



HAL
open science

Le lexique préfabriqué pour l'enseignement

Cristelle Cavalla, Jean-Marc Mangiante

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla, Jean-Marc Mangiante. Le lexique préfabriqué pour l'enseignement. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2023, Lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche, 73, pp.13-25. hal-03897333

HAL Id: hal-03897333

<https://hal.science/hal-03897333v1>

Submitted on 5 Jul 2023

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.

Le lexique préfabriqué pour l'enseignement

Introduction

Depuis quelques années, l'enseignement et l'apprentissage (EA) du lexique est abordé en termes d'expressions préfabriquées ou "éléments phraséologiques" (EP). L'EA de la phraséologie est lié aux récentes études¹ en linguistique qui ont révélé² les spécificités linguistiques³ et les fréquences d'utilisation⁴ de ces éléments. De ce fait, les questions autour de l'enseignement des formes figées et semi-figées du lexique sont d'actualité. En outre, leur étude s'est renforcée avec l'utilisation des corpus numériques depuis une vingtaine d'années. En effet, les masses de données considérables des corpus, révèlent des phénomènes jusque-là ignorés comme la fréquence d'utilisation de certaines associations lexicales dans des genres discursifs spécifiques. Les chercheurs ont alors extrait des listes de formes figées et semi-figées qui permettent aux enseignants de langue de rassembler ces éléments pour leur EA.

Dans cet article nous comptons faire un rapide état de la question en présentant d'abord le contenu des manuels de FLE suivi de quelques exemples pour l'enseignement. Ensuite nous présenterons quelques définitions pour préciser certains aspects ciblés de la phraséologie pour l'EA. Enfin nous finirons avec des exemples de ces figements dans les discours spécialisés en FOS et en FOU.

1. Enseigner les formes figées

1.1. Le contenu des manuels

En FLE, dans les manuels et les ressources pédagogiques en ligne, l'EA des formes figées demeure limitée et pâtit de carences connues : traduction littérale, listes alphabétiques, manque

¹ récentes études = segment répété

² les études ont révélé = collocation

³ spécificités linguistiques = segment répété

⁴ fréquence d'utilisation = segment répété

de contexte. Soulignons le peu d'intérêt pédagogique - maintes fois prouvé - à utiliser des systèmes de listes alphabétiques dans l'EA du lexique : « lorsqu'on pense au vocabulaire, on le fait en termes d'inventaire de mots isolés auxquels on associe des sens. Ce point de vue est largement partagé par les apprenants d'une L2, qui voient l'apprentissage du vocabulaire essentiellement comme une affaire de mémorisation de longues listes de mots isolés » (Théophanous, 2013 : 173). Un tel constat peut venir du fait que l'EA est effectivement souvent fondé sur la mémorisation de listes et donc la représentation des apprenants reste celle des enseignants qui ne connaissent pas d'autres moyens pédagogiques pour enseigner ces éléments. Concrètement les applications pédagogiques pour les formes figées et semi-figées sont souvent limitées à des exercices destinés à des apprenants de niveau élevé dans des contextes universitaires comme en témoigne l'exemple suivant, issu d'un programme de linguistique de niveau Licence 3⁵ (Luodonpää-Manni *et al.*, 2022) :

Ce critère permet d'abandonner une hypothèse en cours si la mesure de qualité descend en dessous de celles obtenues pour les hypothèses déjà traitées (cas de segment caché par exemple). Il est toujours possible d'ajouter des hypothèses ad hoc, pour sauver une loi. Cela signifie qu'à partir du moment où l'on souhaite rejeter une théorie scientifique, on doit faire intervenir un jugement de valeur. Mais ce réarrangement cognitif est très lourd car le cerveau doit accepter d'abandonner une idée ancienne et réorganiser tous les savoirs du domaine en fonction de la nouvelle représentation. (extrait du corpus Scientext).

Consignes : Repérer les collocations du texte, dégager les bases et les collocatifs. Indiquez les liens sémantiques entre eux et définissez leur structure syntaxique.

Parmi les verbes suivants, lequel pourrait-on utiliser auprès du nom « hypothèse » comme synonyme de « préciser » ? Valider, spécifier, souligner, servir . Vous pouvez en proposer d'autres avec des sens différents.

Peut-on « poser autre chose qu'une hypothèse », parmi les noms suivants : thèse, postulat, question, problématique ?

L'enseignement des formes figées reste encore quasi confidentiel et ce malgré l'avènement de la phraséodidactique par Gonzalez-Rey en 2008. Nous pouvons étayer ce constat par l'étude de Théophanous (2013) qui établit un état des lieux du traitement de la phraséologie dans les manuels de FLE. Cette étude présente une double dimension : d'abord générale avec le traitement de la phraséologie et l'autre plus restreinte sur les types d'EP. Les manuels ciblés sont, entre autres, *Alter Ego*, *Forum*, *Rond-Point*. L'auteur présente le pourcentage d'EP dans les glossaires et la présence ou l'absence des *mots composés*, des *collocations*, des *culturèmes*, etc. Elle constate que les EP présentent moins de 10% des entrées des glossaires et qu'un seul manuel (*Intro*) indique clairement les phraséologismes par un choix typographique,

⁵ Extrait du cours de linguistique et FLE du parcours FLE de Licence de l'université d'Artois, 2020.

- 14 /27 manuels traitent des locutions (*mots-composés* et *formules discursives*) ;
- 12 /27 manuels traitent des collocations ;
- 8 /27 manuels traitent des expressions idiomatiques et figées (*culturèmes*) ;
- 23/27 manuels traitent des routines conversationnelles (*expressions conventionnelles*).

L'étude menée en 2013 par Gerber et Luste-Chaâ, confirme le faible traitement des formes figées dans les manuels. Les autrices analysent la couverture phraséologique dans un corpus de 42 manuels dont le *Vocabulaire progressif*, la *Grammaire du français*, *Le Nouvel Edito* et le *Français pour les sciences*. Le point fort de cette étude est le recensement de toutes les formes pédagogiques de traitement des EP : présence dans les documents-supports, dans les activités pédagogiques, dans les points de grammaire, dans les précis lexicaux, grammaticaux, etc. Les résultats de l'étude montrent que les EP sont généralement regroupés sous les étiquettes *expressions*, *expressions imagées*, *proverbes*, et qu'ils apparaissent dans ces manuels. Toutefois, les explications pour leur utilisation sont aléatoires, dispersées à l'intérieur de l'ouvrage et aucun temps pédagogique ne leur est réservé.

1.2. Exemples de traitement pédagogique des formes figées

Les séquences semi-figées représentent la plus grande partie des EP du système lexical français : « ce sont des structures qui rassemblent toutes les parties du discours, ce qui est intéressant tant en linguistique que pour l'enseignement à des apprenants étrangers » (Cavalla, 2008 : 95, repris par Charneau, 2017). L'objectif des activités est que l'apprenant soit en mesure d'identifier, de traiter puis de reproduire un EP en autonomie et en respectant les situations d'énonciation. Parmi les activités qui développent la compétence phraséologique (CP), une recherche à partir du *mot-pivot* de toutes les combinaisons possibles soit du paradigme combinatoire de l'EP est une démarche récurrente. L'exemple qui suit est issu du programme de formation en langue française d'étudiants polonais de Licence de l'université de Cracovie (Charneau, 2017). Il s'appuie sur une étude préalable des EP dans les productions orales et écrites des apprenants. Ceci révèle deux difficultés chez les étudiants : la discrimination des cas de combinatoire libre et de combinatoire semi-figée, l'utilisation des unités lexicales adéquates pour les structures binaires (collocations) : *mot pivot* + *collocatif*. L'enseignante s'est intéressée à l'identification des collocations et demande aux apprenants de repérer ces EP :

Le bilan de l'attentat de Londres porté à huit morts, dont trois Français⁶

Le président français a annoncé un troisième décès français dans (l'attentat perpétré) samedi à Londres. La police britannique avait (repêché mardi un corps) dans la Tamise. Quatre jours après (l'attaque terroriste de Londres perpétrée) dans la nuit du 3 au 4 juin, Emmanuel Macron a annoncé, mercredi 7 juin, qu'un troisième Français était mort dans l'attentat. « Nous avons eu confirmation ce matin du nouveau bilan. Il y a en effet trois décès et huit blessés du côté français. C'est un (lourd tribut que nous payons) dans ces attentats », a déclaré le président français sur le perron de l'Élysée, à la sortie du conseil des ministres. La police britannique a confirmé peu après que le bilan de l'attaque était porté à huit morts.

Un peu plus tôt, la police qui était à la recherche d'un ressortissant français, Xavier Thomas, (porté disparu) samedi soir, annonçait qu'un corps avait été repêché mardi soir dans la Tamise. « L'identification formelle doit encore avoir lieu », (précisait-elle alors dans un communiqué).

Le ministre des affaires étrangères français, Jean-Yves Le Drian, avait par ailleurs annoncé la mort d'un autre Français, précédemment (porté disparu), et identifié parmi les personnes tuées, sans toutefois donner son identité.

Légende

En bleu : séquences désignées comme des collocations par les apprenants.

Soulignées : unités lexicales qui représentent les séquences semi-figées (collocations ou segments récurrents) contiguës.

Surlignées en jaune : unités lexicales non contiguës.

La consigne donnée aux étudiants était de repérer dans un texte de presse ce qui leur semblait être des collocations. On constate que les étudiants n'identifient pas certains EP et confondent le segment *annoncé la mort* avec une collocation. La seule sensibilisation aux EP ne fonctionne pas et il est important de recourir à une méthode plus systématique avec un entraînement qui renforce le processus de mémorisation : plus l'apprenant sera au contact des EP, plus il sera en mesure de les identifier. La répétition des exercices de repérage permet également à long terme une capacité à discriminer des structures récurrentes et à les réutiliser. Une telle activité montre que les apprenants ne sont pas des linguistes et qu'il est difficile d'utiliser cette terminologie et de faire un tel repérage quand on n'est pas spécialiste. Reconnaissons que c'est le cas pour les linguistes qui ne sont pas toujours d'accord sur les descriptions de ces éléments. Nous en définirons quelques-uns ci-après. Il faut aider les apprenants à repérer des éléments qui fonctionnent ensemble et surtout leur faire découvrir et jouer sur la répétition et la reformulation sans entrer dans la terminologie linguistique.

2. Les formes plus ou moins figées

Pour l'enseignement des langues, il semble important que les enseignants connaissent l'existence de ces éléments et quelques-unes de leurs spécificités linguistiques afin de les repérer dans les discours oraux et écrits. Les apprenants non linguistes auront besoin

⁶ Source *Le Monde* : http://www.lemonde.fr/europe/article/2017/06/07/attentat-de-londres-lapollce-annonce-une-nouvelle-arrestation_5139828_3214.html

d'apprendre rapidement à les repérer. Pour les enseignants de langue, il peut être très intéressant de reconnaître les formes linguistiques figées et semi-figées et surtout les problèmes que de telles formes peuvent engendrer pour l'apprentissage. Toutefois, les enseignants de langue ne sont pas des linguistes descriptivistes et donc il serait vain de penser que toutes les distinctions soient utiles à leur métier. Nous allons nous attarder sur la présentation de quelques EP - de façon non exhaustive - pour l'enseignement des langues.

L'objectif en EA des langues est d'apprendre à repérer ces éléments dans les discours puis les sélectionner pour les enseigner. L'ensemble de la phraséologie est représenté dans le schéma 1, à partir de typologies proposées par plusieurs linguistes qui définissent l'ensemble comme "le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites" (Legallois & Tutin, 2013 : 3).

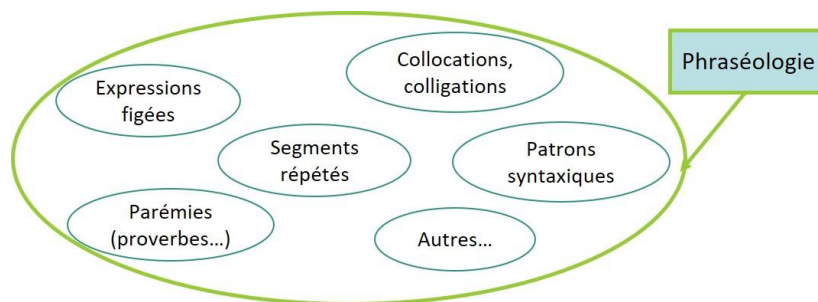


Schéma 1 : Ensemble des éléments phraséologiques

Ainsi, sous l'étiquette « phraséologie » sont rassemblées des suites de mots qui fonctionnent ensembles. L'idéal serait de pouvoir distinguer clairement ces éléments, et les recherches avancent dans ce sens. En revanche, il paraît pertinent, quand on apprend et enseigne une langue étrangère, de repérer l'utilisation de ces formes. Quelques règles de base peuvent aider à ce repérage et notamment tout élément figé l'est soit de façon sémantique, syntaxique, lexicale, pragmatique voire plusieurs de ces critères simultanément (Svensson 2004 : 42).

Prenons l'exemple *Dormir à poings fermés* :

- figement sémantique, lien avec la compositionnalité des éléments : *à poings fermés* = profondément / très bien ; les sens combinés de *à poings fermés* ne donnent pas le sens final de l'élément. Donc la structure est non-compositionnelle.
- figement lexical : l'association lexicale *à poings fermés* est figée et donc refuse - la plupart du temps - les substitutions lexicales car choisir un autre membre du corps ne signifierait pas la même chose (**à bras fermés* ou **à yeux fermés*).

- figement syntaxique : les éléments en présence ne peuvent pas changer d'ordre d'apparition et aucune insertion n'est possible ; il y a inséparabilité des composants (**dormir à poings très fermés*).

Pour distinguer les différents éléments, les linguistes s'accordent sur certains critères spécifiques notamment pour les expressions figées (EF) et les collocations (Lamiroy 2010). Nous aborderons les EF pour un rappel, puis les collocations et enfin les segments répétés. Pour la présentation d'autres EP pour l'EA voir Cavalla et Legallois (2020).

2.1. Exemples d'expressions figées

Le terme EF est courant et pour un néophyte, il s'agit de tous les éléments figés de la langue. Pour Polguère (2016) par exemple, il s'agit de « phrasème », dont voici quelques critères saillants de reconnaissance pour le phrasème *marcher sur les plates-bandes de quelqu'un*⁷ :

- inséparabilité des éléments : **marcher sur le belles plates-bandes de quelqu'un*
- substitution impossible des éléments : * *courir sur les fleurs de quelqu'un*
- reprise impossible des éléments : * *X a marché sur les plates-bandes de Y. Ces plates-bandes qui sont si belles...* impossible car le sens de *plates-bandes* n'est pas dissociable du reste de l'expression.
- sens non compositionnel : X ne marche pas sur des plates-bandes qui appartiendraient à Y. Il s'agit d'une figure de style : la métaphore.

2.2. Exemples de collocations

La collocation désigne un élément composé de deux entités qui ont créé un lien sémantique pour co-exister : une base et un collocatif (Hausmann, 1989). En exemple, la collocation *poser une question* :

- la base est la lexie *question* car elle garde son sens habituel ; il s'agit bien d'une question.
- le collocatif est la lexie *poser* car elle a un sens déviant ; il ne s'agit pas de poser une question sur une table comme on pose un stylo.

⁷ Empiéter sur le pouvoir, sur le domaine de quelqu'un ; agir sans se soucier des intérêts, des droits de quelqu'un ; léser. (Wiktionnaire, URL : https://fr.wiktionary.org/wiki/marcher_sur_les_plates-bandes)

La même description est possible avec *dormir à poings fermés* : *dormir* garde son sens habituel, il s'agit de la base ; tandis que *à poings fermés* est une association de lexies qui est figée par le sens non compositionnel des éléments associés et donc présente un sens spécifique à l'association : profondément. Cet exemple est volontairement choisi pour montrer la complexité possible des collocations. Tutin et Grossmann (2002) ont décrit diverses formes de collocations et notamment celles en *comme* (*être sourd comme un pot*) et expliqués comme suit :

Certaines collocations peuvent être dites productives dans la mesure où elles constituent des patrons pour un nombre conséquent, voire infini, de réalisations possibles. Prenons simplement l'exemple de **Adj. comme un N** : *con comme un balai, sourd comme un pot, fort comme un Turc, rouge comme une tomate, beau comme un sou neuf* (Cavalla & Legallois, 2020 : 20)

Les liens sémantiques entre les éléments d'une collocation ne sont pas évidents à expliquer voire à comprendre. Cavalla et Sorba (2018) ont tenté des explications qui restent complexes. Ce qu'il est important de retenir ici, c'est que l'abondance d'exemples et de type de collocations, permet de vérifier que

Si elles [les collocations] font l'objet depuis peu de recherches théoriques systématiques, c'est que les linguistes se sont rendu compte de leur présence massive dans la langue de tous les jours. (Lamiroy, 2010)

Les collocations sont fréquentes et doivent donc être enseignées. On constate qu'elles sont d'ailleurs source d'erreur⁸ chez les apprenants qui souvent les traduisent quasi littéralement alors qu'elles sont culturellement marquées⁹ et souvent intraduisibles. Quelques exemples éclairent cela : tandis qu'en français *je fais cours / je donne cours*, en anglais *I run courses* ou *I give lecture*. Les différences sémantiques vont apparaître lors d'une traduction littérale en français puisque nous aurons à faire à des associations lexicales inconnues des locuteurs : **je cours un cours* (?). Le problème se pose¹⁰ quand les collocations sont très éloignées dans deux langues, ou quand dans l'une existe une collocation et pas dans l'autre comme *descabellado* en

⁸ source d'erreur = collocation.

⁹ culturellement marqué = collocation.

¹⁰ poser un problème = collocation.

espagnol qui donne *tiré par les cheveux* en français. La traduction littérale ne sera pas appropriée et il faudra trouver les bons éléments pour communiquer l'information.

2.3. Exemples de segments répétés

Les segments répétés sont des suites de mots fréquemment ensemble. Ces éléments fonctionnent un peu comme des routines que nous aurions mémorisées sans nous en rendre compte. Par exemple : *par exemple* ou *sans nous en rendre compte*. Tutin (2010 : 224) a étudié les segments répétés auprès des adjectifs évaluatifs dans les écrits académiques en linguistique et en économie, et il est intéressant de voir qu'arrivent en tête des associations lexicales telles que *rôle important, étude récente, principales caractéristiques*.

Ces segments sont décrits précisément depuis l'avènement des corpus numériques (Firth 1957 ; Sinclair 1991). Il est admis que la fréquence d'association des éléments est statistiquement significative proportionnellement au nombre total de lexies dans le corpus étudié. En d'autres termes, les éléments se rencontrent suffisamment souvent ensemble pour que nous les prenions en compte comme des éléments à enseigner conjointement.

3. Comment apprendre ces formes figées ?

3.1. L'exposition et le repérage

Comme pour tous les éléments de la langue, pour les apprendre il faut y être exposé

1. soit pour les repérer (forme) afin de pouvoir s'approprier le sens pour les produire,
2. soit pour les produire (sens) afin de les repérer et s'approprier la forme.

Dans le cas 1. il s'agit d'une approche par l'écrit ou par découpage oral morphologique et dans le cas 2., il s'agit d'une compréhension orale répétée comme l'enfant qui dit "les navions" et les parents lui donnent la forme attendue. L'enfant comprend sans le bon découpage morphologique. L'apprenant peut fonctionner de la sorte et le rôle de l'enseignant sera de lui indiquer le découpage souhaité.

Le repérage et l'exposition évoqués ici sont prévus pour l'oral et l'écrit. Si l'enseignant le décide, le repérage et l'exposition peuvent être premiers. L'exposition peut être première également et suivie du repérage. Les deux entrées sont possibles pédagogiquement.

la fréquence est un facteur essentiel pour l'acquisition des phrasèmes. Toutefois, il est difficilement envisageable de produire ces éléments aussi fréquemment en cours de langue que dans le quotidien. (Cavalla & Legallois, 2020 : 23)

Plus l'exposition à la langue est fréquente et plus il est rapide d'en retenir les éléments. Cependant, les apprenants ne sont pas autant exposés à la langue que des natifs surtout s'ils ne vivent pas dans un environnement francophone. De fait, l'enseignant a une grande part de responsabilité dans un pays non francophone et donc aider les apprenants à repérer ces formes fréquentes et figées est primordial.

L'exposition est peut-être la partie la plus facile à envisager car comme vous le voyez dans cet article (des notes renvoient à quelques formes figées), ces formes sont nombreuses et donc les apprenants en entendent ou en lisent régulièrement sans le savoir¹¹. Certains traitements de textes font d'ailleurs des propositions de mot qui suit et cela en fonction de la fréquence d'apparition des mots ensemble. En revanche, le repérage peut être plus délicat.

Le repérage peut se faire assez rapidement dès l'instant où l'enseignant sait lui-même repérer les éléments appropriés. Les définitions précédentes peuvent permettre d'identifier ces éléments et donc de les montrer aux apprenants. Il va de soi qu'à des apprenants non linguistes, les définitions de ces EP ne sont pas utiles. En revanche, leur montrer que des mots fonctionnent toujours ou souvent ensemble est très intéressant pour l'aide à la mémorisation.

3.2. La mémorisation vers la production

La production est liée à la mémorisation : mieux (forme et sens) on mémorise un élément et plus on le produit en quantité et en qualité. Certaines approches d'aide à la mémorisation pour la production fonctionnent à partir des éléments déjà connus des apprenants. Il est question de

¹¹ sans le savoir = segment répété.

développer la capacité des apprenants à créer de nouvelles combinaisons en utilisant des mots qui leur sont déjà familiers (Deschamps, 2015 : 214).

Or nombreux sont les apprenants qui, tout en connaissant individuellement les mots, ne connaissent pas les collocations dans lesquelles entrent ces derniers. Toutefois, cette vision de l'apprentissage peut contribuer à des confusions et donc à des associations lexicales d'éléments non reconnus dans la langue. Ainsi va-t-on trouver régulièrement *visiter sa grand-mère* (au lieu de *rendre visite à sa grand-mère*) ou par exemple :

Nous constatons que ces apprenants ont commencé à prendre la conscience d'abrégé les informations au niveau lexique (corpus d'apprenants niveau C1)

Dans le cas de *visiter qqn* à la place de *rendre visite à qqn*, il s'agit d'une traduction littérale de l'anglais qu'on trouve fréquemment chez des anglophones L1 et L2. Les locuteurs connaissent la lexie *visiter* et ne connaissent pas l'association *rendre visite à qqn*. L'absence d'enseignement de la collocation encourage les apprenants à cette traduction car ils sont dans le premier cas proposé : ils connaissent le mot mais pas les éléments à lui associer en cas de figement. Pour *prendre la conscience*, il s'agit de l'utilisation d'éléments également connus - le verbe *prendre* et le nom *conscience* qui est féminin - et cela entraîne une construction qui n'est pas celle de la forme figée (*prendre conscience de*) mais bien de l'utilisation des éléments en discours et notamment du nom qui est précédé d'un déterminant. Ainsi, partir d'éléments connus et les rassembler n'est pas forcément la meilleure solution pour l'aide à la mémorisation de la forme.

Il apparaît que faire le chemin inverse est davantage prisé par le cerveau. Ce dernier est capable de retenir des formes plus longues que celles habituelles des mots isolés en français. Laufer (1994) explique ce qu'est un « mot difficile » et un « mot facile » : tout dépend de la langue d'origine de l'apprenant. Ainsi, pas de mots longs ou de mots courts qui seraient plus faciles à retenir, mais des éléments de ressemblance ou de rappel d'éléments connus (une sonorité ou une orthographe). Lewis (2000) a mis en exergue la préférence qu'aurait l'apprenant à retenir des blocs de mots. Ce travail permettrait ensuite d'utiliser le bloc à bon escient plutôt que de retenir les éléments isolés pour ensuite devoir construire l'association lexicale et surtout le sens qu'elle véhicule, ce qu'ont montré les travaux de Dufau (2016) à propos des réseaux cérébraux qui créent des liens entre les éléments stockés. Ainsi, le cerveau retrouve plus rapidement un bloc stocké entier que deux éléments séparés qu'il doit apprendre à rassembler. Ci-après, un exemple de corpus qui nous a aidé à prendre en compte ces principes.

4. Les formes figées dans les discours spécialisés

En Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Universitaire (FOU), la CP va de pair avec la compétence de rédaction d'écrits universitaires : « de façon plus concrète, nous pensons qu'il existe un rapport non négligeable entre l'enseignement de la phraséologie scientifique et la rédaction d'écrits universitaires » (Cavalla, 2008 : 4). Il est donc important de faire acquérir une CP chez l'apprenant étranger dès le niveau débutant, car elle aurait une influence directe sur les quatre macro-compétences (production-compréhension / oral-écrit). Plusieurs auteurs (Cavalla 2021; Yan, Tutin, Tran, 2018; Ladreyt, 2020...) ont créé des formations en FOU et le corpus Scienquest permet de se faire une idée des EP des discours scientifiques.

De même en milieu professionnel, l'interdépendance de l'action au travail et de ses manifestations langagières, en particulier dans les contextes de formation professionnelle, se manifeste dans l'utilisation de formes figées récurrentes (Mangiante et Charneau, 2022). Ce qui nécessite un traitement pédagogique des EP de spécialité pour les apprenants en FOS. La notion de phraséologie de spécialité ou « phraséologie terminologique » est mise en évidence par Maniez (2009), qui la distingue de la phraséologie générale. Les pistes pédagogiques en FOS s'appuient sur l'analyse de discours professionnels et sur la construction de concordanciers où vont apparaître de manière privilégiée les combinaisons du domaine (Charneau, 2018).

Exemple de concordancier *Unitex* pour le domaine de l'hôtellerie-restauration (Mangiante et Charneau, 2022)



permet de rendre homogène, de rendre homogène, homogène pardon, un analgane de denrées c'est quoi ?(S) Je l'utilise pour les pâtes sèches... F
) Alors la feuille, tout d'abord la feuille.(S) La feuille : pâte d'amande verte, si vous avez de la blanche ben vous mettez une petite goûte d
ble, donc au niveau de la présentation, je vais essayer de faire un angle droit entre mon bord et mon fond.(S) Comme là vous voyez, l'angle dro
un angle droit entre mon bord et mon fond.(S) Comme là vous voyez, l'angle droit, un angle à 90 degrés.(S) Le bord il est là, mon fond il est là
pas c'est avec le millésime là-Le millésime, le millésime c'est l'année de la récolte. Oui mais je veux dire les gens ils ne vont pas nous de
r beaucoup plus.(S) Après, on risque. Après, c'est comme tout : une année exceptionnelle, ben, on serait surpris et puis on va le garder dix an
Dites-nous pas tout. Ya des choses que je ne connais pas, y'a douze ans de bouteille euh.(S) Alors, limpide ?(S) Oui limpide mais euh.euh... Mai
(S) De quelle partie de la poule ?_Du cul. Ah nous on appelle ça l'appareil génital, c'est l'appareil génital de la poule.(S) Voilà.(S) Donc e
a poule ?_Du cul. Ah nous on appelle ça l'appareil génital, c'est l'appareil génital de la poule.(S) Voilà.(S) Donc est-ce que c'est propre ou
est peut-être des invités de... Il y a en Pl normalement le jeudi après-midi ? </transcription> </transcription_13><transcription_14 fichier=
comme ça dans la poubelle hein !(S) Pourquoi, parce que tu vois, tu as de l'eau dans le fond, donc tu viens vraiment attraper tes fleurs, tes p
la poubelle !(S) Nettoie !(S) Tiens Steven met moi ça au frigo, tu as de la place là, au dessus des... trois bouteilles là, des trois bouteill
on directe et longue qu'il faut pas que je prenne en considération l'assemblage de mon sirop, son aromatisation avec des restes et cetera.(S) He
va nettoyer ici.(S) Donne moi une assiette creuse euh Steven ! Une assiette creuse. Euh voilà !(S) Pour les déchets !(S) Faut quand même une
te creuse. Euh voilà !(S) Pour les déchets !(S) Faut quand même une assiette creuse pour les déchets.(S) Voilà.(S) Ah il y en a une qui a pas é
even!(S) Donne-moi le sopalin, on va nettoyer ici.(S) Donne moi une assiette creuse euh Steven ! Une assiette creuse. Euh voilà !(S) Pour les
ge d'un vin rouge ?(S) Toujours sur une assiette, même si c'est une assiette de base, avec une (...).(S) Tout le monde le fait pas.(S) D'accord
ents, sûr.(S) Vous allez prendre chacun une table. Ça c'est pour l'assiette de service ?_ Oui c'est pour euh... C'est bien !(S) Est-ce que vo
me ça ce soir si euh.(S)..Faut que tu trouves un peu de grenadine. Au bar. Grenadine, fraise, comme ça on fera un cocktail de fruits sans alc
sur un plat.(S) Donc ça, ça sera le verre à vin blanc.(S) Et on ira au bar chercher les Old-fashioned pour le verre à eau. On en a pris des co
heure, peut-être que je peux faire une démonstration d'Irish coffee au bar mais c'est peut-être pas sûr... Je sais le faire monsieur ! Je sai
huh.(S)...Sandra, tu peux aller me chercher des...flûtes à champagne au bar, une dizaine.(S) Puis des verres, vous ne les avez pas remonté les v

Les corpus professionnels construits au sein du laboratoire Grammatica de l'université d'Artois dans les domaines de l'Hôtellerie-Restauration, BTP et Hygiène-Propreté, ont permis de dégager deux tendances combinatoires majeures : la construction de combinaisons autour de verbes spécialisés ou autour de substantifs spécialisés. L'accent est mis dans l'étude sur l'une et l'autre de ces classes grammaticales sous l'angle de la sémantique c'est-à-dire en fonction du sens spécialisé et du degré de spécialisation contenus dans le verbe ou dans le substantif. Dans l'extrait qui précède, issue du domaine de la restauration, le degré de spécialisation est présent dans le substantif : *amande, angle, assiette...*

Conclusion

Dans cet article, nous souhaitons mettre en évidence l'enseignement des formes figées dans l'enseignement des langues. La combinatoire constitue un facteur important de l'enseignement de la langue et notamment dans les langues de spécialités où ces éléments révèlent l'importance d'un lexique spécifique non terminologique. Ainsi, est-il pertinent de développer les analyses de discours de spécialité afin d'extraire et d'enseigner ces éléments peu pris en compte et pourtant beaucoup plus fréquents et parfois complexes que la terminologie.

Nous souhaitons que ce type d'études soit davantage pris en compte¹² à la fois pour les enseignants de FOS et de FOU et pour les apprenants de ces langues de spécialités. Il manque des corpus de spécialités, en libre accès et en quantité suffisante¹³.

Bibliographie

- CAVALLA C., (2021), La formation de futurs enseignants de FLE à la phraséologie et aux corpus numériques. *Phrasis - rivista di studi fraseologici e paremiologici*, 5, p.27-40.
- CAVALLA, C., (2008), Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers », dans Bertrand, O. & Schaffner, I., *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, éd. Ecole Polytechnique, p.93-104.
- CAVALLA C., & LEGALLOIS D., (2020), Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action Didactique*, 6, p.12-30.
- CAVALLA C., SORBA, J., (2018), Étude diachronique du figement : collocations verbo-nominales. Soutet O., Sfar I., Mejri S. (eds), *Phraséologie et discours*, Honoré Champion, p.131-142.
- CHARNEAU, C.,(2018), Approche sur corpus FOS : Aspects sémantiques et pragmatiques des combinaisons privilégiées du domaine de la restauration, *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 42(4), p. 222-236.

¹² prendre en compte = collocation grammaticale (ou colligation).

¹³ libre accès, quantité suffisante = segments répétés.

- CHARNEAU, C.,(2017), *Les sites des phraséologismes en ligne : Linguistique et Didactique*, Mémoire de recherche en Didactique du FLE/FLS/FOS, Université d'Artois, Grammatica.
- CHARNEAU, C. & MANGIANTE, J.-M., (2022), Combinatoire lexico-sémantique de spécialité en contextes professionnels, Meneses-Lerin, L. et alii, *La combinatoire lexicale : corpus et dictionnaires*, APU, coll. Etudes linguistiques.
- DECHAMPS, C., (2015), L'enseignement du français juridique en centre de langues : quelques perspectives, *La formation en langues/LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives*, Vol. XXXIV, n° 1, p. 213-214.
- DUFFAU H., (2016), *L'erreur de Broca - Exploration d'un cerveau éveillé*. Paris: Michel Lafon.
- FIRTH JR., (1957), Modes of Meaning. *Papers in Linguistics 1934-1951*, p.190-215.
- GERBER, N. & LUSTE-CHAA, O., (2013), Traitement du figement dans les manuels d'enseignement / apprentissage de FLE pour adultes, *Pratiques*, n° 159/160, p. 228-243.
- GONZÁLEZ-REY M.I., (2008), La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *Deuxième Rencontre Hispano-française de Chercheurs (SHF/APFUE), du 26 au 29 novembre*, La clé des langues, p.6, en ligne.
- HAUSMANN FJ., (1989), Le dictionnaire de collocations. FJ. Hausmann, O. Reichmann, H. Wiegand, L. Zgusta (eds.), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries*, Berlin/New-York: De Gruyter, p.1010-1019.
- LADREYT A., (2020), Une étude préliminaire de la compétence phraséopragmatique chez des apprenants japonais du français de niveau avancé, *Action Didactique*, 6, en ligne.
- LAMIROY B., (2010), *Les expressions verbales figées de la francophonie : Belgique, France, Québec et Suisse*, Paris: Ophrys.
- LAUFER B., (1994), Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles, *AILE*, 3, p.97-113.
- LEGALLOIS D., TUTIN A., (2013), Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie, *Langages*, 189(1), P.3-25.
- LEWIS M., (ss.dir.) (2000), *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*, Hove: Language teaching publications LTP.
- LUODONPÄÄ-MANNI M., TRAN TTH., CAVALLA C., (2022), Les routines discursives liées aux noms scientifiques dans les activités didactiques du discours scientifique, Luodonpää-Manni M., Grossmann F., Tutin A. (eds), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*, UGA Editions, Grenoble, p.233-255.
- MANIEZ F., (2009), Étude des termes relevant des champs sémantiques de l'essai et de l'erreur en anglais médical. *ASp*, 56, en ligne.
- POLGUERE A., (2016), *Lexicologie et sémantique lexicale, 3e éd. Notions fondamentales*, Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- SINCLAIR, JMcH., (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- SVENSSON MH., (2004), *Critères de figement-L'identification des expressions figées en français contemporain*, Umea Universitet, Suède.
- THÉOPHANOUS O., (2013), Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère », Garcia-Debanc et al., *Enseigner le lexique*, n° 5, éd. Presses universitaires de Namur, col. Recherche en Didactique du français, p. 173-190.
- TUTIN A., (2010), Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences, Lores-Sanz R., Mur-Duenas P., Lafuente-Millan E. (eds). *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Genres*, Cambridge Scholars Publishing, p.219-242.
- TUTIN A., GROSSMANN F., (2002), Collocations régulières et irrégulières: Esquisse de typologie du phénomène collocatif, *RFLA*, VII, p.7-25.
- YAN R., TUTIN A., TRAN TTH., (2018), Routines verbales pour les Français Langue Étrangère : des corpus d'experts aux corpus d'apprenants, *LIDIL*, 58, en ligne.