations ne sont pas simples à utiliser en langue étrangère, mais elles ne sont d'abord pas faciles à repérer. Comment imaginer que *avancer une hypothèse* est une association lexicale presque figée dont le paradigme de substitution est limité à peu d'unités lexicales et entraîne la quasi interdiction d'utilisation de certaines (surtout à l'écrit) telles que *dire une hypothèse* ? Il est difficile de le deviner et l'apprenant aurait alors besoin d'une aide extérieure pour le guider dans le repérage de ces phénomènes linguistiques. Nous envisageons, en conséquence, de développer des activités de repérage grâce notamment à la décomposition du sens non pas des unités de la collocation, mais du référent auquel renvoie la collocation dans son entier :

- *Avancer une hypothèse* : rédiger, décrire et expliquer une hypothèse

Les exercices proposés mettent d'abord l'accent sur le repérage des unités soit par le sens soit par des exercices à trous dans lesquels un des éléments de la collocation a été supprimé.

Dans un deuxième temps nous nous assurons de leur bonne compréhension. Cette phase est préparée dans la phase précédente par la répétition des formes dans différents exemples et la mémorisation de celle-ci au fil des exercices qui s'enchaînent. Ensuite, nous invitons les apprenants à les réinvestir dans des exercices.

### 4. PRESENTATION DE L'OUTIL ET DES ACTIVITES

#### 4.1. Le support / Les tests

Les outils informatiques tels que les TICE ont été privilégiés pour plusieurs raisons, la première étant liée aux corpus utilisés qui sont numérisés donc plus facilement accessibles par informatique. Une deuxième raison, plus didactique, est liée au développement de l'autonomie de l'apprentissage qui est ici privilégié. En effet, les étudiants étrangers en Master et Doctorat de l'université Stendhal ne bénéficient pas de cours de FLE, leur

apprentissage doit donc être volontaire et autonome ; aspects que les TICE peuvent largement contribuer à mettre en place. Enfin, la troisième et dernière raison qui nous a guidé vers les TICE, est l'accessibilité de l'outil pour un essai que nous voulions tester à grande échelle donc rapidement accessible par tous.

Les logiciels utilisés sont Hot Potatoes<sup>7</sup> et Weblingua (Petitgirard, 2005), deux outils complémentaires puisque Weblingua permet notamment des enregistrements audio ce qui n'est pas possible dans Hot Potatoes. Nous avons donc ajouté quelques activités et feedback oraux afin de développer – a minima – la compréhension orale.

Le cadre pédagogique envisagé est l'auto-formation même si, nous le savons, une telle perspective n'est pas la meilleure des solutions pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous n'avons pas pu tester les activités auprès d'étudiants étrangers, cependant, nous l'avons fait auprès d'enseignants étrangers de FLE, de FOS et de sciences<sup>8</sup>. Leurs réactions furent plutôt positives dès l'instant où ils se rendent compte que ce phénomène linguistique n'est que peu enseigné et pourtant pose des problèmes tant aux apprenants qu'à eux-mêmes en tant qu'enseignants étrangers. Ils ont donc découvert la phraséologie et plus précisément les collocations qu'ils n'avaient que rarement envisagés sous ces aspects linguistiques (syntaxe, lexicale, sémantique et pragmatique).

De façon générale, ces enseignants ne connaissaient pas toutes les collocations présentées. Les enseignants biologistes et chimistes n'avaient jamais été sensibilisés à ces phénomènes et en voyaient l'utilité notamment pour aider à atteindre le sens des articles. Bien qu'ils aient trouvé la progression « logique », la mémorisation leur est apparue difficile ; ils auraient voulu davantage d'exemples pour certaines collocations. En outre, la présence d'un enseignant s'est avérée indispensable au plan linguistique pour expliquer certains phénomènes car l'outil n'étant pas relié à des cours en ligne, certains enseignants ont éprouvé le besoin d'avoir de plus amples explications. Nous en tiendrons compte pour la suite du développement de l'outil et un lien avec des cours en ligne serait envisageable. Ajoutons qu'une présence s'est avérée également indispensable au plan matériel pour naviguer facilement dans l'outil, les enseignants ont demandé de l'aide, ce qui n'arrivera peut-être pas avec des apprenants souvent plus à l'aise avec l'informatique.

## **4.2. Les activités**

Voici une copie d'écran de la première activité – sous l'environnement Weblingua – avec une partie de l'article choisi. Cette première activité de la séquence est axée sur la compréhension globale à l'aide de questions générales qui permettent de guider l'apprenant vers le sens de l'article. Toutefois, puisque le niveau en langue des apprenants le permet, nous leur demandons dès les premiers exercices de ranger les expressions par champ sémantique : l'opinion, le point de vue de l'auteur ; en d'autres termes, nous commençons à les sensibiliser à la fonction pragmatique associée à chaque collocation tout en les aidant à en saisir le sens grâce au contexte.

Cette activité est supposée familiariser les étudiants avec le texte sur lequel ils vont travailler puisque plusieurs activités seront développées à partir de cet article et les mêmes collocations seront répétées plusieurs fois.

---

<sup>7</sup> Ce logiciel permet de réaliser six types d'exercices : des phrases mélangées, des tests de closure, des mots croisés, des associations images/mots, des questionnaires de lecture et des quiz ; il est en libre accès sur Internet à l'adresse suivante : <http://hotpot.uvic.ca/>

<sup>8</sup> Au CUEF de Grenoble lors des stages d'été et à l'Université d'Ho Chi Minh Ville (Vietnam) auprès d'enseignants de biologie et de chimie qui veulent aider leurs étudiants de doctorat à lire et comprendre les articles scientifiques rédigés en français.



Compréhension globale  
séquence

1 / 6

Lisez le texte attentivement et dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Ensuite, validez pour vérifier vos réponses.

Pour Francis Grossmann, professeur à l'université de Grenoble 3, l'idée d'intégrer, dans le cadre de la maîtrise de la langue, une « observation réfléchie de la langue » est une innovation positive. C'est une nouvelle façon de repenser les problèmes d'ordre linguistique, en réunifiant le champ de la langue et en donnant du sens à l'enseignement grammatical. Mais, pour les enseignants, la question est : observer quoi et comment ? Francis Grossmann propose plusieurs pistes possibles.

A quoi sert la grammaire ? L'histoire nous enseigne que le mot "grammaire" est une étiquette très large, qui concerne toutes les connaissances portant sur la langue, tout ce qui permet de réfléchir sur sa langue, tous les outils conceptuels que l'on peut se donner pour appréhender sa langue. Accepter cette conception large, c'est

L'étiquette GRAMMAIRE englobe des outils qui permettent d'aborder sa langue.

Oui Non

Différentes activités permettent d'aborder la structure des collocations : après avoir conduit les apprenants au repérage de celles-ci, c'est-à-dire une fois qu'ils ont compris comment fonctionnent ces constructions (plusieurs mots pour un seul sens), nous voulons vérifier leur capacité à extraire de nouvelles collocations d'un court texte (nouvel article, environnement Hot Potatoes). Les collocations choisies ont la particularité d'avoir leur nom associé à une valeur métaphorique suffisamment forte pour que les apprenants se posent la question du sens de ce mot dans ce contexte ; seul le sens global de la collocation, donc l'association avec un verbe particulier dans ces exemples, peut les aider à extraire le bon sens.

*Consigne :* Dans le texte suivant repérez les expressions figées verbales et saisissez la forme infinitive.

*Exemple :* *Il a pris contact avec son directeur de recherche* → *Prendre contact*  
« Pour mener à bien ce travail sur l'enseignement du lexique en langue seconde, nous avons procédé en plusieurs temps. Nous avons tout d'abord passé en revue les principales études dans ce domaine, tant dans une perspective d'enseignement que dans une perspective psycholinguistique, de façon à prendre du recul sur ce sujet. Nous avons retenu que les études à visée pédagogique ne remettent que partiellement en question les conceptions. »

Les exercices suivent un ordre prédéfini puisqu'il arrive très fréquemment qu'un même texte soit le support de différents exercices pour l'aide à la mémorisation à la fois de la structure et du lexique employé dans la collocation. Par exemple le texte précédent est utilisé dans un exercice qui le suit immédiatement et dans lequel il faut retrouver la collocation qui vient d'être repérée. Pour les aider, un verbe synonymique est placé entre parenthèse à côté du trou à remplir avec la bonne collocation.

## **5. DISCUSSION**

### **5.1. Les limites de l'outil**

Il faut reconnaître que l'outil TICE, malgré tout ses avantages, présente quelques inconvénients que nous ne pouvons que lister n'étant pas spécialistes de l'outil, nous ne sommes pas à même de proposer des solutions liées à ce dernier. Cependant, de nombreux spécialistes des TICE ont déjà mentionné ces imperfections et nous ne pouvons qu'abonder dans leur sens quand ils déclarent que l'auto-formation n'est pas la solution adéquate pour l'enseignement des langues en particulier. Voici donc quelques remarques qui ont conduit à des ajustements que nous mettrons en place dans la suite du projet :

- absence de production écrite individuelle pour l'évaluation car l'outil informatique n'est pas encore capable d'évaluer un écrit spontané
  - besoin d'une évaluation écrite finale en ligne ou hors ligne
- absence de guide est dommageable
  - besoin d'un enseignement précédemment ou simultanément dispensé à propos de ces phénomènes linguistiques particuliers
  - besoin d'un enseignant, l'auto-formation reste difficile
- limitation dans le type d'exercice proposé
  - besoin de développer des activités hors ligne notamment

### **5.2. Les limites de la séquence**

Quel texte choisir pour des étudiants de toutes disciplines confondues ?

Il nous a été délicat de choisir des textes qui soient universitaires mais pas trop spécialisés afin que des étudiants de différentes disciplines (des sciences humaines) puissent les comprendre sans entrer dans une terminologie spécifique à une seule discipline. Ceci reste une gageure car nous ne savons pas dans quelle mesure les étudiants comprendront des textes plus ou moins spécialisés en linguistique, en histoire, en littérature etc. la question reste posée : quel texte choisir pour des étudiants de toutes disciplines confondues ?

Besoin d'explicitations des phénomènes linguistiques.

Les enseignants ont émis la volonté d'être guidés linguistiquement, nous supposons en conséquence qu'il faudrait développer des explications autour de ces phénomènes linguistiques afin d'aider davantage les étudiants.

Besoin de plusieurs exemples pour une même collocation.

Ajoutons que l'exploitation des corpus a été appréciée puisque les enseignants voulaient davantage d'exemples pour une même collocation, nous songerons alors à fournir plus d'exemples, donc à enrichir le corpus.

## **PERSPECTIVES**

Dans le cadre d'un projet de recherche qui rassemblera plusieurs spécialistes (chercheurs et professionnels) sur des questions de lexique spécialisé, nous envisageons la constitution d'un grand corpus d'écrits universitaires qui servira de référence pour la description linguistique des collocations transdisciplinaires ; pour l'enseignement de ces notions aux étudiants étrangers désireux de le faire – quelle que soit leur discipline universitaire ; et pour l'élaboration de séquences didactiques en ligne.

Dans une perspective plus étendue, nous avons l'intention d'orienter les recherches vers les écrits spécialisés en milieu universitaire et professionnel de façon plus générale (pas

seulement sur les collocations). L'objectif principal étant d'aider les étudiants étrangers, venus poursuivre leurs études en France, à présenter leurs travaux de recherche et leurs examens avec les mêmes compétences linguistiques que les étudiants français de leur domaine. Pour ce faire, nous mettons en place différentes études dont celles qui font appel à la sémantique lexicale et à la morphosyntaxe ; de façon plus précise, nous développerons une description sémantique et lexicale du lexique spécifique rencontré dans les corpus : le lexique transversal, commun à plusieurs disciplines. En outre, il est apparu indispensable d'aborder une description morphosyntaxique de la phraséologie spécifique à ces disciplines : les collocations de chaque domaine et celles transversales aux disciplines.

## CONCLUSION

Le cadre didactique que nous avons tenté de décrire à travers diverses études et activités est porté par un objectif central dont nous emprunterons le concept à Grossmann *et al* (à paraître) : « l'attention au lexique ». En effet, notre objectif est d'attirer l'attention des apprenants sur la palette des moyens linguistiques dont ils disposent et la découverte des collocations spécifiques à un genre de productions écrites afin de les aider à manipuler toutes les unités lexicales à leur disposition au cours de leurs productions écrites personnelles.

Dans la perspective de productions écrites personnelles dans le cadre de leurs études universitaires, nous souhaiterions que les étudiants prennent conscience de cette diversité des modalités d'expression et soient plus à même de rédiger des écrits qui répondent aux critères imposés par nos habitudes universitaires culturellement marquées. Il est envisagé dans les projets qu'une aide à l'écriture de recherche soit mise en place et notre hypothèse de départ qui voulait que l'intégration des collocations dans l'apprentissage du français puisse contribuer à l'aide à la production écrite, n'est pas encore vérifiée. Nous envisageons de poursuivre dans ce sens puisque les articles scientifiques rédigés par des locuteurs natifs montrent bien la corrélation entre les collocations et leur fonction prépondérantes à la cohérence rédactionnelle de l'ensemble.

La conception didactique qui sous-tend cette petite expérimentation, est de développer des activités qui associent plusieurs phénomènes linguistiques pour mener à un objectif qui a forcément besoin de plusieurs éléments pour être finalisé ; en d'autres termes il ne s'agit pas de mettre en place des activités « décrochées », axées sur un point précis (une collocation en particulier), ou l'utilisation de verbes spécifiques, mais bien plusieurs de ces phénomènes à la fois alliant syntaxe, lexique et sémantique sans oublier le rôle prépondérant des corpus qui permettent la mise en contexte et donc le repérage tant des structures que des fonctions pragmatiques de chaque élément du discours.

Ces quelques réflexions sur ce lexique spécifique que sont les collocations nous ont permis de comprendre que leur présence contribuent à la construction d'une cohérence sémantique dans les articles scientifiques.

La question d'un Français sur Objectifs Spécifiques universitaires ne se pose pas vraiment dès l'instant où il ne s'agit pas d'enseigner le français d'une discipline (comme le droit ou l'histoire), mais le français d'une pratique discursive généralisée dans un vaste domaine qu'est la recherche. Nous sommes dans la perspective de décrire un lexique transdisciplinaire afin qu'il soit accessible à tous, si les spécialistes veulent, en plus, faire du FOS de leur discipline, cela n'est bien sûr pas incompatible.

## Références

- BOGAARDS Paul, 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Didier: Paris.
- CAVALLA Cristelle, à paraître, "Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat", Actes du colloque *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation*, Université d'Artois et la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1er juin: Arras, ss.dir. J.M. Mangiante.
- CAVALLA Cristelle et GROSSMANN Francis, 2005, "Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français", *Akademisk prosa*, ss.dir. T. Kin, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen: Bergen, 47-59.
- CAVALLA Cristelle et TUTIN Agnès, 2006, "Lexique de l'émotion en classe de FLE : une expérimentation basée sur corpus", Colloque International: 7<sup>e</sup> Conference Teaching and Language Corpora, Talc2006: Paris.
- COXHEAD Averil, 2002, "The Academic Word List: A Corpus-based Word List for Academic Purposes", *Teaching and Language Corpora*, ss.dir. T. 2000, Atlanta,
- COXHEAD Averil, 2000, "A New Academic Word List", *TESOL Quarterly* n°34(2), 213-238.
- COXHEAD Averil et NATION Paul, 2000, "The specialised vocabulary of English for academic purposes", *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, ss.dir. Cambridge University Press: Cambridge, 252-267.
- DABENE Michel et REUTER Yves (ss.dir.), 1998, "Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur", *Lidil* n°17.
- DE NUCHEZE Volaine, 1998, "Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche", *Lidil* n°17, 25-40.
- GROSS Gaston, 1996, *Les expressions figées en français*, Ophrys: Paris-Gap.
- GROSSMANN Francis, BOCH Françoise et CAVALLA Cristelle, à paraître, "Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes", Actes du colloque *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Institut National de Recherche Pédagogique, 9, 10 mars 2005, Lyon, ss.dir. F. Grossmann et S. Plane, Septentrion.
- GROSSMANN Francis et TUTIN Agnès (ss.dir.), 2003, *Les collocations : analyse et traitement*, De Werelt: Amsterdam.
- KIN Torodd (ss.dir.), 2005, *Akademisk prosa*, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen: Bergen.
- KRAIF Olivier et TUTIN Agnès, 2006, "Looking for Semi-Frozen Expressions using an Aligned Corpus: an Application for Academic Writing for EFL Learners", Colloque International: 7<sup>e</sup> Conference Teaching and Language Corpora, Talc2006: Paris.
- MEL'CUK Igor, 1993, "La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère", *Etudes de linguistique appliquée* n°92, 82-113.
- MEL'CUK Igor (ss.dir.), 1984, 1988, 1992, 1999, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques I, II, III, IV*, Presses de l'université de Montréal: Montréal.
- PARPETTE Chantal, 2001, "Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche", Colloque International *Les langues de spécialités*, 20-22 septembre, Université de L'ouest: Plzen, République Tchèque. Article en ligne consulté le 14 mars 2007 à l'adresse suivante: <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-195.pdf>
- PETITGIRARD Jean-Yves, 2005, "WEBLINGUA : un outil en ligne pour l'enseignement /apprentissage des langues", Colloque International SEMAFORAD-2, Novembre: Université de Bejaia, Algérie.

SWALES John Malcolm, 1990, *Genre analysis : english in academic and research settings*, Cambridge University press: Cambridge (Grande Bretagne).

TRÉVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette: Paris.