



**HAL**  
open science

## Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. Linx, 2015, 72, pp.95-110. hal-01429003

**HAL Id: hal-01429003**

**<https://hal.science/hal-01429003>**

Submitted on 8 Feb 2019

**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.

## **Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE**

Cavalla Cristelle

MCF, Université Grenoble Alpes, LIDILEM

### **Résumé**

Parmi les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer face à l'écrit universitaire, nous constatons – après études de certains de ces écrits – que l'utilisation et la connaissance de la phraséologie scientifique en est une. Dans le cadre de l'articulation recherche fondamentale/recherche appliquée, cette étude se nourrit de descriptions linguistiques autour de la phraséologie scientifique, spécifiquement des collocations, pour proposer ensuite des applications didactiques en Français Langue Étrangère et Seconde.

### **Mots-clés**

Collocation, écrits universitaires, norme, FLE, FLS, figement

### **1. Introduction**

Les étudiants rencontrent diverses difficultés face à l'écrit universitaire (Cavalla, 2007), notamment l'utilisation et la connaissance de la phraséologie scientifique et plus spécifiquement des collocations dites transdisciplinaires telles que « émettre une hypothèse » ou « avancer des résultats ». L'étude que nous présentons ici se nourrit de descriptions linguistiques autour de quelques collocations transdisciplinaires pour proposer ensuite des applications didactiques en Français Langue Étrangère et Seconde (désormais FLES).

Divers constats (Cavalla, 2010, Verlinde, 2006) ont donné lieu à des projets de recherche alliant description linguistique et développement de séquences didactiques pour un public FLES. La méthodologie adoptée pour comprendre les difficultés et aider à les surmonter reste empirique mais rejoint plusieurs hypothèses des projets (FLODI<sup>1</sup>, FULS<sup>2</sup>, Scientext<sup>3</sup>). La séquence didactique développée ici sera présentée à l'aune des résultats en description linguistique dans un cadre de linguistique de corpus et relève de l'utilisation pédagogique de ces mêmes corpus en ligne.

Ce travail a pour origine l'initiative d'une École Doctorale en France qui souhaitait des ateliers de méthodologie scientifique pour des doctorants non francophones natifs mais rédigeant leur thèse de doctorat en français. L'atelier qui concerne cette réflexion s'attardait sur le lexique transdisciplinaire fréquent dans les écrits universitaires. Nous nous intéressions alors aux collocations telles que « émettre une hypothèse » et « présenter des résultats » qui jalonnent ces écrits et aident à leur structuration. En outre, des collocations plus génériques du type « prendre du recul » ou « mettre en exergue/en évidence » ont également été abordées.

À partir du corpus d'un chapitre de la thèse de chacun de ces doctorants, nous proposons une étude à deux objectifs complémentaires : 1/ cerner les erreurs, sur les collocations, des doctorants LNN<sup>4</sup>, et, à l'aide d'un corpus d'articles scientifiques rédigés par des LN

---

<sup>1</sup> FLODI : Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires. Projet financé (2003-9) par : Région Rhône-Alpes, Ministère de l'Éducation Nationale pour le consortium Grenoble Universités dans le cadre des contrats quadriennaux. Responsable : C.Degache, Lidilem. Publication : Bou et al., 2011.

<sup>2</sup> FULS : Formes et Usages des lexiques Spécialisés. Plan Pluri-Formations (projet dit PPF), financé (2007-11) par le Ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur. Responsable : C.Cavalla, Lidilem. Publications : Cavalla, 2008, 2009, Carras, 2011. Site : <http://scientext.msh-alpes.fr/fuls/>

<sup>3</sup> Scientext : un corpus et des outils pour étudier le positionnement et le raisonnement de l'auteur dans les écrits scientifiques. Financé par l'ANR (2006-10). Responsables : A.Tutin et F.Grossmann, Lidilem. Publications : Tutin, 2007, Tutin *et al.*, 2009. Site : <http://scientext.msh-alpes.fr/>

<sup>4</sup> LNN : Locuteur non Natifs vs LN : Locuteur Natif.

(Scientext), voir si les collocations erronées rencontrées dans les écrits des doctorants correspondent à des collocations fréquemment utilisées par les experts natifs dans ces écrits ; 2/voir ensuite comment aider les doctorants à mieux les utiliser en élaborant des activités alliant découverte du phénomène linguistique et réflexion métalinguistique autour de ces éléments spécifiques.

Ces deux objectifs, premiers dans la recherche d'aide à l'écrit universitaire, ont rapidement révélé des interrogations dont les réponses restent encore en suspens malgré les efforts de chercheurs à ce propos : comment aborder ces collocations spécifiques auprès de publics universitaires non natifs du français (Verlinde et al., 2006) ? Quel type de description linguistique peut aider l'enseignant à mieux cerner les spécificités de ces éléments linguistiques parfois complexes (au plan syntaxique et lexical notamment) (Leeman, 2005, Tutin, 2007a) ? Faut-il ériger ces collocations en « normes » scientifiques dès l'instant où elles apparaissent presque systématiquement (pour certaines) dans les écrits scientifiques (Binon et al., 2003) ?

Ces questions, vastes, guident notre réflexion afin de comprendre ce dont le didacticien a besoin au plan linguistique pour aborder sereinement ces éléments en cours de FLES.

## 2. Cadre général

La formation proposée s'adresse à des doctorants de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année de doctorat en Sciences Humaines et Sociales, non francophones natifs mais évoluant dans un pays où le français est la langue d'enseignement dans le supérieur ; ils doivent rédiger leur thèse en français. Leur niveau en français est de type avancé mais présente certaines lacunes récurrentes chez les LNN de niveau avancé (les prépositions, la phraséologie...). Leur séjour en France a été organisé par l'École Doctorale qui avait pour exigence une aide méthodologique et linguistique pour la rédaction de leur thèse.

La formation durait sept jours et contenait des cours de langue et de méthodologie universitaire. Parmi les cours de langue, un réel travail d'écriture leur a été dispensé, notamment sur les aspects énonciatifs et sur la phraséologie scientifique. Au plan méthodologique ont été abordés, entre autres, une réflexion autour de l'élaboration d'une problématique et l'élaboration d'une proposition de communication.

Notre approche méthodologique pour aborder leurs écrits, fut de lire un chapitre de leur thèse afin de cerner les besoins immédiats en langue. Nous avons ensuite extrait des exemples erronés de collocations à l'aide du logiciel Antconc (Anthony, 2007). Puis, nous leur avons proposé plusieurs activités ciblées à l'aide du corpus en ligne Scientext et de concordanciers appropriés. Voici quelques-uns des exemples de collocations erronées rencontrés dans le corpus des doctorants LNN<sup>5</sup> :

- « Émettre une hypothèse »  
alors si on met comme hypothèse que l'enfant ne savait pas la prononciation  
privilegie davantage l'état « télique » nous invitent à mettre l'hypothèse de l'influence
- « Mettre un terme à »  
Pour mettre terme aux rivalités publicitaires, l'État a décidé
- « Poursuivre une investigation »  
il peut y avoir un intérêt à continuer à investiguer cette piste de recherche
- « Poursuivre une idée »  
L'auteur continue son idée pour

---

<sup>5</sup> Les phrases sont tronquées en raison de l'utilisation d'un concordancier sous le logiciel Antconc (Anthony, 2007).

- « Mettre en lumière »  
je vais aussi faire de la lumière pour l'enseignement du français langue étrangère

Certains étudiants utilisent des détours pour exprimer une idée qu'une collocation pourrait résumer ; cependant il est difficile de les repérer automatiquement. En voici un exemple qui, toutefois, pourrait presque être accepté en l'état<sup>6</sup> :

- « Suivre des cours/heures de X »  
Les étudiants ayant fait plus qu'une centaine d'heures de français

Au vu de ces erreurs, nous leur avons proposé de travailler simultanément sur leurs écrits et sur des exemples d'écrits scientifiques extraits du corpus en ligne Scientext. Pour ce faire, nous avons élaboré une séquence didactique selon une progression en trois étapes :

1. Découvrir les éléments phraséologiques pour prendre conscience de leur existence
2. Nommer et s'approprier ces éléments
3. Fixer et élargir le stock lexical afin d'avoir à disposition les synonymes et les fonctions rhétoriques des collocations dans les écrits scientifiques. Les guider vers l'autonomie du réemploi.

Pour la séquence, nous avons choisi d'étudier les collocations erronées rencontrées dans les écrits des doctorants et leur ajouter des synonymes voire des collocations liées au positionnement de l'auteur et plus précisément à la démarcation. Il s'agit d'un champ sémantique fréquent dans les écrits scientifiques puisque tout chercheur doit apprendre à se démarquer/positionner par rapport à sa communauté de pairs. En outre, ce point a été étudié dans le cadre de Scientext et d'études parallèles (Rinck, 2006, Tutin *et al.*, 2009). Le constat est qu'il paraît difficile pour des doctorants de se positionner clairement, parfois pour diverses raisons (par exemple la notoriété de chercheurs experts qui impressionnent), parfois par manque de mots pour le faire de façon appropriée (Chavez, 2008, Mroué, 2012). Une première séquence dans le cadre du projet FULS (Cavalla *et al.*, 2013) prend en compte l'aide au positionnement scientifique et propose des exercices de découverte générale des collocations puis de la démarcation (et autres champs, l'évaluation notamment). Les premiers exercices ne sont pas spécifiques à la démarcation, afin de ne pas restreindre de suite le champ des possibles de l'apprenant, et ils reprennent les collocations fréquentes dans le corpus des LN (Scientext).

### 3. La séquence didactique : déroulement et explications

La méthodologie adoptée pour cette séquence dépend notamment des connaissances des apprenants. Les étudiants LNN sont des spécialistes de la langue ; les thèses à rédiger sont en Sciences du Langage. Nous voulions dès lors les conduire à une réflexion métalinguistique qui leur permettrait de cerner rapidement le fonctionnement linguistique des objets traités. Notons que l'introduction d'aspects métalinguistique n'est pas à réserver aux spécialistes de la langue et que d'autres travaux (Huot *et al.*, 1996, Picoche, 1992) montrent l'utilité, notamment pour l'aide à la mémorisation, de tels exercices réflexifs, même pour des non-spécialistes de la langue.

#### 3.1. La découverte des collocations

Dans un premier temps, il s'agissait de faire repérer les associations lexicales figées que sont les collocations afin que les étudiants soient capables de mémoriser non pas des lexies isolées,

---

<sup>6</sup> Ceci est une étude à faire afin de vérifier le type de détours utilisés et donc les apprentissages à développer pour aider à éviter ces anomalies.

mais les différentes lexies « en bloc » (les « chunks » de Lewis (Lewis, 2000)). Il s'agit d'abord de les confronter directement à l'objet « collocation » tel que nous le présentent les auteurs (Binon *et al.*, 2003, Dubreil, 2008, Hausmann *et al.*, 2006, Nesselhauf, 2005, Polguère, 2003). Ils découvrent alors un exercice de vulgarisation qui permet la mise en contexte générale et notamment la mise en confiance des apprenants face à ces éléments. En effet, ils découvrent le phénomène linguistique (les collocations) en tant qu'entité linguistique mais pas en tant qu'objet qui leur est inconnu car ils les utilisent fréquemment. Ils sont soumis ensuite à un deuxième exercice, avec des phrases issues du corpus de leurs thèses afin qu'ils constatent leurs connaissances en matière de collocations. Ces phrases, présentées sous forme de concordancier, permettent la mise en évidence de la syntagmatique du verbe « mettre ».

1. Consigne : Quelles expressions et formules figées relevez-vous dans le texte suivant ?

Nous parlons tous une langue maternelle qui n'est pas une langue morte mais vivante. Nous pratiquons aussi des langues étrangères. Les français donnent rarement leur langue au chat, même quand ils ont un mot sur le bout de la langue. Dès qu'ils trouvent un ami, souvent leur langue se délie.

2. Consigne : À propos de l'emploi de « Mettre ». A l'aide du tableau ci-dessous, donnez les éléments situés avant et après le verbe « mettre ». Connaissez-vous d'autres éléments possibles autour de ce verbe ? Que pouvez-vous conclure à propos des éléments autour du verbe « mettre » : certains d'entre eux sont-ils indispensables ? si oui, expliquez pourquoi ?

ce que permet entre autres de	mettre	en évidence l'analyse de Jakobson
dans l'optique sémio-pragmatique de	mettre	en évidence cette force illocutoire
par la suite ils permettent au récepteur de	se mettre	en relation avec cet espace
fondamentaux qu'il faut bien expliciter et	mettre	en exergue avec notre étude.
Dans cette partie nous allons essayer de	mettre	en exergue les relations qu'entretient la
C'est-à-dire la capacité à	se mettre	à la place du client

### 3.2. La fixation pour l'aide à la mémorisation

La découverte étant faite, la séquence se poursuit avec des exercices qui ont pour vocation le renforcement de la mémorisation par des récurrences systématiques<sup>7</sup>. Cela consiste à proposer des exercices de répétition et de reformulation assez classiques mais efficaces, surtout pour des apprenants de niveau avancé. En général, ils comprennent rapidement le fonctionnement de la combinatoire syntaxique (ici [V+dét.+N]) car ils connaissent suffisamment la langue pour en reconnaître les formes syntagmatiques. Le problème qui apparaît est l'association lexicale qui ne va pas de soi dans certains cas. En effet, pourquoi « poser une question » alors que la « question » n'est pas matérielle et ne peut pas être « posée » sur la table ? Malheureusement nous n'avons pas encore de réponse linguistique à cette question notamment à propos du lien sémantique entre les deux éléments et nous ne pouvons donc pas expliquer la cause du choix lexical qui rapproche de ces deux éléments. Cependant une telle réponse serait-elle pertinente pour que l'apprenant retienne davantage l'association lexicale et son sens ? Cela reste à prouver car de nombreux natifs du français ne peuvent expliquer le lien sémantique entre ces deux éléments et pourtant l'utilisent à bon escient. Ce qui paraît donc intéressant pour l'apprenant est non pas le lien sémantique entre les deux éléments (lequel peut intéresser le linguiste), mais bien le bloc sémantique que l'ensemble constitue. L'apprenant (comme l'enseignant de FLE) doit saisir cette combinatoire quasi figée pour l'utiliser de façon appropriée. Cela encourage donc chacun à envisager un bloc à mémoriser, « poser une question », plutôt que des éléments séparés.

Dans cette perspective d'aide à la mémorisation d'une association lexicale, un exercice lacunaire en trois phases a été proposé. Il permet d'aider à la découverte et à la prise de conscience de l'existence de ces phénomènes linguistiques en tant que structures figées (ou quasi figées), car il est difficile de repérer ce qui nous est inconnu. Il est alors proposé de

<sup>7</sup> Il existe d'autres formes d'aide à la mémorisation, cependant nous n'avons pas eu le temps matériel d'en développer davantage (Lieury, 2005).

réitérer trois fois les mêmes collocations afin de 1/trouver le verbe de la collocation, puis 2/le nom, et enfin 3/la collocation entière (Montagnon, 2007). Proposer la répétition des formes n'est pas novateur mais permet de rappeler qu'il est important de passer par l'étape de la répétition, surtout pour des éléments nouveaux à acquérir. La répétition de la structure syntagmatique spécifique [V+dét.+N] n'étant pas l'aspect le plus complexe – comme nous l'avons précisé précédemment au vu du profil des apprenants –, il est donc important de s'arrêter sur le sens de l'association lexicale. Ainsi la reformulation, en d'autres termes la présentation de la structure dans des contextes différents, permet soit de fixer le sens quand il est unique, soit de préciser et de travailler sur les différentes acceptions quand de la polysémie interfère (ce qui n'apparaît pas dans les collocations choisies ici). Enfin, dès l'instant où l'apprenant réussit le troisième exercice, l'objectif de l'aide à la mémorisation peut être considéré comme atteint car les trois aspects linguistiques sont vérifiés : la combinatoire syntaxique, l'association lexicale et le sens qui en découle (choix de la bonne collocation). Voici quelques exemples de phrases des exercices ; elles sont issues du corpus de texte de médecine et biologie de Scientext. Les collocations soulignées sont d'abord privées de leur verbe puis de leur nom, et enfin la collocation entière est à retrouver :

- a. Il est possible de mettre en évidence une relation linéaire entre la quantité de Stéribox vendues et la diminution du nombre de surdoses mortelles en France de 1994 à 1998.
- b. En faisant des soins de santé primaires la stratégie qui devait permettre d'atteindre l'objectif de la « Santé pour Tous », l'OMS a réactivé les efforts destinés à étendre à tous des soins de santé essentiels.
- c. À partir des quatre sous-échantillons de la filière 6 de la nouvelle réglementation, nous obtenons les résultats suivants.
- d. Les immunosuppresseurs ont fait l'objet des études de métabolisme qu'imposait la réglementation lors de leur commercialisation.
- e. L'évaluation du coût de l'enfant en coupe instantanée pose le problème de l'hétérogénéité des préférences entre les ménages selon qu'ils ont ou non des enfants.

### 3.3. Une spécificité : la synonymie

La structure [V+dét.+N] est apparue importante car les apprenants font davantage d'erreurs sur le choix du verbe de la collocation que sur le choix du nom. Il s'agit en fait du collocatif. En effet, les apprenants font l'erreur sur le collocatif (l'élément dont le sens peut être déviant, (Tutin, 2007b)) et moins sur la base (l'élément dont le sens est stable (Tutin, 2007b)) car cette dernière conserve son sens. Ainsi savent-ils de quoi ils parlent (de « question ») mais ils ne connaissent pas le collocatif au glissement sémantique souvent non prédictible. En d'autres termes, les apprenants ne savent pas qu'il existe un tel élément (comment deviner que, pour dire telle ou telle chose en langue étrangère, il existe dans cette langue cible une formule spécifique ?) et ne peuvent prévoir le « nouveau » sens à lui attribuer. Rappelons que les collocations ne sont pas transparentes pour les apprenants étrangers car il est difficile d'envisager une image sur une lexie en langue étrangère quand on ne connaît ni la lexie qui doit porter le trope, ni le trope à utiliser (Binon *et al.*, 2003, Verlinde *et al.*, 2009). Reprenons l'exemple de « poser une question » : il est impossible pour un apprenant de trouver que le verbe « poser » peut prendre un sens métaphorique pour s'associer à un nom abstrait. De fait, l'apprenant sait qu'il a une question à poser, mais il ne sait pas comment l'exprimer si ce n'est en posant directement la question sans l'annoncer au lecteur (méthode souvent employée par les apprenants) ou en l'annonçant maladroitement : « nous suivons la question suivante » ou « nous pensons à la question suivante »<sup>8</sup>... Les erreurs sur les noms apparaissent aussi dans le corpus des thèses, souvent quand le nom est collocatif (« voie de recherche » pour « piste de recherche »), mais nous nous contenterons de la structure verbale dans un premier temps.

<sup>8</sup> Exemples issus de mémoires de Master FLE d'étudiants LNN du français.

Notons que la réflexion métalinguistique choisie pour l'aide à la mémorisation peut être envisagée pour n'importe quel type de structure.

Dès l'instant où les apprenants ont compris le principe lexico-sémantique de ces éléments à mémoriser, il est pertinent pour eux d'avoir accès aux synonymes possibles ; c'est l'objectif de cette troisième étape.

On remarque dans les écrits scientifiques une variabilité non importante quantitativement (peu de variables possibles), mais apparemment pertinente qualitativement (utilisation des variables) ; ceci n'est pas spécifique au discours scientifique, mais il est intéressant de noter que c'est présent dans le choix des collocations et donc dans la tentative de non redondance collocative. Cependant, pour un apprenant étranger, il n'est pas toujours évident de se rendre compte que dans une forme dite semi-figée, des variations lexicales et donc quelque peu sémantiques peuvent avoir lieu. La synonymie n'est pas aisée dans les collocations car les synonymes affectent soit le collocatif (rarement la base dont le sens reste normalement précis : je veux toujours poser *une question* et pas autre chose), soit la collocation entière, ce qui est plus rare (il faut trouver deux collocations lexicalement différentes mais sémantiquement identiques). Pour certaines collocations figées, aucun synonyme n'est envisageable. En effet, « poursuivre une idée » refuse toute substitution lexicale, en revanche, « émettre une hypothèse » ou « poser une question » peuvent accepter des substitutions lexicales telles que « avancer une hypothèse/une question ». Deux phénomènes sont à noter à partir de ces exemples :

1. Les listes de synonymes sont restreintes, ce qui est un avantage pour l'apprenant qui peut donc se contenter de mémoriser une liste fermée de synonymes pour chaque collocation. La question du choix du verbe devant « hypothèse » ou « question » est alors plus vite résolue et cela évite à l'étudiant d'être tenté par une traduction en langue maternelle (L1) ou toute autre L2 (l'anglais notamment).
2. Les synonymes ne sont pas forcément ceux attendus ; en d'autres termes, nous n'avons pas l'habitude de penser que le verbe « avancer » est synonyme des verbes « poser » et « émettre ». En revanche, cela est tout à fait envisageable en contexte et le glissement sémantique opéré sur le collocatif permet un nouveau sens dans l'association lexicale de deux lexies qui forment ensemble une collocation.

Ainsi, les apprenants sont-ils encouragés à considérer ces éléments comme quasi-figés car les listes de collocatifs sont restreintes et les synonymes très spécifiques. L'apprentissage des blocs accompagnés, si nécessaire, des listes de synonymes substituables serait davantage rentable que le fait de séparer les éléments.

La synonymie sera à repérer en contexte afin d'aider l'apprenant à distinguer à la fois les sens et les variations possibles à plusieurs niveaux : au niveau lexical et sémantique et au niveau rhétorique. En effet, les collocations des écrits scientifiques ont des places spécifiques au sein de ces écrits : l'introduction, le développement théorique, la conclusion... Plusieurs auteurs ont démontré que certaines collocations obéissaient à des fonctions rhétoriques précises (Cavalla *et al.*, 2005, Cavalla *et al.*, 2008, Tutin, 2010). Ainsi, par le biais de la synonymie, nous entrons dans des aspects sémantiques et discursifs complexes pour les apprenants. La réflexion métalinguistique se fait alors en deux temps : d'abord sous forme de questionnements menant au raisonnement scientifique recherché, puis sous forme de recherche spécifique sur le sens à l'aide de dictionnaires, qui permet de vérifier si l'apprenant a compris le sens de la collocation et donc s'il peut sciemment choisir celles qui sont appropriées au contexte. L'exemple ci-dessous est une phrase d'un article sur l'acquisition du langage chez les bébés, issu du corpus Scientext :

Ces résultats vont bien dans le sens d'une discrimination des stimuli en fonction du nombre de syllabes, et confortent l'hypothèse de l'existence d'une unité syllabique dans la représentation mentale du langage pour les nouveau-nés.

Consigne :

1. Qu'est-ce que les résultats confortent ?
  2. Qu'est-ce que l'auteur fait avec son hypothèse ?
  3. Parmi les verbes suivants – valider, renforcer, encourager, servir – lequel pourrait-on utiliser auprès du nom « hypothèse » comme synonyme de « conforter » ?
  4. L'auteur pourrait-il poser autre chose qu'une hypothèse parmi les noms suivants : thèse, postulat, question, problématique ?
  5. Chercher dans un dictionnaire les synonymes des verbes corrects de la question 3 puis refaites la phrase avec ceux de votre choix.
  6. À votre avis, pourquoi certains verbes de la question 3 sont impossibles à utiliser ?
- Pour conclure, faites la liste des verbes possibles – selon vous – autour de « hypothèse ».

Les deux premières questions permettent à l'apprenant de repérer la structure lexicale souhaitée (« conforter une hypothèse ») et les questions suivantes aident à préciser le sens de la collocation en envisageant d'autres lexies. Les apprenants comprennent que cet extrait appartient à une conclusion car nous avons la mention des « résultats », et le fait de « conforter » une hypothèse présuppose que l'auteur de l'article vient de les vérifier ; le travail est donc fini. Afin de parfaire leur apprentissage prioritairement autour de la synonymie, l'exercice suivant complète le précédent dès l'instant où ils doivent faire appel aux verbes déjà rencontrés et vérifier précisément leurs sens.

Consigne : Trouvez les verbes possibles selon la définition présentée ; plusieurs verbes peuvent être envisagés. À votre tour faites cet exercice avec une collocation que vous ferez deviner au reste de la classe.

Je	Rendre une chose plus certaine ou plus assurée. Présenter comme certaine une chose considérée jusque là comme quelque peu douteuse ou seulement possible ou probable, établir avec plus de certitude la réalité ou la vérité d'un fait, d'une nouvelle, la valeur d'une idée, d'une théorie, le bien-fondé d'un sentiment, par de nouveaux indices, de nouveaux arguments, de nouvelles preuves ou simplement de nouvelles assurances données par une personne autorisée. VERBE ?	cette hypothèse
Cet auteur	Ne pas être d'accord avec une chose, refuser cette chose, ne pas l'accepter VERBE ?	cette théorie

Cet exercice, entièrement métalinguistique, permet de retrouver le verbe associé au nom dans une phrase courte et de voir si d'autres verbes seraient possibles. La deuxième partie de la consigne, qui implique l'apprenant, n'est pas anodine à plusieurs titres car désormais l'apprenant doit savoir choisir une collocation. En effet, comme il en a vu des dizaines à ce stade-ci de la séquence, il doit avoir compris que l'un des éléments conserve son sens premier (la base) et pas le second, il doit donc savoir choisir le second (le collocatif) qui subit un glissement sémantique mais n'est jamais choisi au hasard à la fois dans la collocation et dans le contexte.

Enfin, il nous est apparu important de montrer aux étudiants que ces collocations ont rarement des antonymes collocationnels. Deux possibilités s'offrent au scripteur : soit utiliser l'antonyme lexical quand il existe, soit utiliser la négation :

- Antonyme lexical : « nous rejetons/acceptons cette théorie »
- Absence d'antonyme, utilisation de la négation : « Ce travail se fonde sur l'hypothèse // Ce travail ne se fonde pas sur l'hypothèse »

### 3.4. L'intensité de la démarcation dans le corpus en ligne

La démarcation<sup>9</sup> est l'un des points d'entrée rhétorique pour l'utilisation des collocations car, au sein des écrits scientifiques, elle est davantage utilisée par les chercheurs scripteurs expérimentés que par les jeunes (Mroué, 2012, Teufel *et al.*, 2000, Tutin, 2007a). En effet, le jeune scripteur scientifique se démarque peu et de façon partielle ou neutre (Chavez, 2008, Mroué, 2012). Nous avons affiné le phénomène notamment dans un exercice d'évaluation de la démarcation en termes d'intensité. En effet, on se rend compte que la démarcation peut être totale, partielle ou neutre : « rejeter une hypothèse » (totale), « nuancer une théorie » (partielle), « interroger les résultats » (neutre). L'exercice propose un classement des verbes sur une échelle de valeurs contenant les trois termes définitoires (totale, partielle, neutre) et un exemple pour chaque valeur. Ensuite une liste de collocations est à classer. L'apprenant doit chercher des synonymes et dès cet instant il peut surtout aller chercher des exemples dans le corpus Scientext directement en ligne. Cette dernière étape engage l'apprenant vers la consultation du corpus en ligne et lui permet de commencer à se familiariser avec cet outil. La suite de la séquence est faite pour que les apprenants trouvent seuls des exemples de collocations en contexte afin de s'aider dans leur écriture scientifique. Mais l'utilisation des corpus en classe de langue étant un autre sujet, nous n'en dirons pas davantage à ce propos ici (Cavalla *et al.*, à paraître). La séquence peut se terminer sur des extraits des écrits personnels des étudiants, qu'ils doivent revoir collectivement afin de choisir ensemble les collocations appropriées à chaque contexte.

#### 4. Discussion

Nous avons deux objectifs : 1/cerner les erreurs des apprenants sur les collocations transdisciplinaires et 2/comprendre comment les aider à les utiliser dans leurs écrits scientifiques. Les questions qu'ils ont révélées commencent à trouver des réponses. 1/Comment aborder ces collocations spécifiques auprès de public universitaire non natif du français (Verlinde *et al.*, 2006) ? Il s'agit d'aborder les collocations comme tout autre lexique de la langue. L'important dans les structures à plusieurs éléments est de penser à ne pas les séparer et à montrer rapidement aux apprenants les variations possibles (synonymiques par exemple, mais aussi parfois syntagmatiques). En outre, il faut les aborder rapidement au cours de l'apprentissage car, notamment dans les écrits scientifiques, ces éléments font partie intégrante du genre et tout scripteur du genre se doit de les connaître et donc de les utiliser à bon escient (Cavalla, 2010). 2/Quel type de description linguistique peut aider l'enseignant à mieux cerner les spécificités de ces éléments linguistiques parfois complexes (au plan syntaxique et lexical notamment) (Leeman, 2005, Tutin, 2007a) ? Il est primordial, de notre point de vue, que la structure syntaxique et lexicale soit décrite. Le sens doit être précis et concis mais cependant, la description sémantique des liens entre les lexies n'est pas fondamentale pour l'apprenant. Ce qui l'est davantage, ce sont les possibilités de substitutions paradigmatiques ou même d'insertion lexicale (« émettre une nouvelle hypothèse »), voire de variations syntagmatiques quand on aborde des collocations qui n'acceptent que des formes spécifiques (la passivation par exemple (Tutin, 2007a)). 3/Faut-il ériger ces collocations en « normes » scientifiques dès l'instant où elles apparaissent presque systématiquement (pour certaines) dans les écrits scientifiques (Binon *et al.*, 2003) ? Certaines sont incontournables car elles participent à l'élaboration du discours et du cheminement scientifique (Blumenthal, 2007, Gledhill, 2000, Pecman, 2007, Phal, 1971, Tutin, 2007b) ; en revanche d'autres sont moins spécifiques au discours scientifique mais fréquentes et nécessaires dans la langue générale. Sans ériger ces collocations en « norme », il serait difficile d'envisager de ne pas

---

<sup>9</sup> La démarcation est envisagée ici sous l'angle de l'étudiant scripteur qui doit s'appuyer et se positionner par rapport aux autres écrits scientifiques, afin de se construire une identité dans le domaine de la recherche (Chavez, 2008, Mroué, 2012).

utiliser « jouer un rôle », « mettre en exergue » ou « prendre du recul » dans des écrits scientifiques et donc d'omettre de les enseigner aux étudiants non natifs.

En matière d'enseignement des collocations transdisciplinaires, il reste à faire des efforts en classe de FLES afin que les étudiants LNN du français venus faire des études supérieures dans les universités françaises puissent les connaître et les utiliser. Plusieurs programmes de formation aux écrits universitaires se mettent en place ou sont déjà performants dans certaines universités françaises, mais il manque encore des éléments pour la formation. De façon plus générale il reste à développer des enseignements autour des collocations. Les méthodes générales pour l'enseignement du FLES n'y font pas encore référence, ne mentionnent que très peu les éléments figés et quasi-figés de la langue. Des listes de collocations sont désormais disponibles auprès des équipes de recherche et sont à disposition souvent via les corpus en ligne. La prochaine étape est donc l'accès facilité, via des interfaces simples, aux corpus en ligne pour l'extraction de collocations pour l'aide à l'écrit notamment scientifique.

### Références

- Anthony, L., 2007, *Laurence Anthony's Homepage*, *AntConc* 3.2.1. <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp>>
- Binon, J., Verlinde, S., 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, p. 31-36.
- Blumenthal, P., 2007, « Sciences de l'homme vs sciences exactes : combinatoire des mots dans la vulgarisation scientifique », dans Tutin, A. (éd.), *Lexique des écrits scientifiques*. Amsterdam, De Werelt, p. 15-28.
- Cavalla, C., 2010, « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE », dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonk D., Damar ME., Kemps N., Schoonheere H. (éds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, p. 147-158.
- Cavalla, C., 2007, « Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat », dans Goes J., Mangiante JM. (éds.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Université, p. 37-48.
- Cavalla, C., Grossmann, F., 2005, « Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français », dans Kin T. (éd.), *Akademisk prosa*, Bergen, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen, p. 47-59.
- Cavalla, C., Loiseau, M., 2013, « Scientext comme corpus pour l'enseignement », dans Tutin A., Grossmann F. (éds.), *L'écrit scientifique, du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, PUR, 163-180.
- Cavalla, C., Tutin, A., 2008, « Etude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques », *Europhras 2008, Les collocations dans les discours spécialisés*. <<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo>>
- Chavez, I. 2008, *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*. Grenoble, Université Stendhal-Grenoble3.
- Dubreil, E., 2008, « Collocations : définitions et problématique », *Texto !* <[www.revue-texto.net/index.php?id=126](http://www.revue-texto.net/index.php?id=126)>
- Gledhill, C.J., 2000, *Collocations in science writing*, Tübingen, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Hausmann, F.J., Blumenthal, P., 2006, « Collocations, corpus, dictionnaires », *Langue Française* 150, 3-13.
- Huot, D., Schmidt, R. , 1996, « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, p. 89-127.

- Leeman, D., 2005, « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français aujourd'hui*, 148, p. 89-99.
- Lewis, M., 2000, *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*, Hove, Language teaching publications LTP.
- Lieury, A., 2005, *Mais où est donc...ma mémoire : comprendre et maîtriser les procédés mnémotechniques*, Paris, Dunod.
- Montagnon, G., 2007, *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires (M1 FLE)*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble3.
- Mroué, M., 2012, « Le lexique phraséologique dans les écrits scientifiques », dans Pamies Bertran A., Pazos Bretana J. M., Luque Nadal L. (éds.), *Phraseology and discourse: cross-cultural and corpus-based approaches*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 347-354.
- Nesselhauf, N., 2005, *Collocations in a Learner Corpus. Studies in Corpus Linguistics 14*, Amsterdam, John Benjamins.
- Pecman, M., 2007, « Approche onomasiologique de la langue scientifique générale », *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2, p. 79-96.
- Phal, A., 1971, *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Paris, Didier, Crédif.
- Picoche, J., 1992, *Précis de lexicologie française - L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris, Nathan Université.
- Polguère, A., 2003, « Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage », Grossmann F., Tutin A. (éds.), *Les Collocations. Analyse et traitement, n° thématique Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée*, Amsterdam, De Werelt, p. 117-133.
- Rinck, F., 2006, « L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre », *Lidilem*, <w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/theseFannyRinck.pdf>
- Teufel, S., Moens, M., 2000, « What's yours and what's mine: Determining Intellectual Attribution in Scientific Text » dans Teufel S., Moens M. (éds.), *Proceedings of the 2000 Joint SIGDAT Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Very Large Corpora*, Stroudsburg, PA, USA, Association for Computational Linguistics, p. 9-17.
- Tutin, A., 2007a, « 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.
- Tutin, A. (Ed.) 2007b, « Lexique et écrits scientifiques », *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2.
- Tutin, A., 2010, « Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences », dans Lores-Sanz R., Mur-Duenas P., Lafuente-Millan E. (éds.), *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Genres*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, p. 219-240.
- Tutin, A., Grossmann, F., Falaise, A., Kraif, O., 2009, « Autour du projet Scientext : étude des marques linguistiques du positionnement de l'auteur dans les écrits scientifiques », dans Journées Linguistique De Corpus, Lorient, France, [www.licorn-ubs.com/jlc6/ACTES/Tutin\\_etal\\_JLC09.pdf](http://www.licorn-ubs.com/jlc6/ACTES/Tutin_etal_JLC09.pdf),
- Verlinde, S., Binon, J., Selva, T., 2006, « Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage », *Langue Française* 150, p. 84-98.
- Verlinde, S., Selva, T., Binon, J., 2009, « La base lexicale du français: de la lexicographie d'apprentissage à l'environnement d'apprentissage », dans Heinz M. (éd.), *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique*, Berlin, Franck et Timme, p. 289-306.