

Cristelle CAVALLA

Université Sorbonne Nouvelle, DiLTeC EA2288

Dominique LEGALLOIS

Université Sorbonne Nouvelle, LaTTiCe UMR8094

Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement

Article reçu le 08.09.2020 / Modifié le 20.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

Résumé

Dans cet article il est question d'une présentation des éléments de connaissances actuelles sur la phraséologie au plan linguistique et didactique. Les auteurs ont pris le parti de présenter aux enseignants (par exemple de Français Langue Etrangère) une typologie de ces unités phraséologiques, en essayant de clarifier la terminologie et en proposant des définitions notamment fondées sur les traits « (non) contraint » / « (non) compositionnel ». A côté des catégories traditionnelles (locutions, collocations, etc.), nous retenons également les *phrases* qui constituent d'autres éléments en partie « préfabriqués » que la didactique doit prendre en charge. Enfin, l'article rappelle quelques pistes pour pallier la difficulté d'enseignement des unités phraséologiques.

Mots-clés : phraséologie, phrasème, collocation, didactique des langues

Characterise and identify the phraseological units for their teaching

Abstract

In this article, we will present some key elements of the current knowledge about phraseology at the linguistic and applied linguistic level. The authors have chosen to present to the teachers (e.g. of French as a Foreign Language) a typology of phraseological units, trying to clarify the terminology and proposing definitions, notably based on the features "(non) constrained" / "(non) compositional". Alongside the traditional categories (phrases, collocations, etc.), we also consider "sentences" and sentence builders that constitute another type of elements that are partly "prefabricated" and that didactics must take on board. Finally, the article suggests different means to overcome the difficulty in teaching phraseological units.

Keywords: phraseology, collocation, language teaching

Pour citer cet article :

CAVALLA Cristelle et LEGALLOIS Dominique (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 12-30. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Cavalla-Legallos.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

Les discours comportent un très grand nombre d'unités polylexicales reconnues comme relevant du « préfabriqué » : elles sont restituées à partir de la compétence lexicale plutôt que produites ou créées dans l'énonciation. Dans un article souvent cité, Erman et Warren (2000) considèrent que les textes oraux et écrits sont composés de près de 50 % d'unités préfabriquées. L'analyse porte sur l'anglais, mais un constat semblable a été fait pour d'autres langues. Il va sans dire que l'enseignement des langues doit nécessairement prendre en compte ce phénomène que la linguistique, désormais, perçoit comme central. Or, la nature de ces unités phraséologiques est très hétérogène, entre locutions, collocations, parémies, etc. ; cette hétérogénéité peut constituer sinon un obstacle, en tous cas un problème pour l'enseignant : d'abord pour lui-même, car face à cette diversité, il doit pouvoir reconnaître des types et des fonctionnements différents. Et pour la didactisation de ces unités, car leur diversité est un élément à prendre en compte : on ne peut enseigner les unités fondamentalement figées de la même manière que celles qui supportent un degré de variation.

Cet article n'a pas d'autre vocation que celle de donner à l'enseignant des repères (non exhaustifs) identifiés par la linguistique pour qu'il puisse appréhender plus sereinement la « jungle » des unités préfabriquées. L'article rappelle aussi des éléments pour répondre à la difficulté de l'enseignement de ces unités.

1. Les phrasèmes

Dans ce passage d'*Un amour de Swann*, Proust s'amuse d'un usage de certaines expressions :

« Tiens, c'est amusant, je n'avais jamais fait attention ; je vous dirai que je n'aime pas beaucoup chercher la petite bête et m'égarer dans des pointes d'aiguilles ; on ne perd pas son temps à couper les cheveux en quatre ici, ce n'est pas le genre de la maison », répondit Mme Verdurin, que le docteur Cottard regardait avec une admiration béate et un zèle studieux se jouer au milieu de ce flot d'expressions toutes faites. (Proust, *Un amour de Swann*)

Un texte peut être jusqu'à un certain point composé de telles séquences, sans que cela paraisse trop artificiel. L'anthropologue F. Héritier s'est prêtée à un exercice d'écriture particulier ; on a ici très légèrement modifié son texte, pour le rendre plus naturel encore. Le contexte : deux collègues de travail

discutent ensemble. La relation d'une des deux personnes avec une troisième n'est visiblement pas au beau fixe :

- Pourquoi veux-tu que je m'en fasse ? S'il n'est pas content, qu'il aille se faire voir ailleurs !
- Écoute ! Tu lui cherches toujours des poux dans la tête. Ce n'est pas un mauvais cheval quand on sait le prendre !
- Peut-être mais je ne peux pas l'encadrer. Rien que de l'entendre, ça me donne des boutons.
- Tu ne peux pas mettre un peu d'eau dans ton vin, sans blague ? On ne t'en tiendra pas rigueur, tu sais...
- Mais comment ? Tu crois que je peux encaisser, comme ça, sans moufter ?
- Allez, prends ton mal en patience !
- Plus facile à dire qu'à faire (d'après F. Héritier 2013 : 99)

Dans ce petit texte, les expressions s'enchaînent aisément. Évidemment, on ne se risquera pas à réécrire la Comédie Humaine sur le même mode. On voit cependant que l'intégration de telles unités - qui n'ont pas toutes ici le même statut - participe à la naturalité des discours : certes, trop de ces séquences entraîneraient à coup sûr un déséquilibre qui altérerait ce caractère naturel (sans doute est-ce déjà le cas ici), mais une absence totale serait en revanche problématique, et obligerait souvent à des périphrases acrobatiques - ce que font souvent des apprenants de FLE par méconnaissance de ces tournures. Pour cela, la linguistique et la didactique des langues ne peuvent certainement pas les ignorer. Du reste, la didactique et la lexicologie/lexicographie consacrent un grand nombre de leurs travaux à recenser ces unités dites non libres, mais qui courent cependant en grande quantité dans les productions discursives.

Ces expressions sont désignées sous le terme d'*unité phraséologique*, ou encore de *phrasème*. Les phrasèmes sont des séquences composées de plusieurs éléments lexicaux (on parle aussi d'unités polylexicales), dont on peut dire qu'ils constituent, pour la plupart, des signes de la langue. Ils sont le résultat d'un mode d'organisation naturel des unités linguistiques que les linguistes structuralistes ou préstructuralistes ont remarqué. L'un des premiers est Ch. Bally, qui écrivait dans son *traité de stylistique française*¹ :

Dans la langue maternelle, l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait

¹En fait, le traité ne faisait que préciser ce qui apparaissait déjà dans le précis de stylistique, publié, lui, en 1905.

entrer les mots. Ces groupements peuvent être passagers, mais, à force d'être répétés, ils arrivent à recevoir un caractère usuel et à former même des unités indissolubles. Il faut « penser » ces groupements comme le fait le sujet parlant sa langue maternelle. Entre les cas extrêmes (groupements passagers et unités indécomposables) se placent des groupes intermédiaires appelés séries phraséologiques (par exemple les séries d'intensité et les périphrases verbales) (Bally, 1909, p. 66).

Ce passage est bien utile pour distinguer plusieurs types d'unités phraséologiques. Ainsi, les unités indécomposables correspondent aux locutions (*casser sa pipe* dont la signification est 'mourir brusquement'), alors que les séries d'intensité correspondent aux collocations (*peur bleue*) et les périphrases verbales aux expressions à verbes support qui sont un type particulier de collocations - *prendre une décision* qui équivaut à *décider*. Attention, toutes les collocations n'ont pas pour équivalent un verbe simple par exemple *prendre un bain* peut signifier 'se baigner' lorsqu'il s'agit d'un bain de mer ou 'se laver dans une baignoire'. En revanche, *prendre une douche*² équivaut à *se doucher*. Ainsi, nous voyons rapidement que ces unités polylexicales sont complexes à décrire, ce qui invite à sensibiliser les apprenants à leur repérage - peut-être sémantique dans un premier temps - puis à leur structure selon les attentes du public. Pour appuyer davantage notre propos, citons Saussure, qui a également souligné l'importance de ce qu'il nommait alors des « groupements » :

Nous ne parlons pas par des signes isolés, mais par groupes de signes, par masses organisées qui sont elles-mêmes des signes. Dans la langue, tout revient à des différences, mais tout revient aussi à des groupements (Saussure, 1916/1971, p. 177)³.

Ces « groupements » ou phrasèmes sont identifiables à partir des propriétés « ± contraint » et « ± compositionnel » des unités. On se fonde ici en grande partie sur les analyses de Mel'čuk (2008) et de Polguère (2003). Soit une suite de lexèmes AB. Se posent plusieurs cas :

1. Soit A ainsi que B sont individuellement sélectionnés (A et B sont produits indépendamment l'un de l'autre), comme *une maison spacieuse* : on peut considérer que *maison* et *spacieuse* sont énoncés de façon indépendante pour construire le syntagme qui est alors dit « libre » ou « non contraint ». L'énonciateur aurait pu produire, pour désigner la même réalité : *une habitation vaste, une grande maison*, etc.

² *Prendre une douche* peut être une locution qui signifie « se faire réprimander ».

³Il est peu discutable que la majorité des orientations en linguistique post-saussurienne a privilégié les relations différentielles plutôt que les unités de groupes.

2. Soit A et B sont sélectionnés ensemble ; en fait, c'est AB qui est directement sélectionné dans le stock lexical du locuteur. Par exemple : *casser les pieds, prendre une décision, par exemple*. On ne peut produire *briser les pieds, casser les panards, saisir une décision*, etc. *Par exemple* constitue une unité et non une combinaison libre de *par + exemple*. AB est dit « contraint ».

Par ailleurs :

3. Soit, dans AB, le sens habituel de A et le sens habituel de B ne change pas. Par exemple, dans *casser le vase*, les sens habituels de *casser* et celui de *vase* se combinent et sont transparents pour l'interlocuteur. Si ce dernier connaît le sens de *casser* et celui de *vase*, il va comprendre sans difficulté celui de *casser le vase*. AB est dit sémantiquement compositionnel ; en d'autres termes, on associe les sens habituels des unités en présence.
4. Soit, dans AB, le sens habituel de A change, ou bien celui de B, ou encore celui de A et B. C'est le cas de *casser sa pipe* ('mourir'), *prendre une veste* ('échouer lamentablement') : on ne peut interpréter le syntagme à partir des significations de *casser* et *sa pipe* / *prendre* et *une veste*. On dit alors que AB est non-compositionnel, ou encore qu'il est sémantiquement opaque puisque l'association des sens habituels des unités en présence ne donne pas le sens final du phrasème.

Ces observations sont donc nécessaires à l'identification des unités phraséologiques ; mais il convient de concevoir souvent un continuum de compositionnalité ou non compositionnalité : *mourir de rire* apparaît plus transparent (moins opaque) que *avalier la pilule*, sans être totalement transparent. Ces propriétés permettent de dresser un tableau des types de phrasèmes (que l'on emprunte à Mel'čuk 2008) :

Tableau 1 : Types de phrasèmes

	COMPOSITIONNEL	NON COMPOSITIONNEL
NON CONTRAINT	Syntagme libre	Cas impossible
CONTRAIT	Pragmatème, collocation,	Locution, proverbe

Notons que la typologie des unités phraséologiques constitue l'un des premiers chantiers des recherches en phraséologie. Le linguiste a besoin de catégoriser les éléments sur lesquels il travaille afin de pouvoir recenser les critères de reconnaissance notamment. Les enseignants de langue ont pu alors s'emparer de ces catégorisations pour aider, parfois, des apprenants à identifier voire classer ces éléments parmi les autres. Plusieurs linguistes au

fil du temps et des langues se sont intéressés à ces typologies et nous citerons brièvement Haussmann (1984), Gläser (1988) et plus récemment Pecman (2007). C'est grâce à de tels auteurs que nous pouvons, avant d'aborder leur enseignement, décrire brièvement linguistiquement les types d'éléments contraints.

1.1. Les locutions

Les locutions se définissent par la non-compositionnalité de leur signification :

On dira que les locutions transgressent, au moins en partie, le principe de *compositionnalité sémantique*, qui veut qu'une expression linguistique soit directement calculable — dans sa composition lexicale et sa structure syntaxique — à partir du sens de chacun de ses constituants (Polguère, 2003, p. 40).

Elles se définissent également par la contrainte de leur production : elles forment un tout (AB) – comme indiqué précédemment dans les cas 2 et 4 des phrasèmes – et non pas la combinaison de A+B (cas 1).

Les phrasèmes, comme tout autre élément de la langue, appartiennent aux différentes catégories du discours, ainsi, retrouve-t-on des locutions dans les catégories suivantes⁴ :

Locution nominale : *un oiseau rare* ('qqn ou qqch de rare')

Locution verbale : *prendre la mouche* ('s'énerver')

Locution prépositionnelle : *histoire de* ('dans le but de' (*histoire de rire*))

Locution adverbiale : *c'est clair* ('c'est évident')

Locution conjonctive : *à condition que*

Locution adjectivale : *à l'eau de rose* ('terne, qui manque de vigueur')

1.2. Les pragmatèmes

On rencontre un grand nombre d'expressions qui appartiennent à la langue : ce sont les locutions toutes faites auxquelles l'usage interdit de rien changer... (Cf. *à quoi bon ? Allons donc !*). (Saussure, 1916/1971, p. 172).

À quoi bon ? Allons donc !, les exemples donnés par Saussure, sont désignés en linguistique contemporaine par le terme de *pragmatème*. Il s'agit d'unités

⁴ Un site très intéressant : https://fr.wiktionary.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Locutions_en_fran%C3%A7ais. Consulté le 10 novembre 2020.

employées dans les conversations ou interactions. On les appelle aussi *énoncés liés* (Fónagy, 1982), *énoncés de motifs usuels* (Martins-Baltar, 1995) – ceci, pour la phraséologie francophone. L'emploi de certains pragmatèmes dont la fonction est de s'adresser à une personne, doit faire l'objet d'un apprentissage des normes sociales. Un exemple d'emploi impropre car ne respectant pas les normes interactionnelles entre étudiants et enseignants :

Salut Monsieur Legallois (reçu dans un mail d'un étudiant étranger)

Salut Madame Cristelle (reçu dans un mail d'un étudiant étranger)

*Salut*⁵ est ici trop informel au regard de la relation avec le destinataire du message ainsi que l'utilisation du prénom dans l'adresse à la personne dans la culture française.

L'ouvrage *Conversational routine*, dirigé par Coulmas et publié en 1981, a entériné dans la terminologie de la linguistique le terme de *routine conversationnelle* souvent concurrent de *pragmatème*. Quelques exemples de pragmatèmes : *c'est vrai que, c'est pour ça que, pas du tout, on peut pas dire, je trouve que c'est, je sais pas comment, je pense que, c'est marrant, je veux dire, c'est pourquoi ?, je peux vous aider ?*

Ce type d'élément est présent dans toutes les langues. Le phénomène apparaît quand des chercheurs/expérimentateurs mettent en place des séquences pour l'enseignement de ces formes (souvent les collocations) en langue étrangère et s'aperçoivent des difficultés rencontrées par les apprenants. Celles-ci sont de différentes natures car dépendent de facteurs liés aux langues du répertoire langagier des apprenants. On trouve des articles relatant des expérimentations avec des persophones (Sadighi et Sahragard, 2013), des arabophones (El-Dakhs, 2015), des suédophones (Bartning et Forsberg, 2006), des hispanophones (González-Rey, 2010), des vietnamophones (Le et Armand, 2014), etc. qui apprennent le plus souvent l'anglais, voire, le français.

1.3. Les parémies

Dans les unités phraséologiques non compositionnelles et contraintes, il faut ajouter les parémies comme les proverbes : *qui va à la chasse perd sa place* ('perdre sa place morale ou physique'), *chat échaudé craint l'eau froide* (se 'méfier de qqn ou qqch').

⁵Le mot « salut » ici montre que les pragmatèmes peuvent être des unités simples (donc, non polylexicales).

Les proverbes sont des phrasèmes souvent plus longs (car de l'ordre de la phrase) que les types précédents qui ne sont souvent composés que 2 ou 3 unités. Ils ne souffrent (en principe) aucune modification et sont strictement non compositionnels. Certains sont métaphoriques (*il n'y a pas de roses sans épines ; les petits ruisseaux font les grandes rivières*, etc.). D'autres non (*chose promise, chose due ; l'union fait la force*, etc.). Ils sont par principe inconnus aux apprenants débutants, mais parfois il existe des équivalences entre les langues qui peuvent faciliter leur apprentissage.

Il existe d'autres parémies que les proverbes : les dictons, les sentences, les adages, catégories que nous ne pouvons développer dans le cadre de cet article. Notons que l'emploi des parémies est aujourd'hui assez rare dans les discours en français.

1.4. Les collocations

Comme on l'a dit, Bally a sûrement été le premier linguiste à porter une attention particulière aux collocations, phénomènes qu'il nommait *séries d'intensité* ou *groupements usuels* :

il y a série ou groupement usuel lorsque les éléments du groupe conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du déjà vu (Bally, 1909 : 70).

L'autonomie concerne ici le plan sémantique, l'affinité « qui les rapproche » correspond à la propriété de la contrainte de la sélection. Des exemples de collocations : *chaleur suffocante, diamétralement opposé*, etc. On peut donner une définition plus récente de la notion de collocation proposée par Tutin et Grossmann (2002), et inspirée de la théorie Sens-Texte et de Hausmann (2005) :

Une collocation est l'association d'une lexie (mot simple ou phrasème) L et d'un constituant C (généralement une lexie, mais parfois un syntagme, par exemple *à couper au couteau* dans *un brouillard à couper au couteau*) entretenant une relation syntaxique telle que :

1- C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L (la base) ;

2- le sens de L [la base] est habituel (Tutin et Grossmann, 2002, p. 5).

Les expressions à verbe support sont des cas de collocations impliquant un verbe et un complément nominal. On peut illustrer ce type de phrasèmes par des collocations à construction transitive : *avoir du courage, perdre son temps, prendre un verre, prendre le bus, prendre des renseignements*,

remporter une victoire, émettre une critique, prodiguer des soins, etc. La cohésion entre le verbe (le collocatif) et son argument (constituant la base de la collocation) n'est pas entièrement figée, d'un point de vue syntaxique (contrairement à *faire attention*). Cependant, la signification spécifique de l'ensemble est portée principalement par le nom ; le verbe a en effet, un sens très général (que l'on dit parfois désémantisé), et son rôle est restreint à porter les marques de flexion, mais aussi à exprimer un trait aspectuel.

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, beau comme un camion, beau comme cheval, maquillée comme une voiture volée*, etc. On a là une collocation (**Adj. marquant la base, comme un N le collocatif**) dont on ne peut dénombrer exactement les réalisations. S'il existe bien un tel schéma, chaque occurrence constitue elle-même une collocation (par exemple, *rouge comme une tomate*) ; on a donc un degré d'abstraction supplémentaire. On remarque aussi qu'il y a des niveaux intermédiaires : **beau comme un N** est une unité plus spécifique que **Adj. comme un N**, et est elle-même productive : *beau comme un camion, beau comme cheval*, etc.

En linguistique britannique, la notion de *collocation* paraît plus fluctuante qu'en linguistique francophone. Le grand oublié parmi les premiers spécialistes⁶ de la collocation est indiscutablement le linguiste et didacticien anglais Palmer (1877-1949), dont les publications sur le sujet sont très difficilement accessibles. Pourtant Palmer a proposé une étude systématique des « collocations » (au sens anglais, donc) et a sûrement été le premier linguiste à en établir un relevé conséquent. En effet, dans une perspective didactique, Palmer, alors enseignant d'anglais au Japon, publie en 1933 le *Second interim report on English collocations* qui recense 3879 unités, classées selon une numérotation précise qui rend compte de familles de patrons. Puisque la notion de collocation est particulièrement accueillante, l'auteur identifie comme collocationnelles des séquences telles que *to take something, as a matter, of course, well well, in front of, chamber of commerce, to shout to, point of view, to look at*, etc. dont certaines seraient assurément aujourd'hui considérées soit comme des locutions figées, soit comme des unités conversationnelles, soit comme des structures argumentales d'un verbe. Palmer est tout à fait conscient que ces séquences sont hétérogènes. Néanmoins, toutes possèdent la même caractéristique :

⁶ On cite généralement J.R. Firth (1957).

All these successions of words have one common characteristic, viz. that (for various, different and overlapping reasons) each one of them must or should be learnt, or is best or most conveniently learnt as an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts. (Palmer, 1931, p. 4)⁷

Palmer spécifie donc bien qu'il faut les apprendre et surtout les apprendre entière, en bloc. Ceci sera repris régulièrement par les didacticiens et notamment Lewis (2000) qui évoquent les « chunks » à enseigner.

On voit ainsi qu'il est difficile de faire un recensement exhaustif de ces formes, en partie compositionnelles sur le plan sémantique, mais contraintes au niveau de leur sélection. Ce sont des tous/ensembles mémorisés, utilisés dans la gestion des interactions. De ce fait, il faut penser à les enseigner telles quelles afin de ne pas disperser les éléments associés et aider les apprenants à les retenir entières.

2. Retenir et enseigner

2.1. Comprendre pour retenir et aider à retenir

Les spécialistes d'acquisition du langage ont bien décrit l'importance de ces unités et de leur « schématicité ». Les enfants auraient ainsi la capacité d'abstraire des discours des unités de plus en plus abstraites et on estime qu'à l'âge de 6 ans ils sont capables de nombreuses abstractions à ce propos (Caillies et Le Sourn-Bissaoui, 2005). Cette abstraction constitue une compétence analytique, alors que l'usage des phrasèmes constitue une compétence synthétique. De façon intéressante, Wray (2008) voit dans l'analyticité l'origine de la compositionnalité linguistique, propriété qui est, à plusieurs points de vue, secondaire puisque le principe fondamental, selon elle, est que les locuteurs (enfants ou adultes), par défaut, n'usent de leur compétence analytique que s'ils ont une raison pour le faire. Elle nomme ce principe le model NOA (NOA pour *Needs Only Analysis*) :

The NOA model proposes that input is checked against existing lexical units, and where variation is identified, some analysis may follow. As an example, consider the case where a child hears *have you seen daddy's other coat ?*, *have you seen daddy's phone ?* and *have you seen daddy's other socks ?*. The locus of the variation is noted, and segmentation occurs there, but not elsewhere (yet). As a result, the child extrapolates a set of lexical units : (1) *have you seen daddy's --- ?*, (2) *phone*, (3), *coat*,

⁷ Notre traduction : toutes ces successions de mots ont une caractéristique commune, à savoir que (pour des raisons diverses, différentes et qui se superposent) chacun d'entre eux doit ou devrait être appris, ou est mieux ou plus commodément appris comme un tout intégral ou une entité indépendante, plutôt que par le processus d'assemblage de leurs parties constitutives (Palmer, 1931 : 4).

(4), *other socks*. The first of the items contains a slot, into which any one of the others can be inserted. The slot represents a level of abstraction that captures all observed variations [...]. Subsequent input might lead to a further segmentation, whereby *daddy's* falls into a paradigm with *my*, for instance. (Wray, 2008, p. 17-20)⁸

Par leur fréquence et leur variation, les énoncés se donnent, pour les locuteurs - et notamment les jeunes locuteurs en pleine acquisition de leur langue - comme des objets d'analyse. C'est dans la fréquentation et un rapport analytique à ces unités complexes et variables, qu'émerge la compétence grammaticale - c'est-à-dire la compétence à produire des énoncés nouveaux. Ces quelques exemples de phrasèmes suffisent à illustrer la présence dans le lexique des locuteurs, de séquences préformées, avec des degrés divers de figement.

Toutefois, pour atteindre cette compétence à créer de nouveaux énoncés, il est nécessaire de passer par le sens. La compréhension est première dans ce processus d'apprentissage car le lexique « est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots » (Grossmann, 2011, p. 174). Mais c'est ici que le bât blesse car comment aider un apprenant à comprendre si le contexte ne suffit pas à atteindre le sens ? Comment accepter la traduction dans une langue qu'il maîtrise sans risquer des contresens ou de fausses interprétations ? Un tel exercice pédagogique est difficile pour l'enseignant qui ne peut atteindre les stratégies de compréhension de chaque apprenant. De fait, pour aider à retenir les phrasèmes, outre les enseigner en bloc, il paraît indispensable de les enseigner en contexte et de les associer - dans un premier temps - toujours au même genre. Ce n'est qu'après plusieurs types de productions, et après un certain temps, que les apprenants pourront d'eux-mêmes utiliser ces éléments dans d'autres contextes (Cavalla, 2018).

Par ailleurs, pour aider les apprenants à retenir les phrasèmes, l'utilisation des autres langues connues des apprenants est utile pour la comparaison tandis que la traduction peut servir pour la compréhension mais pas pour la

⁸ Notre traduction : Le modèle NOA considère que les données sont comparées aux unités lexicales existantes, et lorsqu'une variation est identifiée, une analyse peut suivre. Par exemple, prenons le cas d'un enfant qui entend : "As-tu vu l'autre manteau de ton père ? Le lieu de la variation est noté, et la segmentation se produit à cet endroit précis de la chaîne linguistique, et pas ailleurs. En conséquence, l'enfant extrapolera un ensemble d'unités lexicales : (1) as-tu vu les chaussettes de papa ? (2) téléphone, (3), manteau, (4), autres chaussettes. Le premier des éléments contient un « slot », dans lequel on peut insérer n'importe lequel des lexèmes. Le slot représente un niveau d'abstraction qui permet de saisir toutes les variations observées [...]. Les entrées ultérieures peuvent conduire à une segmentation plus poussée, par exemple, "papa" tombe dans un paradigme avec le "mien". (Wray, 2008, p. 17-20).

production. Les savoirs antérieurs des apprenants sur les langues pourront être mis à profit dans certains cas et pas dans d'autres. Tout est question de dosage et de choix des enseignants selon les objectifs langagiers à atteindre et les attentes des apprenants.

2.2. Enseigner les phrasèmes : aspects pratiques

Comme vu précédemment, 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. Notons que si un enfant commence à bien les maîtriser à l'âge de 6 ans dans sa langue première, cela représente 6 années d'exposition quotidienne à la langue et nous n'avons pas vraiment ce temps disponible en classe de L2. Ainsi, un apprenant de langue étrangère exposé à la langue uniquement en classe, ne pourra bénéficier d'autant de temps d'exposition aux phrasèmes contraints qu'un natif. Dans la classe de langue, l'apprenant peut y être confronté par le repérage et l'utilisation.

2.2.1 Repérage

Le repérage (oral et écrit) est la première confrontation possible afin de faire remarquer à l'apprenant l'existence de telles séquences dans la langue cible mais aussi dans les langues de son répertoire. Les apprenants n'ont pas toujours conscience de l'existence de tels phénomènes dans les langues qu'ils connaissent. Un tel exercice permet souvent de voir que ces unités ne peuvent être traduites mot à mot d'une langue à l'autre (pour différentes raisons et notamment culturelles) et donc qu'il faut les mémoriser entières pour les utiliser. Ajoutons que si beaucoup de phrasèmes peuvent être employés dans tout genre de discours, d'autres sont « spécialisés » dans certains genres ou registres. Voici deux exemples de locutions prépositives :

Suite à votre demande, veuillez trouver ci-dessous notre RIB. Je vous en souhaite bonne réception. Sincères salutations. (Internet)

La locution *suite à* est particulièrement privilégiée par les textes administratifs ou commerciaux, en particulier dans la correspondance. Son emploi dans les conversations informelles apparaîtrait peu naturel. En revanche, une locution comme *histoire de* (Legallois, 2012) est associée aux conversations informelles et serait incongrue dans le discours administratif :

« On se rend sur la Côte d'Azur, histoire de se changer les idées, profiter de la mer. On respecte la distanciation, on porte des masques, je suis assez sereine », explique une mère de famille. (Internet)

2.2.1 Exposition

De ce fait, il est intéressant de prendre le phrasème contraint dans son contexte, dans plusieurs énoncés afin de donner – autant que faire se peut – une certaine fréquence d'apparition à l'apprenant, et de considérer, au besoin, le genre de textes auquel le phrasème est associé. Nous rencontrons des études en acquisition/psycholinguistique qui ont montré ce rapport à la fréquence dans l'apprentissage du FLE et d'autres langues, et notamment

Forsberg (2008) a pu montrer que l'appropriation des SP [séquences préfabriquées] lexicales (comme *poser une question* ou *se mettre d'accord*) suppose une exposition fréquente et prolongée à la langue cible, alors que les SP discursives (p. ex. *parce que* et *il y a*) sont acquis plus facilement. (Falkert, 2013, p. 158)

La terminologie employée par Falkert correspond à ce que nous avons nommé ici les collocations pour ce qui est des « SP lexicales » et des pragmatèmes pour les « SP discursives », selon la terminologie de Wray (2005). Ces études viennent confirmer que l'exposition fréquente tend à aider à la mémorisation. Par ailleurs, plus les phrasèmes sont fréquents, moins ils sont liés à des genres particuliers.

2.2.1 Production

Après le repérage, la production (orale et écrite) est à mettre en place notamment pour fixer les acquis. Différentes entrées sont possibles telles que des exercices à contraintes lexicales (imposer l'utilisation de tel ou tel élément), de reformulation ou de réflexion discursive (Yan, Tutin et Tran, 2018). La traduction peut être intéressante à condition qu'elle soit culturellement contrainte par ces éléments : on ne peut pas traduire mot à mot, donc le traducteur doit soit trouver un phrasème contraint dans la langue cible qui corresponde au sens attendu de la langue source (ce qui est souvent difficile), soit modifier la phrase. Plus l'exposition et la production – orales et écrites – seront fréquentes et plus l'utilisation et donc la mémorisation, de la collocation ou de la locution, sera effective pour un usage à bon escient.

Après la prise de conscience de l'existence de ces éléments, certains apprenants voient alors d'autres contraintes de nature quelque peu différentes car s'exerçant sur des phrases entières. C'est alors qu'ils demandent que faire avec « l'ambiance est à la fête ! » qu'ils entendent parfois dans des soirées entre étudiants. Peut-on aller plus loin dans l'inventaire des phrasèmes ? C'est ce que l'on propose ici.

3. Des phrasèmes aux « phrases »

Depuis ces trente dernières années, un bond considérable a été fait dans l'analyse et la détection des phrasèmes, grâce notamment (mais pas uniquement) à un changement méthodologique : la confrontation aux productions attestées (Granger, 1996). Le développement des corpus numériques et leur exploration par des outils informatiques ont permis l'éclosion d'une linguistique de la phraséologie. On s'aperçoit ainsi que des unités, en raison de leur omniprésence dans les textes et les discours, débordent en quelques sortes les catégories habituelles de la phraséologie et intéressent de près les approches syntaxiques et stylistiques de la langue.

À côté des différents types de phrasèmes, on peut identifier ce que l'on appelle ici des *phrases*. Le terme est évidemment problématique car, c'est le moins que l'on puisse dire, particulièrement chargé. Mais il est historiquement justifié : en effet, ces séquences sont redevables par exemple à des styles d'auteurs, ou à des périodes, ou encore à des genres. Il s'agit ici de remotiver l'ancienne acception du nom *phrase* sur laquelle s'est créé le terme de *phraséologie*, mais que la linguistique contemporaine a quelque peu perdu de vue. Sans proposer ici une analyse détaillée de la notion de phrase avant son acception moderne (Seguin, 1993), rappelons plutôt la définition de Furetière (1690) dans laquelle sont consignés les principaux éléments qui intéressent ce travail :

PHRASE : manière d'expression, tour ou construction d'un petit nombre de paroles. Il y a des phrases oratoires, d'autres poétiques. Cette phrase est élégante. Voilà une phrase, une façon de parler italienne, espagnole. C'est là une phrase de Cicéron. On a fait plusieurs Livres & Recueils de phrases, comme Bariot et autres. (Furetière, 1690)

La *phrase*⁹ est définie par Furetière selon un critère assez peu formel, qui la rend soupçonnée aux yeux de la linguistique moderne – la formule, la manière de dire, l'expression, le tour que les locuteurs reconnaissent comme étant typiques :

- d'un genre (l'oratoire, le poétique, etc.) ;
- d'un idiome (les gallicismes, par exemple) ;
- d'un style (d'auteur), ou d'un idiolecte.

Pour illustrer par un exemple ce qui relève d'une phraséologie stylistique littéraire, nous proposons ces énoncés tirés des *Rougon-Macquart* de Zola :

⁹ On conservera l'italique pour cette acception du mot.

Maintenant, Mme Marty avait la face animée et nerveuse d'une enfant qui a bu du vin pur (*Au Bonheur des Dames*).

Elle arrondissait le dos, avait la mine confite et gourmande d'une dévote qui va à la messe (*L'Assommoir*).

Il se pelotonnait, se cachait sous le drap, avec le souffle fort et continu d'un animal qui souffre (*L'Assommoir*).

On voit dans ces énoncés ce qui fait « phrase » et « style » : l'expression de la manière par la référence à une représentation générique permettant la compréhension d'un trait physique. Ce « stylème » figuratif est sur-représenté chez Zola, si on compare ses écrits à ceux de ses contemporains¹⁰. On considèrera qu'il est exprimé par une *phrase* marquée syntaxiquement (la double modification adjectivale, la relative explicative), sans qu'il y ait contrainte lexicale et donc figement. La *phrase*, immédiatement reconnaissable, est liée à une fonction figurative.

Les exemples suivants de *phrases* ne sont en rien liés à des styles d'auteurs, mais relèvent de la tournure suivante : **Le N + être / rester / virer / tourner + à le N** dont l'analyse ici est empruntée à Siepmann (1999) :

L'ambiance est à la fête, l'heure reste au consensus, le climat vire au pessimisme.

Pour Siepmann, le schéma est caractérisé par le fait que seul un nombre très limité de noms occupe la place de sujet (*ambiance, atmosphère, climat, époque, heure, mode, temps, tendance, ton...*). Ces noms sont non modifiables et sont précédés par l'article défini (cette contrainte vaut également pour le nom complément). Le schéma possède une signification qui peut être formulée ainsi : « nous nous trouvons à un moment de l'histoire (ou dans une situation) qui est caractérisé(e) par (le pessimisme / la violence / le changement, le consensus, etc. ».

De telles découvertes et prises de conscience de la structure lexicale finalement très contrainte des langues, nous permet de mieux saisir comprendre pourquoi nous ne comprenons pas certains poètes qui jouent réellement avec la langue en déconstruisant ces structures certainement fortement ancrées dans nos schémas langagiers. De ce fait, pour l'enseignement et l'apprentissage, nous avons besoin de prendre du recul sur la langue et réfléchir au comment : comment enseigner ces éléments, comment les repérer et comment les retenir ?

¹⁰ Cf. Legallois, Charnois et Larjavaara (2018).

Nous avons esquissé des réponses à cette grande question et nous avons vu que la contextualisation, et la production sont essentiels. Nous remarquons aussi que ceci manque dans les manuels d'enseignement des langues. Comment faire repérer aux apprenants des éléments absents de l'enseignement ?

Conclusion

Dans cet article, nous avons abordé les éléments figés de la langue selon différentes entrées théoriques, avec plusieurs auteurs afin de permettre à chacun de faire des choix. Ces choix sont de deux ordres : linguistiques et didactiques. Au plan linguistique nous espérons que chacun pourra mieux déterminer les éléments figés rencontrés dans les discours et approfondir ses connaissances théoriques grâce aux références citées. Au plan didactique, la recherche commence à comprendre un peu mieux certains mécanismes d'aide à la mémorisation mais cela reste incomplet. Toutefois, comme la linguistique nous montre clairement ces éléments, il faut penser à les enseigner au fil des rencontres dans les documents utilisés en classe de langue. Reconnaissons que les manuels oublient ces éléments qui sont souvent abordés de façon anecdotique et parcellaire pour « jouer avec la langue » et donner à rire dix minutes dans la classe grâce aux aspects culturels qu'ils véhiculent. Les phrasèmes ne sont que rarement employés par les apprenants car non enseignés.

Nous souhaitons que cet état de fait évolue et que les efforts conjugués des linguistes et des didacticiens contribuent à l'enseignement de tous les éléments qui constituent les langues.

Références bibliographiques

- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Genève : Librairie Georg, Paris : Klincksieck.
- Bartning, I. et Forsberg, F. (2006). Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2. Dans *Book-'XVI Congreso de Romanistas Escandinavos'* (p. 1-22). URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/12521024.pdf> .
- Caillies, S. et Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of developmental Psychology*, 3(2), 189-206.
- Cavalla, C. (2018). Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. Dans A. Tutin et M-P Jacques (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 191-214). ISTE Editions. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01917082/document> .

- Coulmas, F. (dir.) (1981). *Conversational Routine*. La Haye : De Gruyter Mouton.
- Erman, B. et Warren, B. (2000). The Idiom Principle and the Open Choice Principle. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20, 1-29.
- El-Dakhs, D.A.S. (2015). Collocational Competence in English Language Teaching: An Overview. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6/1, 68-82.
- Falkert, A. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une étude expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 153-172). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London, Oxford University Press.
- Fónagy, I. (1982). *Situation et signification*. Amsterdam : Benjamins.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire universel*. La Haye. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b/f1471.vertical> .
- Gläser, R. (1988). The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. Dans W. Hülsen, R. Schulze (dir.), *Understanding the Lexicon* (p. 264-279). Tübingen : De Gruyter.
- González-Rey, M-I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*, [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement> .
- Granger, S. (1996). Prefabricated patterns of advanced EFL writing: collocations and lexical phrases. Dans A. Cowie (dir.), *Phraseology : theory, Analysis and Applications* (p. 145-160). Oxford : Oxford University Press.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/1732> .
- Hausmann, F.J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterricht* 31, 395-406.
- Hausmann, F.J. (2005). Isotopie, scénario, collocation et exemple lexicographique. Dans M. Heinz (dir.), *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains* (p. 283-292). Tübingen : Niemeyer.

URL : http://phraseotext.u-grenoble3.fr/emolex/IMG/pdf/Hausmann_2004_isotopie_scenario_collocation.pdf .

- Héritier, F. (2013). *Le Goût des mots*. Paris : Odile Jacob.
- Le, T.H. et Armand, F. (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17/2, 23-44.
- Legallois, D. (2012). From grammaticalization to expressive constructions : the case of *histoire de + inf.* Dans M. Bouveret, D. Legallois (dir.), *Constructions in French* (p. 257-283). Amsterdam : Benjamins.
- Legallois, D., Charnois, T. et Larjavaara M. (2018). The balance between quantitative and qualitative literary stylistics: how the method of "motifs" can help. Dans D. Legallois, T. Charnois et M. Larjavaara (dir.), *The Grammar of Genres and Styles : From Discrete to Non-Discrete Units* (p.168-193). Amsterdam : De Gruyter Mouton.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*. Hove: Language teaching publications LTP.
- Martin-Baltars, M. (1995). *Analyse motivationnelle du discours*. Paris, Didier.
- Mel'čuk, I. (2008). Phraséologie dans la langue et dans le dictionnaire. Repères & Applications, VII. URL : <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhraseme2008.pdf>.
- Palmer, H. (1931). *Second Interim Report on Vocabulary Selection*. Tokyo: IRET.
- Pecman, M. (2007). L'enjeu de la classification en phraséologie. Dans A. Häcki Buhofer, H. Burger (dir.), *Phraseology in Motion II. Theorie und Anwendung* (p. 29-48). Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie, Basel 2004, Hohengehren, Schneider Verlag. URL : https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/334033/mod_resource/content/0/classification_en_phraseologie.pdf .
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale - Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sadighi, S. et Sahragard R. (2013). The Effect of Lexical Collocational Density on the Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 5/1, 111-136.
- Saussure, F. (1916/1971). *Cours de linguistique générale (1916)*, Texte établi par C. Bally, A. Sechehaye et A. Riedlinger. Paris : Payot.

- Seguin, J-P. (1993). *L'invention de la phrase au xviii siècle, Contribution à l'histoire du sentiment linguistique français*. Paris : Bibliothèque de l'Information grammaticale, Editions Peeters.
- Siepmann, D. (1999). Linguistique de corpus et grammaire : une nouvelle donne pour l'enseignement du français langue étrangère. *Französisch heute*, 3/1999, 309-327. URL : http://www.dirk-siepmann.de/Publications/linguistique_de_corpus_et_grammaire.htm .
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII (1), 7-25
- Wray, A. (2005). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Yan, R., Tutin, A. et Tran, T.T.H. (2018). Routines verbales pour les français langue étrangère : des corpus d'experts aux corpus d'apprenants. *Lidil*, 58. URL : <https://journals.openedition.org/lidil/5411> .

AUTEURS

Cristelle CAVALLA est Professeure des Universités en didactique des langues et en linguistique à l'université Sorbonne Nouvelle (France). Ses recherches portent sur les unités phraséologiques dans les discours scientifiques et pour l'expression des émotions. Elle utilise des corpus numériques pour ses recherches en linguistique et tente d'introduire ces outils en classe de langue pour l'aide à l'écrit académique notamment. Elle a publié des articles de recherche et des ouvrages pour l'enseignement des langues dont *Emotions-Sentiments* en 2005 (PUG, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429073>) et « La formation de futurs enseignants de FLE à la phraséologie et aux corpus numériques » dans la revue *Phrasis* en 2020 (<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-02978884>).

Dominique LEGALLOIS est Professeur des Universités de sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle. Il est membre de l'UMR Lattice. Ses recherches portent sur plusieurs domaines : la sémantique lexicale et grammaticale (dans le cadre de la Grammaire de Construction), la linguistique du texte, l'application des outils informatiques à la recherche en linguistique ou en humanités numériques. Dans ce dernier domaine, il a développé une méthode d'extraction automatique de patrons lexico-grammaticaux caractéristiques d'écrits d'auteurs ou de genres textuels. En 2018 il a publié avec Th. Charnois et M.Larjavaara, *The Grammar of Genres and Styles : From Discrete to Non-Discrete Units*, chez De Gruyter Mouton.