



HAL
open science

Travailler le texte : ponctuation, anaphores, collocations

Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Cristelle Cavalla. Travailler le texte : ponctuation, anaphores, collocations. Françoise Boch; Cathy Frier. Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques, UGA Editions, pp.53-109, 2015, ISBN-10 284310307X. hal-01880775

HAL Id: hal-01880775

<https://hal.science/hal-01880775v1>

Submitted on 31 Oct 2018

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.

Version n-1 de la référente suivante :

Cavalla, Cristelle. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphore et collocations. - III. Les collocations. In F. Boch & C. Frier (Eds.), *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 86-102). Grenoble: ELLUG.

III. Les collocations

Si la rédaction d'écrits de recherche telles que le mémoire ou la thèse constituent une difficulté pour les étudiants français qui souvent découvrent un tel exercice, elle l'est d'autant plus pour des étudiants étrangers non habitués à ce type d'écrit, parfois repéré comme typiquement français. Ainsi, les étudiants non-natifs ont à surmonter simultanément des difficultés dans trois domaines différents :

- Culturel : ils doivent s'adapter rapidement au système universitaire français et à ses exigences ;
- Scientifique : ils suivent des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « expert » ;
- Linguistique : ils doivent rédiger leur mémoire ou leur thèse.

Ces trois aspects relèvent désormais d'un nouveau champ de la didactique du FLE, le FOU : Français sur Objectif Universitaire ; branche du FOS (Français sur Objectif Spécifique). Le FOU (Mangiante et alii 2011) est apparu dès l'instant où l'afflux d'étudiants étrangers dans les universités françaises a suscité des interrogations et des besoins, tant de la part de ces étudiants locuteurs non-natifs (LNN¹) que des enseignants ne sachant pas toujours comment répondre à certaines attentes. L'objectif d'une formation FOU est alors d'aider les étudiants étrangers à intégrer l'enseignement supérieur français, afin notamment d'obtenir leurs diplômes (Bou et alii 2011).

Au travers du FOU, plusieurs aspects de l'apprentissage du français universitaire peuvent être abordés, que ce soit au plan culturel, méthodologique ou linguistique. Par exemple, une formation en FOU peut prendre en charge l'initiation des étudiants au cours magistral, ou encore traiter des thématiques liées au quotidien de l'étudiant, telles que savoir prendre des notes, s'adresser à un enseignant, passer une évaluation orale ou écrite, présenter un écrit, un oral, etc. (Carras 2007).

C'est ici la dimension linguistique qui nous intéresse, et plus précisément les collocations dans les écrits scientifiques (voir définition ci-après). De manière générale, travailler avec les

¹ LNN : Locuteurs Non Natifs vs LN : Locuteurs Natifs.

étudiants LNN sur la phraséologie (voir définition ci-après) spécifique de ces écrits vise à les aider à rédiger plus efficacement en réinvestissant un lexique routinier et quasi-figé.

Pour atteindre cet objectif linguistique et didactique, le travail s'effectuera en deux étapes complémentaires : 1/l'analyse linguistique d'un corpus d'écrits universitaires par des LNN permettant de cerner leurs erreurs récurrentes, et celle d'un corpus d'articles scientifiques rédigés par des LN permettant d'extraire les collocations spécifiques de ces écrits ; 2/une réflexion didactique conduisant à l'élaboration de plusieurs activités pour les LNN (ainsi que pour les LN qui manifesteraient ce type de besoin).

Mais il nous faut en préalable mieux définir les éléments linguistiques en jeu, afin de mieux comprendre leur fonctionnement et d'exploiter leurs caractéristiques pour choisir des activités pédagogiques appropriées.

1. Les outils pour travailler

1.1. Les corpus pour l'enseignement

Les recherches en didactique ont montré que l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère ne saurait se réduire à l'acquisition d'un savoir sur la langue ; il faut, en outre, introduire une composante discursive et une composante socioculturelle (comment utiliser la langue en fonction de la situation de communication ?) (Parpette 2001a; Parpette 2001b). L'utilisation des corpus en classe permet l'accès à des contextes longs et réalistes car ancrés dans un genre attendu par les utilisateurs (Boulton 2008; Chambers 2010/2) ; il est en effet nécessaire d'avoir à disposition un corpus qui puisse répondre à des exigences linguistiques liées à un genre spécifique.

Si un étudiant veut rédiger des articles journalistiques, il consultera des articles de différents journaux pour avoir des exemples et répondre en termes d'écriture aux attentes du genre journalistique. Il en va de même pour les étudiants non francophones préparant des masters et des doctorats en France : ils ont besoin de consulter des mémoires de Master et des thèses de Doctorat ou des articles scientifiques car ces types d'écrits sont, en partie, contraints par des règles similaires, même si la longueur des mémoires et des thèses n'est pas celle des articles scientifiques.

Afin de ne pas avoir à chercher longtemps des textes-exemples, il est indispensable d'avoir des corpus facilement accessibles en ligne, pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Pour ce

travail, le corpus issu de la plateforme Scientext², est particulièrement utile. Il rassemble des articles scientifiques, rédigés par des LN de cinq disciplines universitaires : la biologie, l'économie, la linguistique, la médecine et le Traitement Automatique du Langage (TAL). Le corpus des étudiants LNN (Bard 2007), de niveau B2-C1 (CECRL 2001), est composé essentiellement d'une vingtaine de mémoires et de rapports de Masters dans plusieurs disciplines universitaires ; nous y rencontrons les erreurs récurrentes chez les étudiants LNN à ce niveau de langue.

1.2. La phraséologie transdisciplinaire

Dans le discours scientifique, comme dans tous les genres, il existe des codes linguistiques qu'il est indispensable de connaître. Si ces codes ne sont pas respectés, quelle que soit la qualité des résultats scientifiques, le discours peut être rejeté par la communauté scientifique en question. Notre objectif est donc d'aider les étudiants LNN à repérer les codes linguistiques des écrits universitaires. On trouvera dans la partie introductive une description de certains de ces codes, que nous souhaiterions compléter ici en nous attachant à la phraséologie, défini ici comme un ensemble d'éléments linguistiques figés ou semi-figés. Par exemple, « si et seulement si » est figé pour le domaine des mathématiques ; en revanche « jouer un rôle » est semi-figé et traverse toutes les disciplines (et on le trouve également dans les écrits non spécialisés). Sous l'étiquette « phraséologie » nous rassemblons les suites de mots lexicalisés telles que les expressions figées, les collocations, les proverbes, etc. Nous pouvons représenter cet ensemble de la façon suivante :

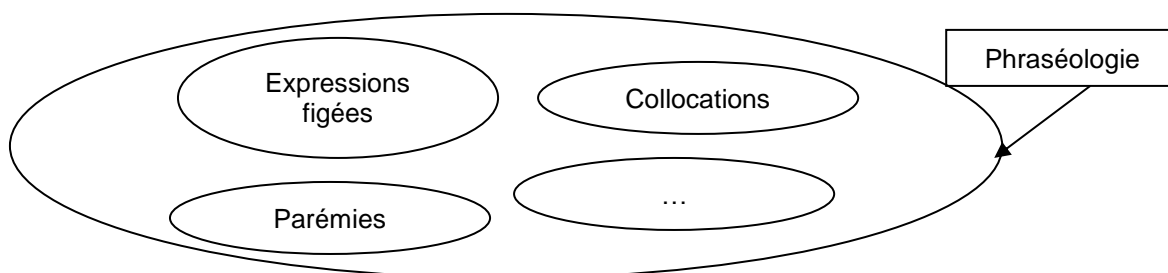


Schéma 1 : Essai de représentation de l'ensemble de la phraséologie

1.3. Définition des collocations

La collocation est un élément linguistique semi-figé contenant le plus souvent deux éléments (plus rarement trois) : l'un fixe, la base, qui conserve son sens habituel (ex. : *question*) et l'autre

² Pour une synthèse des exploitations linguistiques et didactiques possibles des corpus proposés sur la plateforme Scientext, voir Grossmann et Tutin, 2014.

changeant, le collocatif, qui prend un sens figuré³ par rapport à son sens propre⁴ (ex. : *poser*) (Hausmann et alii 2006; Lewis 2000; Polguère 2003; Tutin et alii 2002). Ainsi dans « poser une question », le sens de *question* reste le sens propre tandis que le sens de *poser* dévie du sens propre dans lequel on trouve un mouvement⁵ absent de la collocation « poser une question ». La collocation est alors souvent considérée comme une association de plusieurs mots mais avec une fréquence supérieure à celle du hasard (Grossmann et alii 2003; Lewis 2000; Mel'čuk 1993).

Nous retiendrons les critères suivants pour définir une collocation, en tant qu'expression semi-figée :

- un élément garde son sens habituel (la base) : *examen*
- l'autre élément a un sens déviant (le collocatif) : *passer*
- les insertions lexicales sont possibles : *J'ai passé brillamment mon examen*
- les substitutions lexicales sont plus ou moins possibles : *passer / ? rédiger un examen*

Dans les cas de figement total, les insertions et les substitutions sont impossibles (par exemple pour l'expression figée « avoir une peur bleue »).

Deux raisons guident cet intérêt pour les collocations :

- la première est d'ordre linguistique : ce sont des structures encore peu étudiées et pourtant complexes au plan morphosyntaxique car variées ; ces structures ne sont pas spécifiques à un domaine mais transversales au genre « écrits universitaires » ; ces structures rassemblent toutes les parties du discours.
- la deuxième est d'ordre didactique : ces structures sont peu enseignées, alors que les collocations abondent dans ces écrits et révèlent une bonne maîtrise de la langue. Ces éléments linguistiques 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 (Gonzalez-Rey 2002; Gonzalez-Rey 2008) 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.

Nos corpus d'écrits de LNN révèlent que l'utilisation des collocations pose de vrais problèmes à ces étudiants. Voici quelques exemples d'utilisation erronée⁶ par des étudiants LNN :

Émettre une hypothèse :

³ Par différentes figures de styles telles que la métaphore ou la métonymie.

⁴ Si l'on accepte l'approche qui postule une hiérarchie entre les différents sens d'un mot.

⁵ Ainsi que le propose le TFLi à l'entrée du verbe *Poser* : « Mettre dans un endroit qui assure un support, un appui », Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr>

⁶ Les erreurs ont été extraites à l'aide du logiciel Antconc (Anthony 2007)

(22) Alors si on **met comme hypothèse** que l'enfant ne savait pas la prononciation⁷

(23) L'école privilégie davantage l'état « téléique » nous invitait à **mettre l'hypothèse** de l'influence de

Mettre un terme/Poursuivre une recherche :

(24) Pour **mettre terme** aux rivalités publicitaires, l'État a décidé **poursuivre une investigation** :

(25) Il peut y avoir un intérêt à continuer à **investiguer cette piste de recherche**

Poursuivre une idée :

(26) L'auteur **continue son idée** pour

Mettre en lumière :

(27) 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 :

Suivre des cours/heures de X :

(28) Les étudiants **ayant fait plus qu'une centaine d'heures** de français

Ces exemples montrent que les étudiants LNN ont l'intuition linguistique de certaines collocations : « continuer son idée » pourrait être « continuer à penser » ; on remarquera d'ailleurs que l'étudiant a manifestement l'intuition ici d'une structure *Verbe + Nom*, sans doute parce que cette structure est fréquente dans les collocations.

Par le biais du corpus Scientext, nous avons pu mettre à jour les caractéristiques à la fois syntaxiques et sémantiques de collocations utilisées par les experts, dont certaines nous semblent particulièrement utiles dans le cadre d'une formation aux écrits universitaires :

- Constructions syntaxiques spécifiques : *Verbe + déterminant + Nom* ; ex. : *émettre une hypothèse*
- Associations lexicales spécifiques : chaque nom a une liste définie de verbes auxquels il peut s'associer ; ex. : *émettre/faire/proposer une hypothèse*
- Fonction rhétorique des collocations dans les écrits : chaque collocation est davantage présente dans une partie de l'article que dans une autre ; ainsi, « émettre une hypothèse » se situe généralement en début d'article pour ensuite démontrer ou non sa validité dans la partie ciblée sur l'analyse des résultats, ou encore dans la conclusion du texte.

Nous choisissons de traiter ici les collocations utilisées dans la fonction rhétorique de la démarcation et de l'évaluation, ces deux fonctions étant jugées centrales dans le genre de ces écrits. En effet, il est important scientifiquement de se situer vis-à-vis de ses confrères

⁷ Les phrases sont tronquées en raison de l'utilisation d'un concordancier sous le logiciel Antconc (Anthony, 2007).

(stratégies de démarcation ou d'affiliation), comme il est important d'évaluer ses résultats. Or, si l'on compare le corpus des LNN et le corpus d'experts, voici ce que l'on observe :

- Les verbes de déclaration tels que *dire, déclarer, affirmer, annoncer, assurer, garantir, répondre*, apparaissent davantage chez les experts que chez les étudiants, chez qui le verbe *dire* sous la forme « nous pouvons dire » est le plus fréquent : « pour conclure avec ce point, nous pouvons dire que quatre décennies après... ».
- Les verbes d'opinion tels que *penser, croire, juger, trouver, être d'avis, être certain, être persuadé, estimer, se rendre compte, avoir l'impression*, présents chez les experts, sont restreints à *penser, croire* ou *trouver* chez les étudiants : « nous pensons plutôt... » ; « nous pensons que cet exercice n'est pas suffisant. [...] Nous trouvons que ce n'est pas assez... ».

Ainsi, pour l'enseignement de ces éléments auprès de LNN, il semble pertinent de privilégier :

1. une liste de collocations appropriées aux fonctions rhétoriques présentes dans les écrits d'experts, afin de proposer une palette de formules autorisant une sélection pertinente pour préciser sa pensée ;
2. une aide pour la fixation de structures lexicales. La maîtrise d'une structure (lexicale et/ou syntaxique) passe par un enseignement raisonné⁸. Par conséquent, il est difficile de retenir et de réinvestir correctement des structures non présentées comme des collocations, mais souvent séparées en lexies isolées (ce qui reviendrait par exemple à enseigner *émettre* et *hypothèse* séparément).

Il est donc nécessaire d'organiser et de présenter ces éléments dans un enseignement qui privilégie le repérage, la description, la répétition et la fixation de la collocation dans son entier.

2. Principes didactiques

Dans l'enseignement des langues, l'appréhension des expressions figées et des collocations est classiquement subordonnée à des thèmes : le lexique des fleurs ou des animaux (Galisson, 1984) par exemple ; il manque alors l'indication de leur utilisation en contexte. Ainsi, l'enseignement par entrées lexicales d'un même thème (ou « approche sémasiologique ») ne satisfait qu'en partie les apprenants et les enseignants ; en revanche, l'entrée par les notions (« approche onomasiologique ») est complémentaire de la précédente et souvent privilégiée dans les méthodes contemporaines d'enseignement du FLE. L'entrée par notions, telles que

⁸ Cf. par ex. Tréville & et Duquette (1996).

« apprendre à saluer », « la santé » ou encore « parler de ses sentiments », permet d'introduire des collocations variées, parfois associées à des thèmes lexicaux proches : « trembler comme une feuille » ou « être solide comme un chêne » pourraient être rangées dans les expressions relatives aux végétaux, cependant nous ne saurions alors dans quel contexte les utiliser. La première (*trembler comme une feuille*) relèverait plutôt de la catégorie des sentiments (la peur) tandis que la deuxième (*être solide comme un chêne*) irait dans la santé. L'approche onomasiologique permet de choisir un contexte (la santé) et de cerner le lexique approprié dont les collocations. Il en va de même pour le lexique transdisciplinaire scientifique : nous pouvons choisir une phase de l'écriture scientifique (l'introduction, la conclusion) ou des fonctions rhétoriques telles que l'évaluation ou la démarcation⁹ pour y associer les collocations appropriées.

L'utilisation de corpus conduit à envisager ces activités sous l'angle de la mise en contexte permanente (de courtes phrases dans un premier temps) des unités lexicales à enseigner. Nous présentons ici deux utilisations des corpus pour l'enseignement des collocations : les concordanciers et les cartes mentales. Ces deux outils sont utilisés dans le cadre d'une entrée onomasiologique.

2.1. Progression didactique

Afin d'aider les LNN dans le repérage et dans la manipulation des collocations, nous suivrons une progression qui allie découverte et réinvestissement, avec notamment la réécriture systématique des collocations étudiées. Nous privilégions tantôt la mémorisation de la forme syntaxique et lexicale dans les structures *Verbe + déterminant + Nom* notamment, tantôt la mémorisation du sens en passant par les fonctions rhétoriques. Plusieurs chercheurs ont proposé des séquences ou des exercices pour l'enseignement des collocations (Gonzalez-Rey 2008; Granger et alii 2008; Verlinde et alii 2009). Leur influence se fait sentir dans nos propositions, notamment avec l'utilisation des concordanciers (Boulton 2008) issus de corpus en ligne (Scientext, Lexiquum).

Les collocations ne sont pas simples à utiliser en langue étrangère, d'autant qu'elles ne sont pas faciles à repérer au premier abord. 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 d'entre elles (surtout à l'écrit), telles que « dire une hypothèse » ? L'apprenant est dans l'incapacité de s'appuyer sur

⁹ Cf. par ex. les travaux de (Chavez 2008; Mroué et alii 2010).

son intuition linguistique pour le deviner et a donc besoin d'une aide extérieure pour le guider, à travers des activités de repérage de ces phénomènes linguistiques. Ces activités visent à travailler le sens du référent auquel renvoie la collocation dans son entier, et non pas le sens singulier des unités qui la composent : « avancer une hypothèse » correspond à « mettre en avant, rédiger, décrire et expliquer une hypothèse » ; on ne s'arrête sur le sens de « avancer » que pour s'assurer que les apprenants ont saisi qu'il ne s'agit pas du sens premier du verbe mais d'un sens déviant. Ce sens de « avancer » n'existe que par son association avec « hypothèse » dans ce contexte-là.

La progression didactique proposée aux étudiants reste très classique : il s'agit de partir de la découverte des collocations, de se les approprier, puis de les réinvestir dans leurs propres textes. Le repérage est l'approche première pour la découverte ; l'aide à la mémorisation de la structure (syntaxique, lexicale et sémantique) viendra ensuite. Pour s'approprier les éléments, les étudiants LNN doivent les utiliser dans des exercices guidés qui les aident à insérer correctement la collocation et à repérer son sens dans un contexte ciblé. Enfin, le réinvestissement vient dès l'instant où ils doivent reprendre leurs textes pour y insérer les collocations aux endroits adéquats.

Pour ce type d'exercice de découverte, nous trouvons en ligne des exercices lacunaires avec des aides diverses pour remplir les trous : des corpus en ligne ou des dictionnaires. Par exemple, Verlinde, Binon et Selva (Verlinde et alii 2009) ont misé sur ces deux outils dans Alfalex¹⁰. Il s'agit d'un site d'exercices portant sur un grand corpus de textes. Ces textes sont également utilisés pour les exemples de la Base Lexicale du Français qui est une forme de dictionnaire amélioré pour des apprenants de FLE¹¹. Les étudiants ont accès en ligne à des collocations, car en cherchant un mot, ils peuvent obtenir les fréquences d'associations lexicales de ce dernier avec d'autres mots ; en outre, ils ont accès aux définitions et à des exemples d'utilisation des collocations directement dans un corpus associé. Ajoutons que les phrases lacunaires proposées (qui s'apparentent à un concordancier) changent constamment, car elles sont reliées au corpus : ainsi, les apprenants peuvent refaire plusieurs fois les exercices avec des phrases différentes à chaque essai.

¹⁰ En ligne : <http://www.kuleuven.be/alfalex>

¹¹ Pour en savoir plus, voir le site de la Base Lexicale du Français : <http://ilt.kuleuven.be/blf/>

3. L'utilisation des corpus

3.1. Les concordanciers

Un concordancier est une extraction de phrases d'un corpus, contenant toutes un même mot ou une même collocation. Voici un exemple de concordancier (extrait du corpus Scientext) autour de la forme figée « point de vue » afin de voir les verbes avec lesquels elle fonctionne dans les écrits scientifiques¹² :

Contexte gauche	V + point de vue	Contexte droit
les interactants sont amenés à	défendre leur point de vue	face à autrui, argumenter , résoudre des malentendus...
...compétences interactives qu'il a à sa disposition pour	faire valoir son point de vue	, mettant ainsi en œuvre ses compétences discursives.
Cette vision de la norme est plutôt descriptive et	constitue le point de vue	communément adopté par les linguistes : la langue est...
...écoute un enregistrement de trois énoncés	variant du point de vue	du degré de formalité (3 messages d'accueil...
Nous	rejoignons le point de vue	de Mar (2004) pour lequel les lobes...
Selon ses recherches vers une approche résolument subjectiviste, tout en	intégrant le point de vue	objectiviste qui définit sa sociologie, nous dirons que...
Il peut s'agir d'une part de l'	analyser du point de vue	des caractéristiques des textes, pour voir lesquelles sont ...
...impliqué par la négation : l'énoncé	comprend un point de vue	dit pdv1, dont le contenu sémantique pourrait être...

Tableau 3 : Concordancier autour de « point de vue » issu de Scientext

Johns (Johns 2002), Chambers, Farr et O'Riordan (Chambers et alii 2011) considèrent que l'apprentissage du lexique est très efficace par l'analyse des concordances. En effet, la recherche de cooccurrences lexicales est facilitée par l'alignement des éléments dans un concordancier et permet une analyse lexicale, syntaxique et sémantique des éléments en question. L'extraction de phrases-exemples pour l'élaboration des séquences est simplifiée pour l'enseignant qui peut avoir accès à des listes de collocations mises à sa disposition. Les exemples sont alors multipliés et peuvent être générés automatiquement à partir du corpus. Ceci permet de proposer le même format d'exercice mais avec des exemples différents à chaque nouveau passage. Voici un exemple d'utilisation du concordancier pour le repérage de collocations autour du nom « rôle » ; notons que les consignes ne sont pas à donner simultanément :

¹² Le nombre de caractères composant le contexte droit et le contexte gauche de la collocation étant limité, les phrases peuvent être tronquées. L'utilisateur peut néanmoins rétablir le contexte manquant en consultant le paragraphe contenant la phrase dans Scientext.

1. Dans les phrases suivantes, repérez les verbes qui précèdent le nom « rôle ». Faites-en la liste. Recherchez le sens de ces verbes et indiquez si le premier sens du dictionnaire correspond au sens du verbe dans ce contexte.
2. Dans ces mêmes phrases, repérez les éléments qui suivent le nom « rôle » (préposition, déterminant, nom...). Faites en la liste. Attention de mentionner les éléments récurrents, même 2 ou 3 mots après « rôle ».
3. Mettez en relation vos réponses à la question1 avec celles de la question2 afin de voir si des éléments fonctionnent toujours ensemble et si l'on peut déterminer une forme figée autour du mot « rôle ».

...phénomènes de transferts génétiques horizontaux qui peuvent jouer un	rôle	important dans l'émergence de clones hypervirulents.
des travaux d'épigénétique se concentre aujourd'hui sur le	rôle	de la chromatine dans le contrôle de l'expression...
...établi dans la défense antibactérienne pouvaient jouer un	rôle	dans l'immunité antivirale.
Ces travaux qui ont permis de confirmer le	rôle	antiviral de la voie activée par TLR 3...
Plutôt que remplir le	rôle	de détecteur d'ARN bicaténaire la protéine IPS...
Elément essentiels pour que les cellules NK puissent jouer leur	rôle	à bon escient.
Les canaux TASK pourraient jouer un	rôle	dans la chémoréception.
Il est tentant de proposer un	rôle	des canaux TREK dans la neuroprotection.
L'acidification du milieu intracellulaire TREK2 pourrait jouer un	rôle	dans l'homéostasie potassique des cellules non excitables...
Ils jouent un	rôle	majeur dans l'homéostasie du K ⁺ plus généralement dans ...

Tableau 4 : Concordancier autour de « rôle » issu de Scientext

Correction :

1. jouer (x6), proposer (x1), remplir le (x1), confirmer le (x1), se concentrer sur le (x1)
Le premier sens de ces verbes dans le TLFi ne correspond pas toujours à leur sens dans ce contexte. On remarque que « jouer » et « remplir » n'ont pas leur sens premier dans ces contextes.
2. Important dans (x1), de la chromatique (x1), dans l'immunité (x1), antiviral de (x1), de détecteur (x1), à bon escient (x1, locution), dans la chémoréception (x1), des canaux (x1), dans l'homéostasie (x1), majeur dans (x1)

Si l'on décrit les éléments en termes de catégories grammaticales, on obtient le classement suivant :

Rôle	(Adj) + prep + N (x3)
-------------	-----------------------

Rôle	Dét + N (x4)
Rôle	Prép. (Dans) + N (x3)
Rôle	Adj + prép (x1)
Rôle	Prép + adj (locution)

3. Il est alors pertinent de faire constater aux apprenants que le verbe « jouer » apparaît avec « rôle » suivi de la préposition « dans ». Les deux verbes dont le sens en contexte ne correspond pas au sens premier des dictionnaires, « jouer » et « remplir », obéissent à des constructions particulières (« remplir le rôle de »). La correction attendue peut prendre différentes formes ; voici un exemple de tableau qui résumerait la combinatoire syntaxique des éléments, qu'il faut accompagner d'une discussion autour du sens des deux collocations repérées :

Jouer + dét.	Rôle	Adj + dans (x2)
Se concentrer=prép+dét. Proposer+dét.	Rôle	Dét + N (x4)
Jouer + dét. Remplir + dét.	Rôle	Prép. (dans/de) + N (x3)
Confirmer+dét.	Rôle	Adj + prép (x1)
Jouer + dét.	Rôle	Prép + adj (locution)

Tableau 5 : constructions autour de « rôle »

Dans le cadre d'un projet pour l'enseignement de ce lexique (FULS¹³), d'autres types d'exercices ont été imaginés à différents niveaux de la progression. Le cadre du projet propose d'impliquer les enseignants à deux niveaux : 1) dans la découverte du corpus (Scientext) et 2) dans la découverte des collocations à enseigner aux apprenants (Cavalla et alii à paraître). La découverte est d'abord centrée sur des collocations fréquentes puis l'avancée dans les exercices entraîne l'apprenant vers des fonctions rhétoriques spécifiques et les collocations spécifiques à ces fonctions. Par exemple, dans le cadre de la fonction rhétorique de la démarcation, l'objectif est de rendre l'étudiant capable de repérer le degré d'intensité présent dans certaines collocations. L'exercice prend la forme d'une échelle de valeurs sur laquelle il faut situer le verbe en fonction de son degré d'intensité : une démarcation partielle (*nuancer une hypothèse*), une démarcation mise en discussion, en débat (*questionner une théorie*), une démarcation totale (*abandonner une théorie*) ; voici l'exercice sous forme de tableau :

Forme figée	Démarcation partielle	Démarcation discutée	Démarcation totale
Rejeter l'idée			X
Nuancer la théorie	X		
Réexaminer la théorie		X	

¹³ Formes et Usages des Lexiques Spécialisés. Lidilem ; C.Cavalla. En ligne : <http://scientext.msh-alpes.fr/fuls/>.

Contredire l'hypothèse		X
Reformuler l'hypothèse	X	

Tableau 6 : Exercice pour la distinction sémantique des verbes de démarcation

Afin de permettre aux étudiants de s'auto-évaluer, on les invitera à reconnaître et relever dans de nouvelles phrases des collocations déjà travaillées. On peut les leur donner sous forme de concordanciers s'il s'agit de collocations autour d'un nom en particulier, ou sous forme de phrases contenant divers types de collocations. L'exercice se complique quand on introduit des phrases dans lesquelles les deux éléments de la collocation sont séparés par un mot non obligatoire qui implique de repérer les deux éléments stables de la collocation. Une telle tâche de repérage apparaît une fois que les apprenants ont été confrontés à différentes collocations dans des contextes variés et qu'ils ont désormais l'habitude de les rencontrer. Même si l'insertion n'est pas possible pour toutes les collocations, la majorité d'entre elles acceptent cette possibilité lexico-syntaxique, comme on peut le voir avec « hypothèse » dans le tableau 7 :

Si ces auteurs	n'avancent aucune	hypothèse	sur le format de cette structure cognitive adaptée...
Goutaz (1999)	avance alors plusieurs	hypothèses	pour expliquer les différences entre ses propres résultats et ceux obtenus avec des nourrissons américains...
Nous	étudierons plus profondément les	hypothèses	de travail...
nous avons mis en évidence deux autres phénomènes	validant nos propres	hypothèses	.
Il s'agit de déterminer,	en testant diverses	hypothèses	sur les corpus variés, les traits formels qui permettent...
Ce modèle	met en avant l'	hypothèse	d'un changement de conformation.
Ainsi, ses exemples contenant <i>rencontrer</i> semblent	contredire dans un premier temps son	hypothèse	de travail : plus l'objet partage les propriétés...

Tableau 7 : Concordancier autour de « hypothèse » (issu de Scientext)

Ces exemples permettent de voir que le mot « hypothèse » peut être utilisé avec le verbe « avancer » ou « valider » mais sans que le verbe et le nom soient immédiatement consécutifs (comme c'est le cas dans « émettre une hypothèse » par exemple). On amène ainsi les apprenants à prendre conscience que la collocation « avancer une hypothèse » peut accepter des variantes (ici la négation avec « aucune », le pluriel avec « plusieurs », ou encore l'ajout d'un adverbe tel que « alors »).

3.2. Les cartes mentales

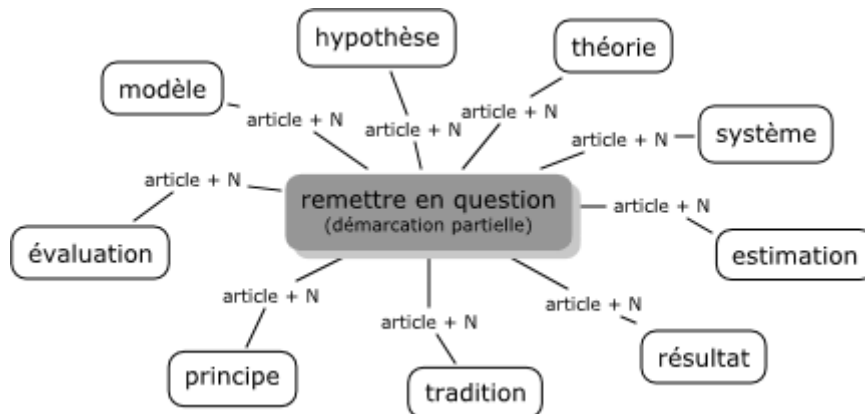
Les cartes mentales (CM) sont des schémas de type arborescent qui rappellent le fonctionnement cérébral en réseaux. Appelées aussi « cartes heuristiques » ou « cartes conceptuelles » ou *mind map*, ces cartes sont un intermédiaire possible entre la liste classique et la production écrite. En outre, l'utilisation de ces cartes pourrait constituer une bonne aide à la mémorisation, si l'on s'en tient aux propositions de Boulton (Boulton 2000), qui souligne l'efficacité des stratégies suivantes pour la rétention et le réinvestissement des formes linguistiques : apprentissage de liste, mise en contexte, réflexion métalinguistique pour aider à la production écrite par exemple. Certains voient dans ces cartes un « outil pédagogique puissant et versatile » (Peters et alii 2005) qui s'adapte à tous les niveaux de l'apprentissage, à tous les concepts et à tous les âges.

De fait, le classement satisfait nos attentes en termes de représentation de la syntagmatique des collocations. Nous savons qu'organiser des listes, ou encore se concentrer sur un élément sont des biais pertinents pour l'apprentissage et donc pour la mémorisation (Boulton 2000; Goody 1979). La manipulation du lexique par classement ou découpage (morphologique par ex.) permet à l'apprenant de se concentrer sur l'objet, voire de trouver sa place d'acteur « linguiste ». Nous proposons aux apprenants de classer des listes de collocations, et nous insistons sur le fait que l'apprenant doit le faire ; l'enseignant n'a pas d'intérêt à présenter la carte déjà faite : le bénéfice de l'aide à la mémorisation des structures lexicales serait annulé. L'objectif est d'aboutir à une carte qui pourrait représenter un état du savoir des apprenants à un moment *t*. Il est donc primordial que ce soit l'apprenant qui construise sa propre carte. Si, en théorie, les CM sont extensibles à l'infini, en pratique elles le sont surtout en fonction des autres savoirs des apprenants. La progression proposée est inductive (aspect renforcé par l'élaboration personnelle des CM) et nous permet de construire un cadre didactique autour de l'utilisation des cartes.

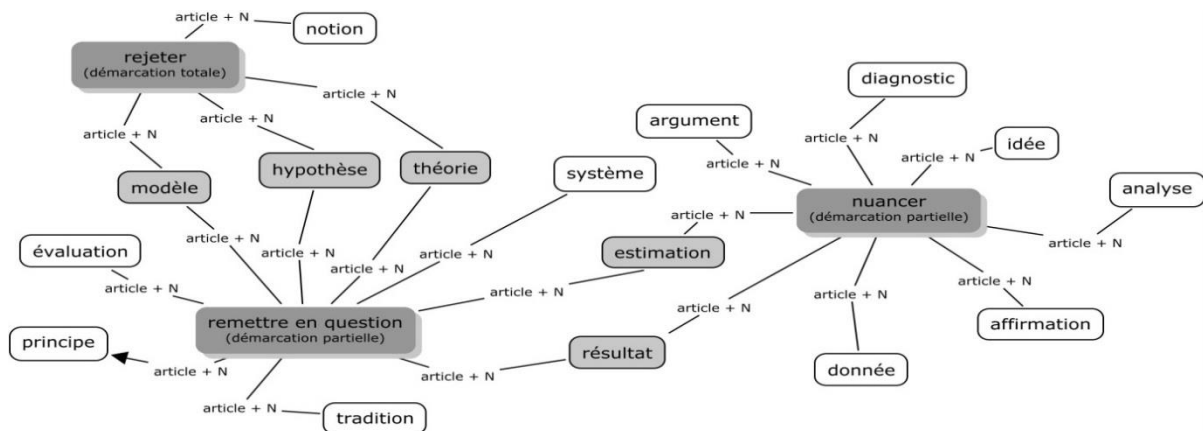
La démarche pour élaborer la carte préconise d'avancer par étapes. En effet, il n'est pas nécessaire d'envisager la CM dans son entier dans un premier temps, au contraire : plusieurs temps pédagogiques sont nécessaires à la mémorisation. De fait, l'élaboration de parties de CM, en fonction d'une logique syntagmatique (ou autre), aide à la mémorisation de ces liens parmi ceux rencontrés autour d'une lexie. Une fois plusieurs CM élaborées, il semble pertinent de les rassembler. Pour associer plusieurs cartes, il suffit parfois d'un seul lien (voir CM2 ci-après).

Ci-dessous, dans la carte 1 (CM1), le classement sémantique prend en compte les noms d'objets scientifiques qui s'associent fréquemment avec le verbe « remettre en question » dans la fonction rhétorique « démarcation ». Le lien entre le nom et le verbe est ici simple et identique pour chaque élément ; toutefois, on peut demander aux apprenants d'ajouter une flèche dans le

sens de l'association syntagmatique (du verbe vers le nom dans ce cas). La combinatoire syntaxique des éléments peut donc apparaître grâce au sens des flèches entre les éléments. La CM2 rassemble plusieurs cartes intermédiaires afin d'avoir une vue d'ensemble des liens possibles entre toutes les lexies. Notons que l'ajout de couleurs peut aider à faire apparaître d'autres caractéristiques des éléments entre eux (la synonymie, l'antonymie, des relations d'ordre syntaxique, etc.).



CM1 : La démarcation partielle autour de « remettre en question »



CM2 : Collocations V+N pour la notion de démarcation

Ces cartes sont élaborées à l'aide d'un logiciel gratuit « CmapTools » (Cañas et alii 2004) ; d'autres logiciels existent et le support papier est parfois plus léger à manipuler en situation pédagogique. L'important n'est pas tant l'outil pour fabriquer la CM que la fabrication de la carte elle-même. L'objectif dans le choix de ce dispositif pédagogique est que la manipulation des lexies, pour faire la carte, aide les apprenants à retenir les informations essentielles pour l'utilisation à bon escient, en contexte, de la collocation (son sens et sa syntagmatique).

5. BILAN ET DISCUSSION

La démarche didactique proposée tout au long de ce chapitre se fonde sur l'observation de corpus et la réflexion à laquelle elle peut donner lieu, à l'instar de la démarche du linguiste. Une telle démarche se rattache à celles déjà mises en œuvre en contexte scolaire en termes d'« observation réfléchie de la langue »¹⁴, autrement dit selon une démarche qui vise à favoriser le raisonnement. Elle prend par ailleurs appui sur les travaux utilisant les corpus dans l'enseignement des langues (Sinclair, 2004). Les hypothèses d'ordre cognitif sur lesquelles se fondent ses travaux mettent en exergue l'intérêt d'une approche inductive des faits de langue : une observation guidée et outillée doit susciter des prises de conscience sur les textes et sur les modes de construction du sens. Sont utilisés notamment des concordanciers qui permettent d'observer les occurrences d'un terme pris dans son contexte immédiat et s'avèrent pertinents pour travailler le lexique ou la phraséologie, dans l'apprentissage des langues.

Dans les pistes didactiques proposées, les enseignants utilisent à leur gré les corpus, les concordanciers et les cartes mentales. Ils peuvent envisager de faire interroger le corpus en ligne par les apprenants, ultime phase préconisée pour l'accès aux données en classe de langue et gérer personnellement ses besoins langagiers. Les recherches sur la manipulation des cartes montrent qu'elles sont utilisées auprès d'enfants mais beaucoup moins auprès d'adultes. L'aide à la mémorisation grâce à ces cartes paraît efficace pour l'adulte car il possède les cadres cognitifs langagiers nécessaires. Notons toutefois que la conception d'une carte prend du temps et qu'un réinvestissement est à prévoir.

Ainsi, de notre point de vue, les corpus, les concordanciers et les cartes mentales sont des outils intéressants pour l'enseignement au moins pour les deux raisons suivantes :

- ils donnent accès à un grand nombre d'informations linguistiques précieuses pour l'apprenant et l'enseignant ;
- ils permettent une aide à la mémorisation d'éléments linguistiques peu enseignés et donc non repérés des apprenants.

Une fois les outils sélectionnés et les séquences pédagogiques élaborées par l'enseignant, reste en suspens la question du transfert du savoir hors contexte vers une exploitation en contexte. En d'autres termes, comment l'apprenant parvient-il à réutiliser à bon escient la collocation, travaillée en cours à partir de courtes phrases (concordanciers par ex.), dans un contexte élargi lors d'une tâche d'écriture de texte ? Une réponse à cette question peut consister à l'aider à sélectionner simultanément un sens et une forme. En effet, si notre entrée syntaxique des

¹⁴ En contexte anglophone, il est également question de « language awareness » et de « written consciousness ».

collocations relève d'une approche implicite, le sens de chaque élément n'étant pas directement décliné (dans les cartes par exemple), les collocations rassemblées appartiennent à une fonction rhétorique clairement identifiée (la démarcation par exemple). De ce fait, l'apprenant peut déduire le sens de la collocation et l'utilisation qu'il va pouvoir en faire. L'association simultanée du sens contextualisé et de la forme est à privilégier afin d'aider les apprenants à cerner les éléments d'un champ sémantique. Il serait – nous semble-t-il – peu rentable au plan cognitif de leur donner à apprendre des formes dont ils ne sauraient que faire car le sens, lié à une fonction rhétorique, ferait défaut. Dans le cadre de l'aide à la rédaction d'écrits universitaires, l'entrée par fonctions rhétoriques semble pertinente à bien des égards, notamment quand elle permet de répondre à des questions telles que « de quels mots ai-je besoin pour donner mon opinion/évaluer cette théorie/formuler ces hypothèses... ? ». Souvent posées par les apprenants, ces questions commencent à trouver des réponses sur le site de Scientext qui propose de telles entrées. Ainsi, des collocations telles que « au sens large ; pour ainsi dire » apparaissent selon leur fonction rhétorique (ici « l'approximation ») ou selon leur forme (les expressions en liste, toutes fonctions rhétoriques confondues).

Les cartes et les corpus étant déjà utilisés avec profit pour l'aide à l'écriture auprès de publics natifs, il nous semble intéressant de les faire entrer dans la classe de langue pour les étudiants non natifs afin qu'ils puissent à leur tour s'appropriier et exploiter ces outils en vue de rédiger leurs écrits universitaires.

Références

- Anthony Laurence. 2007. Laurence Anthony's Homepage, AntConc 3.2.1.
- Bard Adeline (2007), *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble3.
- Bou Paule & Cavalla Cristelle (2011), "Un référentiel-outil de compétences méthodologiques". In L. Cadet, Jan Goes & Jean-Marc Mangiante, *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles: Peter Lang, 365-81.
- Boulton Alex (2000), Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2. *Les Mélanges du CRAPEL*, 26, 63-90.
- (2008), Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus*, 3, 37-46.
- Cañas Alberto J., Hill Greg, Carff Roger, Suri Niranjana, Lott James, Gómez Gloria, Eskridge Thomas C., Arroyo Mario & Carvajal Rodrigo (2004), "CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment". In Alberto J. Cañas, J.D. Novak & F.M. González, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra, 125-33.
- Carras Catherine (2007), "L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ?". In Olivier Bertrand & Isabelle

- Schaffner, *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris: Editions Ecole Polytechnique, 121-34.
- Cavalla Cristelle & Loiseau Mathieu (à paraître), "Scientext comme corpus pour l'enseignement". In Agnès Tutin & Francis Grossmann, *L'écrit scientifique, du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: PUR.
- CECRL. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: Didier.
- Chambers Angela (2010/2), L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 9-20.
- Chambers Angela, Farr Fiona & O'Riordan Stéphanie (2011), Language teachers with corpora in mind: from starting steps to walking tall. *The Language Learning Journal*, 39:1, 85-104.
- Chavez Ingrid (2008), *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble3.
- Gonzalez-Rey Isabel (2002), *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- (2008), *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont (Belgique): E.M.E.
- Goody Jack (1979), *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Granger Sylvianne, Meunier Fanny & (dir.) (2008), *Phraseology : an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grossmann Francis & Tutin Agnès (2003), *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt.
- Hausmann Franz Josef & Blumenthal Peter (coord.) (2006), Collocations, corpus, dictionnaires. *Langue Française*, 150, 119-26.
- Johns Tim (2002), "Data-driven Learning: The Perpetual Challenge". In Bernhard Kettemann & Georg Marko, *Teaching and learning by doing corpus analysis*. New York: The Edwin Mellen Press, 107-18.
- Lewis Michael (2000), *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*. Hove: Language teaching publications LTP.
- Mangiante Jean-Marc & Parpette Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mel'čuk Igor (1993), La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 82-113.
- Mroué Mariam, Grossmann Francis & Cavalla Cristelle (2010), Le lexique phraséologique dans les écrits scientifiques. *Europhras2010*.
- Parpette Chantal. 2001a. Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche (ed.) Université de Bohême de l'ouest. Plzen, République Tchèque.
- . 2001b. Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche. Plzen, République Tchèque: Université de Bohême de l'ouest.
- Peters Martine, Chevrier Jacques, Leblanc Raymond, Fortin Gilles & Malette Judith (2005), Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/96>.
- Polguère Alain (2003), "Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage". In Francis Grossmann & Agnès Tutin, *Les Collocations. Analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt, 117-33.

- Tutin Agnès & Grossmann Francis (2002), Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, 7-25.
- Verlinde Serge, Selva Thierry & Binon Jean (2009), "La base lexicale du français: de la lexicographie d'apprentissage à l'environnement d'apprentissage". In Michael Heinz, *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique*. Berlin: Franck et Timme, 289-306.