



HAL
open science

La phraséologie en classe de FLE

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. La phraséologie en classe de FLE. Les Langues Modernes, 2009, 1, pp.en ligne. hal-00699916

HAL Id: hal-00699916

<https://hal.science/hal-00699916>

Submitted on 10 Jun 2014

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.

Cavalla C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. Les Langues Modernes, 1-2009, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>.

La phraséologie en classe de FLE

par **Cristelle Cavalla** UNIVERSITÉ STENDHAL-GRENOBLE3, LIDILEM

Introduction

L'enseignement de la phraséologie du français auprès d'étudiants locuteurs non natifs (LNN) est actuellement au cœur de nos interrogations dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Nous ne sommes cependant pas isolé puisque les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87), recommandent désormais l'enseignement de la phraséologie quasiment au même titre que le reste du lexique. En outre, notre problématique liée à la phraséologie est apparue intéressante dans l'enseignement d'une langue étrangère en raison de deux constats :

- Le premier est associé aux étudiants LNN qui font fréquemment des erreurs sur ces éléments. Ils les connaissent peu, et soit font des phrases complexes à la place d'une formule figée fréquente chez les natifs, soit utilisent un lexique compréhensible mais peu fréquent chez un locuteur natif (LN). Notons quelques exemples d'écrits de LNN :

LNN : *dans cette phrase il y a addition d'un élément...*

pour un LN la formule serait davantage : *ajout d'un élément*

LNN : *l'auteur continue son idée...*

LN : *poursuit son idée*

LNN : *c'est un problème qui concerne aussi les petits-natifs...*

LN : *les jeunes natifs*

Les formules utilisées ne sont pas entièrement fausses dès l'instant où l'on comprend ce que l'auteur veut dire. Toutefois, les LN associeraient davantage d'autres verbes que ceux proposés ici par le LNN.

- Le deuxième constat est associé à la récurrence de ces phénomènes dans la langue (González-Rey, 2002 ; Grossmann *et al.*, 2003 ; Lewis, 2000 ; Mel'čuk, 1993). Ces chercheurs sont unanimes pour reconnaître la haute fréquence de ces formules dans la langue autant écrite qu'orale. 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 LN. González-Rey décrit des « prêt-à-parler » (2008, p. 7), de petits figements de deux mots (*rendre visite*), dont les LN ne sont pas conscients mais qu'ils utilisent abondamment.

Le fait d'aborder un aspect linguistique jusqu'ici peu développé dans l'enseignement du FLE nous a conduit à repenser la méthodologie d'enseignement de ce lexique particulier. En effet, l'abord tant des expressions figées que des collocations est souvent subordonné à des thématiques lexicales contraignantes : la liste des expressions contenant du lexique des fleurs ou des animaux (Galisson, 1984) par exemple, ce qui ne dit rien de l'utilisation discursive de ces éléments. Nous tenterons alors de comprendre pourquoi l'enseignement thématique (ou sémasiologique) ne satisfait qu'en partie les apprenants et les enseignants. Ensuite, nous verrons comment une approche dite onomasiologique (davantage ancrée sur les notions) pourrait être complémentaire de la précédente.

Description des éléments linguistiques à enseigner

Les éléments phraséologiques ont été définis par des linguistes spécialistes de ces phénomènes (précédemment cités). Ce qui nous préoccupe ici serait de donner des définitions qui tendraient à être pédagogiquement acceptables. González-Rey a tenté une telle définition pour les éléments phraséologiques en général, tandis que le CECRL propose une définition plus particulière concernant les collocations :

« Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés. » (González-Rey, 2008, p. 5)

« Les locutions figées comprennent [...] des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : 'Faire un discours', 'Faire une faute'... » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 88)

La définition de la phraséologie nous paraît bien cerner l'élément qui est complexe et varié ; les traits principaux apparaissent ici : liaison entre lexique et syntaxe (la combinatoire), plusieurs mots (association lexicale), aspect métaphorique de certains des éléments (relation sémantique).

En revanche, la définition de la collocation reste vague – nous semble-t-il – pour des novices en la matière. Nous allons alors tenter des explications plus que des définitions pour les deux éléments phraséologiques qui nous préoccupent : les *collocations* et les *expressions figées*.

Les collocations

L'un des critères important au plan didactique pour la reconnaissance des collocations est que l'un des éléments garde son sens habituel tandis que l'autre prend un sens métaphorique plus ou moins prononcé. Par exemple, quand on dit *J'ai une peur bleue*, le mot *peur* garde son sens habituel, mais pas *bleue* qui, dans cette collocation, a le sens particulier de 'très fort' (*une peur bleue* = *une très forte peur*). Dans cet exemple, le mot *bleue* est tellement métaphorisé que même les LN ont oublié son origine (non attestée d'ailleurs). On trouve également des collocations où la métaphore est moins forte, par exemple dans *faire attention*, on oublie le sens de *faire* qui signifie *fabriquer* et la métaphore est ici peu marquée, car on peut tout à fait envisager de « fabriquer une attention particulière sur ».

Un deuxième critère paraît important : leur caractère moins figé que d'autres éléments phraséologiques tout en n'étant pas totalement libre. Quelques collocations acceptent la permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes ; on constate que le collocatif se combine de façon privilégiée avec la base. On peut parler d'affinité privilégiée entre ces unités dès l'instant où l'association lexicale sera plus propre à la langue qu'une autre. Par exemple aura-t-on *jouer un rôle* mais pas **amuser un rôle* ; *peur bleue* mais pas **terreur bleue*. Ajoutons que ce figement dépend aussi des aspects culturels présents dans ces éléments. Plus la culture est présente et plus le figement sera important ; cette précision explique notamment les soucis rencontrés pour les traduire.

En revanche la permutation avec d'autres lexies reste parfois possible. Ainsi, trouve-t-on *éviter/limiter les abus* ou *émettre/avancer une hypothèse*. Dans un cadre uniquement syntaxique, Leeman préconise de tenir compte de la combinatoire syntaxique comme toute autre « partie du discours » (Leeman, 2005). Il ne faudrait pas décomposer les unités (également pour les raisons sémantiques qu'on vient d'énoncer) et les convoquer comme leurs homologues, c'est-à-dire qu'une collocation verbale sera traitée comme un verbe, nominale comme un nom...

Le troisième critère que nous retiendrons est celui de l'insertion possible d'éléments entre les deux composantes essentielles : *passer un examen* ou *passer brillamment un examen*. L'insertion serait plus facile dans les collocations où les éléments sont permutable, là où la métaphore n'a pas une valeur très forte, et donc là où le figement n'est pas encore fixe. Là où la métaphore a une valeur très élevée, l'insertion

paraît impossible (on ne dira pas **avoir une peur très bleue*). Ceci tendrait à distinguer des collocations plus figées que d'autres.

Il est alors frappant de constater combien ces collocations passent quasiment inaperçues aux yeux des LN qui métaphorisent sans s'en rendre compte. Il est bizarre pour les LNN d'entendre *poser une question* alors que les LN ne pensent plus au sens propre de *poser* qui ne peut s'appliquer ici (je ne pose pas concrètement ma question sur la table). En outre, si un LN sait prévoir la fin de la collocation puisqu'il maîtrise inconsciemment le stock lexical de ces associations fréquentes, un LNN ne peut prévoir la suite d'une collocation sans la connaître en raison notamment de l'aspect culturellement marqué de la métaphore utilisée. La plupart de ces expressions ne sont alors pas traduisibles d'une langue à l'autre ; là où le français dit *prendre et verre* (*allons prendre un verre*), l'anglais dira *avoir et boisson* (*let's have a drink*).

Ainsi le dernier critère qui nous préoccupe est lié à la prédictibilité sémantique des éléments. L'accès au sens est difficile et la motivation sémantique pas toujours évidente à cerner pour les LNN (cf. les représentations culturelles). De ce fait, il serait intéressant de voir comment insérer ces éléments dans des réseaux sémantiques (Pecman, 2007, p.), afin d'aider les apprenants à construire leurs connaissances davantage au sein de réseaux associatifs que de listes d'éléments dont les sens ne présenteraient pas de liens sémantiques.

Nous retiendrons prioritairement des collocations qu'elles

- sont majoritairement composées de deux éléments¹, que l'un garde son sens propre tandis que l'autre acquiert un sens métaphorique
 - ▶ au plan didactique, ceci entraîne la non séparation des éléments afin de conserver le sens de l'association ;
- ont une combinatoire syntaxique dont il faut tenir compte
 - ▶ au plan didactique ceci entraîne une approche en catégories du discours de l'ensemble et pas des éléments pris séparément ;
- acceptent des permutations de l'élément métaphorisé quand l'association n'est pas entièrement figée
 - ▶ au plan didactique ceci entraîne des explications sémantiques pour aider à intégrer la représentation métaphorique associée et être capable de choisir le bon élément pour permutation ; ceci peut également être en-

1

Pour les collocations > 2 éléments, cf. Grossmann et Tutin, 2003.

visagé sous forme de classes sémantiques associées à un mot et à présenter sous diverses formes dans divers contextes ;

- acceptent l'insertion d'éléments entre les deux composantes essentielles

- ▶ au plan didactique cela implique de distinguer les collocations moins figées que d'autres, et donc d'aider les apprenants à développer un savoir-faire culturel lié aux représentations plus ou moins figées présentes dans certaines collocations ;

- ont un sens non prédictible pour des LNN.

- ▶ cet aspect linguistique impose à l'enseignant de combiner tout ce qui précède : ne pas séparer les éléments, les présenter dans leur forme entière, les considérer comme des parties du discours à part entière, tenir compte et expliciter leur sens métaphorique en les insérant dans des réseaux sémantiques contextualisés qui aideront à la mémorisation.

Les expressions figées (EF)

Les EF ont très souvent été décrites et nous n'entrerons pas dans les détails linguistiques de ces éléments. Nous retiendrons qu'une EF contient généralement plus de deux éléments souvent inséparables, par exemple dans *Silène a pris ses jambes à son cou*, on ne peut pas dire *Silène a pris ses jambes poilues à son cou*.

Contrairement aux collocations, on ne peut pas remplacer un élément par un quasi-synonyme : *Silène a pris ses cuisses à son cou*. Ajoutons que l'on ne peut pas comprendre le sens de l'EF à partir du sens des mots qui la composent (sens non compositionnel : l'addition du sens des parties ne donnent pas le sens du tout). Ainsi, dans l'exemple précédent « Silène ne prend pas ses jambes pour les mettre à son cou ». Enfin, tous les sens de tous les éléments d'une EF sont métaphorisés ce qui est une différence majeure avec les collocations.

Méthodologie pour l'enseignement de ces éléments

Le CECRL préconise le développement de compétences langagières et ceci en relation aussi avec le lexique. La compétence lexicale est alors décrite comme étant l'association de savoir-faire lexicaux dans le sens de connaître et comprendre les structures lexicales de la langue afin de savoir les manipuler :

« Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose : 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87)

Des pistes indicatives de listes de mots sont alors évoquées afin de guider l'enseignant et le concepteur de méthode à choisir, parmi tous les mots de la langue, ceux désignés pour tel ou tel niveau d'apprentissage. La phraséologie apparaît à partir du niveau B et doit être maîtrisée à la fin des niveaux C. Ce point de vue reste à discuter dès l'instant où nombre de collocations sont très utiles dès les niveaux A et apparaissent dans les consignes des exercices et dans les exercices directement :

- *remettre en ordre* : dans la consigne d'un ouvrage d'enseignement du lexique pour niveau débutant (Schmitt, 2004, p. 12)

- *organiser une compétition, une opération publicitaire* : dans un texte proposé pour l'étude dans une méthode au niveau 1 (Labascoule *et al.*, 2004, p. 78).

Pour ce dernier exemple, nous regrettons alors que le lexique enseigné soit plutôt de l'ordre du découpage des mots que du côté de l'association lexicale pourtant semi-figée utilisée (*organiser une compétition*). Nous tenterons alors de voir comment et où sont enseignés ces éléments afin de mieux cerner une approche répondant aux critères didactiques satisfaisants pour ces éléments.

De la forme au sens (sémasiologie)

L'ouvrage dédié aux EF a été rédigé en 1984 par Galisson ; depuis, les EF n'ont plus fait l'objet d'ouvrage spécifique pour leur enseignement et ont été parcimonieusement introduites dans les méthodes. Les collocations ont tout récemment trouvé leur place dans un ouvrage consacré à la « phraséolodidactique » – ou didactique de la phraséologie (González-Rey, 2008, p. 5) – de façon plus générale. Les auteurs de ces ouvrages présentent les EF et les collocations selon des critères linguistiques précis :

- critère lexical : regrouper les EF qui utilisent le lexique des animaux (*sauter du coq à l'âne*) ou des végétaux (*manger les pissenlits par la racine*) ou des noms de personnages célèbres (*ne connaître qqn ni d'Eve ni d'Adam*)...

- critère syntaxique :

* rassembler les EF qui ont la même construction syntaxique, par exemple « Expressions comportant un verbe à l'infinitif en position initiale et deux substantifs, dont l'un en position finale » (Galisson, 1984, p. 34). Quelques exemples des EF proposées : *donner sa langue au chat, jeter l'argent par les fenêtres, avoir le couteau sous la gorge*...

* rassembler les collocations qui contiennent un article défini ou indéfini (González-Rey, 2008, p. 141) ; on trouve *faire le point, dresser la table, résoudre un problème*...

Les mots sont ici rassemblés selon des critères linguistiques structurels qui permettent de distinguer les différentes constructions possibles pour ces éléments. Les auteurs s'attachent donc ici à la description de la forme du mot, des structures morpho-syntaxiques dans lesquelles ils s'insèrent, et n'aborderont le sens de l'EF ou de la collocation qu'après, lors d'exercices consacrés aux aspects sémantiques. L'abord sémasiologique des mots est d'entrer par leur forme pour arriver ensuite à leur sens. De ce fait, on peut rassembler des mots ayant en commun des aspects lexicaux ou syntaxiques et ensuite voir leurs sens, qui souvent sont différents.

Au plan didactique, utiliser une approche sémasiologique pour l'enseignement des langues est très important pour aider à la répétition, à la fixation de formes lexicales (des morphèmes) et syntaxiques (des structures figées). Notons que cela entraîne parfois l'utilisation abusive de listes de mots ou d'expressions qui n'ont que peu de sens en commun, ce qui ne favorise pas leur mémorisation. C'est alors que se développe la traduction mot à mot qui est difficilement envisageable pour les EF et les collocations.

On trouve des activités très pertinentes sur les formes ou l'utilisation des mots. Les contextes ne sont pas très larges, mais l'utilisation de phrases simples permet de cerner un sens précis du mot ou de l'expression enseignée. Nous trouvons souvent des exercices du type « Complétez les phrases suivantes en vous aidant de la liste des mots ci-dessous » ; la liste en question peut contenir des mots de sens très variés mais qui s'insèrent dans une structure syntaxique particulière, ou bien des mots d'un même champ lexical (*les meubles*) insérés dans des phrases plus ou moins isolées. En effet, il n'est pas toujours facile de trouver un contexte dans lequel plusieurs mots d'un champ lexical apparaissent ; le champ lexical de la *peur* (*terreur, frayeur...*) ou celui du *corps humain* (*main, bras, jambe, ventre...*) s'insère rarement en totalité dans un même contexte. Pour certains objets du quotidien, ceci semble plus plausible, par ex. *bureau, canapé, tabouret...* pour les phrases d'un petit texte décrivant une journée : « « Éric se rend à son ... en voiture // Chacun prend son déjeuner dans la cuisine, assis sur des ... en bois // Après le dîner, Éric et Annie regardent la télé confortablement installés dans le ... du salon. » (Bertocchini *et al.*, 2008, p. 168).

Du sens vers la forme (onomasiologie)

Une approche onomasiologique permet d'aborder non pas les expressions contenant, par exemple, le nom *triste* mais celles signifiant *triste* ou de façon plus générale, comment dire *la tristesse*. Par exemple, la collocation *avoir le cafard* ne contient pas le mot *triste* mais participe à l'expression de la tristesse.

La particularité de cette approche est de prendre pour point de départ un ensemble de concepts plutôt qu'un ensemble de mots (Picoche, 1992, p. 131). Pour l'enseignement des langues étrangères, le choix d'un concept va conduire l'enseignant à sélectionner des mots en fonction de plusieurs critères. Dans tous les cas, la question qui guide ses choix ressemble à « De quel lexique a-t-on besoin pour dire ce concept ? ». Puis, en fonction des critères que sont les besoins des apprenants, leur niveau en langue, leur âge, leurs objectifs à court et à long terme, sélectionner les lexies pertinentes. L'entrée par concept tend à mener l'apprenant vers

« Une autonomie fonctionnelle en L2 [qui] suppose le développement de liens rapides et efficaces entre le niveau lexical de L2 et les concepts sous-jacents, ce qui évite à un apprenant de passer par le lien de la traduction en L1. (Frenck-Mestre *et al.*, 1999, p. 61)

En d'autres termes, c'est en comprenant les concepts sous-jacents aux lexies que les apprenants traduiront moins systématiquement, car ils se rendront compte que la traduction n'est soit pas possible soit pas satisfaisante pour plusieurs raisons (syntaxique, lexicale, sémantique et culturelle). En effet, soit le concept en question n'existe pas et il n'est donc pas possible de le traduire, si ce n'est de l'expliquer ; soit le concept existe mais ne se dit pas du tout avec les mêmes mots ni les mêmes représentations culturelles. Il est rare (de temps en temps dans les langues romanes) de trouver des traductions acceptables pour des concepts, car ce sont des éléments souvent trop marqués culturellement pour pouvoir être traduits correctement en langue étrangère.

Avec l'approche onomasiologique, les concepteurs de manuels trouvent des exercices dont l'un des objectifs est souvent la mise en place d'un réseau sémantique de lexies. On parle alors de champ lexical (ou lexico-sémantique) où des lexies, d'un même thème ou non, contribuent à l'élaboration d'une notion, d'un concept particulier dans ce contexte particulier. L'étude de texte est un exemple parmi d'autres pour l'abord onomasiologique d'un concept : le texte parle d'un sujet, les apprenants doivent alors extraire précisément les mots qui permettent d'en parler. Prenons l'exemple d'un texte issu de l'ouvrage de González-Rey (2008 : 142) et qui commence ainsi : « La miraculée du vol Hong Kong-Londres, opérée en plein ciel et avec les moyens du bord d'un collapsus du poumon, est « très fatiguée » mais se porte bien, a déclaré hier un porte-parole de l'établissement londonien où elle est hospitalisée. ». L'exercice consiste à relever les collocations utilisées dans le texte ; nous pourrions alors élargir davantage le choix lexical car si les apprenants connaissent les collocations, ils doivent aussi connaître les unités simples. La consigne pourrait se diviser en plusieurs temps : 1/ trouver les collocations relatives au thème de l'opération en avion ; 2/ trouver les lexies relatives au même thème ; 3/ tenter un classement sémantique qui rassemblerait les deux ensembles. Voici une tentative de

correction :

Collocations : *en plein ciel, les moyens du bord, un collapsus du poumon, se porte bien, le porte-parole déclare.*

Unités lexicales simples : *la miraculée, opérée, fatiguée, hospitalisée.*

Mots pour désigner l'opération : *en plein ciel, les moyens du bord, un collapsus du poumon, opérée.*

Mots pour désigner la malade : *se porte bien, la miraculée, opérée, fatiguée, hospitalisée, le porte-parole déclare (à propos de la malade).*

Le réseau sémantique ainsi déconstruit fait apparaître des mots non nécessairement liés de façon structurelle (morphologie) ou sémantique. Toutefois, ils contribuent tous à la mise en place d'un concept qui contient quelques charges culturelles partagées (*miraculée, les moyens du bord...*) qui se faufilent tels des traits sémantiques afférents, architectes externes d'une cohérence sémantique interne.

Les réseaux sémantiques ainsi constitués aident à la mémorisation non seulement des mots, mais des représentations culturelles qu'ils véhiculent.

De ce fait, l'approche onomasiologique complète l'approche sémasiologique à laquelle elle ajoute le côté culturel et contextuel qui parfois lui manque. *A contrario*, l'approche sémasiologique donne au concept les listes de mots qui lui font parfois défaut quand il s'agit d'approfondir un type particulier de lexique.

Pour résumer, l'idéal serait de pouvoir entrer par un concept et répondre de façon exhaustive et précise à la question suivante : « Quel lexique me permet de dire ce concept ? ». Nous n'avons pas encore toutes les listes lexicales associées à tous les concepts, mais certains commencent à être bien fournis ; voici un très bref aperçu du lexique à développer autour du concept de « habitation » :

	Les habitants (humains et animaux)		Les pièces et leur mobilier
		L'habitation	
<i>Chalet de montagne</i>	Différents types d'habitation		Représentations culturelles associées au 'foyer'
<i>Ferme</i>	<i>Appartement</i>		<i>Chaleur Famille Protection...</i>

Tableau 1 : Réseau sémantique tronqué du concept HABITATION**Pour conclure**

Parmi les quelques travaux que nous avons proposés à des LNN, nous avons tenté de rassembler des listes de tout type de lexies autour d'un concept particulier : les émotions. Deux entrées font état de ces réflexions pour l'enseignement d'un concept : un ouvrage (Cavalla *et al.*, 2005) pour des LNN de niveau A2 en français, et un site Internet (Géronton, 2004) pour des enfants LN de 9-11 ans. Ce site Internet est également utilisé avec les adultes LNN du CUEF² de Grenoble.

Nous tentons à présent d'extraire le lexique scientifique transdisciplinaire d'écrits scientifiques de LN (Drouin, 2007; Pecman, 2007; Tutin, 2007) et de classer ces éléments phraséologiques dans une typologie sémantique permettant de les aborder par concepts. Cette description servira à la mise en place d'une aide à l'écrit scientifique pour les apprenants LNN venus suivre des études universitaires en France (Cavalla, 2008, 2007).

Nous avons vu que, pour mémoriser et utiliser cette phraséologie, l'apprenant est conduit à un travail préliminaire de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de ces structures particulières, puis à un travail de décodage et de reconnaissance du sens. L'enseignant doit donc guider ses apprenants pour les aider à mettre en place les stratégies d'apprentissage appropriées à ce type d'éléments longs à retenir.

L'enseignement du lexique (unités simples et unités polylexicales que sont les éléments phraséologiques) doit aboutir non seulement à une reconnaissance des éléments, mais à une utilisation appropriée de ceux-ci. N'oublions pas que « savoir un mot » c'est savoir l'utiliser au bon endroit au bon moment et ceci en langue maternelle comme en langue étrangère.

Références bibliographiques

BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edvige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: Clé International. 271 p. 978-2-09-035379-2.

CAVALLA, Cristelle (2008). Les écrits universitaires : Un français spécifique pour les apprenants étrangers. In BERTRAND, Olivier et Isabelle SCHAFFNER. *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris: Éditions École Polytechnique. p. 93-104.

CAVALLA, Cristelle (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers

entrant en Master et Doctorat. In GOES, Jan et Jean-Marc MANGIANTE. *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras: Artois Presses Université. p. 37-48.

CAVALLA, Cristelle et CROZIER, Elsa (2005). *Émotions-Sentiments*. Grenoble: PUG. 104 p. 2 7061 1262 X.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier. 192 p. 9782278058136.

DROUIN, Patrick (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. 12, n°2, p. 45-64.

FRENCK-MESTRE, Cheryl et PRINCE, Peter (1999). La compréhension écrite d'une deuxième langue : lexique et syntaxe. *Les Langues Modernes*. Vol. 3, p. 58-69.

GALISSON, Robert (1984). *Les expressions imagées*. Paris: Clé International. 64 p. 2-19-033271-0.

GONZÁLEZ-REY, Isabel (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont (Belgique): E.M.E. 217 p. 978-2-930481-39-5.

GONZÁLEZ-REY, Isabel (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 268 p. 2-85816-585-8.

GROSSMANN, Francis et TUTIN, Agnès (ss.dir.) (2003). *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt. 142 p. 1572-042x, série E.

LABASCOULE, Josiane, LAUSE, Christian et ROYER, Corinne (2004). *Rond-Point 1 - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Grenoble, Barcelone: PUG - Difusión. 96 p. 84-8443-160-6.

LEEMAN, Danielle (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le Français aujourd'hui*. Vol. 148, p. 89-99.

LEWIS, Michael (2000). *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach..* Hove: Language teaching publications LTP. 245 p. 1-899396-11-X.

MEL'CUK, Igor (1993). La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*. Vol. 92, p. 82-113.

PECMAN, Mojca (2007). Approche onomasiologique de la langue scientifique générale. In TUTIN, AGNÈS. *Lexique des écrits scientifiques*. Amsterdam: De Werelt. p. 79-96.

PICOCHÉ, Jacqueline (1992). *Précis de lexicologie française - L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan Université. 191 p. 209190547X.

SCHMITT, Sylvie (2004). *Vocabulaire progressif du français - Pour adolescents - Niveau débutant*. Paris: Clé International. 127 p. 978-2-09-033869-0.

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

Sitographie

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>.

Paris: Didier. Consulté le 18 décembre 2008.

GÉRANTON, Fanny (2004). *Le lexique de la peur et autres sentiments*. Accès Novembre 2008, www.u-

grenoble3.fr/lidilem/projets/ESC. Grenoble. Consulté le 18 décembre 2008.