

(2008), *Enseigner les structures langagières en FLE* [en ligne], <http://tmaes.no-ip.org/ME/>

Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE

CRISTELLE CAVALLA

Enseignant-Chercheur

Ce travail est le résultat d'une réflexion linguistique à visées didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques du français auprès d'étudiants locuteurs non-natifs. Nous présenterons des séquences didactiques qui appartiennent à deux projets de recherche plus vaste : l'un (Scientext¹) a pour objectif la constitution d'un corpus d'écrits scientifiques en vue de son annotation pour la description linguistique, l'autre (FULS²) la mise en place de séquences didactiques après la description de certaines spécificités du discours scientifique afin d'aider les étudiants locuteurs non-natifs (LNN) à rédiger leurs écrits universitaires.

De façon plus précise, nous aborderons la question de l'enseignement/apprentissage des collocations. Mémoriser puis utiliser cette phraséologie demande à l'apprenant un travail de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de ces structures particulières et celle de leur sens. La problématique qui a conduit aux propositions didactiques présentées, se situe au carrefour entre didactique et linguistique et cherche à répondre à l'interrogation suivante : comment présenter la

¹ Projet ANR coordonné par le Lidilem.

² Programme Pluri-Formation financé par le Ministère de la Recherche, coordonné par le Lidilem.

forme et le sens de ces éléments afin d'aider à leur mémorisation et leur utilisation à bon escient ? Dans une précédente étude (Cavalla et Labre, (à paraître)) nous avons rassemblé quelques-unes des recherches en linguistiques dans lesquelles les auteurs décrivent ces structures. Ces lectures nous ont conduit vers quelques réponses pour l'enseignement de ces éléments en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Ainsi, présenterons-nous plusieurs tentatives de mise en pratique des réponses à la question précédente.

Les quelques séquences didactiques mises au point prennent appui sur des corpus littéraires et non littéraires d'expressions figées et de collocations et s'inspirent notamment des travaux de Lewis (2000) en didactique de l'anglais langue étrangère pour l'enseignement de la phraséologie de cette langue.

I. Constat et problématique

L'une des premières questions qui s'est posée est celle relative aux besoins des étudiants LNN pour accéder aux diplômes universitaires français. À partir du niveau Master (1^{re} et 2^e année) et ensuite pour l'obtention d'un doctorat, les études françaises exigent de savoir rédiger des mémoires et des thèses – très rapidement des articles scientifiques dès l'instant où l'étudiant veut intégrer le monde de la recherche.

Comment les universités françaises répondent-elles à ce besoin de « savoir rédiger » de tels écrits pour des étudiants LNN ? Quelques réponses sont apportées au plan méthodologique et pour un public d'étudiants locuteurs natifs (LN). Peu de solutions sont envisagées au plan linguistique pour les étudiants LNN.

Pour résumer, il existe des enseignements de méthodologie qui permettent à tous les apprenants (LN ou pas) d'accéder

1. à la forme à donner à ces écrits particuliers (notamment pour les mémoires de Masters) (De Nuchèze, 1998) : suivre une structure telle que « Introduction, Material and Methods, Results and Discussion » (IMMRaD),
2. à la représentation de soi en tant que chercheur dans ce discours (Reuter, 1998) : savoir se positionner, savoir citer les recherches précédentes, savoir se présenter dans une communauté de chercheurs et de recherches,
3. à la structuration de leurs savoirs grâce à ces écrits (pour articles ou thèses : cf. en ligne « Guilde des doctorants ») (Dérive *et al.*, 1998, Ducancel *et al.*, 1995) : écrire au fil des expériences scientifiques, par exemple ne pas rédiger à

la fin mais simultanément afin d'aider à structurer la pensée et la logique de l'expérience.

Ces trois aspects enseignés appartiennent à un ensemble de « dimensions » (Cavalla, 2007) auquel il faut ajouter ici la dimension associée au savoir scientifique. Pour les étudiants LNN il faut, en outre, penser à alléger la surcharge cognitive dont il sont l'objet car ils manipulent simultanément deux savoirs : la langue et le savoir scientifique qu'ils sont en train d'acquérir (Vérin, 1995). L'enseignement de cette langue est quasiment absent si ce n'est parfois des indications ou des aides (dictionnaires) pour l'apprentissage de la terminologie. Les phénomènes linguistiques liés à la phraséologie – et d'autant plus la phraséologie scientifique transdisciplinaire – ne sont pas du tout abordés.

Les premiers résultats liés aux interrogations sur les besoins des étudiants LNN nous ont conduit à une problématique plus générale mettant en regard le lexique et l'écriture scientifique. De façon plus concrète, nous pensons qu'il existe un rapport non négligeable entre l'enseignement du lexique (la phraséologie scientifique) et la rédaction d'écrits universitaires. En d'autres termes, l'enseignement du lexique pourrait-il aider efficacement à l'écriture scientifique ?

II. Les objets d'étude

Nous travaillons dans le cadre de la description linguistique de la phraséologie scientifique transdisciplinaire. De façon plus précise nous nous attarderons ici sur les collocations.

A. La phraséologie

Comme nous l'avons précisé, c'est l'angle de la transdisciplinarité du lexique et non de la terminologie de la langue scientifique qui nous intéresse. En effet, nous savons qu'en matière de français de spécialité, la principale difficulté des Lnn réside moins dans la terminologie disciplinaire que dans les habitus communicatifs et pragmatiques des discours professionnels ou scientifiques. C'est pourquoi nous nous proposons d'analyser certains phénomènes linguistiques de l'écriture scientifique.

Le choix de la dénomination de ce lexique reste flou en français mais est décrit en anglais sous le terme « academic purposes » défini notamment par Coxhead (2002, Coxhead *et al.*, 2000). Pour le français, Pecman propose la « Langue Scientifique Générale (LSG) » (Pecman, 2005) définit comme étant un ensemble de compétences langagières communes à l'ensemble des chercheurs en sciences mais transcendant

les spécificités disciplinaires. Cette Langue Scientifique Générale est composée d'un certain nombre de « formules » préconstruites ou structures figées, au nombre desquelles on trouvera les collocations. Nous trouvons également Tutin et Drouin (2007) qui décrivent le « Lexique Scientifique Transdisciplinaire (LST) » en ces termes :

Le LST transcende les domaines de spécialité, présente un noyau lexical commun significatif entre les disciplines. Le lexique scientifique transdisciplinaire n'est pas saillant dans les textes scientifiques dans la mesure où, contrairement à la terminologie, il se rencontre également dans la langue commune. Par contre, il est au cœur même de l'argumentation et de la structuration du discours et de la pensée scientifique. (Drouin, 2007)

La multiplication de ces définitions (nous citons Phal (1971) pour la mémoire du précurseur en la matière avec sa description du VGOS : Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique) contribue à un devoir de prise en compte de ce lexique désormais reconnu comme fréquent et important au sein de ces discours scientifiques. De ces définitions, nous retiendrons deux idées omniprésentes : 1/l'apparition de ce lexique dans une « communauté de discours » et 2/la « transversalité » de ce lexique au sein des disciplines scientifiques.

Voici quelques exemples de morceaux de phrases (le lexique transdisciplinaire est en italique) qui apparaissent autant en linguistique qu'en médecine et en économie³ :

- La difficulté théorique de *réaliser des comparaisons*
- Il se *pose* cependant un *problème* lié à l'estimation de
- *comparer les résultats* avec ceux obtenus

B. Les collocations

Nous focaliserons alors notre attention sur les collocations transdisciplinaires fréquentes dans des écrits scientifiques de chercheurs LN de différentes disciplines universitaires.

Les collocations sont courantes dans le langage quotidien et scientifique. Les exemples précédents sont des collocations. L'idée d'association habituelle (fréquence élevée) de deux unités lexicales (Mel'čuk, 1993) est présente dans les descriptions linguistiques et permet de cerner un peu mieux des critères permettant la description de ces éléments. Les critères que nous retiendrons pour l'enseignement des collocations sont les suivants (Cavalla, à paraître) :

³ Travail d'extraction des items sur un corpus de 2 millions de mots (KIAP et Lidilem), (Fløttum *et al.*, 2006).

- Les collocations ont un sens figé :
 - o Si l'un des éléments de la collocation garde son sens habituel (la base), l'autre prend une valeur métaphorique plus ou moins marquée (le collocatif). Ex. : *passer un examen*, sens propre de *examen* (base), sens métaphorique de *passer* (collocatif).
- Les collocations ont une morphologie et une syntaxe variable (Tutin, 2007).
- Les collocations acceptent souvent des insertions : *avancer clairement une hypothèse* (insertion adverbiale).
- Les collocations ont un lexique plutôt stable (paradigmes limités) ; par exemple, le nom *hypothèse* accepte une liste fermée de verbes (32 dans un corpus d'environ 2 M de mots) (Cavalla et Grossmann, 2005).

Parmi les collocations rencontrées (Fløttum *et al.*, 2006), nous nous sommes arrêtée sur celles dont la structure est fréquente et dont la place dans l'article est quasiment prédéfinie : V + N (*émettre une hypothèse*). Ainsi, ce n'est pas seulement la combinatoire syntaxique qui a guidée notre choix, mais également la pertinence pragmatique de l'association lexicale utilisée. Ces critères ne sont pas fortuits, ils sont largement conditionnés par les objectifs didactiques qui guident nos descriptions linguistiques : quelle collocation choisir (plan syntaxique et lexical) pour l'utiliser dans quelle partie du mémoire ou de l'article (plan sémantique et pragmatique) ?

III. Propositions didactiques

A- *L'existant*

Malgré leur fréquence dans le langage quotidien, les collocations sont peu prises en compte dans l'enseignement du FLE. Lewis constate pour l'anglais et l'ensemble des langues étrangères :

We⁴ now recognise that much of our 'vocabulary' consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is

⁴ « Nous savons désormais qu'une grande part de notre 'vocabulaire' est constituée de différentes structures préfabriquées. Les plus simples d'entre elles sont les collocations. En conséquence, nous pensons que l'enseignement des collocations devrait être une priorité dans tous les cours de langues étrangères. » (Traduction personnelle)

collocation. Self-evidently, then, teaching collocation should be a top priority in every language course. (Lewis, 2000)

Afin de développer cet enseignement, il serait intéressant de faire prendre conscience, tant aux enseignants qu'aux apprenants, de l'importance de ces structures dans la langue. Comme le mentionne González-Rey (2002), en langue maternelle ces structures spécifiques sont « des 'béquilles' qui sédimentent automatiquement notre fonds linguistique et dont nous nous servons commodément, sans effort, ce qui semble [leur] ôter toute importance » ; en revanche, « elles représentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique, ce qui leur confère une valeur particulière ». Malgré ce constat déjà évoqué par Bally en 1909 (González-Rey, 2002), l'apparition tardive, et souvent anecdotique, de ces structures dans les méthodes d'enseignement (niveaux avancés en langue B2 à C5), prouve le peu d'importance qui leur est accordé dans l'apprentissage alors qu'elles font partie intégrante du lexique.

Notons que si quelques manuels de FLE proposent de rares expressions figées culturellement marquées et donc souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, il n'est souvent rien prévu pour l'enseignement des collocations. Pourtant, on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique. Il paraîtrait important de s'arrêter sur certaines d'entre elles pour préciser notamment que leur forme et leur morphosyntaxe peut être variable ; voici des exemples trouvés dans des manuels :

- Un texte de compréhension dans Rond-point (Labascoule *et al.*, 2004), qui contient les collocations suivantes sans les traiter pour les enseigner : *organiser une compétition, une opération publicitaire.*
- Une consigne dans *Vocabulaire progressif du français* (Schmitt, 2004) : *remettre en ordre.*

Nous pourrions penser que la fréquente apparition de certaines de ces collocations dans les consignes des manuels facilite leur mémorisation. Cependant, on constate que les apprenants ne retiennent pas seuls ces structures et ont besoin d'une mise en exergue de la phraséologie pour la retenir. À quels moments doit-on alors les aborder ? Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question et proposent des solutions

⁵ Niveaux décrits dans le CECRL : Cadre Européen Commun de Référence en Langue, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

souvent très pertinentes soit en ligne soit dans des ouvrages ; citons la Base lexicale du français⁶ pour le français (Verlinde *et al.*, 2006) ou les réflexions de Lewis (2000) et ses confrères à propos de l'anglais.

B. Nos propositions

Nous avons proposé plusieurs types de séquences didactiques (Cavalla et Labre., à paraître) autour des collocations de façon générale et pas seulement de la phraséologie scientifique : quatre séquences⁷ en ligne et un ouvrage (Cavalla et Crozier, 2005). Les exercices sur multimédia s'adressent à des étudiants LNN de niveau B1 minimum qui suivent une formation universitaire à l'université Stendhal-Grenoble3. L'ouvrage est davantage destiné à des étudiants LNN de niveau A2-B1. De façon générale, les exercices suivent la progression suivante :

→ avec texte support :

- repérage guidé des collocations sur une partie de l'article : lecture attentive en vue d'une mémorisation des structures collocatives de type : V + N
- vérification du sens par la réutilisation des structures en contexte
- repérage non-guidé des structures collocatives spécifiques
- mémorisation : insertion dans des phrases issues de l'article puis dans de nouveaux contextes

→ sans texte support :

- utilisation d'images support
- développement de stratégies de déduction du sens
- mémorisation : appariement répétés
- réinvestissement dans des contextes variés (issus des corpus d'articles scientifiques)

Ces séquences ont été testées notamment par des enseignants étrangers de FLE qui reconnaissaient ne pas connaître toutes les structures collocatives présentées. L'apprentissage en bloc des collocations (et pas séparément *faire* et plus tard *hypothèse*) leur a permis de comprendre certaines d'entre elles. En effet, l'abord combinatoire et pas mot à mot demande d'envisager le sens dans un ensemble et donc de repérer le lieu d'une métaphore ou d'une association lexicale précise.

⁶ <http://ilt.kuleuven.be/blf/>

⁷ 1, 2, 3 : <http://opus.grenet.fr/dokeos/cuef/index.php> puis « Expressions idiomatiques et FLE / séquences ». 4 : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/projets/ESC/>

Pour ces premiers essais, nous avons choisi des niveaux avancé en présupposant qu'ils connaissent le lexique et les structures grammaticales qui sont autour de la collocation ; seule la phraséologie est réellement inconnue. On se rend compte alors que le savoir grammatical n'est pas réellement suffisant pour appréhender la phraséologie ; l'association lexicale à repérer et le sens à extraire demande un exercice que les apprenants non pas l'habitude de faire. Des réflexions sont à mener autour de ces aspects tant didactiques que linguistiques. Notons que l'expérience d'enseignante nous conduit à envisager l'enseignement de la phraséologie dès niveaux A2 afin d'aborder rapidement ces structures primordiales dans une langue étrangère.

Les contraintes imposées par notre objectif didactique nous ont conduit à voir cet enseignement non pas uniquement sous forme de séquences mais davantage de tâches sous un angle modulaire peut-être formateur. Les contraintes sont de plusieurs ordres : atteindre des étudiants de différentes disciplines universitaires (quel texte choisir pour intéresser les étudiants de physique et ceux de littérature ?), enseigner un phénomène linguistique générique sans être commun (le lexique transdisciplinaire n'est pas du langage courant), associer enseignement du lexique et production écrite (est-ce possible ?).

C. Nouvelles perspectives : un parcours d'apprentissage

N'ayant pas de réponse immédiate à ces questions, nous avons toutefois trouvé le canevas d'une séquence que nous tentons ici d'adapter à notre terrain. Il s'agit de la réflexion menée par Larger dans sa thèse de doctorat à propos de l'enseignement du lexique (Larger, 2006). Sa réflexion pour un « Parcours d'apprentissage » met en exergue le lien entre lexique et production écrite. Il ne s'agit pas de lexique scientifique ni d'écrits scientifiques, mais nous adaptons sa description à notre objet en aménageant quelques phases en fonction de nos besoins. Voici les phases que nous proposons :

1. Mieux connaître le lexique transdisciplinaire de la Langue Scientifique Générale
2. Mobiliser le lexique transdisciplinaire en fonction du genre du texte
3. Mobiliser le lexique transdisciplinaire pour planifier l'écriture d'un texte
4. Intégrer le lexique transdisciplinaire au texte

Dans notre cadre il nous est apparu intéressant d'inverser les points 2 et 3 de Larger qui pose la question du genre après la planification de

l'écriture. Il nous paraît plus pertinent de faire l'inverse dans notre cas afin de sensibiliser rapidement les étudiants LNN au genre spécifique de l'écrit scientifique (et de ses sous-genres tels que le mémoire ou l'article de recherche). Chaque module est divisé en sous-parties que nous adaptons comme suit :

1. Mieux connaître le lexique transdisciplinaire scientifique
 - Quel lexique ? Il est prioritaire de distinguer le lexique terminologique du lexique transdisciplinaire :
 - o terminologie : *infarctus du myocarde*
 - o transdisciplinaire : *émettre une hypothèse*
 - Quelle combinatoire ? Il faudra alors connaître les constructions morphologiques variables de la combinatoire spécifique (Tutin, 2007) :
 - o nominalisation : *la présentation des résultats*
 - o voix active ou passive : *fonder une analyse sur // l'évaluation est fondée sur*
 - Quelle place ? Il restera à explorer les classes sémantiques et les fonctions rhétoriques des lexèmes :
 - o les classes sémantiques associées à *hypothèse* :
 - opinion favorable : *confirmer l'hypothèse*
 - opinion défavorable : *rejeter l'hypothèse*
 - o la fonction rhétorique de *hypothèse* :
 - en introduction, en conclusion...
2. Mobiliser le lexique transdisciplinaire en fonction du genre du texte
 - Jouer avec les stéréotypes structurels liés au genre de texte
 - article, mémoire, thèse ; la structure IMMRaD convient pour des articles de recherche, plus rarement pour des mémoires
 - Mobiliser le lexique associé à ces stéréotypes
 - travail de comparaison à faire
3. Mobiliser le lexique transdisciplinaire pour planifier l'écriture d'un texte

Il s'agit ici d'utiliser des enchaînements sémantiques structurants dans le but d'appréhender le rôle structurant du lexique transdisciplinaire. Grâce à la mise en place d'une problématique, de questions, d'hypothèses, il semble plus aisé de structurer sa pensée tout

en élaborant un canevas de texte ; le lexique transdisciplinaire fera alors son apparition.

- Utiliser des enchaînements sémantiques structurants
 - o questionnement, hypothèse, problématique...
 - Appréhender le rôle structurant du lexique transdisciplinaire
 - o structurer sa pensée et donc son texte en utilisant le lexique approprié
4. Intégrer le lexique transdisciplinaire au texte
- Intégrer toutes les ressources de la langue
 - o lexies simples, collocations, expressions figées...
 - Insérer la phraséologie dans la syntagmatique du discours
 - o *Nous rejetons l'hypothèse selon laquelle...*
 - o *La difficulté théorique de réaliser des comparaisons nous conduit vers...*

Pour résumer, les modules du parcours se visualisent en tableau afin d'apprécier le cheminement de façon synoptique.

(1) Mieux connaître le lexique TrSc	(2) Mobiliser le lexique TrSc en fonction du genre du texte	(3) Mobiliser le lexique TrSc pour planifier l'écriture d'un texte	(4) Intégrer le lexique TrSc au texte
Le lexique spécifique La combinatoire spécifique La place de ce lexique	Jouer avec les stéréotypes structurels liés au genre de texte Mobiliser le lexique associé à ces stéréotypes	Utiliser des enchaînements sémantiques structurants Appréhender le rôle structurant du lexique transdisciplinaire	Intégrer toutes les ressources de la langue Insérer la phraséologie dans la syntagmatique du discours

Tableau 1 : Le parcours d'apprentissage du lexique Transdisciplinaire Scientifique (TrSc) pour l'aide à l'écriture scientifique

Chacun des modules du parcours peut faire l'objet d'un travail spécifique, comportant des activités orales et écrites, en réception et en production. La logique modulaire proposée autorise également des associations, dont certaines nous paraissent privilégiées. Par exemple, le module (1) et le module (2) d'une part, le module (3) et le module (4) d'autre part, nous paraissent pouvoir se combiner de manière efficace.

IV. Conclusion

Un tel dispositif n'a pas encore été testé, il est prévu de le développer en termes de séquences adaptées à des niveaux B1 et plus.

Il reste un certain nombre de questions à résoudre afin 1/de répondre dans les plus brefs délais aux besoins des étudiants LNN 2/de décrire les phénomènes linguistiques en question et 3/de didactiser le tout afin que tout étudiant, quelle que soit sa discipline universitaire, puisse y trouver une aide réelle.

Nos interrogations immédiates peuvent être résumées ainsi : Existe-t-il un lexique transdisciplinaire en fonction du genre du texte ? En d'autres termes :

- Comment peut-on enseigner simultanément les savoirs linguistiques et les savoirs-faire langagiers ? Car savoir utiliser les collocations et la phraséologie d'une langue étrangère de façon générale est de l'ordre d'un savoir-faire langagier trop peu considéré.
- Doit-on lister et analyser les collocations transdisciplinaires ou par disciplines ? Car il existe des collocations scientifiques – non terminologiques – davantage usitées dans certaines disciplines ; elles ne sont pas vraiment transdisciplinaires, mais très utiles dans ces disciplines.
- Doit-on constituer des corpus d'écrits par disciplines universitaires ? Au vu de la question précédente, nous pouvons penser que le découpage des corpus par disciplines peut-être également très intéressant ne serait-ce que pour des comparaisons linguistiques.

Nous espérons répondre davantage à ces interrogations et avancer très prochainement dans notre quête pour l'enseignement de la phraséologie du français.

Bibliographie

- Cavalla, C., « La phraséologie en classe de FLE », in *Les Langues Modernes* n° 1-2009, à paraître.
- Cavalla, C., « Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat », in Goes J. et Mangiante J.-M. (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Université, 2007, p. 37-48.
- Cavalla, C. et Labre, V., « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects », in Tutin, A. et Novakova, I. (dir.), *Le lexique des*

émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique, Grenoble, Ellug, à paraître.

Cavalla, C. et Grossmann, F., « Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français », *Akademisk prosa*, Kin (Eds), Bergen, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 2005, p. 47-59.

Coxhead, A., « The Academic Word List: A Corpus-based Word List for Academic Purposes », in *Teaching and Language Corpora*, 2002, Atlanta.

Coxhead, A. et Nation, P., « The specialised vocabulary of English for academic purposes », in *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 252-267.

De Nuchèze, V., « Approche pragmatique-énonciative du discours de recherche », in *Lidil* n°17, Grenoble, 1998, p. 25-40.

Dérive, M.-J. et Fintz, C., « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ? », in *Lidil* n°17, Grenoble, 1998, p. 44-56.

Ducancel, G. et Astolfi, J.-P., (ss.dir.), « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques », in *Repères* n°12, Paris, 1995.

Drouin, P., « Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire », in *Revue française de linguistique appliquée* n° XII-2, 2007, p. 45-64.

Fløttum, K., Dahl, T. et Kin, T., (ss.dir.), *Academic voices. Across languages and disciplines*, Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins, 2006.

González-Rey, I., *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2002.

Labascoule, J., Lause, C. et Royer, C., *Rond-Point 1 - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*, Grenoble, Barcelone, Presses Universitaires de Grenoble – Difusión, 2004.

Larger, N., *Pour une méthodologie intégrative et modulable du lexique en français langue étrangère*, thèse de doctorat, Grossmann, F. (directeur), Sciences du Langage, Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, 2006.

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

Mel'čuk, I., « La Phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 92, 1993, p. 82-113.

Pecman, M., « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères », in *ALSIC* n°8, 2005, p. 109-122, <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>.

Phal, A., *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Paris, Didier, Crédif, 1971.

- Reuter, Y., « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », in *Lidil* n°17, Grenoble, 1998, p. 11-23.
- Schmitt, S., *Vocabulaire progressif du français - Pour adolescents - Niveau débutant*, Paris, Clé International, 2004.
- Tutin, A., « Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique », in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* vol. 31, n° 2-4, Louvain, 2007, p. 247-262.
- Vérin, A., « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères* n°12, Paris, 1995, p. 21-36.
- Verlinde, S., Binon, J. et Selva, T., « Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage », in *Langue Française* n°150, Paris, 2006, p. 84-98.