



HAL
open science

La recherche pour l'enseignement du lexique scientifique transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques

Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Cristelle Cavalla. La recherche pour l'enseignement du lexique scientifique transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2024, 76. hal-04654789

HAL Id: hal-04654789

<https://hal.science/hal-04654789>

Submitted on 20 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cavalla Cristelle (2024). La recherche pour l'enseignement du lexique scientifique transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques. *Recherches et Applications – FDLM*, 76.

La recherche pour l'enseignement du lexique scientifique transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques

Résumé : L'objectif de cette réflexion est de montrer le lien entre les travaux de recherche et l'intervention pédagogique dans le contexte de l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU) au niveau supérieur, adressé aux étudiants provenant de diverses disciplines académiques. Nous exposons les résultats de recherches portant sur la phraséologie transdisciplinaire, en mettant en lumière son exploration à travers l'utilisation des corpus numériques. Les conclusions de ces recherches sont contextualisées au moyen d'un exemple de séquence pédagogique. Cette illustration a pour objectif de cerner les éléments de la recherche efficaces pour l'enseignement. Ainsi, l'intervention pédagogique, en symbiose avec la recherche, se dévoile comme un espace où les constats initiaux ouvrent la voie à des expérimentations pratiques et à de nouvelles orientations pédagogiques.

Mots-clés : phraséologie, transdisciplinarité, corpus, recherche, enseignement, FOU

Abstract: The objective of this reflection is to demonstrate the connection between research work and pedagogical intervention in the context of teaching French for Academic Purposes at the higher education level, targeting students from various academic disciplines. We present the results of research focusing on transdisciplinary phraseology, highlighting its exploration through the use of digital corpora. The conclusions of this research are contextualized through an example of pedagogical sequence. This illustration aims to identify effective research elements for teaching. Thus, pedagogical intervention, in symbiosis with research, emerges as a space where initial findings pave the way for practical experiments and new pedagogical directions.

Keywords: phraseology, transdisciplinary, corpora, research, teaching, FSP

Introduction

Dans cette contribution, nous relevons le défi de concilier le rôle du chercheur en didactique des langues avec celui d'enseignant en classe de langue, conformément à l'appel de ce numéro qui préconise de mettre en évidence le croisement entre la recherche en didactique des langues et les pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous choisissons un exemple : ce que la recherche apporte à l'enseignement et l'apprentissage du lexique figé et semi-figé scientifique transdisciplinaire en FOU (Mangiante, Parpette, 2011). Si le travail du chercheur tend à être principalement théorique, réflexif et critique, se questionnant parfois sur sa compatibilité avec les rôles de conseiller ou de formateur (Castellotti, 2013), il génère également des réponses aux problèmes sociaux et éducatifs. Afin d'illustrer l'articulation entre recherche et enseignement du FOU, nous focalisons notre attention sur deux aspects spécifiques : l'objet d'étude de chercheurs en linguistique, à savoir la phraséologie transdisciplinaire (Legallois, Tutin, 2013) et les corpus numériques – objet de recherche des talistes et des linguistes – en tant qu'objet pédagogique (Cavalla, Hartwell, 2018). Nous précisons comment les chercheurs décrivent la phraséologie en lien avec l'outil d'enseignement que sont les corpus numériques afin de voir

ce que la recherche apporte. Puis, nous examinerons ce que l'enseignant peut retenir de la recherche pour l'enseignement. Enfin, nous aborderons le retour sur l'expérience avec l'impact de l'intervention dans la recherche, et vice versa. Notre démarche s'appuiera sur des expériences vécues avec divers acteurs universitaires en France et à l'étranger. En résumé, nous essayons de cerner ce que l'enseignant a pris de la recherche et ce que la recherche peut prendre de l'enseignement.

Ce que la recherche propose

A propos du lexique

Parmi les éléments du lexique, notre choix s'est porté sur la phraséologie transdisciplinaire (Pecman, 2007; Tutin, 2007), définie comme un ensemble d'éléments linguistiques renfermant toutes les formes plus ou moins figées de la langue – des langues. Il s'agit d'éléments figés (1) ou semi-figés (2) comme 1. *émettre une hypothèse* et 2. *résultats pertinents*. Ces deux éléments sont généralement qualifiés de « collocation » pour le 1 (Hausmann, 1989) et de « routine langagière » pour le 2 (Tutin, 2014). Ces chercheurs (et d'autres) donnent des définitions contenant des critères linguistiques de reconnaissance de ces éléments. Par exemple la collocation a de spécifique que les deux éléments en présence ont des statuts sémantiques différents : la base (ici *hypothèse*) conserve un sens courant tandis que le collocatif (ici *émettre*) prend un sens déviant. L'exemple n°2 est une routine langagière qui est l'association lexicale de mots fréquemment rencontrés ensemble, créant ainsi un figement sans recourir à des images (tropes de tout ordre). Une exploration de certains corpus numériques révèle que ces éléments sont fréquemment associés, formant ainsi un figement lexical, comme l'ont constaté Sinclair (1991) et Firth (1957) dans leurs premières études sur corpus. Les travaux des spécialistes dans ce domaine permettent de concevoir la phraséologie dans son ensemble comme « le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites » selon Legallois et Tutin (2013 : 3).

Les chercheurs mentionnent désormais des éléments soumis à des « contraintes », étant donnée la diversité de ces dernières. Nous prenons un exemple afin de voir ce que la recherche nous permet de comprendre et nous listerons ensuite les éléments à retenir pour l'enseignement. Voyons la collocation *Dormir à poings fermés* :

- Figement (contrainte) sémantique, lien avec l'idiomaticité, en d'autres termes l'opacité sémantique des éléments : à *poings fermés* = profondément / très bien ; les sens combinés de à + *poings* + *fermés* ne fournissent pas le sens final de l'association des éléments. Ainsi, la structure est opaque pour un allophone.

On parle de non-compositionnalité. Si on pouvait additionner les sens des mots en présence alors on aurait une compositionnalité parfaite comme dans *porte-fenêtre* : l'addition des sens de *porte* et de *fenêtre* donne le sens de *porte-fenêtre*. En revanche, l'addition des sens de « à + *poings* + *fermés* » ne peut pas donner « profondément », donc l'association de ces mots est non-compositionnelle.

- Figement (contrainte) lexical(e) : l'association lexicale à *poings fermés* est figée et donc refuse les substitutions lexicales car choisir un autre membre du corps ne signifierait pas la même chose (*à bras *fermés* ou *à yeux *fermés*).

- Figement (contrainte) 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 // *dormir à jolis poings fermés*).
- Figement (contrainte) pragmatique (Ladreyt, 2022) : il s'agit de contraintes liées au contexte, plus précisément au genre ; il s'agit ici d'un aspect discursif des éléments phraséologiques. Ainsi, en France, une tomate est un légume en cuisine et un fruit en biologie. Tout dépend du genre discursif dans lequel on l'utilise. Il existe donc des éléments figés/contraints en fonction du genre (Malrieu, Rastier, 2001) :
 - *Ne t'en fais pas* (à l'oral) est une « atténuation pour rassurer l'interlocuteur » et peut signifier plusieurs choses selon le contexte et donc le genre dans lequel le figement est utilisé : 1/ l'interlocuteur ne doit pas se soucier de faire qqch (débarrasser la table après un repas par exemple) ou 2/ l'interlocuteur ne doit pas anticiper des événements à venir dont on ne peut connaître l'issue à l'avance.

Ainsi, afin de distinguer les éléments figés, les linguistes s'accordent sur certains critères spécifiques permettant de les différencier. Ces éléments sont très fréquents dans les langues et devraient être privilégiés dans l'enseignement.

A propos des corpus

Les autres outils de la recherche qui nous intéressent ici sont les corpus numériques. Ils se présentent comme des instruments permettant à la fois d'examiner la langue de manière minutieuse, en se focalisant sur des éléments spécifiques à étudier et, de façon plus large, d'observer les grandes tendances de la langue en termes d'utilisation lexicale, morphologique, syntaxique et phonétique avec des corpus oraux de plus en plus sophistiqués. Pour les définir, Sinclair (1991) évoque la dimension « d'échantillon de langue » et Rastier (2002) met l'accent sur deux points fondamentaux :

- Les corpus rassemblent des textes entiers (« intégraux »), ne se limitant pas à des extraits de texte même si l'utilisateur n'a accès qu'à des extraits de ces textes.
- Ces textes sont étiquetés (ce qui permet le repérage par la machine) en fonction de critères définis en amont par les concepteurs selon leurs besoins. Ainsi, les talistes¹, concepteurs de ces outils, ne s'intéressent pas nécessairement à l'utilisation didactique qui pourrait en découler. Il est alors de notre ressort d'imaginer comment utiliser ces outils, voire de détourner leur usage initial (Rabardel, 1995) pour l'enseignement des langues.

Les textes sélectionnés pour former un corpus partagent des éléments communs, présentant une certaine homogénéité discursive. Par exemple, des textes provenant d'un journal (discours journalistique comme dans le corpus Lexicoscope²), de romans (discours littéraire dans les corpus Lexicoscope ou Frantext³) d'articles scientifiques (discours scientifique : corpus

¹ Les spécialistes du TAL : Traitement Automatique des Langues.

² URL : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/analytics

³ URL: <https://www.frantext.fr/>

ScienQuext⁴, LST⁵), ou encore de blogs sur le web (discours généraliste : corpus français de Leipzig⁶) ...

La notion « d'échantillon de langue » est cruciale pour l'enseignement/apprentissage des langues car il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'une sélection de textes ou d'enregistrements oraux ou écrits, mais pas de tous les documents oraux et écrits possibles dans la langue. Un corpus représente donc seulement une partie de la langue, un échantillon, et il ne peut pas englober toutes les acceptions possibles de l'ensemble des occurrences des mots de la langue. Ainsi, si une recherche dans un corpus ne révèle pas le mot ou l'expression recherchée, cela ne signifie pas leur inexistence, mais simplement que dans ce corpus spécifique, de tels exemples sont absents, et ils pourraient éventuellement être trouvés dans d'autres corpus. Nous retenons alors trois caractéristiques des corpus :

- Ils constituent un grand échantillon de langue offrant des variations de toutes sortes (régionales et sociolinguistiques), nécessitant ainsi des choix et des tris.
- Ils remettent en question les intuitions des locuteurs en mettant en lumière des éléments insoupçonnés, révélant que certaines habitudes langagières sont régionales (cf. l'application *Le français de nos régions*⁷ de Avanzi et Thibault si vous voulez participer à la construction d'un corpus du français).
- Ils sont en ligne accessibles à tous : désormais de grands corpus dans de nombreuses langues du monde sont accessibles gratuitement en ligne.

Ce qui peut être retenu pour l'enseignement des langues

Nous avons abordé la description linguistique et la création d'un outil qui aide à cette description (les corpus). Voyons désormais la mise en place de l'intervention pédagogique pour enseigner ces éléments. L'enseignant doit alors faire des choix en matière de transposition didactique. Des auteurs ont alerté sur plusieurs constats à prendre en compte pour ces choix et notamment que le niveau profond de description linguistique n'est pas toujours celui à retenir pour l'enseignement. Voici quatre de ces critères qui nous paraissent intéressants à retenir : le niveau de description linguistique pour l'enseignement des langues, la traduction, le contexte et la mémorisation.

1. Le niveau de description linguistique : certains apprenants n'ont pas toujours besoin d'éléments théoriques ou de métalangage. En conséquence, il n'est pas toujours impératif d'enseigner les différences linguistiques entre les différentes formes figées (pour rester dans notre exemple). On peut penser, par exemple, aux publics professionnels (Mangiante, 2015).
2. La traduction : les apprenants (surtout les débutants) ont tendance à traduire littéralement les éléments figés (Schweiter, Ferreira, 2017), alors qu'ils sont souvent culturellement marqués et parfois intraduisibles (en français on aura *tenir rigueur* et en anglais *to bear a grudge*). Dans l'enseignement on pourrait prévoir de les faire repérer aux apprenants. La synonymie peut être une méthode, car il est souvent impossible de

⁴ URL : <https://corpora.aiakide.net/scientext20/?do=SQ.setView&view=corpora>

⁵ URL : <https://lst.demarre-shs.fr/>

⁶ URL : https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=fra_mixed_2012

⁷ URL : <https://francaisdenosregions.com/>

remplacer l'un des éléments par un synonyme (*tenir rigueur* et pas **prendre rigueur* ou **tenir durement/sérieusement*).

3. Le contexte : ces éléments figés sont souvent associés à un contexte spécifique (un genre). Si on les énonce sans préciser le contexte, l'interlocuteur les interprètera dans le contexte approprié. Dans le cas contraire, il peut y avoir une erreur, une incompréhension ou un jeu de mot comme dans

Eve : Il ne faut pas lui en *tenir rigueur*, ce n'est pas de sa faute.

Max : Mais je ne *tiens* rien ; je veux qu'il me lâche justement.

Dans cet exemple, Eve utilise l'expression *tenir rigueur* pour disculper une tierce personne et Max soit ne comprend pas l'expression, soit fait exprès un jeu de mot entre *tenir* et *lâcher*, ce qui peut être perçu comme ironique. Certains de ces éléments figés apparaissent presque exclusivement dans des discours spécifiques comme *par exemple* dans le discours scientifique comparé au discours journalistique (Tran, 2014). Cette différence paraît évidente grâce aux exemples du corpus (Scienquest) car le discours scientifique est davantage parsemé d'exemples que celui des journalistes. Chaque situation de communication est inévitablement inscrite dans un type de Discours et dans un Genre comme évoqué précédemment dans la partie « recherche ». Pour l'enseignement des langues, Moirand (2003) a défini les genres de sorte que nous puissions comprendre comment les utiliser d'une culture à l'autre et donc pour l'enseignement des langues :

« [le genre est] comme une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... » (Moirand, 2003 : 20)

4. La mémorisation : mémoriser une association lexicale n'est pas plus complexe, voire moins dans certains cas, que la mémorisation d'un mot simple, isolé (Damasio, 1994). La question de la mémoire n'a pas été évoquée précédemment, pourtant il s'agit d'un chapitre essentiel car les représentations à propos des mots longs et courts restent tenaces. Par exemple, je vais retenir à l'oral un cours de géographie qui me passionne et oublier un cours d'histoire qui ne m'intéresse pas, pour lequel je serai obligée de passer des heures à réviser, tandis que je pourrai réciter le cours de géographie sans relire mes notes. Ceci découle de mon vécu, de ma motivation et – malgré moi – des liens que mon cerveau établit avec des éléments qu'il associe facilement. La mémorisation d'un mot est identique et donc d'abord sémantique (Grossmann, 2011) car on crée des liens de sens avec des éléments que l'on connaît à différentes échelles (du local vers le global). Damasio (1994), Lewis (2000), Duffau (2016) nous aident à comprendre que la mémoire associe des éléments et construit un réseau de relations entre les sens et les formes. Cette mémorisation est d'autant plus facilitée quand il s'agit d'associations lexicales car l'association est moins polysémique et renvoie à un contexte que nous connaissons déjà : dans un genre et un discours. En d'autres termes, il est plus aisé de retenir les expressions *émettre une hypothèse* et *donner un exemple* en une seule fois plutôt que les mots isolés *exemple* et *hypothèse*, puis de devoir chercher le verbe qui les accompagne. Ellis et Sinclair (1996) concluent qu'il faut enseigner des « grands mots », i.e. des associations de mots. Le cerveau de l'apprenant préfère connaître immédiatement le sens pour s'approprier la forme correcte ensuite. Outre la répétition et la reformulation, l'association de mots est à privilégier car leur fréquence est élevée et Tutin (2014) ajoute que les formes figées présentent souvent moins d'ambiguïté sémantique qu'un mot isolé. Le tout peut être présenté dans des contextes quotidiens reconnus par les apprenants. Ainsi, les formes figées sont fréquentes et sont plus

accessibles sémantiquement car stables – contrairement aux lexies isolées qui peuvent prendre des sens différents en contexte et surtout lors d’associations lexicales. Ajoutons que la langue ne s’acquiert pas en apprenant des formes linguistiques isolées, puis en les combinant, mais par une capacité croissante à décomposer des ensembles en parties (Lewis, 2000). Donc à prendre un bloc et à le séparer si nécessaire.

De fait, l’approche pédagogique conseillée consiste à présenter en contexte l’association *émettre une hypothèse*, enseigner son sens et sa forme et ainsi aider l’apprenant à la repérer afin qu’il puisse lui-même ensuite l’utiliser à bon escient.

L’enseignant est invité à tenir compte de ces constats pour l’enseignement des formes figées.

Exemple de mise en place pédagogique

L’intervention pédagogique présentée ici prend en compte les éléments évoqués précédemment. Elle a été mise en place dans différents contextes partageant un public commun : des étudiants en master et doctorat de niveau B2-C2, devant rédiger leurs mémoires et leurs thèses en français. Nous nous situons dans la phase « Discours et compétences académique » de la démarche FOU (Parpette, 2019: 6). Leurs disciplines variaient d’une institution à l’autre nécessitant une analyse préalable des besoins. Celle-ci a permis de révéler les besoins spécifiques en français et d’adapter les documents de travail aux attentes des étudiants par discipline : linguistique, didactique des langues, cinéma, information et communication, traduction, droit, design, physique, chimie etc.

Pour les étudiants non spécialistes en linguistique, les éléments phraséologiques sont abordés comme des éléments « qui apparaissent fréquemment ensemble » ou des « expressions ». Ils peuvent d’ailleurs vérifier leur fréquence dans la plupart des corpus présentés. Le métalangage est introduit avec les étudiants spécialistes et avec ceux non-spécialistes uniquement s’ils posent des questions dans ce sens. Pour ces étudiants, des documents externes de type webinaires, conférences en ligne ou articles de vulgarisation sont partagés pour des compléments d’informations linguistiques.

Les séquences didactiques élaborées au fil du temps constituent aujourd’hui un dispositif de formation qui introduit simultanément les corpus numériques dans la classe de langue et les éléments phraséologiques, quel que soit le niveau des apprenants (Cavalla, 2018). La séquence la plus aboutie vise à faciliter la mémorisation en s’appuyant sur les acquis antérieurs des apprenants, en évitant la traduction et en passant à l’écrit dès la deuxième séance. Elle débute par la découverte de l’outil et invite les étudiants à chercher des éléments phraséologiques. L’approche est celle du FOU (Mangiante, Parpette, 2011) avec une analyse des besoins, une collecte des données dans les corpus et un traitement au fil des études linguistiques (Tutin, Grossmann, 2014).

En résumé, la mise en place de la séquence se déroule en deux ou trois temps (si on inclut l’analyse des besoins qui n’est pas dans la séquence avec les apprenants mais qui est indispensable dans cette démarche), incluant un temps spécifique de préparation et un temps d’évaluation selon les attentes institutionnelles :

1. Analyse des besoins
 - demande d’envoi d’exemples d’écrits (à la personne en charge de l’organisation de la formation)

- analyse des écrits spécifiques
- réflexion pour le choix des exemples sur les corpus
- 2. Déroulement de la séquence
 - présentation de l'outil corpus et découverte par manipulation de l'outil
 - possibilités de requêtes : d'abord des exemples imposés puis leurs exemples
 - les apprenants se posent des questions sur le fonctionnement de la langue : retour linguistique de l'enseignante
 - retour sur l'outil
 - avec des contraintes linguistiques : recherche d'éléments phraséologiques
 - sans contraintes pour leur recherche personnelle et présence de l'enseignant pour guider (sur les questions linguistiques et l'utilisation de l'outil)
 - plusieurs séances de rédaction :
 - exercices autour d'éléments phraséologiques transdisciplinaires précis comme ceux présents dans une introduction, une conclusion, ceux permettant de présenter les hypothèses de recherche, les citations d'auteurs etc.
 - travail personnel des étudiants auxquels l'enseignante laisse des temps longs (1h30 plusieurs fois dans la séquence complète) pour rédiger et profiter de la co-présence des acteurs (enseignante et apprenants)
- 3. L'institution attend parfois une évaluation finale ; dans ce cas, les étudiants ont le choix entre
 - la présentation orale de leur travail de rédaction
 - la correction de 5 à 8 pages rédigées

Reprenons les éléments de la recherche :

5. La reconnaissance des éléments figés : dès l'instant où l'enseignant les fait repérer aux apprenants dans les corpus, alors ces derniers s'en emparent rapidement et font des allers-retours entre leur écrit et les corpus pour chercher les éléments adéquats à leur rédaction.
6. La traduction : les apprenants n'y ont plus systématiquement recours dès lors qu'ils ont compris que la traduction littérale est rarement possible.
7. La mémorisation : les formes figées qu'ils utilisent, qu'ils découvrent sont souvent mémorisées au moins pour le temps de leur rédaction car elles sont fréquentes dans leurs écrits et dans ceux qu'ils lisent.
8. La présentation en contexte : les corpus donnent à voir des extraits de textes et les apprenants s'en emparent aisément.

On constate depuis plusieurs années que les apprenants comprennent rapidement le fonctionnement des outils numériques et après plusieurs exemples de consultation et de recherche avec eux, leur capacité à chercher et à trouver des éléments utiles à leur rédaction devient étonnante. En somme, une fois que l'apprenant a pris conscience de l'existence de la phraséologie transdisciplinaire et sait manipuler les corpus, son autonomie dans la production de textes scientifiques s'en trouve accrue.

Retour sur expérience : impact sur la recherche et inversement

Les questions sur la traduction, le métalangage, la présentation en contexte et l'aide à la mémorisation en blocs des éléments phraséologiques sont primordiales dans l'enseignement des langues et méritent qu'on s'y arrête davantage afin de les vérifier. Yan (2017) et Tran et al. (2016; 2018) ont développé des protocoles d'expérimentation pour mesurer précisément certains de ces éléments. Elles en concluent que les apprenants ont utilisé les éléments phraséologiques et qu'il faudrait vérifier à plus long terme s'ils les ont retenus. Toutefois, il n'a pas été nécessaire de passer par le métalangage, celui-ci a même été modifié dans les outils afin d'entrer par des mots que les apprenants peuvent reconnaître.

Les apprenants ont activement contribué à la réflexion des talistes autour des interfaces des corpus ; donc ils ont contribué à la recherche. Leurs suggestions au fil des séances ont conduit à des ajustements pratiques, tels que la proposition d'une seule case d'interrogation et des téléchargements plus systématiques des résultats (statistiques, concordanciers, etc.). Certains étudiants ont même enrichi les plateformes en créant leurs propres corpus, comme le Cuisitext de Yang (2019) intégré au Lexicoscope.

Il reste encore à décrire les éléments linguistiques pour fournir aux enseignants davantage de ressources à portée de main. Car il faut reconnaître que bien que l'IA conversationnelle soit de plus en plus performante dans la rédaction d'écrits académiques, elle nécessite des consignes précises, voire linguistiques, pour intégrer les éléments figés transdisciplinaires conformément aux attentes académiques.

Enfin, notre interrogation de départ à propos de ce que l'enseignant a pris de la recherche et ce que la recherche peut prendre de l'enseignement, nous pensons que deux sujets sont à étudier :

9. L'enseignant prend volontiers les descriptions linguistiques proposées par les linguistes cependant, jusqu'où peut-il aller en termes de description ? L'enseignant ne peut pas s'adresser de la même manière à un apprenant linguiste et un non-linguiste. Il manque une aide à ce propos : jusqu'où l'enseignant peut-il descendre dans la finesse de la description linguistique pour l'enseignement des langues ?
10. La recherche prend – dans notre exemple – des retours des utilisateurs des outils, et finalement ces retours questionnent la relation à la transposition didactique. Car si l'outil n'est pas clair d'utilisation pour des néophytes, sert-il uniquement à des spécialistes ? Pour certains outils, en effet, seuls les spécialistes sont visés ; mais pour d'autres ce n'est pas le cas, dans ce cas qu'elle transposition faut-il penser ?

La clarté de la transmission d'information face à des néophytes non chercheurs relève en partie de la vulgarisation. Il serait peut-être pertinent d'explorer davantage ce discours pour l'intégrer efficacement dans des cadres pédagogiques (Zwang et al., 2022).

Références

- CASTELLOTTI V. (2013), « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? », dans J-C. Beacco (ed) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, p.74-98.
- CAVALLA C. (2018), « Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones », dans A. Tutin, M-P. Jacques (eds), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, ISTE Editions, p.191-214.

CAVALLA C., HARTWELL L. (2018), « L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit académique à l'aide de corpus numériques », *LIDIL*, 58, p.1-6.

CAVALLA C., LEGALLOIS D. (2020), « Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement », *Action Didactique*, 6, p.12-30.

DAMASIO A. (1994), *Descartes' Error - Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putman Books.

DUFFAU, H. (2016). *L'erreur de Broca - Exploration d'un cerveau éveillé*. Paris: Michel Lafon.

ELLIS N.C., SINCLAIR S.G. (1996), "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order", *The quarterly journal of experimental psychology*, 49A(1), p.234-250.

FIRTH J.R. (1957), *Modes of Meaning. Papers in Linguistics 1934-1951*, Oxford University Press, p.190-215.

GOES J., SFAR I. (coord.) (2015), « La grammaire en FLE/FLS-Quels savoirs pour quels enseignements ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 57.

GROSSMANN F. (2011), « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 149-150, p.163-183.

HAUSMANN, FJ. (1989), « Le dictionnaire de collocations » dans F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. Wiegand, L. Zgusta (Eds.), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires*. Berlin/New-York: De Gruyter, p.1010-1019.

LADREYT A. (2022), *Une étude linguistique de l'emploi des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé*. Thèse de doctorat. UGA.

LEGALLOIS D., TUTIN A. (2013), « Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie », *Langages*, 189 (1), p.3-25.

LEWIS M. (2000), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove: Language teaching publications LTP.

MALRIEU D., RASTIER F. (2001), « Genres et variations morphosyntaxiques », *Traitement Automatique des langues*, 2/42, p.548-577.

MANGIANTE J-M. (2015), « La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS) : une place, un rôle et une démarche différents ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 57, p.96-107.

MANGIANTE J-M., PARPETTE C. (2011), *Le Français sur Objectif Universitaire*. PUG.

MOIRAND S. (2003), « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres de discours ? », *Contribution à la journée d'étude « Les genres de l'oral » organisée par C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso le 18 avril 2003.*

PARPETTE C. (2019), « Le français sur objectif universitaire : quelles compétences pour les enseignants ? », *Innovations dans les institutions*, XXXII/2, p.1-12.

PECMAN, M. (2007), « Approche onomasiologique de la langue scientifique générale », *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2(Lexique des écrits scientifiques), p.79-96.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

RASTIER F. (2002), « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». *Revue Texto!* http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html.

SCHWEITER, J. W., FERREIRA, A. (Éds.) (2017), *The handbook of translation and cognition*. John Wiley, Sons, Inc.

SINCLAIR, J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press.

TRAN, TTH. (2014), *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs : application aux marqueurs discursifs*. Thèse de Doctorat. Université de Grenoble.

TRAN, TTH., TUTIN, A., CAVALLA, C. (2016), « Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE : l'exemple des marqueurs de reformulation », *Linguistik Online*, 78(4), p.113-128.

TRAN, TTH., FALAISE, A. (2018), « Un dictionnaire basé sur corpus pour une aide à la rédaction universitaire », *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, 58. <https://doi.org/10.4000/lidil.5378>

TUTIN, A. (2007). Lexique et écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2.

TUTIN, A. (2014). « La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques », dans Tutin A., Grossmann F. (eds). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, PUR, p.27-44.

TUTIN A., GROSSMANN F. (2014), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, PUR.

SCHWEITER J. W., FERREIRA A. (ed.) (2017), *The handbook of translation and cognition*. John Wiley, Sons.

SINCLAIR J. McH. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

YAN R. (2017), *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers en FLE à l'aide des techniques de TAL*. Thèse de Doctorat. Université Grenoble Alpes.

YANG T. (2019), *Constitution et exploitation d'une base de données pour l'enseignement / apprentissage des phrasèmes NAdj du domaine culinaire français auprès d'apprenants non-natifs*. Thèse de Doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle.

ZWANG A., FOURNIER A., BOISSIERES C. (2022), « Scolarisation des vidéos YouTube de vulgarisation scientifique en sciences de la vie et de la Terre : une légitimation éducative à l'aune des visées enseignantes », *RDST*, 26/1, p.83-110.