

# FIGEMENT, LANGAGE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Marie STEFFENS  
*Université d'Utrecht*

## Résumé

### **Figement, langage et didactique du français**

Constituée en discipline autonome depuis trente ans, la phraséodidactique fédère les travaux de recherche sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées. Points de rencontre des phraséologues, des didacticiens et des traducteurs, les recherches en phraséodidactique se concentrent essentiellement sur l'enseignement des langues étrangères. Cette contribution propose un élargissement de la perspective didactique à deux niveaux : 1) au niveau des unités envisagées en considérant le figement comme un principe fondamental qui sous-tend toute activité de langage ; 2) au niveau du champ d'application des méthodes phraséodidactiques, qui sont également utiles à la didactique des langues premières, en l'occurrence du français. Grâce à l'exploitation d'outils et de méthodes modernes (*data-driven learning*, lexicographie collaborative, pédagogie actionnelle), nous jetterons les bases d'une approche didactique du figement dans l'enseignement du français langue première.

## Abstract

### **Idiomatic expressions, language and French didactics**

As an autonomous discipline that has been practiced for the past thirty years, phraseodidactics brings together research on the teaching and learning of multi-word expressions. As a meeting point of phraseologists, didacticians and translators, research in phraseodidactics has focused mainly on the teaching of foreign languages. This contribution proposes a broadening of the didactic perspective on two levels: 1) at the level of the units considered, by regarding fixedness as a fundamental principle underlying any language activity, 2) at the level of the scope of application of phraseodidactics, taking into consideration the teaching of French as a first language. Through the use of modern tools and methods (*data-driven learning*, collaborative lexicography, task-based pedagogy), we will lay the foundations for a didactic approach to fixedness in the teaching of French as a first language.

## FIGEMENT, LANGAGE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Marie STEFFENS  
*Université d'Utrecht*

### Introduction

La nécessité vitale pour la didactique des langues de prendre à bras le corps la problématique du figement lexical n'est plus à démontrer. Les enseignants perçoivent depuis des siècles l'intérêt, pour l'enseignement des langues étrangères, de rendre compte des séquences figées, de les lister et d'en décrire le sens, comme le faisait déjà notamment Antoine Oudin dans ses *Curiosités françoises* (1640), dictionnaire des expressions figées populaires à l'usage des apprenants étrangers. Depuis lors, et à la suite des travaux de Bally (1909), qui relance la réflexion au début du XX<sup>e</sup>, la problématique de la place des séquences figées dans la langue et de leur intégration dans l'enseignement traverse les recherches en phraséologie et les études en didactique du lexique. Pour fédérer ces approches, la *phraséodidactique* émerge en tant que discipline de recherche autonome à la fin des années 80 avec les travaux de Peter Kühn (1987) qui propose cette dénomination (*Phraseodidaktik*) pour l'étude de l'enseignement-apprentissage des expressions figées.

Point de rencontre entre phraséologues, didacticiens et traducteurs, les recherches en phraséodidactique font montre d'une belle diversité dont la synthèse de Burger *et al.* (2007) et l'ouvrage collectif édité par Gonzalez Rey (2014) donnent une claire idée. Ces recherches envisagent tant les contenus à enseigner que les méthodes et les outils pour y parvenir. Sur le plan des contenus, la conception des expressions figées / phrasèmes en phraséodidactique est assez large. Elle comprend « les formules routinières ou expressions dialogiques, les expressions imagées (somatismes, chromatismes, zoomorfismes, expressions numérales, etc.), les collocations et les parémies » (Gonzalez Rey 2010 : 2, voir 2007a pour une typologie). Dans une perspective didactique, il s'agit de déterminer quels types d'expressions figées enseigner et surtout d'objectiver par des études de fréquence ou de disponibilité le choix des phrasèmes dont l'acquisition serait utile (Ettinger 2014, Dufays 2014). Sur le plan des outils, les limites de la description traditionnelle des phrasèmes dans les dictionnaires et les manuels sont identifiées en même temps qu'est proposé le recours à des corpus pour affiner cette description (Mel'čuk 2011, Blanco 2013, Bárdosi 2014, Solano Rodríguez 2014). Sur le plan des méthodes, la mise en place concrète de l'enseignement des séquences figées est envisagée tant dans les classes de français langue étrangère que dans la formation des traducteurs (Nicolas 2014, Detry 2014).

Jusqu'ici, les recherches en phraséodidactique du français se sont centrées sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre des cours de français langue étrangère (notamment Mel'čuk 1993, Gonzalez Rey 2001, 2002, 2008, 2012 et 2016, Segermann 2005, Sulkowska 2011 et 2013, Català Guitart 2012, Gerber et Luste-Châa 2013), et ce pour une raison évidente : les codes linguistico-culturels<sup>1</sup> qui sous-tendent la production et la compréhension d'expressions figées sont

---

<sup>1</sup> Voir notamment Galisson 1979 et 1991.

difficilement accessibles aux apprenants allophones, a fortiori en début de formation. Par ailleurs, et nonobstant l'intérêt épistémologique de cerner clairement la phraséodidactique comme objet d'étude, cette approche tend à isoler les expressions figées des autres unités de la langue. Cette contribution propose un élargissement de la perspective phraséodidactique à deux niveaux : au niveau des unités envisagées, en considérant le figement comme un principe fondamental qui sous-tend toute activité de langage, et au niveau du champ d'application des méthodes, qui sont également utiles à la didactique des langues premières, en l'occurrence du français.

### 1. Le figement comme principe fondamental

Avant d'aborder la didactique de séquences figées proprement dite, il faut définir la notion de figement. Du point de vue de la syntaxe interne, le peu de différence entre séquences figées et séquences libres a été mis en évidence par de nombreux linguistes (entre autres Gross 1988, Lamiroy 2008). C'est alors le degré de liberté de la séquence et la nature des contraintes qui pèsent sur elle, envisagés en creux en termes de blocages transformationnels syntagmatiques et paradigmatiques, qui permettent d'identifier les séquences figées.

À l'aide de ce type de critères, Gross compare ainsi l'emploi du verbe *donner* en tant que verbe prédicatif et en tant que verbe support dans des collocations (Gross 2012 : 157) :

(i) le déterminant du substantif prédicatif *gifle* est soumis à de fortes contraintes alors que ce n'est pas le cas du substantif argument *bonbon* : *Paul lui a donné le bonbon* et non \**Paul lui a donné la gifle*, *Paul lui a donné notre bonbon* et non \**Paul lui a donné notre gifle* ;

(ii) l'interrogation en *que* ne peut porter sur le complément d'un verbe support : *Qu'est-ce que Paul lui a donné ? Un bonbon* et non \**Une gifle* ;

(iii) les verbes supports n'ont pas de forme nominale : *Paul lui a fait don d'un bonbon* et non \**Paul lui a fait don d'une gifle* ;

(iv) le verbe support peut être effacé pour former une phrase nominale où seule manque l'actualisation : *la gifle de Paul à Jean* et non \**le bonbon de Paul à Jean*.

Ces tests dans lesquels des structures sont jugées agrammaticales ou impossibles (marquées par un astérisque\*) posent problème en regard de la fâcheuse tendance des locuteurs à en faire un usage efficace, comme en témoigne les attestations sur Internet de *donne / a donné cette gifle*, *donne / a donné la gifle de trop* ou de *celui qui a donné la gifle* (conte *Les deux amis qui marchent dans le désert*) et cet extrait de *Fanny*, de Marcel Pagnol :

« César (à propos de l'enfant de Marius élevé par Honoré Panisse) : [...] Cet enfant, quand il est né, il pesait quatre kilos... ceux-là, c'est sa mère qui les a faits. Maintenant, il arrive à sept... Ces trois kilos de plus, c'est trois kilos d'amour (et pourtant, ça pèse pas bien lourd, l'amour). Moi j'en ai donné ma petite part... Sa mère en a donné beaucoup, naturellement ; mais celui qui a donné le plus, c'est Honoré. Et toi, qu'est-ce que tu lui as donné ?

Marius : La vie ! » (Acte III, p. 227)

On peut en revanche aborder la fixité séquentielle dans une perspective plus positive, inscrite dans le cadre des mécanismes cognitifs qui sous-tendent le langage humain. Le figement peut ainsi être défini, non comme un épiphénomène lexical, mais comme un processus fondamental qui sous-tend toute activité de langage. C'est la répétition de séquences figées qui favorise leur routinisation comme une seule unité sémantique (Blank 2003 : 284 ; Lamiroy 2008 : 5). Cette répétition de formules fixes (*chunks*) est un ressort communicatif essentiel car elle joue un rôle déterminant dans l'acquisition des langues (Lewis 1993, Jones 2012)<sup>2</sup> et permet ensuite aux locuteurs adultes d'économiser de la charge cognitive et de s'appuyer sur un savoir supposé partagé avec leurs interlocuteurs dans une communauté linguistique donnée (Gibbs 1995, Wray 2002, Schmitt 2004). Sur le plan morpho-syntaxique, la routinisation de séquences polylexicales dont les différentes composantes ne sont pas correctement isolées par les locuteurs a produit notamment des exemples d'agglutination de l'article : *l'hierre* devenu *le lierre* ou *le beau navion* du langage enfantin.

Sur le plan sémantique, à la routinisation formelle correspond, en effet, une fixation du sens. Les séquences routinisées sont caractérisées sur le plan sémantique par une double lecture possible. Ces deux niveaux d'interprétation des séquences figées sont généralement identifiés et caractérisés en termes (de degrés) d'opacité ou de (non-)compositionnalité (Mejri 2004). Cette distinction héritée de la logique (Montague 1970, Partee 1984) pose un problème. La notion de compositionnalité implique que le sens littéral global d'une expression comme *prendre le taureau par les cornes*, par exemple, serait la somme des sens de chacun des mots qui composent la séquence. Le sens non compositionnel de cette expression (« gérer un problème ») serait plus que la somme de ces parties. Or le langage naturel n'est jamais décontextualisé : en usage, le sens n'est jamais limité à la somme des parties, si on prend en compte les nécessaires conditions d'énonciation d'un message. Il y a toujours plus que les mots : il y a le contexte, les interlocuteurs, leurs conditions d'interaction et leur savoir partagé qui chargent les messages de sens qu'ils n'auraient pas nécessairement dans un autre contexte pour d'autres interlocuteurs au vécu différent. Il n'en reste pas moins que certaines séquences linguistiques sont routinisées avec un sens global attaché à l'ensemble de la séquence, ces ensembles forme-sens étant intégrés à la compétence lexicale des locuteurs comme des unités de mémoire, avec leurs règles d'actualisation en contexte.

Quant à l'opacité, elle peut être générée par la méconnaissance des codes linguistico-culturels et situationnels qui sous-tendent l'usage de telle ou telle séquence. Même des locuteurs natifs peuvent avoir des difficultés à comprendre notamment les séquences figées métaphoriques, extrêmement fréquentes dans les langues en raison du rôle central que joue la métaphore dans la cognition humaine (Lakoff et Johnson 1985,

---

<sup>2</sup>À cet égard, citons deux cas vécus de répétition au service de l'acquisition du langage : Zélie, trois ans, qui, chaque fois qu'elle croise une grenouille dans un livre pour enfant, répète *grenouille peurdetoi*, en souvenir de sa dernière rencontre réelle avec un batracien qui s'est enfui à son approche, suscitant un commentaire de ces parents (« La grenouille a eu peur de toi »), et Mehdi, deux ans, qui a retenu (*tu veux un*) *pticoudeau* comme traduction usuelle de l'arabe tunisien *mé* « eau ». L'utilisation de ces séquences linguistiques par ces deux enfants est admirablement adaptée aux circonstances de la communication, bien qu'ils ne saisissent visiblement pas le sens de leurs éléments constitutifs. De même, ils ne comprendront que plus tard que certains éléments de ces séquences peuvent commuter avec d'autres, que des éléments peuvent y être ajoutés : *peur de toi / moi / nous ; petit / grand coup d'eau gazeuse / plate / chaude*.

Croft et Cruse 2004). L'opacité s'explique alors par une difficulté à relier l'image métaphorique véhiculée par la séquence routinisée et la situation référentielle concrète à laquelle la séquence est appliquée (Masseron 2013). Parmi les facteurs à l'origine de cette difficulté, on peut citer la variation linguistique. Ainsi, des séquences utilisées dans diverses régions francophones, comme *avoir les yeux dans la graisse de bines* (Québec), *un oiseau sans tête* (Belgique) ou *coûter le lard du chat* (Suisse), peuvent être perçues comme figées par un locuteur francophone issu d'une autre région, mais ne pas être comprises faute de pouvoir y associer la bonne situation ou le bon objet.

L'opacité peut également être causée par un défaut de perception métalexicale du caractère routinisé de la séquence. Ce qu'un apprenant allophone, par exemple, ne sait pas quand il interprète *poser un lapin* « mot à mot », littéralement, c'est qu'il s'agit d'une séquence routinisée avec un sens global métaphorique (Hausmann 1997). C'est la méconnaissance de l'application même de ce mécanisme dans ce cas précis qui conduit à une opacité. Tout est plus ou moins opaque lorsque l'on n'a pas à sa disposition toutes les clés linguistico-culturelles et situationnelles pour identifier : 1) qu'un processus de routinisation a eu lieu, 2) qu'une séquence de morphèmes libres constitue une seule unité forme-sens, 3) que cette unité renvoie par métaphore à une situation-type. Ces constatations se fondent notamment sur l'étude de cas de troubles spécifiques du langage, dont l'une des manifestations est l'absence d'identification des séquences figées comme des énoncés dotés d'un sens global routinisé. Un enfant dysphasique aura ainsi tendance à associer à une phrase comme *il porte des lunettes* l'image d'un déménageur portant sur l'épaule une paire de lunettes géante (voir Batterie Analytique du Langage Écrit, BALE).

Pour autant, tout n'est pas figé, tout n'est pas construction forme-sens. Les locuteurs sont évidemment capables de produire des phrases inédites, de réaliser des séquences libres. Il leur faut maintenir l'équilibre linguistique subtil entre ces productions libres et la répétition de séquences routinisées (Bolinger 1976), l'abus de « phrases toutes faites » étant mal perçu par les interlocuteurs (Krieg-Planque 2013).

## **2. Figement et didactique du français langue première**

Dans l'enseignement du français langue première, le lexique en général et les séquences routinisées en particulier restent secondaires. Si l'on admet communément que les compétences grammaticales des natifs doivent être développées, renforcées, exercées, autrement dit qu'elles doivent faire l'objet d'un apprentissage au moins dans les premières années de la scolarité, les compétences lexicales n'ont longtemps été abordées que de façon incidente, à l'occasion de tâches de lecture ou d'écriture, développées occasionnellement, au gré des besoins ponctuels (Grossmann 2011).

Si tout peut faire farine au bon moulin, si toutes les occasions sont bonnes pour enrichir le lexique des apprenants, en profondeur et en étendue, une approche plus systématique des faits lexicaux est utile. Assortie de la construction d'une véritable réflexion métalinguistique, cette approche vise à améliorer de manière significative les

compétences d'expression tant écrite qu'orale. Elle mène également à l'enrichissement du lexique nécessaire au développement des compétences de lecture et de compréhension, non seulement dans leur langue première, mais aussi dans les langues secondes que les apprenants sont amenés à apprendre (Simard *et al.* 2010 : 84-85).

Dans une perspective où l'enseignement explicite côtoie l'enseignement implicite des codes linguistiques du français, l'objectif premier n'est pas seulement d'amener l'apprenant à être capable d'utiliser des séquences routinisées mais aussi à comprendre la routinisation comme un ressort fondamental de toute activité de langage. Cette compréhension passe par la maîtrise de savoirs et la mise en œuvre de compétences sur les plans morphosyntaxique et sémantico-pragmatique.

Sur le plan morphosyntaxique, les enjeux sont la correction des erreurs et des maladroites d'expression (Chanfrault-Duchet 2004 ; Simard *et al.* 2010 : 157), l'enrichissement et l'affinement de l'expression (ex. remplacer *faire* par un verbe support plus précis dans *faire des fautes, faire une cabane, faire un plat, faire un poème*), le repérage des séquences routinisées, leur caractérisation en parties du discours et l'identification de ce que Mel'čuk (2004) appelle des *actants obligatoires* comme *yeux* qu'il faut nécessairement exprimer à la suite de *cligner* et de *écarquiller*, alors même que ces verbes n'admettent généralement pas d'autres compléments dans l'usage.

Sur le plan sémantico-pragmatique, l'enseignement doit rendre les apprenants capables de comprendre et d'utiliser des séquences routinisées sans contresens dans les environnements textuels appropriés pour exprimer une gamme variée de messages. Dans le souci d'optimiser l'efficacité de leur communication, d'enrichir et de diversifier leur connaissance du monde, les apprenants pourront être sensibilisés à la variation et à la nécessité d'adapter leur lexique aux différentes situations de communication, orales et écrites, formelles et informelles, ici et ailleurs. Cette sensibilisation vise la maîtrise des conditions d'emploi des séquences routinisées, des marques stylistiques qui y sont associées (Grossmann 2011) et l'ouverture des apprenants à la diversité (ex. *il tombe des hallebardes / des cordes / des clous* (Québec), *blanc comme un mort / un linge / un cachet d'aspirine / une maquée* (Belgique), *quand les poules auront des dents / when pigs fly*, etc.).

Dans la perspective d'une approche linguistique systématique et explicite du lexique, il ne s'agit pas d'assommer les apprenants avec des listes de vocabulaire. Si l'acquisition des compétences et des savoirs lexicaux dans une perspective de compréhension fine et de réemploi (Sardier 2010) ne peut s'opérer par simple imprégnation, elle ne peut pas non plus passer par un enseignement énumératif (Polguère 2004). Cette acquisition gagne à être intégrée à une approche globale de l'expression et de la compréhension dans toutes leurs dimensions : matériaux linguistiques, faits lexicaux et grammaticaux, combinatoire des unités, visées communicatives, circonstances de la communication, canal utilisé, savoir (supposé) partagé par les interlocuteurs, etc. À côté de temps pédagogiques spécifiquement

consacrés à une réflexion métalinguistique, l'enseignement du lexique peut être transversal, abordé au sein d'activités communicatives à condition que, contrairement à l'approche incidente, l'aspect lexical de ces activités soit pleinement pris en charge par une action didactique planifiée et structurée dans laquelle l'enseignant sait exactement quels faits lexicaux seront abordés, pourquoi et comment, au point de choisir les textes à lire et à écrire en tenant compte aussi de ce paramètre. La question cruciale de la sélection des unités lexicales routinisées à envisager en classe doit dès lors être posée.

Nous allons maintenant proposer des éléments de réponse à cette question ainsi que des pistes pour une approche du figement en didactique du français langue première, où l'apprenant est véritablement acteur de son apprentissage.

### **3. Pour une approche didactique actionnelle du figement en langue première**

La démarche d'enseignement de la langue ici proposée et appliquée aux séquences routinisées est une démarche inductive dont les étapes rejoignent celles décrites par Simard *et al.* (2010 : 314) : 1) *mise en situation* ; 2) *établissement d'un corpus d'exemples* ; 3) *observation guidée du corpus* ; 4) *formulation et vérifications des régularités observées* ; 5) *synthèse et consignation des régularités dégagées*. Nous formulons ces étapes en termes de tâches à accomplir par les apprenants et l'enseignant dans le but de construire ensemble un processus Heuristique au cours duquel ils vont s'Exposer (1 et 2), Analyser (3 et 4), Rassembler (5) et Transmettre (HEART). Si l'ordre de ces étapes est important, elles ne doivent pas nécessairement être concentrées dans une seule séquence didactique, leur déroulement peut avantageusement être étalé sur plusieurs mois, voire une année complète, et constitué des moments d'arrêts, au détour d'autres activités. Tout peut (doit ?) être prétexte à enrichir le lexique. Les pistes envisagées ci-dessous pour atteindre ce but sont particulièrement adaptées à des apprenants des dernières années de l'enseignement secondaire, mais peuvent être exploitées, moyennant adaptation, à des apprenants plus jeunes.

#### **3.1 S'exposer**

Le rôle de la mise en situation en didactique est de permettre à l'apprenant de percevoir l'intérêt et le but des activités pédagogiques dans lesquelles l'enseignant souhaite qu'il s'implique. En ce qui concerne le lexique, il peut être difficile et réducteur d'isoler une situation prototypique d'emploi alors que les unités lexicales peuvent apparaître dans des contextes variés. Le rôle de l'enseignement est de donner à voir la diversité. Tant l'enseignant que les apprenants peuvent être les garants de cette diversité. Si l'apprentissage du lexique est développé en projet sur une année scolaire, l'objectif annoncé aux apprenants pourra être de prendre appui sur tous les discours possibles (lectures obligatoires, activités en classe, télévision, Internet, etc.) pour aiguïser leur sens de l'observation des différents contextes dans lesquels apparaissent des unités mono- ou polylexicales, employées par d'autres ou par eux-mêmes et répondant à des caractéristiques préétablies. Le choix de ces lexèmes peut ainsi être onomasiologique (ex. tous les lexèmes qui expriment la notion de départ / partir), fondé

sur une construction particulière (ex. toutes les locutions formées avec *prendre*) ou sur un regroupement lexico-sémantique (ex. noms d'animaux). Dans une telle perspective, la mise en situation peut devenir multiple, continue, et variée, y compris hors du cadre scolaire, pour garantir l'authenticité des usages observés, faciliter le réemploi, et permettre aux apprenants d'être confrontés à une gamme large de contextes formels et informels sur laquelle ils sont amenés à jouer.

Le fruit des observations des apprenants leur permettra de construire eux-mêmes un recueil d'attestations à exploiter en classe selon l'approche par corpus (*data-driven learning*). Celle-ci est de plus en plus répandue, d'abord dans l'enseignement des langues étrangères (voir notamment Johns *et al.* 1991, Lewis 1993 ; Tyne *et al.* 2014). Ces corpus d'apprenants seront, le cas échéant, enrichis par des données fournies par l'enseignant de manière à assurer une représentation large des variétés d'usages (diavaration, notamment diatopique, jeux de langage, etc.).

Pour enrichir les connaissances socioculturelles et historiques des apprenants, de manière à leur donner accès au savoir partagé nécessaire à la production et à une pleine compréhension des séquences routinisées de leur langue première, leur exposition à des productions diverses (livres, films, pièces de théâtre, débats politiques, etc.) est déterminante. Internet permet aujourd'hui un accès plus démocratique à un large éventail de données écrites et orales exploitables en classe.

### 3.2 Analyser

Une fois le corpus en cours de constitution, des moments d'analyse intuitive ou guidée, individuellement ou en équipe, peuvent être planifiés en classe et à la maison. Ces moments d'analyse peuvent concerner la caractérisation des situations de communication dans lesquelles les unités sont attestées (qui parle ?, dans quelles circonstances ?, avec quelle intention exprimée ou supposée ?, avec quels effets ?), l'observation de la combinatoire des unités, la description de leur sens, ou le repérage des régularités, comme le fait que les lexèmes sémantiquement proches tendent à s'associer aux mêmes collocatifs.

Ainsi, la constitution d'un corpus d'attestations d'emploi de locutions formées avec le verbe *prendre* peut mener à ce type de classement sémantique très riche des acceptions de *prendre* dans différents contextes (1-3) et des locutions figées contenant ce verbe (4-14). L'établissement d'un tel classement permet aux apprenants de manipuler de nombreuses séquences routinisées variées, courantes et moins courantes, de produire une réflexion sémantique et métalinguistique, de se familiariser avec la synonymie et l'antonymie, et de comparer ces structures du point de vue de leur marquage stylistique.

- 1) **Acquérir, obtenir** : *prendre un billet, prendre des points, prendre des vacances / un pause ≠ prendre la pose* (voir **rester**)
- 2) **Ingérer, consommer** : *prendre une pilule / un verre / un sandwich*
- 3) **Utiliser (des transports en commun)** : *prendre un bus / un train / un avion / un bateau*



- 4) **Partir, sortir** : *prendre ses cliques et ses claques, prendre ses jambes à son cou, prendre le large / la poudre d'escampette / la clé des champs / ses distances, prendre congé >< prendre la porte, prendre l'air / le frais, prendre des vacances / une pause*
- 5) **Rester, s'installer, attendre** : *prendre racine, prendre la pose, prendre son mal en patience, prendre place dans + prendre la place de / prendre la suite de*
- 6) **Surprendre quelqu'un, le mettre dans une mauvaise posture** : *prendre sur le fait / la main dans le sac / sur le vif / en défaut, prendre au piège, prendre de vitesse / de cours / au dépourvu*
- 7) **Subir** : *être mal pris, en prendre pour son grade, prendre des coups, prendre sur soi, prendre un râteau / une veste*
- 8) **Défendre** : *prendre fait et cause, prendre parti pour, prendre le parti de*
- 9) **S'engager, participer, diriger** : *prendre les armes / le maquis / le voile / le collier, prendre le train en marche, prendre son courage à deux mains, prendre la parole, prendre part, prendre la peine, prendre la barre / des responsabilités*
- 10) **S'occuper de, protéger** : *prendre soin, prendre en charge, prendre sous son aile*
- 11) **Se tromper** : *prendre des vessies pour des lanternes*
- 12) **Changer physiquement** : *prendre de la bouteille / du ventre / du poids*
- 13) **Se matérialiser, commencer à être** : *prendre corps / forme / (une) tournure*
- 14) **Ressentir, juger** : *prendre mal / bien / du bon côté / la vie comme elle vient, prendre en grippe, prendre au sérieux, prendre en pitié, prendre la mouche / ombrage, prendre plaisir à / du plaisir / son pied*

La finalité des tâches d'analyse n'est pas, selon une formule reprise à Dumortier (2005), de former de tout petits linguistes jonglant parfaitement avec des outils théoriques complexes, mais des amateurs éclairés de tout ce que leur langue offre comme potentialités d'expression, de découverte, de jeu et de créativité. Les moments d'analyse visent le développement et l'exercice de la capacité des apprenants à décrire, à catégoriser, à rassembler et à distinguer des unités linguistiques, puis à justifier leurs choix. Ils auront ainsi l'occasion d'exploiter et de dépasser leurs intuitions pour construire une réflexion métalinguistique structurée utile à l'acquisition de connaissances sur l'organisation du lexique et à l'identification des mécanismes communs aux différentes langues qu'ils apprennent.

Pour appuyer l'analyse, de nombreuses ressources et ouvrages de référence (dictionnaires classiques, ressources en ligne, DEC, LAF, etc.) peuvent être exploités, comparés, remis dans leur contexte de production, ce qui ajoute à la réflexion métalinguistique une dimension philologique qui initie les apprenants à la critique des sources. Le recours à ces ouvrages est un point d'entrée pour aborder la question de la norme, de son rapport à l'usage, de la sélection opérée par les outils linguistiques dans l'éventail des pratiques langagières. À cet égard, le positionnement des nombreuses

ressources collaboratives en ligne est intéressant à aborder : quels sont les usages décrits ? Comment savoir quand utiliser et quand ne pas employer telle ou telle expression ?

### **3.3 Rassembler**

Après avoir laissé les apprenants travailler, seuls ou en groupe, avec plus ou moins de responsabilités par rapport à l'organisation de ce travail, pendant des périodes plus ou moins longues et étalées dans le temps, des étapes de synthèse sont nécessaires à la fixation cognitive des apprentissages (Caillot et Ibañez 2008) et à la réduction des inégalités entre les apprenants dont le capital culturel est le plus faible et ceux dont le capital culturel est plus développé.

En ce qui concerne les séquences linguistiques routinisées, les étapes de synthèse, pendant lesquelles l'enseignant centralise les réflexions des apprenants, les complètent et les précisent le cas échéant, sont aussi l'occasion d'élargir la problématique. Ainsi, dans le cas des collocations construites avec *prendre*, des liens peuvent être faits avec des collocations centrées sur d'autres bases verbales (ex. *passer des vacances / prendre des vacances, tirer parti / prendre parti*, etc.). Différents usages francophones (ex. *prendre une brosse / une cuite, prendre le bord / la tangente*) peuvent également être comparés notamment en ce qui concerne les normes qui s'y appliquent (ex. les anglicismes critiqués *prendre une chance / tenter sa chance, prendre une marche / se promener*).

### **3.4 Transmettre**

*Si vous n'êtes pas capable d'expliquer quelque chose à un enfant de six ans, c'est que vous ne le comprenez pas vous-même.* C'est dans l'esprit de cette phrase attribuée à Einstein que l'étape *transmettre* a été ajoutée aux trois précédentes.

L'importance de doter les productions scolaires de destinataires autres que l'enseignant a été mise en lumière par Freinet (1964) et les méthodes communicatives après lui. Pour insérer ces productions dans un contexte communicatif réel et leur donner une visée concrète, les apprenants peuvent être amenés à partager leurs compétences lexicales quant aux séquences routinisées avec d'autres apprenants au travers de tâches variées auxquelles leur cheminement tout au long de l'année les a préparés (présentation orale, réalisation de panneaux à exposer, de fiches-outils à destination des années inférieures, rédaction d'articles du *Wiktionnaire* et, plus généralement, collaboration à des ressources en ligne, etc.).

Donner à leurs apprentissages une visée communicative qui est elle-même didactique est de nature à encourager les apprenants à chercher une compréhension profonde des phénomènes, à développer leur esprit de synthèse, à favoriser un enracinement plus durable des acquis et à stimuler leur motivation en donnant du sens aux tâches diversifiées qu'ils seront amenés à réaliser, une liberté de choix pouvant leur être laissée quant au mode de transmission qu'ils souhaitent mettre en œuvre effectivement (Viau 1999).

### **3.5 Application des connaissances et compétences acquises**

L'application des connaissances et des compétences acquises n'est pas une étape consécutive aux quatre précédentes mais une préoccupation qui leur est transversale. Toutes les occasions d'appliquer un savoir-faire, même en cours d'acquisition, peuvent être exploitées en procédant par palier et en attirant l'attention des apprenants sur le fait qu'ils sont en mesure d'utiliser des séquences routinisées, dont ils viennent peut-être d'apprendre l'existence. L'application concerne également les procédés et les méthodes mobilisés par la réflexion métalinguistique. Il s'agit pour les apprenants de transférer ce qu'ils ont compris sur les séquences routinisées étudiées à d'autres unités lexicales, à d'autres phénomènes langagiers.

### **Conclusion**

L'acquisition et le réemploi des séquences routinisées dans le cadre de l'enseignement du français langue première peuvent être considérés comme l'aboutissement de la construction d'une réflexion métalinguistique fondée sur l'examen de données linguistiques authentiques et sur l'exploitation de ressources, notamment collaboratives. Les modalités de cette construction sont nécessairement liées à la conception théorique du figement adoptée par l'enseignant. Envisager le figement comme un processus de routinisation inhérent au langage influence nécessairement la perspective didactique dans laquelle les séquences routinisées peuvent être envisagées au sein du cadre plus large de leur impact communicationnel, de la variation, de la distinction entre oral et écrit et de l'évolution de la langue.

Ces différents aspects gagnent à être envisagés de manière inductive. Durant tout le processus au cœur de la démarche inductive HEART, l'apprenant a une place centrale et active dans ses propres apprentissages qui articulent étroitement connaissances et compétences, les unes renforçant la bonne mise en application des autres. Les pistes didactiques proposées pour une approche du figement en français langue première doivent encore être affinées à la suite de tests dans différentes classes pour mesurer leur efficacité quantitative et qualitative sur l'enrichissement du lexique des apprenants et le développement de leurs compétences lexicales.

### **Bibliographie**

BALE : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/bale>.

BALLY, C. (1909): *Traité de Stylistique française*, vol. I et II., Genève, Librairie Georg & Cie.

BÁRDOSI (2014): « Phraséographie : questions théoriques et pratiques », dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 75-96.

BLANCO X. (2013): « Équivalents de traduction pour les pragmatèmes dans la lexicographie bilingue Français-Espagnol », *International Yearbook of Lexicography*, Berlin, Walter de Gruyter.

- BLANK A. (2003): « Polysemy in the lexicon and in discourse », dans B. Nerlich, Z. Todd, V. Heman et D. Clarke (2003) (éds), *Polysemy. Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 267-296.
- BOLINGER D. (1976): « Meaning and memory », *Forum Linguisticum*, 1, pp. 1-14.
- BURGER H., DOBROVOLSKIJ D., KÜHN P., NORRICK N. R. (2007): *An International Handbook of Contemporary Research/Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- CAILLOT et IBANEZ (2008 [1999]): « Image, médiation et conceptualisation », dans D. Chini et P. Goutéraux (éds), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Paris, Ophrys, pp. 235-352.
- CATALÀ GUITART D. (2012): « Figement et défigement des proverbes comme outil didactique du FLE », *Paremia*, 21, pp. 59-66.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2004): « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français », dans E. Calaque et J. David (éds), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, pp. 103-114.
- CROFT W. et CRUSE A. (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge, University Press.
- DEC : MEL'ČUK I., et al. (1984-1999): *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherche lexico-sémantiques*, 4 vols, Montréal, PUM.
- DETRY F. (2014): « En lutte contre l'arbitraire : pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en LE », dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 133-150.
- DUFAYS J.-L. (2014): « Expression figée et cliché de langage : quels statuts, quels effets ? » dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 59-74.
- DUMORTIER J.-L. (2005): *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- ETTINGER S. (2014): « Le problème de l'emploi actif et/ou de connaissances passives des phrasèmes chez les apprenants en langue étrangère », dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 17-38.
- FREINET C. (1964): « Les invariants pédagogiques », dans *Bibliothèque de l'École Moderne*, n° 25. [URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353>].
- GALISSON R. (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.
- GERBER N. et LUSTE-CHÂA O. (2013): « Traitement du figement dans les manuels d'enseignement/apprentissage de FLE pour adultes », *Pratiques*, 159-160, pp. 228-246.

GIBBS R. (1995): « Idiomaticity and Human Cognition », dans Everaert M. *et al.* (éds), *Idioms*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 97-117.

GONZÁLEZ REY M<sup>a</sup> I. (2007a): *La didactique du français idiomatique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes.

GONZÁLEZ REY M<sup>a</sup> I., éd. (2007b): *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes.

GONZÁLEZ REY M<sup>a</sup> I. (2010): « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *La Clé des Langues*, Lyon, ENS LSH/DGESCO.

GONZÁLEZ REY M<sup>a</sup> I., éd. (2014): *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes.

GROSS G. (1996): *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys.

GROSS G. (2012): *Manuel d'analyse linguistique : approche sémantico-syntaxique du lexique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

GROSS M. (1988): « Les limites de la phrase figée », *Langages*, 90, pp. 7-22.

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

HAUSSMANN F.-J. (1997): « Tout est idiomatique dans les langues », dans Martins-Baltar M. (éd.), *La locution entre langue et usages*, Paris, Éditions Fontenay/St-Cloud, pp. 277-290.

JOHNS T.F. (1991): « From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning », dans T.F. Johns et P. King, P. (éds.), *Classroom Concordancing*, Birmingham, ELR, pp. 27-45.

JONES G. (2012): « Why Chunking Should be Considered as an Explanation for Developmental Change before Short-Term Memory Capacity and Processing Speed », *Frontiers in Psychology*, 3, article 167, pp. 1-8.

KRIEG-PLANQUE A. (2013): « Le traitement du “figement” par des locuteurs ordinaires : le sentiment linguistique d’“expression toute faite” dans des contextes de critique du discours politique », *Pratiques*, 159-160, pp. 189-203.

KÜHN P. (1987): « Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel », *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16 : 62-79.

LAF : MEL'ČUK I. et POLGUÈRE A. (2007): *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Bruxelles, De Boeck.

LAKOFF G. et JOHNSON M. (1985): *Les métaphores de la vie quotidienne*, Paris : Éditions de Minuit. Traduction française de M. Defornel et J.-J. Lecercle.

LAMIROY B. (2008): « Le figement : à la recherche d'une définition », *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, n° 36, pp. 85-99.

LAMIROY B. *et al.* (2010): *Les expressions verbales figées de la francophonie. Les variétés de Belgique, de France, du Québec et de Suisse*, Paris, Orphys.

LEWIS M. (1993): *The Lexical Approach*, München, Hueber.

MASSERON C. (2013): « Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie », *Pratiques*, 159-160, pp. 204-227.

MEJRI S. (2004): « Polysémie et polylexicalité », *Syntaxe et sémantique*, Presses universitaires de Caen, 5, 2004, pp. 13-30

MEL'ČUK I. (1993): « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *Revue de Linguistique Appliquée*, 92, pp. 82-113.

MEL'ČUK I. (2004): « Actants in Semantics and Syntax. I,II », *Linguistics*, 42/1, pp. 1-66; 42/2, pp. 247-291.

MEL'ČUK I. (2011): « Phrasèmes dans le dictionnaire », in : Jean-Claude Anscombre et Salah Mejri (éds), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Paris, Champion, pp. 41-61.

MONTAGUE R. (1970): « Universal grammar », *Theoria*, 36, pp. 373-398.

NICOLAS C. (2014): « Pour un apprentissage/acquisition des collocations en Français Discipline Non Linguistique : une approche méthodologique en phraséodidactique », dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 171-194.

PAGNOL M. (1946): *Fanny*, Paris, Pasquelle.

PARTEE B. H. (1984): « Compositionality », dans F. Landman et F. Veltman (eds.), *Varieties of Formal Semantics: Proceedings of the 4th Amsterdam Colloquium* (Groningen-Amsterdam Studies in Semantics, No. 3), Dordrecht, Foris, pp. 281-311.

PERKO G. (2001): « Les expressions idiomatiques : Description théorique et traitement dictionnaire (l'exemple des dictionnaires monolingues français) », *Linguistica*, 41, pp. 37-75.

POLGUÈRE A. (2003): « Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage », dans F. Grossmann et A. Tutin (dir.), *Les Collocations. Analyse et traitement*, coll. « Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée », E :1, Amsterdam : De Werelt, pp. 117-133.

POLGUÈRE A. (2004): *Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien... savoir comment on le construit, c'est mieux*. Les Publications Québec français.

ROUILLER Y. et LEHRAUS K., dir. (2008): *Vers des apprentissages en coopération. Rencontres et perspectives*. Berne, Éditions Peter Lang.

SARDIER A. (2010): « Comment favoriser le réemploi lexical », *Recherches*, 53, pp. 9-34.

SCHMITT N. (2004): *Formulaic sequence. Acquisition, processing and use*, Amsterdam, Benjamins.

SEGERMANN K. (2005): « Les unités phraséologiques comme unités d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 31, pp. 233-245.

SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J. et GARCIA-DEBANC C. (2010): *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

SOLANO RODRÍGUEZ M<sup>a</sup> A. (2014): « Phraséologie et littérature : recherche documentaire ciblée sur internet », dans M<sup>a</sup> I. González Rey (éd.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, pp. 97-116.

SULKOWSKA M. (2011): « Outils, techniques et stratégies servant à développer les compétences phraséologiques », *Linguistica Silesiana*, 32, pp. 229-246.

SULKOWSKA M. (2013): *De la phraséologie à la phraséodidactique : études théoriques et pratiques*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu, Slaskiego.

SVENSSON M. H (2004): *Critères de figement, l'identification des expressions figées en français contemporain*, Thèse de Doctorat, Umea Universitet, 2004 (publié).

TYNE H., ANDRÉ V., BENZITOUN C., BOULTON A. et GREUB Y., eds. (2014): *French through Corpora. Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

VIAU R. (1999): *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

WRAY A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.