



**HAL**  
open science

**Va-et-vient entre sens et phraséologie lexicale :  
application à l'enseignement des collocations du russe  
langue étrangère**

Lidia Kolzun, Alain Polguère

► **To cite this version:**

Lidia Kolzun, Alain Polguère. Va-et-vient entre sens et phraséologie lexicale : application à l'enseignement des collocations du russe langue étrangère. *Action Didactique*, 2020, Enseignement des expressions préfabriquées, 6, pp.53-81. hal-03172003

**HAL Id: hal-03172003**

**<https://hal.science/hal-03172003>**

Submitted on 18 Mar 2021

**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.

**Lidia KOLZUN**

Université de Lorraine, CNRS, ATILF & CREE, Inalco

**Alain POLGUÈRE**

Université de Lorraine, CNRS, ATILF

## **Va-et-vient entre sens et phraséologie lexicale : application à l'enseignement des collocations du russe langue étrangère**

Article reçu le 07.09.2020 / Modifié le 18.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

### **Résumé**

Dans le cadre de l'enseignement du russe aux francophones, nous nous intéressons à une famille d'expressions phraséologiques omniprésentes dans les langues : les collocations – par exemple, faire son lit comparé au russe *zapravljat' krovat'* litt. 'ajuster lit'. Nous défendons la thèse que l'apprentissage des collocations se greffe naturellement à celui de la signification des lexies qui les composent. Dans notre Introduction, nous caractérisons les collocations par rapport aux autres expressions phraséologiques et présentons les postulats sur lesquels repose notre approche. Nous faisons ensuite un état des lieux des pratiques didactiques en enseignement des collocations (section 1), puis introduisons plusieurs notions clés sur lesquelles nous nous appuyons (section 2). Après avoir identifié à quelle phase du processus d'apprentissage lexical nous nous attachons (section 3), nous proposons trois modules de travail pour le développement d'activités pédagogiques visant une acquisition simultanée des sens lexicaux et des collocations qui leur sont associées (section 4).

**Mots-clés :** phraséologie, collocation, définition lexicale, enseignement du russe langue étrangère (RLE), Lexicologie Explicative et Combinatoire.

### **Interplay between lexical meaning and phraseology: application to teaching Russian as a foreign language**

#### **Abstract**

This papertakes the perspective of the teaching of Russian to French speakers in order to deal with an important family of phraseological expressions, overwhelminglypresent in all languages: collocations – e.g. *to makeone'sbed* compared to Russian*zapravljat' krovat'* lit. 'toadjustbed'. We argue that the learning of collocations naturally combines withthat of the meaning of lexical unitsmaking up these collocations. In the Introduction, wecharacterize collocations as a specific type of phraseological expression and introduce the premises of ourapproach. Wethenproceedwith an overview of pedagogical practices for the teaching of collocations (section 1), and weintroduce several key notions ourproposals are based on (section 2). Afterhavingdeterminedwhich phase of the lexical learning process we focus on (section 3), wepresentthreeworking modules for the elaboration of pedagogicalactivitiestargeting the simultaneous acquisition of lexical meanings and theircorresponding collocations (section 4).

**Keywords:** phraseology, collocation, lexical definition, teaching of Russian as a foreignlanguage (RFL), Explanatory and CombinatorialLexicology.

#### **Pour citer cet article :**

KOLZUN Lidia et POLGUÈRE Alain (2020). Va-et-vient entre sens et phraséologie lexicale : application à l'enseignement des collocations du russe langue étrangère. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 53-81. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Kolzun-Polguere.pdf>

#### **Pour citer le numéro :**

CAVALLA Cristelle et Mojca PECMAN (dirs), (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 6, décembre 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6>.

## Introduction

Nous appelons *phraséologie*<sup>1</sup> d'une langue l'ensemble des expressions « préfabriquées » – dorénavant, *phrasèmes* – que cette langue contient (Schmale, 2013). Les phrasèmes forment un tout hétérogène, au sein duquel nous distinguons notamment les trois classes fondamentales suivantes, en reprenant la terminologie de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (Mel'čuk, 2013).

A) Les *locutions*. Ce sont des expressions sémantiquement non compositionnelles (Polguère, 2015 correspondant, de ce fait, à des unités lexicales à part entière – par exemple,  $\ulcorner$  *faire le lit*  $\urcorner$  [*de qqch.*] 'rendre possible le fait que qqch. de non souhaitable se produise'.

(1) *La veulerie, l'hypocrisie et la cupidité*  $\ulcorner$  **font le lit**  $\urcorner$  *du fascisme*<sup>2</sup>

*Convention d'écriture.* Les symboles  $\ulcorner$  ...  $\urcorner$  servent à indiquer que l'on est en présence d'une expression non compositionnelle, fonctionnant comme un tout.

B) Les *collocations*. Ce sont des expressions semi-phraséologiques, sémantiquement compositionnelles – par exemple, *faire son lit* en (2).

(2) *Si je lui demande de faire son lit, il ne le fera pas.*<sup>3</sup>

Les collocations, au sens de Hausmann (1979), sont des expressions bipartites constituées (i) d'une *base* choisie librement en fonction de son sens – ici, *lit* – et (ii) d'un *collocatif* choisi sous le contrôle de la base pour exprimer une signification donnée auprès de celle-ci – ici, *faire* qui sert à exprimer 'préparer pour une (nouvelle) utilisation'. Cette notion de collocation, à distinguer de la notion plus vaste associée à la lexicologie de corpus de la tradition britannique (voir section 1.1), est héritée de celle de *série phraséologique* proposée dans Bally (1951 [1909], Première Partie, Chapitre 2, § 83-86).

Il est important pour nous de considérer les collocations comme étant semi-phraséologiques (seul un élément lexical du phrasème est non librement choisi), plutôt que *semi-compositionnelles*, comme il est fréquent de le dire (Vincze, 2011). En effet, le locuteur qui utilise la collocation *bouillir d'impatience* effectue bien la **composition** d'un contenu véhiculé par la base *impatience* et par le collocatif *bouillir*.

<sup>1</sup>Les notions importantes sont introduites en *police sans empattement avec italique*.

<sup>2</sup> URL : <https://www.letemps.ch/culture/rojo-exhibe-bourgeois-tres-petits> (consulté 07/06/2020)

<sup>3</sup> URL : <https://www.evolute.fr/rerelations-enfants/fils-part-derive> (consulté 07/06/2020)

C) Les *clichés linguistiques*. Ce sont des énoncés sémantiquement compositionnels, mais sélectionnés en bloc (un peu comme les locutions) pour exprimer un contenu prédéterminé dans des situations spécifiques de communication – par exemple, l'énoncé *Au lit !*, comme instruction donnée (généralement) à un enfant pour qu'il aille se coucher.

(3) **Au lit**, c'est l'heure de dormir !<sup>4</sup>

Parmi ces trois classes de phrasèmes, les collocations sont particulièrement importantes en enseignement d'une *langue étrangère* – désormais *LE* –, d'une part, parce qu'elles sont omniprésentes dans la communication verbale, ce qui fait que l'on y est confronté dès les premiers pas dans une LE. Contrairement aux locutions, il serait pratiquement impossible d'avoir des stratégies de contournement pour éviter d'en faire usage. D'autre part, les locuteurs sont généralement conscients du caractère non compositionnel des locutions et ils tendent à se méfier instinctivement d'une traduction mot-à-mot, ce qu'ils font beaucoup moins dans le cas des collocations. Or, ces dernières étant non libres, bien que compositionnelles, elles sont souvent non traduisibles littéralement d'une langue à l'autre. Ainsi, un francophone pourrait être naturellement porté à dire en russe *\*delat 'krovat'* litt. 'faire lit', alors que la bonne collocation est *zapravljat 'krovat'* litt. 'ajuster lit'<sup>5</sup>.

Les clichés linguistiques posent le même type de problème que les collocations, du fait de leur compositionnalité sémantique qui occulte un peu aux yeux du locuteur leur nature phraséologique. Ils forment cependant un ensemble bien plus restreint que les collocations, surtout si l'on s'en tient aux clichés dont on a régulièrement besoin dans la vie quotidienne. On dispose de plus de stratégies bien établies pour les enseigner, fondées sur la contextualisation culturelle et pragmatique de dialogues utilisant les clichés – voir par exemple, pour le russe, Akišina, Formanovskaja, Akišina (2016). Finalement, les collocations étant des expressions construites par le locuteur – sélection d'un collocatif pour le combiner avec une base –, leur assimilation sollicite plus les capacités d'assemblage grammatical (syntaxe et calcul morphologique) que l'assimilation des phrasèmes qui fonctionnent en bloc, comme les locutions, les clichés linguistiques ou, même, les proverbes.

Nous nous intéressons ici à la construction d'une stratégie d'enseignement des collocations, dans le cadre de l'enseignement du russe aux francophones. Une telle stratégie fait en effet défaut dans les cours de langue. Face à la masse des collocations très courantes que tout locuteur doit maîtriser, les

<sup>4</sup>URL: <https://www.1jour1actu.com/info-animee/sommeil> (consulté 07/06/2020)

<sup>5</sup>Afin de rendre la lecture de cet article plus aisée pour les non-russophones, nos exemples russes sont écrits directement en transcription romanisée, sans recours au cyrillique.

enseignants manquent de méthodes appropriées. Les listes de collocations que l'on demande parfois aux apprenants de mémoriser en sont une bonne illustration – voir Hoey (2000, p. 227-230) pour une critique faite dans le cadre de l'Approche Lexicale (section 1.1) du recours aux listes dans l'enseignement de la combinatoire lexicale.

Notre approche repose sur les trois postulats ci-dessous, logiquement connectés.

I) Chaque collocation est une propriété dite *de combinatoire* de sa base lexicale qui est directement ancrée dans le sens de cette dernière. Par exemple, les deux collocations antonymes *sourire franc* ~ *sourire forcé* s'ancrent dans une composante de sens de la *lexie* (= unité lexicale) SOURIRE<sub>(N)</sub> : 'expression du visage [...] qui exprime un **sentiment positif** [...]'. En conséquence, la maîtrise des collocations contrôlées par une lexie donnée va de pair avec la maîtrise du sens de cette lexie.

*Conventions d'écriture.* Nous écrivons les noms de lexies (= unités lexicales) en PETITES MAJUSCULES.

II) En lien avec le Postulat I, il faut développer une *stratégie sémantique* d'enseignement des collocations qui associe, pour chaque lexie, acquisition de son sens et acquisition de sa phraséologie.

III) Il est fait l'hypothèse que cette stratégie sémantique est compatible avec le processus « naturel » (= non scolaire) d'acquisition de ces connaissances lexicales en langue maternelle et en LE.

Le présent article s'appuie simultanément 1) sur les acquis de la lexicologie théorique et descriptive et 2) sur la pratique de l'enseignement du russe LE effectuée par L. Kolzun. La finalité de ce travail est de proposer un cadre holistique d'enseignement des collocations en LE où ce phénomène est explicitement rattaché aux autres propriétés des lexies qu'il met en jeu, notamment leurs propriétés sémantiques. La suite de l'exposé est structurée ainsi : nous faisons tout d'abord un état des lieux des pratiques didactiques en enseignement des collocations (section 1), puis nous introduisons plusieurs notions clés sur lesquelles s'appuie notre approche (section 2) ; après avoir identifié à quelle phase du processus d'acquisition de la connaissance lexicale nous nous attachons (section 3), nous proposons trois modules de travail pour le développement d'activités pédagogiques visant une acquisition simultanée des sens lexicaux et des collocations qui leur sont associées (section 4).

## 1. État des lieux sur l'enseignement des collocations

Faute de place, nous ne pouvons faire une présentation détaillée des réalisations passées et actuelles en enseignement des collocations. Nous devons faire des choix et nous concentrer sur ce qui est le plus directement pertinent pour notre propos. Nous allons ainsi d'abord résumer les principales propositions inspirées de l'approche linguistique qui nous semble de loin la plus avancée dans ce domaine : celle associée aux travaux effectués par J. Sinclair et ses collaborateurs autour du projet COBUILD (1.1). Nous ferons ensuite un bilan de l'enseignement des collocations du russe LE (1.2).

### 1.1. Apports de la lexicologie de corpus issues du projet COBUILD

Il est important de rappeler les acquis de la tradition phraséologique britannique - désormais TPB - avant de faire le point sur l'état de l'art en enseignement des collocations du russe LE (section 1.2). Il s'agit en effet d'une tradition qui a une très large influence sur tout le champ de l'enseignement de la phraséologie des langues, et nos présentes propositions n'y font pas exception.

Même si nous considérerons dans cette section tout particulièrement la TPB issue des travaux lexicographiques menés autour du projet COBUILD, il est important de faire remonter la TPB à la lexicographie pédagogique britannique de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, dont A. S. Hornby est la figure marquante (Cowie, 1998a). Dès les origines, la grande force de la TPB réside dans la mise en commun de trois thématiques : 1) lexicographie des dictionnaires d'apprenants, 2) enseignement des langues (dans ce cas-ci, enseignement de l'anglais LE) et 3) prise en compte simultanée des phénomènes lexicaux et grammaticaux. Cela fait de la TPB, dès ses origines, une tradition éminemment « linguistique », qui peut être mise en relation avec la tradition russe, qui nous concerne aussi au premier chef - pour une telle mise en relation des deux traditions, voir Cowie (1998b).

Sur le terreau fertile de la TPB et de la lexicographie pratiquée dans une visée d'*ELT* (*English Language Teaching*), le projet COBUILD piloté à l'Université de Birmingham par J. Sinclair (1987b) a été une véritable révolution dans la pratique lexicographique en asseyant cette dernière systématiquement sur l'exploitation des données de corpus<sup>6</sup>. Le projet a aussi marqué et marque encore considérablement l'enseignement des langues, J. Sinclair s'étant lui-

---

<sup>6</sup>Rendons à César ce qui lui appartient en mentionnant que le projet du *Trésor de Langue Française* = TLF (Imbs et Quemada, 1971-1994) - entièrement conçu autour de la construction et de l'exploitation systématique de données textuelles informatisées qui ont alimenté le corpus Frantext - a débuté à Nancy (CRTL, puis INaLF) dès le début des années 1960.

même attaché à promouvoir l'approche sur corpus dans ce domaine (Sinclair, 2004a). Au moins trois aspects singularisent les travaux issus ou inspirés de COBUILD : 1) sur le plan théorique, la centralité du lexique dans le système linguistique<sup>7</sup>, 2) l'exploitation systématique de corpus comme source des données linguistiques et 3) la primauté donnée à l'observation des cooccurrences récurrentes appelées *collocations*, à la suite de J.R.Firth. Il est important de rappeler que cette notion statistico- distributionnelle de *collocation*<sup>8</sup> chevauche, sans s'y superposer, la notion fonctionnelle présentée dans notre Introduction et sur laquelle nous nous appuyons – pour une brève synthèse, voir Evert (2005, p. 15-18).

Granger (2011) offre une synthèse de l'influence de la lexicologie de corpus de la TPB sur l'enseignement de la phraséologie en s'attachant aux propositions didactiques faites par M. Lewis dans cadre de la *Lexical Approach* (Lewis, 1993, 1997, 2000). Comme le souligne S. Granger, la *Lexical Approach* n'est pas une méthode pédagogique structurée en système, mais plutôt un cadre général établissant certains principes pédagogiques considérés comme fondamentaux par M. Lewis. Dans la même veine, nous ne proposons pas ici à proprement parler d'activités d'enseignements des collocations, mais plutôt un cadre méthodologique générale (*cf.* les trois modules de travail de la section 4), au sein duquel devraient selon nous s'insérer des stratégies didactiques visant une acquisition simultanée de la sémantique et de la phraséologie lexicale. On verra que nos propositions sont en grande partie compatibles avec les acquis de la TPB dont il a été question ici.

## 1.2. Enseignement du russe LE et collocations

Nous allons, dans un premier temps (1.2.1), faire un très bref historique de la terminologie utilisée dans la linguistique soviétique puis russe pour nommer les collocations. Nous présenterons ensuite (1.2.2) comment les collocations sont abordées dans les manuels d'enseignement du russe LE en nous référant, lorsque nécessaire, à la terminologie russe introduite auparavant.

---

<sup>7</sup>M. Hoey, qui fonde ses travaux sur les acquis de COBUILD, caractérise ainsi son approche théorique de l'enseignement des langues, qu'il nomme *Lexical Priming* (Amorçage Lexical) : « The theory reverses the roles of lexis and grammar, arguing that lexis is complexly and systematically structured and that grammar is an outcome of this lexical structure » (Hoey, 2005 : 1).

<sup>8</sup>*Cf.* cette définition donnée par Lewis (1997 : 8) : « Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency ».

### 1.2.1. Notion de collocation dans la linguistique russe : mise au point terminologique

Dans la tradition russe, on étudie les collocations, au sens qui est le nôtre, dans le cadre global de l'étude de la phraséologie. Le premier apport significatif est fait par Vinogradov (1977 [1947]). En s'inspirant des travaux de Bally, il propose une classification des phrasèmes en trois types et introduit la notion de *frazeologičeskoesočetanie* ('combinaison phraséologique'), qu'il définit comme groupe phraséologique stable dans lequel les sens des composants lexicaux se manifestent distinctement (contrairement au cas des locutions), alors ce groupe reste non libre - par exemple, *ščekotlivyvjvoporos* ('question délicate' litt. 'question chatouilleuse'). Šanskij (1996) reprend et élargit la classification de Vinogradov. Il renomme la collocation *dvuslovnofrazeologičeskoesočetanie* 'combinaison phraséologique en deux mots', mettant ainsi en évidence le caractère bipartite (base + collocatif) de ce type de phrasème (cf. Introduction).

Selon Onal (2018), le terme *kollokacija* 'collocation' a été introduit dans la lexicographie et la linguistique russe dans les années 1960. Dans les années 1970, paraissent les travaux fondamentaux qui proposent un traitement global de la phraséologie russe (Apresjan, 1995 [1974]), ainsi que les premiers dictionnaires de collocations, notamment Deribas (1979). Deribas préfère parler de *ustojčivyjesočetanija* ('combinaisons stables') ou *ustojčivyjeslovosočetanija* ('combinaisons de mots stables'), par opposition aux combinaisons libres. C'est cette terminologie qui est encore la plus fréquemment employée, notamment en didactique du russe, et l'usage de *kollokacija* est resté longtemps marginal<sup>9</sup>. Notons toutefois une tendance à utiliser ces termes de façon « déviante » par rapport à leur acception originale, pour désigner tout type de phrasème et pas seulement les collocations. Sur le plan lexicographique, Deribas (1979) n'inclut que des collocations verbales (plus de 5 000). Le dictionnaire de combinatoire du russe le plus complet à ce jour est celui de P. N. Denisov et V. V. Morkovkin, dont la première édition est sortie en 1971 (Denisov et Morkovkin, 2002 [1971]).

### 1.2.2. Didactique des collocations en enseignement du russe LE vue à travers les manuels

Faute de place, nous devons nous limiter ici à une présentation des traits marquants de la pratique de l'enseignement des collocations en russe LE. Il nous a semblé, pour ce faire, qu'un état des lieux des approches adoptées

<sup>9</sup>Dans une communication personnelle, Igor Mel'čuk nous a assuré que, au moins jusqu'au milieu des années 1970, il n'utilisait pas lui-même le terme *kollokacija*. Il aurait en fait adopté cette terminologie à travers l'usage des termes français et anglais correspondants.



dans les manuels de langue permettait de faire une synthèse représentative des pratiques dans leur ensemble. Bien entendu, nous nous appuyons aussi sur l'expérience pratique de l'une d'entre nous (L. Kolzun) dans le domaine du russe LE.

La majorité des manuels d'apprentissage du russe LE, dont le but est l'acquisition du vocabulaire, contient des exercices portant sur les collocations. Ces dernières sont cependant traitées indistinctement avec d'autres types d'expressions, aussi bien des phrasèmes que des expressions libres.

Sur le plan terminologique, le terme *kollokacija* est absent des manuels de russe, où l'on préfère faire usage de *slovosocetanie*, sans les adjectifs *ustojčivoefrazeologičeskoe* (cf. 1.2.1). Le recours à ce terme simple est problématique, car il sert alors à désigner toute combinaison syntaxique d'éléments lexicaux.

Lorsque l'on contraste la pratique en anglais LE et russe LE, il n'est pas exagéré de dire que la problématique de l'enseignement **explicite** des collocations est absente des manuels de russe LE, à l'exception notable de Laskareva (2010), manuel de « stylistique lexicale » particulièrement intéressant pour notre propos. Publié à Saint-Petersbourg, il est destiné avant tout aux enseignants de niveau intermédiaire-avancé (du B1 au C1, en fonction du niveau de la difficulté des exercices). Il est utilisé dans les établissements supérieurs en Russie (Université d'État de Moscou, Institut Pushkine) et à l'étranger. Ce manuel consacre un chapitre entier au traitement des collocations, chapitre intitulé *Combinatoire lexicale*. Selon l'auteur du manuel, la maîtrise de la combinatoire lexicale représente le sommet de compétence langagière, parce qu'elle requiert une finesse d'analyse très élevée. Au début du chapitre se trouve un long commentaire méthodique ; au fur et à mesure de l'apprentissage, l'auteur recommande de créer ses propres listes de collocations et de comparer l'éventail des possibilités combinatoires selon que l'on prend comme point d'entrée la base ou le collocatif dans l'établissement des listes.

Un autre manuel doit être mentionné ici, car il traite activement des collocations, sans toutefois faire explicitement référence à la notion elle-même : Krylosova, Stachowitsh et Tokmakov (2017), publié à Paris. Ce manuel est destiné aux apprenants francophones de niveau B1-C2 et est utilisé dans les universités françaises, notamment à l'Inalco et dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Nous énumérons plusieurs points remarquables de cet ouvrage en regard de notre propos :

- Il vise l'acquisition du lexique spécialisé afin de comprendre aisément

la presse russe. Pour cela, il s'appuie sur un corpus journalistique dans une approche orientée vers l'exploitation des données linguistiques véritables (section 1.1).

- Même si le terme *collocation* est occulté et si la notion est uniquement présente en arrière-plan, l'apprentissage et la maîtrise des collocations occupent une place centrale, puisque la langue de la presse est une langue à part, notamment caractérisée par une forte présence de la phraséologie collocationnelle.
- La compétence lexicale combinatoire est développée à travers les exercices demandant d'opérer un choix lexical (trouver le bon collocatif), trouver un synonyme/antonyme, associer des expressions russes aux expressions françaises, traduire dans la langue étrangère (thème) et la langue maternelle (version). Ces exercices activent la connaissance des relations paradigmatiques et syntagmatiques.
- Au début de chaque thématique étudiée, une liste de lexies utilisées dans les exercices est donnée en rappel (ce qui se fait rarement dans les méthodes russes). À l'instar des dictionnaires, sous chaque entrée sont indiqués des cooccurrents lexicaux, quelquefois accompagnés d'exemplifications. Il n'y a pas d'apprentissage de lexies isolées, mais bien des combinaisons de lexies.
- Les lexies étudiées sont systématiquement mises en gras, ce qui permet, lors de la lecture, de stimuler l'attention et de repérer les collocations/expressions nouvelles.

Pour conclure sur la pratique de l'enseignement du russe LE, constatons que, parmi une profusion de méthodes d'apprentissage de la langue russe, les collocations restent enseignées de manière sporadique. Cela est vraisemblablement dû 1) à l'absence de conscience du problème chez beaucoup d'enseignants de LE utilisateurs potentiels des manuels et 2) à l'absence de formation des enseignants leur permettant de discerner les collocations et d'étudier leur fonctionnement.

## **2. Définition lexicale, combinatoire lexicale libre, combinatoire lexicale restreinte**

Cette section introduit trois notions fondamentales sur lesquelles se fondent nos propositions : définition lexicale, combinatoire lexicale libre et combinatoire lexicale restreinte.

Le *sens* est la propriété fondamentale des lexies. Dans une situation non marquée, le locuteur utilise une lexie parce qu'il veut exprimer un contenu

donné. Son choix fait, il se soumet conséquemment aux différentes contraintes formelles ou grammaticales qui lui sont imposées par la lexie en question (accords en genre et nombre, régime syntaxique, etc.). C'est ce caractère premier du sens qui explique le fait que l'on dispose (peut-être depuis que la langue existe) d'un outil de modélisation du contenu lexical : la *définition lexicale*. On connaît bien évidemment les définitions lexicographiques des dictionnaires et autres modèles du lexique. Cependant, il est aussi fait usage de définitions lexicales dans la vie courante, lorsqu'il s'agit d'expliquer à quelqu'un le sens d'un mot inconnu, au besoin de façon approximative, comme en (4).

(4) – *Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?*

– *C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »* [Saint-Exupéry. *Le petit prince*, Chapitre XXI]

La citation ci-dessus exploite la situation prototypique où un adulte (ici, représenté par le renard) est sollicité par un enfant pour expliquer le sens d'un mot. Si le dialogue (4) fonctionne du point de vue littéraire, c'est bien parce qu'il reprend une situation courante d'utilisation d'une définition lexicale comme outil d'explication du sens. De plus, (4) illustre le fait qu'une définition lexicale type est une *paraphrase* du terme défini. Les définitions lexicales dont nous nous servons ici – celles de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Mel'čuk et Polguère, 2018) – suivent le même principe de paraphrasage, même si elles sont plus complexes et structurées. La Figure 1 présente notre définition du verbe APPRIVOISER I utilisé en (4), qui est la lexie de base, non métaphorique, du vocable APPRIVOISER.

**Figure 1. Définition de APPRIVOISER I**

<p>X apprivoise I Y : L'individu X crée des liens de confiance avec l'animal non domestique Y en se rapprochant progressivement de Y sur une période assez longue jusqu'à ce que X et Y puissent faire des choses ensemble sans crainte ni de la part de X, ni de la part de Y</p>
--

Une telle définition formule une équivalence sémantique (= paraphrase) entre deux expressions :

- l'expression de gauche, appelée *definiendum* (le défini), présente la lexie définie accompagnée des *positions actancielles* qu'elle contrôle ;
- l'expression de droite, appelée *definiens* (le définissant), est une paraphrase dite *analytique*, qui exprime le contenu sémantique du

definiendum en termes de sens plus simples qui le constituent.

Le definiens comprend une *composante centrale* ou *générique* – ici, ‘L’individu X crée des liens [...]’ – qui est une paraphrase minimale du definiendum ; cette composante est suivie d’une série de *composantes périphériques* – cf. la liste à puces – dont chacune apporte un élément additionnel nécessaire à la caractérisation du sens<sup>10</sup>.

La définition lexicale telle que nous venons de la caractériser peut très directement être mise en correspondance avec les définitions bipartites du dictionnaire *Cobuild* (Sinclair, 1987a), dont on trouve une description formelle dans Sinclair (1991, Chapitre 9), formulée à partir de cas concrets de définitions comme celle du verbe DEFEAT<sub>(v)</sub> reproduite en (5).

(5) « If you**defeats**someone youwin a victory over them in a contest ... » (Sinclair, 1991, p. 124)

Sinclair n'utilise pas le terme de *definiendum* et parle simplement de *first part* des phrases expliquant le sens (*If youdefeatssomeone*). Dans cette première partie, la lexie définie apparaît en gras et est appelée *topic* par Sinclair. Les éléments en léger correspondent aux positions actanciennes contrôlées par la lexie (plus haut, *you* pour l'actant X et *someone* pour l'actant Y) et sont appelées *co-text*. Le definiens, la seconde partie de la définition (*youwin a victory over them in a contest ...*), est appelé (*explanatory*) *comment*. Plus précisément, il faut éliminer de ce commentaire les éléments qui servent à la syntaxisation en phrase de la définition – dans l'exemple (5), *you -*, pour obtenir la partie véritablement paraphrastique de lexie définie, appelée *gloss*: *win a victory over [...]*. Les composantes sémantiques sont, elles, appelées *chunks* ‘tronçons’. La première composante est singularisée comme étant en relation d'hyperonymie avec la lexie définie (dans les définitions où une telle décomposition a pu être opérée par le lexicographe) ; elle correspond à notre composante centrale.

Il était utile de présenter brièvement la similitude formelle entre les définitions lexicales du type de celle de la Figure 1 – faites suivant les principes de la Lexicologie Explicative et Combinatoire – et celles employées dans le dictionnaire *Cobuild*, élaboré dans le cadre du projet du même nom (section 1.1). Cela permet de souligner le fait que les exigences théoriques qui président à la production de définitions formellement valides sont, finalement, tout à fait en harmonie avec de bonnes pratiques lexicographiques dans le cadre de la rédaction de dictionnaires d'apprenants.

<sup>10</sup>Une telle définition est aussi connue sous le nom de *définition par genre prochain* (composante centrale) et *différences spécifiques* (composantes périphériques) – pour plus de détails, voir Mel'čuk et Polguère (2018).

De plus, les lexicographes du *Cobuild* avaient parfaitement identifié et théorisé l'interdépendance entre définition lexicale et combinatoire des lexies – qui est au cœur de notre propos –, comme l'illustre la citation ci-dessous.

To conclude, I return to the simile mentioned once or twice in this chapter: dictionary entry is like an equation. I have tried to set out some of Cobuild's for developing and making explicit the left-hand side [= definiendum (NDA)] of the equation, in pursuit of the goal of accounting for patterns of word use in terms of the companytheykeep. I have mentionedthat, on the right-hand side [= definiens (NDA)] the lexicographer has to go on to saywhat the unique contribution of eachwordis to the contexts in which itoccurs, or rather what itspotential contribution is to any context in which itmayoccur. (Hanks, 1987, p. 134-135)

La lexicographie du *Cobuild*, ancree dans la TPB (1.1), est pour nous une référence descriptive et méthodologique naturelle. Elle rejoint les principes d'interdépendance entre sens et combinatoire appliqués depuis la fin des années 60 dans la linguistique russe pour la construction des *Dictionnaires Explicatifs et Combinatoires* (Mel'čuk, 2006). Examinons plus en détail de quelle façon interagissent sens et combinatoire lexicale au sein de la connaissance lexicale.

Le sens d'une lexie conditionne bien évidemment le choix des autres sens, et donc des autres lexies, avec lesquelles ce sens va cohabiter dans les phrases. Ainsi, c'est le sens de APPRIVOISER I qui fait que la phrase (6) est sémantiquement anormale (cf.#), à moins d'une interprétation ironique.

(6) #Un écureuil m'a apprivoisé.

La définition de la Figure 1 indique clairement que le premier actant de APPRIVOISER I (exprimé en tant que sujet syntaxique) est un individu, en aucune façon un animal. On ne peut donc pas utiliser ce verbe de façon neutre dans une situation, tout à fait concevable par ailleurs, où un animal non domestique se rapproche graduellement d'une personne, chaque jour un peu plus. Au besoin, dans une telle situation, on peut utiliser le verbe pronominal S'APPRIVOISER I, comme en (7).

(7) *Il n'y a pas de clause prévue pour avoir sauvé et nourri en liberté dans sa cour un animal sauvage qui est venu seul et mourant se réfugier chez lui [= frère de l'auteur] et manger dans les gamelles de ses chats et de son chien et de ce fait s'est apprivoisé petit à petit.*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>URL :

On dira ici que les verbes APPRIVOISER I et S'APPRIVOISER I, du fait de leur différence de sens, n'ont pas la même combinatoire lexicale libre.

La *combinatoire lexicale libre* d'une lexie est l'ensemble des cooccurrents potentiels de cette lexie sélectionnés strictement en fonction de leur sens.

La combinatoire lexicale libre est donc « libre » en ce sens qu'elle n'est contrainte que par les (in-)compatibilités sémantiques des éléments lexicaux dans la phrase. Ces dernières imposent toutefois des contraintes fortes sur les cooccurrents potentiels de chaque lexie et conditionnent des phénomènes d'affinité combinatoire qui pourront, tout comme les phénomènes relevant de la combinatoire restreinte (voir plus bas), donner lieu à des régularités statistiques observables sur corpus. Notons qu'il ne faut pas confondre la notion de combinatoire libre, que nous venons d'introduire, avec celle de *prosodie sémantique*, proposée en lexicologie de corpus (Louw, 1993 ; Tognini-Bonelli, 2001, p. 111-116 ; Sinclair, 2004b). Pour une discussion et une relativisation de la notion de prosodie sémantique, on pourra consulter Whitsitt (2005).

Toutes les cooccurrences lexicales d'une lexie ne relèvent pas de sa combinatoire libre. Comme indiqué dans l'Introduction, les lexies sélectionnent aussi des collocatifs pour former des collocations, au sens fonctionnel (base + collocatif). Le choix d'un collocatif est non libre, puisqu'il ne se fait pas sur des critères purement sémantiques. C'est le choix d'une lexie donnée en tant que base de collocation qui impose le choix des collocatifs, d'autres bases sémantiquement très proches pouvant sélectionner des collocatifs différents - *cf.* l'exemple rebattu *gravement malade* ~ *grièvement blessé* tiré de Bally (1951 [1909], Première Partie, Chapitre 2, § 83). La sélection de collocatifs par une lexie donnée relève de sa combinatoire lexicale restreinte.

La *combinatoire lexicale restreinte* d'une lexie est l'ensemble des collocatifs potentiels que cette lexie sélectionne au sein de collocations dont elle est la base.

Un fait fondamental, fréquemment ignoré, est que le choix d'un collocatif dans une collocation est toujours conditionné par un ou plusieurs composants de la définition de la base. En d'autres termes, **le collocatif possède toujours un ancrage sémantique dans la définition de la base** (Iordanskaja et Polguère, 2005).

Si le choix d'un collocatif donné est en partie arbitraire (phraséologique),

---

[https://secure.avaaz.org/community\\_petitions/fr/Sauvetage\\_et\\_protection\\_des\\_animaux\\_Sauver\\_la\\_vie\\_a\\_un\\_animal\\_condamne\\_a\\_mort/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/fr/Sauvetage_et_protection_des_animaux_Sauver_la_vie_a_un_animal_condamne_a_mort/) (consulté 07/06/2020)

la possibilité de contrôler une collocation d'un certain type pour une lexie donnée est directement conditionnée par le sens de cette dernière.

Par exemple, la définition de APPRIVOISER I (Figure 1) indique clairement que X qui apprivoise Y doit faire des efforts pour parvenir à ses fins. Un Y qui est finalement apprivoisé a donc en quelque sorte concédé quelque chose à X. On peut alors anticiper qu'il pourrait exister en français une collocation pour dire 'Y permet que X l'apprivoise I'. Tel est effectivement le cas :

(8) *Yse laisse apprivoiser par X*

Cette collocation peut sembler tellement naturelle aux francophones qu'ils douteront de sa nature phraséologique. C'est souvent la perspective interlinguistique - imposée dans le contexte de l'apprentissage d'une LE - qui permet de percevoir le caractère non libre du choix du collocatif. Ainsi, la collocation (8) doit se traduire en russe par :

(9) *Y **pozvoljaet** priručit' sebja X-ulitt.* 'Y **permet** apprivoiser soi-même X<sub>DATIF</sub>'

Les observations que nous venons de faire montrent que la combinatoire lexicale d'une lexie, qu'elle soit libre ou contrainte, est une **conséquence** de son sens. À l'inverse, les cooccurrents d'une lexie, lorsqu'on les observe dans les énoncés, fonctionnent comme des **symptômes** de son sens. À travers eux, on parvient à diagnostiquer et (re-)construire le sens des lexies. C'est ce fait linguistique que nous exploitons directement dans les modules de travail que nous proposons pour l'acquisition simultanée du sens lexical et des collocations (section 4).

### 3. Focalisation sur la « Phase 2 » d'acquisition des lexies

Ce que l'on appelle *apprentissage d'un mot* est un processus complexe, qui se fait sur la durée, et que l'on peut grossièrement diviser en deux phases principales. La Phase 1 consiste en un apprentissage ponctuel : tel sens s'exprime par telle forme, ou bien telle forme signifie tel sens. Par exemple : *avalanche* se dit *lavina* en russe, ou bien *lavina* veut dire *avalanche*. Cela correspond à l'acquisition de connaissance effectuée lors de la consultation d'un dictionnaire bilingue pour obtenir la traduction d'un mot. Cette phase d'apprentissage basique ne nous intéresse pas ici, et nous la présumons franchie<sup>12</sup>. L'acquisition des collocations relève de la Phase 2 : celle où s'approfondit la connaissance sémantique, relationnelle et combinatoire

<sup>12</sup>Bien entendu, la Phase 1 n'est pas en elle-même sans intérêt et mériterait un approfondissement. On doit notamment distinguer le processus d'apprentissage des différents types de signifiants ; dans le cas du russe LE : signifiants (i) phonique, (ii) écrit cyrillique et (iii) écrit romanisé.

d'une lexie - cf. Read (2004) pour la notion de *depth of knowledge* et Meara (2009, Section 3 de l'ouvrage) pour la mise en réseau de l'information lexicale en L2/LE.

Lorsqu'un apprenant francophone du russe sait que la traduction de *avalanche* est *lavina*, il peut bien entendu commencer à utiliser la lexie en question, cependant, il n'en a aucunement la maîtrise. On peut ainsi s'attendre à ce qu'il produise la phrase incorrecte (10b) pour exprimer de façon presque littérale l'équivalent de (10a) :

- (10) a. *L'avalanche a eu lieu à 5h du matin.*  
 b. *\*Lavinaproizošla v 5 časovutra.* litt. 'Avalanche a eu lieu [...]'

Il faut dire en russe :

- (11) *Sxodlavinyproizošjol v 5 časovutra.* litt. 'Chute d'avalanche a eu lieu [...]'

S'il maîtrisait véritablement le sens de la lexie LAVINA, l'apprenant saurait qu'une avalanche, désignée en russe par cette lexie, ne peut pas avoir lieu, car seul un fait peut avoir lieu. Or, contrairement à AVALANCHE, qui signifie 'chute d'une masse de neige...', LAVINA dénote une entité physique : 'masse de neige qui tombe [...]' - voir Kolzun, Krylosova et Polguère (2018) pour une discussion. Une grande partie de la différence de combinatoire lexicale de la lexie française et de sa traduction russe découle de cette différence de sens. C'est ce niveau de maîtrise des lexies et la Phase 2 d'apprentissage correspondante qui nous intéressent, car c'est à cette étape qu'il faut se situer pour traiter adéquatement de l'enseignement des collocations.

La stratégie d'enseignement que nous proposons vise l'acquisition simultanée du sens - dans toute sa complexité - et de la combinatoire lexicale restreinte des lexies à travers la construction mentale de définitions lexicales suffisamment fines et la maîtrise active des collocations qui en découlent.

#### **4. Va-et-vient entre assimilation du sens lexical et de la combinatoire lexicale restreinte**

Nous proposons dans cette section trois *modules de travail* destinés à servir aux enseignants de LE pour l'élaboration d'activités lexicales visant l'acquisition des collocations. La conceptualisation de ces modules découle des observations théoriques faites précédemment sur l'interaction sens ↔ combinatoire lexicale restreinte et, bien entendu, de l'expérience pratique de l'enseignement du russe LE :



- Module de travail A : Observation de la combinatoire lexicale ;
- Module de travail B : Verbalisation des définitions lexicales et appariements aux collocations ;
- Module de travail C : Acquisition des généralisations collocationnelles.

Il s'agit de trois modules complémentaires destinés à servir de cadre stratégique pour l'élaboration de tâches et d'exercices portant sur des lexies spécifiquement identifiées du fait 1) de leur centralité dans le vocabulaire de base de la LE (McCarthy 1999), 2) de la richesse de leur combinatoire lexicale restreinte et 3) de leur potentiel pour l'acquisition des généralisations collocationnelles (*cf.* Module C).

#### 4.1. Module A : Observation de la combinatoire des lexies

En accord avec les principes mis de l'avant en lexicologie et didactique du lexique de la TPB (*cf.* section 1.1), l'apprentissage lexical doit être ancré dans l'observation de l'environnement lexico-grammatical des lexies dans les énoncés. Il s'agit d'observer les unités telles qu'employées dans les textes, les échanges oraux, etc., mais aussi de débattre des propres productions linguistiques de l'apprenant, notamment en analysant et discutant les erreurs qu'il produit. Il faut guider cette observation en dégagant le plus clairement possible ce qui relève de la combinatoire libre vs. de la combinatoire restreinte.

Les erreurs de l'apprenant liées à la combinatoire libre reflètent normalement une maîtrise incomplète du sens de la lexie concernée. Nous reprenons à partir de maintenant, à fin d'illustration, le cas de *lit* en français - mentionné dans l'Introduction - et de sa phraséologie, dans le contexte de l'apprentissage du russe LE. Un apprenant francophone du russe, en consultant son dictionnaire bilingue sur son téléphone ou autre support électronique, se verra proposer deux traductions pour le nom français *lit* :

→ кровать (krovat´)

→ постель (postel´)

S'il prend la première traduction proposée, il est très naturel pour lui de verbaliser le contenu 'Je refuse de dormir dans un lit sale' par (12).

(12) *Ja otkazyvajus´ spat´ v grjaznoj krovati.*

Même si (12) est acceptable, les russophones préféreront faire usage de l'autre traduction proposée plus haut, très souvent ignorée par les apprenants : POSTEL´.

(13) *Jaotkazyvajus' spat' v grjaznojposteli.*

Cela est lié au fait que le sens de 'couchage' contenu dans l'acception du vocable LIT que nous considérons ici – qui permet de qualifier le lit de sale en français – n'est pas présent au même degré dans le sens de la lexie russe KROVAT' qu'il ne l'est dans celui de POSTEL'<sup>13</sup>.

La différence est subtile, mais là se situe l'écart entre une connaissance lexicale acquise en Phase 1 et la véritable maîtrise de Phase 2 (section 3).

Les erreurs liées à la combinatoire restreinte, quant à elles, sont généralement dues à un panachage entre maîtrise incomplète du sens de la lexie et maîtrise incomplète de sa phraséologie. Ainsi, dans le cas de (10b) présenté dans la section 3, la mauvaise traduction a deux origines. D'une part, l'apprenant ne sait pas que LAVINA dénote en premier lieu une masse de neige et non la chute de celle-ci : maîtrise incomplète du sens. D'autre part, il ignore qu'il existe une collocation *sxodlaviny* litt. 'chute d'avalanche' qui permet justement de faire « remonter » le sens de 'chute' afin de dénoter un fait, comme avec AVALANCHE en français. Cela est un exemple caractéristique du lien étroit qu'entretiennent sens et combinatoire, qui justifie le fait qu'il faille construire la maîtrise des deux types de connaissances lexicales par un va-et-vient entre construction mentale de la définition lexicale et mémorisation des collocations, à travers l'observation du comportement des lexies dans les énoncés.

Pour ce qui est de l'assimilation de la notion même de collocation, il faut développer chez l'apprenant le réflexe de toujours anticiper la présence d'une palette de collocatifs disponibles dans la langue cible pour exprimer un contenu donné. L'idée qu'il y faut connaître le seul et unique « mot juste » va à l'encontre du fonctionnement des collocations dans les langues, qui offrent généralement des alternatives paraphrastiques.

#### 4.2. Module B : Verbalisation des définitions lexicales et appariement aux collocations

Nous pensons qu'il est important que l'apprenant développe la capacité de formuler verbalement la définition des lexies sur lesquelles il travaille, comme résultat du processus d'acquisition mentale de leur sens. On ne part pas d'une définition pour travailler sur le sens et la combinatoire ; on formule une définition pour matérialiser et consolider le savoir acquis. Formuler une définition permet de revenir sur les observations qui ont été faites à partir des énoncés.

---

<sup>13</sup>Nous discutons de la polysémie des vocables KROVAT' et POSTEL' dans la section 4.2.2.

#### 4.2.1. Définition simplifiée

Bien entendu, il ne s'agit pas nécessairement de parvenir à des définitions aussi formalisées que celle de la Figure 1 (section 2) et il est normal que s'opère une certaine simplification dans un contexte didactique. Par exemple, la Figure 2 ci-dessous reprend le contenu de la définition de la Figure 1 sous une forme plus « digeste », inspirée des techniques définitionnelles du *Cobuild* (section 2).

**Figure 2. Exemple de formulation par l'apprenant d'une définition de APPRIVOISER I**

Lorsqu'une personne <b>apprivoise</b> un animal,	elle crée des liens de confiance avec cet animal qui n'est pas domestique en s'en rapprochant peu à peu jusqu'à ce qu'elle puisse faire des choses avec l'animal sans crainte de part et d'autre
--	---

On reconnaît ici aisément une définition analytique du type de celles discutées dans Mel'čuk et Polguère (2018) : structure bipartite « Expression lexicale = Paraphrase », explicitation des composantes de la paraphrase analytique, etc. Notons que, même si nous avons remplacé ici les variables actanciennes (X et Y) par des lexicalisations (*personne, animal, elle...*), nous avons un sentiment très partagé à cet égard. Il ne nous semble pas du tout évident qu'il s'agisse dans les faits d'une simplification. L'usage de telles variables allège considérablement la définition, tout en la rendant beaucoup plus précise (aucune ambiguïté sur les référents). L'idée que les variables donnent un caractère trop technique et rébarbatif à la définition demanderait à être vérifiée, y compris auprès de très jeunes apprenants (primaire ou premières années de collège), qui sont par ailleurs familiarisés avec l'usage des variables dans le contexte des enseignements de mathématique qu'ils reçoivent. Pour une discussion de la didactisation des définitions lexicographiques, notamment celles héritées de la Lexicologie Explicative et Combinatoire, on pourra se reporter à Milićević (2016).

#### 4.2.2. Un prérequis : l'analyse polysémique

Il ne faut jamais perdre de vue le fait que l'on ne peut définir et caractériser phraséologiquement qu'une lexie déjà clairement identifiée. Cela présuppose, notamment, que l'on dégage le plus tôt possible la polysémie des vocables concernés. Revenons au cas de *krovat´* et *postel´*, présentés en 4.1 comme deux traductions possibles de *lit* en français.

Le vocable français LIT est extrêmement polysémique. Commençons par

rendre explicite une partie de sa polysémie dans le Tableau 1. Faute de place, nous évacuons nombre d'acceptions du vocable qui ne sont pas centrales pour notre propos, de même que nous nous contentons de donner des illustrations basiques des sens plutôt que de fournir de véritables exemples attestés. La numérotation des acceptions suit la stratégie appliquée dans le cadre de la Lexicologie Explicative et Combinatoire et résumée dans Polguère (2016, p. 250).

**Tableau 1. Polysémie partielle et simplifiée du vocable LIT**

I.1	'pièce d'ameublement'	<i>dormir dans un vieux lit en chêne</i>
I.2	'couchage'	<i>s'aménager un lit dans la paille</i>
II	'unité de couchage'	<i>ouvrir 30 nouveaux lits aux urgences</i>
III	'fait d'avoir des relations sexuelles'	<i>se retrouver dans le lit de l'Impératrice</i>
IV	'élément de terrain'	<i>rivière qui sort de son lit</i>

Dans le cadre de l'apprentissage du russe LE par des francophones, on doit tenir compte du fait que la polysémie du Tableau 1 sera présente en arrière-plan de tout apprentissage dans l'esprit de l'apprenant, que ce dernier en ait conscience ou non. Elle fonctionnera comme une grille de lecture dans l'appréhension des configurations lexicales du russe. Le Tableau 2 synthétise les (non-)équivalences lexicales entre les différentes acceptions de LIT, d'une part, et les deux vocables russes KROVAT' ~ POSTEL', d'autre part.

**Tableau 2. Correspondance polysémique entre LIT et KROVAT' ~ POSTEL'**

LIT		KROVAT'	POSTEL'
I.1	'pièce d'ameublement'	1	---
I.2	'couchage'	2	I
II	'unité de couchage' <sup>14</sup>	---	---
III	'fait d'avoir des relations sexuelles'	---	II
IV	'élément de terrain' <sup>15</sup>	---	---

On voit que la situation est assez complexe. Alors qu'existe en français un vocable très polysémique et « multifonctions » du fait de sa polysémie, le russe force au choix parmi des vocables moins polysémiques, mais qui présentent une certaine superposition sémantique, puisque KROVAT' 2 et POSTEL' I sont des quasi-synonymes. Pour compléter le tableau (aux deux sens

<sup>14</sup>On utilisera ici le terme russe *kojka*, par exemple pour référer au nombre de « lits » disponibles dans un hôpital.

<sup>15</sup> Le terme à utiliser ici en russe est *ruslo*.

du terme), il faut mentionner qu'il existe en russe le vocable *LOZE*, dont l'ancienne polysémie ressemblait à celle du français *LIT*. Il est devenu vieilli dans les sens de *LIT* qui nous intéressent le plus ici (I.1 et I.2) et c'est pourquoi il n'est pas proposé comme traduction de *lit* en 4.1, de même qu'il ne l'est pas dans les dictionnaires électroniques. Il subsiste en russe contemporain dans le sens de *LITII* ; le sens de *LITIII* est, quant à lui, présent dans les traces diachroniques de la phraséologisation, par exemple dans la locution correspondant à la locution française « *lit nuptial* » : « *bračnoelože* » litt. 'nuptial vieilli lit'.

Face à des écarts de lexicalisation aussi complexes que ceux que nous venons de décrire, toute tentative d'enseignement des collocations correspondantes doit être assise sur une bonne conceptualisation du sens de chacune des lexies russes impliquées. L'apprenant doit pouvoir faire une ébauche des définitions des lexies en voie d'acquisition, définitions du type de celle de la Figure 2 (4.2.1) ou sous une forme encore plus simplifiée. Bien entendu, et c'est un fait essentiel, de telles définitions **doivent être formulées en russe**, afin de renforcer le tissage des liens paradigmatiques et syntagmatiques qui unissent la lexie définie aux autres lexies de la langue. Le fait de pratiquer le paraphrasage définitionnel – et, plus généralement, la reformulation (Martinet, 2015) – participe à la prise de contrôle de la LE, que ce soit d'ailleurs sur le plan lexical ou grammatical (Tsedryk, 2011).

#### 4.2.3. Association des collocations aux bonnes définitions (= aux bonnes lexies)

En posant un regard superficiel sur la phraséologie associée à *krovat'* et à *postel'*, dans leurs emplois liés au sens 'là où on dort', on pourrait penser que le premier contrôle plus de collocations que le second. Cela serait une perception erronée, due à la polysémie du vocable *KROVAT'*. En effet, les deux acceptions les plus centrales de ce vocable relèvent de ce sens, alors que le vocable *POSTEL'* n'a pas d'acception désignant la pièce d'ameublement.

Il est ainsi primordial, dans le cadre de l'enseignement des collocations de toujours viser les bons appariements sens-collocation. Les collocations suivantes, par exemple, ne concernent que *krovat'*, parce qu'elles ont en fait pour base la lexie *KROVAT'1*, qui n'a pas de contrepartie dans le vocable *POSTEL'*.

- (14) a. *litI.1double* → *dvuspal'nja krovat'1* litt. "dormir-à-deux lit"  
 b. *litSI.1superposés* → *dvuxj'arusnaja krovat'1* litt. 'deux-niveaux

lit'<sup>16</sup>

c. *litl.1* qui grince → *skripučaja krovat'1* litt. 'grinçant lit'

D'autres collocations vont impliquer les deux « mots », parce qu'en réalité elles impliquent deux acceptions qui existent dans les deux vocables :

(15) a. *litl.2* moelleux → *mjagkaja krovat'2/postel'1* litt. 'mou lit'

b. *litl.2* défait → *neubrannaja krovat'2/postel'1* litt. 'non-rangé lit'

c. *paresser/Québ. flâner au litl.2* → *nežit'sja v krovati2/posteli1* litt. 'se dorloter dans lit'

d. *mettre au litl.2* → *ukladyvat' v krovat'2/postel'1* litt. 'mettre dans lit'

Le sens de *KROVAT'2* garde, à travers la polysémie du vocable *KROVAT'*, une connexion avec le sens de meuble véhiculé par *KROVAT'1*, ce qui n'est pas le cas pour *POSTEL'1*. Cela peut expliquer pourquoi c'est uniquement cette dernière lexie que l'on utilise pour parler d'un couchage aménagé ailleurs que sur un lit-meuble :

(16) *aménager un litl.2 par terre* → *stelit' postel'1 na polu*

Bien d'autres différences de combinatoire entre les deux quasi-synonymes *KROVAT'2* et *POSTEL'1* peuvent être relevées ; nous les omettons ici faute de place pour les commenter de façon détaillée. Nous espérons que les quelques illustrations qui viennent d'être présentées suffisent à démontrer que les exercices pratiques proposés aux apprenants doivent permettre, à partir de l'observation des cooccurrents de *krovat'* et *postel'*, d'identifier les acceptions concernées et de profiter de l'assimilation des collocations russes pour consolider la maîtrise de la polysémie des vocables et de la sémantique de chaque acception.

### 4.3. Module C : Acquisition des généralisations collocationnelles

Les collocations, en tant qu'expressions phraséologiques, relèvent par définition de l'arbitraire linguistique. Néanmoins, la combinatoire lexicale restreinte est aussi le lieu d'importantes généralisations, que tout locuteur de la langue doit acquérir. Nous en mentionnons ici deux : les patrons généraux de collocations (4.3.1) et les régularités collocationnelles au sein de classes sémantiques de lexies (4.3.2).

---

<sup>16</sup>Noter qu'alors que le terme français est plus naturellement au pluriel, le correspondant russe doit être au singulier.

### 4.3.1. Patrons généraux de collocations

La très grande majorité des collocations de toute langue relève de patrons généraux universels spécifiant, d'une part, le contenu sémantique porté par le collocatif et, d'autre part, la position syntaxique de celui-ci relativement à la base au sein du syntagme collocationnel. À notre connaissance, le système des *fonctions lexicales* de l'approche Sens-Texte (Mel'čuk, 1996 ; Mel'čuk et Polguère, à paraître) représente la modélisation la plus fine et la plus aboutie de ces patrons, dont chacun correspond à une fonction lexicale dite *syntagmatique* (par contraste avec les fonctions lexicales paradigmatisées), clairement nommée et caractérisée. Citons trois patrons parmi ceux qui sont les plus fréquemment instanciés dans les langues, accompagnés de la fonction lexicale correspondante :

- collocatif intensificateur modificateur syntaxique de la base → fonction lexicale **Magn** - par exemple, *profond sommeil, sérieux problème, étudier assidûment, courir comme un dératé...*
- collocatif verbe support (= sémantiquement vide ou redondant) prenant la base comme premier complément et un actant de la base comme sujet → fonction lexicale **Oper<sub>i</sub>** - par exemple, *prononcer un discours, courir un risque...*
- collocatif verbe de réalisation prenant, comme dans le cas précédent, la base comme premier complément et un actant de la base comme sujet → fonction lexicale **Real<sub>i</sub>** - par exemple, *atteindre un but, concrétiser un rêve...*

L'enseignement des collocations devrait passer par l'enseignement des patrons collocationnels les plus importants, même s'il est bien entendu exclu - à moins de se situer dans le contexte d'un enseignement de linguistique - de viser la maîtrise d'un outil formel de modélisation aussi pointu que les fonctions lexicales. Une fois que l'apprenant sait qu'un contenu sémantico-syntaxique donné tend à se lexicaliser de façon phraséologique, il peut mieux anticiper les écueils de la production en LE, mieux comprendre les traductions en LE qui pourraient sembler « étranges » et mieux comprendre la source de ses erreurs lorsque celles-ci sont corrigées par l'enseignant.

### 4.3.2. Régularités au sein de classes sémantiques de lexies

L'interconnexion entre le sens d'une lexie et sa combinatoire lexicale restreinte se manifeste notamment par le fait que les lexies appartenant à une même classe sémantique générale tendent à présenter une intersection

significative de leur combinatoire lexicale restreinte<sup>17</sup>. Ainsi, les noms français dénotant des sentiments tendent à s'employer comme compléments d'objet des verbes supports *avoir, éprouver, ressentir, sentir*; les noms français dénotant des sons tendent à s'employer comme sujets syntaxiques des verbes *se produire, résonner, retentir*; etc. Mel'čuk et Wanner (1996) ont proposé de modéliser ce phénomène au moyen d'un *principe d'héritage lexical* fondé sur la classe sémantique des bases lexicales des collocations; ce principe est appliqué dans leur article au cas des noms de sentiments allemands (appelés *emotionnouns*)<sup>18</sup>.

Les observations ci-dessus montrent que maîtriser les collocations, c'est à la fois maîtriser les idiosyncrasies phraséologiques des lexies - ici, leur combinatoire lexicale propre - et maîtriser les règles phraséologiques générales qui s'appliquent non à des lexies individuelles, mais à des classes sémantiques de lexies. La connaissance de telles règles permet de produire des collocations qui, sans être nécessairement les bonnes, sont tout de même « vraisemblables » dans le contexte de la LE. On peut ainsi, dans le cas du russe LE, enseigner quels sont les collocatifs intensificateurs types pour noms de sentiments, quels sont les verbes supports types pour les mêmes noms ou pour les noms de communications langagières, etc. Cela revient à acquérir les collocations « à l'envers » : non en tant que propriétés de combinaisons de lexies qui en sont les bases, mais à partir de lexies qui sont des collocatifs types pour des classes sémantiques de lexies.

Pour terminer cette section sur les modules de travail, mentionnons que toute stratégie raisonnée d'enseignement des collocations fonctionne d'autant mieux qu'elle peut s'appuyer sur des ressources lexicales ou des environnements d'apprentissage conçus pour l'acquisition des collocations. Parmi les ressources les plus compatibles avec la notion fonctionnelle de collocation à laquelle nous nous intéressons ici, on peut citer : *DAFLES = Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (Selva, Verlinde et Binon, 2002); *LAF = Lexique actif du français* (Mel'čuk et Polguère, 2007); *The BBI Combinatory Dictionary of English* (Benson, Benson et Ilson, 2010); *DICE = Diccionario de Colocaciones del Español* (Alonso Ramos, Nishikawa et Vincze, 2010); *Diretes = Diccionario RETicular de Español* (Barrios Rodríguez et Boguslavsky, 2019); *Dictionnaire des Cooccurrences* (angl. *Combinations*) de la suite Antidote (Antidote, 2020).

---

<sup>17</sup>Vice versa : les lexies qui possèdent des intersections significatives dans leur combinatoire lexicale restreinte tendent à appartenir à une même classe sémantique générale.

<sup>18</sup>Voir Barrios Rodríguez et Bernardos (2007) pour une application à la langue espagnole.



## Conclusion

Il va de soi que les trois modules de travail sur la connaissance lexicale que nous avons présentés dans la section 4 ne peuvent être pris en charge dans le cadre d'un enseignement de LE que si l'enseignant lui-même possède la maîtrise des notions sous-jacentes. C'est à notre avis le principal obstacle à la mise en place d'une stratégie raisonnée d'enseignement des collocations d'une LE, qui allie maîtrise sémantique et maîtrise combinatoire des lexies. Une telle stratégie s'appuie sur un système notionnel relativement riche et ne présente pas une solution de type *quick fix* au problème complexe qui nous intéresse ici. De ce point de vue, il s'avère nécessaire de proposer des manuels, destinés aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants, qui présentent explicitement les particularités du phénomène collocationnel et les activités permettant de le maîtriser.

La phraséologie d'une LE peut parfaitement s'acquérir au cours de longues années de pratique et de familiarisation de cette dernière de façon naturelle (non scolaire), comme cela se fait pour la L1. Nous sommes convaincus, par contre, que lorsque l'on vise une acquisition relativement rapide d'une proportion significative de la phraséologie collocationnelle, dans le cadre d'un enseignement explicite de celle-ci, il convient de mettre en œuvre une approche telle que celle que nous proposons, guidée par les points suivants :

- interconnexion forte entre le sens des lexies (donc, leur définition) et la nature des collocations qu'elles contrôlent ;
- nécessité d'un couplage de l'enseignement/acquisition du sens lexical et de la combinatoire lexicale restreinte ;
- assimilation de ce qui est à la fois général (prévisible) et particulier (imprévisible) dans les phénomènes collocationnels.

Ceci conclut notre article, centré sur une approche « théorique », qu'il s'agit maintenant de mettre en pratique. Pour cela, il est nécessaire d'élaborer des activités et des exercices, qui seront ensuite effectués dans le contexte de la formation en russe LE. Nous donnons rendez-vous aux lectrices et lecteurs pour un futur article rendant compte des résultats à venir.

## Références bibliographiques

- Akišina A. A., Formanovskaja N. I., Akišina T. E. (2016). *Etiketnyevyraženiija v ruskomjazyke* [Les clichés linguistiques (litt. expressions étiquettes) dans la langue russe]. Moscou : Russkijjazyk. Kursy.
- Alonso Ramos, M., Nishikawa<sup>1</sup>, A., Vincze, O. (2010). *DiCE in the web : An online Spanish collocation dictionary*. Dans S. Granger et M. Paquot (dir.),

*Lexicography in the 21<sup>st</sup> century: New Challenges, New Applications. Proceedings of eLex 2009* (p. 369-374), coll. « Cahiers du Cental 7 », Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Antidote (2020). *Antidote 10*. Montréal : Druide informatique inc.

Apresjan, Yu. D. (1995 [1974]). *Leksičeskajasemantika (sinonimičeskiesredstvajazyka)* [Sémantique lexicale (les moyens synonymiques de la langue)]. Dans *Izbrannyjetrudy. Tom 1* [Travaux choisis. Volume 1], 2<sup>e</sup> édition, Moscou : Yazykirusskojkul'tury.

Bally, C. (1951 [1909]). *Traité de stylistique française. Volume 1*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : Klincksieck.

Barrios Rodríguez, M. A., Bernardos, M. S. (2007). BaDELE.3000: An implementation of the lexical inheritance principle. Dans K. Gerdes, T. Reuther et L. Wanner (dir.), *Meaning-Text Theory 2007. Proceedings of the Third International Conference on the MeaningText Theory, Klagenfurt, May 20-24, 2007* [Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 69] (p. 97-106), Munich-Vienne.

Barrios Rodríguez, M. A., Boguslavsky, I. (2019). A Spanish E-dictionary of Collocations. *Proceedings of the Fifth International Conference on DependencyLinguistics (Depling, SyntaxFest 2019)*, Paris : The Association for ComputationalLinguistics, 160-167.

Benson, M., Benson, E., Ilson, R.F. (2020). *The BBI CombinatoryDictionary of English. Thirdeditionexpanded and revised*, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.

Cowie, A. P. (1998a). A.S. Hornby, 1898-1998 : A Centenary Tribute. *International Journal of Lexicography*, 4, 251-268.

Cowie, A. P. (1998b). *PhraseologicalDictionaries : Some East-West Comparisons*. Dans A. P. Cowie (dir), *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications* (p. 209-228), Oxford : Oxford UniversityPress.

Denisov, P. N., Morkovkin, V. V. (2002 [1971]). *Slovar' sočetaemostislovrusskogojazyka* [Dictionnaire de la combinatoire des mots de la langue russe]. 3<sup>e</sup> édition, Moscou : Astrel'.

Deribas, V. M. (1979). *Ustojčivyjeglagoľnomimennyeslovoščetanijaruskogojazyka* [Les expressions verbales et nominales stables de la langue russe]. 2<sup>e</sup> édition, Moscou : Russkijjazyk.

Evert, S. (2005). *The Statistics of Word Cooccurrences. Word Pairs and Collocations*. Thèse de doctorat, Institut fürmaschinelleSprachverarbeitung, Université de Stuttgart.

Granger, S. (2011). *Fromphraseology to pedagogy : challenges and prospects*.

- Dans T. Herbst, S. Faulhaber et P. Uhrig (dir.), *The Phraseological View of Language. A Tribute to John Sinclair* (p. 123-145), Berlin : De Gruyter Mouton.
- Hanks, P. (1987). Definitions and Explanations. Dans J. M. Sinclair (dir.), *Looking Up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary* (p. 116-136), Londres & Glasgow : Collins ELT.
- Hausmann, F. J. (1979). Un dictionnaire des collocations est-il possible ? *Travaux de littérature et de linguistique de l'Université de Strasbourg*, XVII(1), 187-195.
- Hoey, M. (2000). A world beyond collocation : new perspectives on vocabulary teaching. Dans M. Lewis (dir.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (p. 224-243), Hove : Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London & New York : Routledge.
- Imbs, P., Quemada, B. (dir.) (1971-1994). *Trésor de la Langue Française. Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle (1789-1960)*. 16 vol., Paris : CNRS/Gallimard.
- Iordanskaja, L., Polguère, A. (2005). Hooking Up Syntagmatic Lexical Functions to Lexicographic Definitions. *Proceedings of the Second International Conference on the Meaning Text Theory (MTT'2005)*, Moscou, 176-186.
- Kolzun, L., Krylosova, S., Polguère, A. (2018). « Idutlavinyodnazaodnoj » : k leksikografičeskomu opisaniju russkogo i francuzskogo suščestvitel'palnyx soznačeniem 'lavina' [« Une avalanche après l'autre » : pour une description lexicographique des substantifs signifiant 'avalanche' en russe et en français].
- Krylosova, S., Stachowitsch, M., Tokmakov, A. (2017). *Journal russe : Tous les mots qu'il vous faut pour lire aisément la presse russe*. Paris : Bréal.
- Laskareva, E. R. (2010). *Progulki po russkoj leksike* [Promenades dans le lexique russe]. Saint-Petersbourg : Zlatoust.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach : The State of ELT and a Way Forward*. Hove : Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach : Putting Theory into Practice*. Andover (Hampshire) : Heinle.
- Lewis, M. (dir.) (2000). *Teaching Collocation : Further Developments in the Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications.

- Louw, B. (1993). Irony in the Text or Insincerity in the Writer ? - The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. Dans M. Baker, G. Francis et E. Tognini-Bonelli (dir.), *Text and Technology : In honour of John Sinclair* (p. 157-176), Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela*, 18 [en ligne : <https://journals.openedition.org/corela/4034>].
- McCarthy, M. (1999). What constitutes a basic vocabulary for spoken communication ? *English Language and Literature*, 1, 233-249.
- Meara, P. (2009). ConnectedWords : Word associations and second language vocabulary acquisition. Coll. *Language Learning & Language Teaching* 24, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Mel'čuk, I. (1996). Lexical Functions : A Tool for the Description of Lexical Relations in the Lexicon. Dans L. Wanner (dir.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing* (p. 37-102), coll. *Studies in Language Companion Series* 31, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Mel'čuk, I. (2006). Explanatory Combinatorial Dictionary. Dans G. Sica (dir.), *Open Problems in Linguistics and Lexicography* (p. 225--355), Monza : Polimetrica.
- Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... *Cahiers de lexicologie*, 102, 129-149.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Coll. *Champs linguistiques*, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. (2018). Theory and Practice of Lexicographic Definition. *Journal of Cognitive Science*, 19(4), 417-470.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. (à paraître). Les fonctions lexicales dernier cri. Dans S. Marengo (dir.), *La Théorie Sens-Texte et ses applications. Lexicologie, lexicographie, terminologie, didactique des langues*, coll. « *Dixit Grammatica* », Paris : L'Harmattan.
- Mel'čuk, I., Wanner, L. (1996). Lexical Functions and Lexical Inheritance for Emotion Lexemes in German. Dans L. Wanner (dir.), *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing* (p. 209-278), coll. *Studies in Language Companion Series* 31, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Milićević, J. (2016). La définition lexicographique pédagogique : enjeux et difficultés. *Cahiers de lexicologie*, 109, 95-117.

- Onal, I. O. (2018). Kollokacijakakob´ ´ektizučenija v otečestvennoj i zarubežnoj nauke : diaxroničeskij aspekt [La collocation en tant qu'objet d'étude dans la recherche nationale et étrangère : aspect diachronique]. Dans, *Voprosy jazykoznanija* v *mul´tikul´turnom prostranstve sovremennogo mira : monografija* [Questions linguistiques dans l'espace multiculturel du monde contemporain : monographie] (Chapitre 7, p. 169-191), Novossibirsk : Izdatel´stvo CRNS.
- Polguère, A. (2015). Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent. *Verbum*, XXXVII(2), 257-280.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. 3<sup>e</sup> édition, coll. « Paramètres », Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths : How should the construct of vocabulary knowledge be defined ? Dans P. Bogaard et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing* (p. 209-227), coll. *Language Learning and Language Teaching* 10, Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Šanskij, N. M. (1996). *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka* [La phraséologie de la langue russe moderne]. 4<sup>e</sup> édition, Saint-Peterbourg : Special´naja literatura.
- Schmale, G. (2013). Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? - Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages*, 189(1), 27-45.
- Selva, T., Verlinde, S., Binon, J. (2002). Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français. Dans A. Braasch et C. Povlsen (dir.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress. Vol. 1* (p. 99-208), Copenhague.
- Sinclair, J.M. (dir.) (1987a). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Londres : Collins.
- Sinclair, J. M. (dir.) (1987b). *Looking Up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*. Londres & Glasgow : Collins ELT.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Coll. « Describing English Language », Oxford : Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (dir.) (2004a). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Coll. « Studies in Corpus Linguistics 12 », Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Sinclair, J. M. (2004b). *Trust the Text. Language, corpus and discourse*. Londres

& New York, Routledge.

- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Coll. « Studies in Corpus Linguistics 6 », Amsterdam/Philadelphie : John Benjamin.
- Tsedryk, A. (2011). *Didactique de la paraphrase : évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde*. Thèse de doctorat, Dalhousie University, Halifax.
- Vincze, V. (2011). *Semi-Compositional Noun + Verb Constructions : Theoretical Questions and Computational Linguistic Analyses*. Thèse de doctorat, Université de Szeged, Szeged.
- Vinogradov, V. V. (1977 [1947]). *Izbrannyetrudy. Leksikologija i leksikografija* [Travaux choisis. Lexicologie et lexicographie], Moscou : Nauka.
- Whitsitt, S. (2005). A critique of the concept of semanticprosody. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(3), 283-305.

## AUTEURS

**Lidia KOLZUN** est doctorante à l'Université de Lorraine (Nancy), membre du laboratoire ATILF CNRS et membre associé au laboratoire CREE, Inalco (Paris). Elle est enseignante de russe langue étrangère depuis plus de 15 ans, notamment à l'Inalco et à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris. Elle a également une pratique de l'enseignement en grammaire, expression, phonétique, thème, textes de presse en Licence et Master. Sa recherche doctorale est intitulée *La conception des définitions lexicographiques à des fins pédagogiques : application à la langue russe*.

**Alain POLGUÈRE** est Professeur des Universités à l'Université de Lorraine, affilié au laboratoire ATILF CNRS de Nancy et membre honoraire sénior de l'Institut Universitaire de France. Ses recherches portent tout particulièrement sur la lexicologie et la lexicographie formelles, dans le cadre de la construction et l'exploitation des grands réseaux lexicaux appelés *Systèmes Lexicaux*. Il est notamment l'auteur de *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (4<sup>e</sup> édition parue en 2016 aux PUM) et le coauteur avec I. Mel'čuk du *Lexique actif du français* (De Boeck & Larcier, 2007).