



HAL
open science

Pour un apprentissage/enseignement des collocations verbo-nominales d'existence en termes de 'constructions'

Catherine Fuchs, Sylvie Garnier

► To cite this version:

Catherine Fuchs, Sylvie Garnier. Pour un apprentissage/enseignement des collocations verbo-nominales d'existence en termes de 'constructions'. *Lexis. Journal in English Lexicology*, 2021, 10.4000/lexis.5773 . halshs-03504712

HAL Id: halshs-03504712

<https://shs.hal.science/halshs-03504712>

Submitted on 29 Dec 2021

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

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



- [Édition](#)
- [Tableau de bord](#)
- [Information](#)
- [Index](#)
- [Site](#)
- [Administration](#)
- [Messagerie interne](#)

- [Déconnexion](#)
- Vider le cache

-
-

Site lexis

Utilisateur cfuchs (*Visiteur*)

- [Racine](#)
- > [Issues](#)
- > [Lexical learning and teaching](#)
- > [Papers](#)
- > Pour un apprentissage/enseignement des collocation...



Pour un apprentissage/enseignement des collocations verbo-nominales d'existence ...
(*article*)

- -
 - **Voir**
 - Éditer
 - Publier
 - Supprimer

- [Racine](#)
- > [Issues](#)
- > [Lexical learning and teaching](#)
- > [Papers](#)
- > Pour un apprentissage/enseignement des collocation...

Pour un apprentissage/enseignement des collocations verbo-nominales d'existence en termes de 'constructions'

Catherine Fuchs et Sylvie Garnier

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Illustrations](#) | [Citation](#) | [Auteurs](#)

Résumés

[Français](#) [English](#)

Nous présentons ici une méthodologie de l'apprentissage/enseignement de connaissances lexicales fondée sur la notion de « construction » et appliquée au français langue étrangère (niveau universitaire). Elle est illustrée sur un domaine particulier : celui des collocations verbo-nominales permettant d'exprimer le début (apparition, naissance, commencement), la continuation (persistance, poursuite) et la fin (disparition, arrêt) de l'existence de quelque chose. Les verbes et les noms retenus relèvent du lexique « transversal » des sciences humaines et sociales en contexte académique.

Il est montré que les compatibilités (plus ou moins fortes) et les incompatibilités entre les verbes et les noms peuvent être expliquées aux apprenants en termes de 'facette' (c'est-à-dire de point de vue) que le verbe impose sur le nom, en fonction de son sens dans la construction considérée. Il est également montré que la comparaison de deux constructions exprimant une même idée principale permet de mesurer leur degré de proximité sémantique, sur la base des (in)compatibilités des verbes avec les grandes catégories de noms, et de leur plus ou moins forte affinité (ou incompatibilité absolue) avec les types de noms.

La présentation des notions structurantes (facette, catégorie et type de noms) est suivie d'une description des outils didactiques qu'elles permettent de concevoir, et du compte rendu de trois séquences didactiques mises en place dans le cadre de la formation aux écrits universitaires.

Introduction

1 Nous présentons ici une méthodologie de l'apprentissage/enseignement de connaissances lexicales fondée sur la notion de *construction* et appliquée au français langue étrangère (niveau B2 à C2). Elle vise à répondre à un besoin bien identifié en français langue étrangère sur objectifs universitaires, notamment en matière de maîtrise des collocations verbo-nominales, telles qu'elles se trouvent employées dans les textes académiques relevant principalement des sciences humaines et sociales (sur la place des collocations en français L1 et L2, voir Bolly [2011] ; sur les erreurs qu'elles engendrent chez les étudiants allophones, voir notamment Luste-Chaâ [2010] et Cavalla [2019]).

2 Cette approche, qui allie de façon étroite recherche linguistique et recherche didactique, sera illustrée sur un domaine particulier : celui des collocations verbo-nominales permettant

d'exprimer le début (apparition, naissance, commencement), la continuation (maintien, persistance, poursuite) et la fin (disparition, arrêt) de l'existence de quelque chose. Ce type de collocation est souvent convoqué dans les textes académiques de sciences humaines et sociales, où l'on rencontre des énoncés tels que : *Cette théorie a vu le jour au XVIIe siècle ; La baisse des taux d'intérêt se poursuit ; Le conflit qui ensanglante le pays va bientôt prendre fin.*

1. Un lexique invisible

3 Les collocations que nous avons étudiées relèvent d'un certain type de lexique universitaire. Sous l'appellation *lexique universitaire*, on peut en effet distinguer trois grands types de lexique, dont les frontières ne sont d'ailleurs pas totalement étanches (sur la question du lexique scientifique transdisciplinaire, voir Tutin [2007], Cavalla [2016], Jacques & Tutin [2018]) :

- le *lexique terminologique* constitué d'un ensemble de termes techniques renvoyant aux notions et concepts spécifiques à une discipline ou à un champ de recherche ;
- le *lexique transdisciplinaire* renvoyant aux *fonctions rhétoriques* constitutives des travaux académiques ; ex : dans un mémoire ou une thèse en sciences humaines ou sociales, désigner son objet d'étude (*s'interroger sur, se pencher sur, traiter de...*), cadrer son objet d'étude (*circonscrire, cerner...*), se donner des outils (*mobiliser, convoquer...*) ;
- le *lexique transdisciplinaire* renvoyant aux *grandes notions* qui structurent la pensée humaine, comme par exemple celles que nous avons retenues ici et qui ont trait aux phases de l'existence.

4 Dans le cadre de l'enseignement du FLE, nous avons pu constater que l'emploi de ce dernier type de lexique universitaire ne va pas de soi dans les productions des étudiants allophones d'un niveau avancé. Nous nous appuyons ici sur l'observation d'un corpus de textes produits par des étudiants de l'Université de Chicago entre 2004 et 2020, dans le cadre de cours suivis par ces étudiants en sciences sociales ou humaines dans des universités françaises (de L2 à Master 1) ou dans le cadre de cours de civilisation européenne dispensés dans le Centre à Paris de l'Université de Chicago. Le corpus est constitué de plus de 300 copies, de 2 à 4 pages chacune, rédigées par une centaine d'étudiants (niveau B2 à C1 en français), de langues maternelles différentes (anglais majoritaire).

5 Parmi les erreurs relevées dans les écrits où il est question de l'existence de quelque chose, nous avons pu observer notamment le *suremploi des verbes génériques* et, par voie de conséquence, le sous-emploi de verbes (ou de collocations verbales) plus précis permettant d'exprimer de façon plus adéquate la même idée de base. S'agissant des phases de l'existence, nous avons relevé notamment un suremploi des verbes *commencer* et *continuer* et des constructions *quelque chose commence, quelque chose continue*. En voici deux exemples :

(1) Joinville faisait partie d'un nouveau mouvement de pensée qui *commença* au début du XIVe siècle.

là où un locuteur natif préférerait parler d'un nouveau mouvement de pensée qui *vit le jour*, ou qui *se fit jour*...

(2) Même si une économie agricole *continue* durant le XIX^e siècle, elle est plus mécanique...

là où un locuteur natif choisirait de dire : Même si une économie agricole *se maintient*...

6 Les apprenants qui recourent au verbe générique *commencer* ou *continuer* en restent à l'idée générale d'existence envisagée dans son commencement ou dans sa continuation, sans aller plus loin dans leur réflexion. Ce suremploi est révélateur d'un certain nombre de carences et de difficultés dans l'enseignement/apprentissage du lexique universitaire transversal.

7 Premièrement, les outils actuellement disponibles (dictionnaires en ligne, concordanciers, etc.) s'avèrent insuffisants. Fort utiles par exemple pour vérifier ponctuellement la compatibilité entre un verbe et un nom, ces outils n'aident pas l'apprenant à réemployer dans ses propres écrits des verbes qui pourtant ne posent souvent aucun problème de compréhension et semblent familiers, puisqu'on les croise régulièrement au fil des lectures d'articles ou d'essais d'experts.

8 Par ailleurs, il existe un problème de visibilité du lexique verbal dans les dictionnaires classiques. Bon nombre des reformulations adéquates de *commencer à exister* feraient en effet appel, non à des verbes simples, mais à des locutions verbales telles que *voir le jour*, *se faire jour*, *prendre forme*, *prendre corps*... Le terme « locution verbale » est ici à distinguer de celui de « collocation », que nous utilisons pour référer aux combinaisons possibles entre un prédicat verbal et le nom sujet (ou le nom objet, selon le type de construction) renvoyant à l'actant qui se trouve dans la phase de l'existence considérée ; exemples de collocations : <économie (actant sujet) – *se maintenir* (prédicat verbal)>, <abolir (prédicat verbal causatif) – *distance* (actant objet)>. Par « locution verbale » nous entendons, à la suite de Polguère [2015], un prédicat complexe ayant un sens non compositionnel ; exemples de locutions verbales : *prendre naissance*, *tomber dans l'oubli*, *toucher à sa fin*. Par abus de langage, le terme « verbe » sera utilisé ici pour désigner indifféremment un lexème verbal simple ou une locution verbale.

9 Signalons également, chez les scripteurs allophones, la difficulté à acquérir les verbes ayant une forme pronominale, et donc la tendance à les éviter – difficulté qui peut s'expliquer notamment par le fait qu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur une règle leur permettant de savoir si la forme pronominale d'un verbe existe ou non. De plus, à partir des erreurs que nous avons relevées dans les copies, on peut faire l'hypothèse que les étudiants ignorent les propriétés sémantiques distinctives des noms (objet *vs.* processus ; statique *vs.* dynamique).

2. Notions théoriques

10 Le recours à la notion de *construction* pour l'enseignement/apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère a déjà été proposé par divers auteurs (voir notamment Diessel [2013], Ellis [2013], DeKnop & Gilquin [2016], Llopis-Garcia [2020]). Il permet en particulier d'éviter un double écueil : celui des données brutes (comme les listes de couples noms-verbes) et celui des mots contextualisés en l'absence d'une réflexion critique sur le rôle du contexte.

11 Par « construction » nous entendons ici un schéma grammatical de type <Quelque chose (sujet) V/se V> ou <V quelque chose (objet)>, par exemple : *Quelque chose démarre*, *Quelque chose se maintient*, *Mettre fin à quelque chose*. Il s'agit donc, dans la perspective des

grammaires de constructions (Goldberg [1995]), de constructions « partiellement spécifiques (ou substantielles) » et « partiellement schématiques », selon les termes de Hoffmann & Trousdale [2013] repris par François *et al.* [2021] : le verbe est en effet instancié, alors que le nom ne l'est pas (puisque le *quelque chose* n'est pas encore spécifié).

12 Dans ces constructions, le verbe n'est considéré que dans l'un de ses régimes syntaxiques et donc dans l'un de ses sens possibles. Par exemple, à propos du verbe *fonder*, la construction (*quelqu'un*) *fonder quelque chose* (comme dans *Fermat a fondé la géométrie analytique*, au sens de « créer dans le champ intellectuel ») est distincte de la construction (*quelqu'un*) *fonder quelque chose sur autre chose* (comme dans *Les médecins fondent de grands espoirs sur les nouveaux vaccins*, au sens de « baser quelque chose sur autre chose ») et de la construction (*quelque chose*) *fonder quelque chose* (comme dans *La prohibition de l'inceste fonde la culture*, au sens de « être au fondement de quelque chose »). De ce fait, la polysémie du verbe n'est pas prise en compte (pour une approche de la polysémie verbale, selon les constructions et le lexique, voir Florea & Fuchs [2010]).

13 Afin d'illustrer les constructions à l'aide d'exemples authentiques relevant du niveau de langue visé, il fallait pouvoir s'appuyer sur un corpus homogène et représentatif. Nous avons fait le choix de travailler sur des extraits tirés de l'*Encyclopædia Universalis*, consultée en ligne entre 2014 et 2020. Cette encyclopédie, composée de notices scientifiques rédigées par des auteurs spécialistes de leur discipline (le plus souvent professeurs ou enseignants), constitue un corpus homogène témoignant des usages du français académique – ce qui n'est pas exclusif d'un souci de vulgarisation de haut niveau – et c'est une bonne ressource pour observer en contexte le lexique renvoyant aux trois grandes phases de l'existence. Nous avons ainsi réuni un corpus de travail de plus de 4.000 extraits comportant les constructions que nous avons décidé de décrire après avoir fait le bilan des besoins des apprenants à partir d'un corpus initial de copies.

2.1. Le domaine sémantique : l'existence et ses phases

14 La première étape du travail consiste à s'interroger sur la nature du domaine sémantique auquel renvoient les constructions à étudier : ici celui des trois grandes phases de l'existence : Commencer à exister / Faire commencer à exister, Continuer à exister / Faire continuer à exister, Cesser d'exister / Faire cesser d'exister. Dans une perspective de linguistique théorique, ces trois phases pourraient être décrites en termes de valeurs aspectuelles appliquées à l'existence (l'inchoation, ou l'entrée dans l'existence ; l'imperfectif, ou le maintien dans l'existence et le perfectif, ou la sortie de l'existence) et donner lieu à une formalisation en termes de « fonctions lexicales » dans la perspective de Mel'chuk et de Polguère, ou bien – dans la perspective de Culioli – en termes de représentations topologiques de l'intervalle associé à la notion d'existence. Mais un tel développement théorique et formel ne correspond pas à l'objectif de notre travail.

15 Par contre, il est tout à fait éclairant, à des fins didactiques, de partir de l'idée que la notion d'existence peut se concevoir dans *cinq perspectives* différentes :

- a. *existence dans l'espace* : « être présent (quelque part) »
- b. *existence pour un observateur* : « être perceptible »
- c. *existence en soi* : « être en vie »
- d. *existence qualitative* : « être dans un certain état »
- e. *existence dans le temps* : « être en cours ».

16 Il en découle que les phases de l'existence peuvent, à leur tour, se décliner selon chacune de ces cinq perspectives, donnant ainsi lieu à autant de séries distinctes de verbes. Par exemple, si l'on considère la première perspective, celle de l'*existence dans l'espace* (« être présent (quelque part) »), on obtient les séries verbales suivantes correspondant respectivement au commencement, à la continuation et à la fin de l'existence dans l'espace :

- commencer à exister quelque part (« devenir présent ») : se dégager, se faire jour, émerger, jaillir, surgir, survenir...
- continuer à exister quelque part (« rester présent ») : demeurer, subsister, rester, prendre racine, s'incruster...
- finir d'exister quelque part (« cesser d'être présent ») : se perdre, tomber dans l'oubli, s'évanouir, s'éclipser...

17 De telles séries peuvent être établies sur la base du *Dictionnaire électronique des synonymes* qui donne, pour chaque entrée, un certain nombre de *cliques*. En théorie des graphes, une clique est un ensemble de sommets deux à deux adjacents : « une clique (sous-graphe complet maximal) est un ensemble d'unités lexicales qui ont la propriété d'être toutes synonymes les unes des autres » (Ploux & Victorri [1998 : 167]). Il convient toutefois de préciser qu'une même unité lexicale peut appartenir à plusieurs cliques ; autrement dit, un verbe peut se trouver à la frontière de deux séries. C'est ainsi, par exemple, qu'un verbe comme *se dégager* pourrait légitimement être considéré comme participant à la fois de « devenir perceptible » et de « devenir présent » mais, dans une perspective didactique, il a semblé plus judicieux de ne rattacher un verbe donné qu'à une seule série.

18 Les 52 constructions étudiées en détail dans ce travail ont été sélectionnées selon plusieurs critères : leur composition (de préférence les locutions verbales), leur sous-emploi ou emplois erronés dans les productions des apprenants, leur appariement sous une même idée principale. Pour plus de clarté et une meilleure efficacité, ne sont retenus que *deux verbes* pour chaque perspective étudiée (26 couples de verbes au total). D'un point de vue pédagogique, le contraste de deux verbes permet de donner une vision globale de leurs points communs et différences, et de faciliter ainsi le choix (voir plus bas, à propos des fiches comparatives). Libre à l'enseignant ou à l'apprenant de contraster d'autres verbes, et donc de rapprocher les fiches individuelles selon ses besoins.

19 On voit que le lexique, ainsi conçu, guide finement le choix d'un verbe : à partir de l'idée d'existence, on considère d'abord l'une des phases de l'existence, puis la perspective dans laquelle envisager l'existence. Mais on ne peut se limiter à cette première étape. D'autres paramètres doivent être pris en compte pour pouvoir différencier les verbes qui expriment une phase de l'existence (envisagée dans l'une des cinq perspectives évoquées ci-dessus) et pour comprendre pourquoi, dans les constructions retenues, chaque verbe accepte certains types de noms et pas d'autres.

2.2. Le sémantisme du verbe dans la construction

20 Pour décrire le sémantisme propre des verbes dans les constructions étudiées, nous reprenons une distinction sémantique, faite par les classiques et perpétuée jusqu'à la fin du XVIIIe siècle par le courant dit de la « synonymie distinctive », entre « idée principale » et « idée accessoire » (voir par exemple Girard [1718]). Pour notre part, nous opposons *idée principale* et *idée secondaire*. L'*idée principale* correspond ici à une phase (commencement, continuation ou fin de quelque chose) de l'existence, vue dans l'une des perspectives

évoquées ci-dessus (dans l'espace, pour un observateur, en soi, qualitative, ou dans le temps). L'idée *secondaire* constitue l'apport spécifique de chaque verbe, qui vient s'ajouter à l'idée principale en la précisant.

21Ainsi, comme il a été dit plus haut, pour exprimer l'idée principale *commencer à exister dans l'espace* (c'est-à-dire « devenir présent (quelque part) »), il existe en français toute une série de verbes disponibles : *se dégager, se faire jour, émerger, jaillir, se détacher, s'imposer, surgir, s'instaurer, s'instituer, survenir...* Au sein de cette série par exemple, nous distinguons *se dégager* et *se faire jour* comme suit en termes d'idées secondaires :

- se dégager, c'est devenir présent en se détachant au sein d'un tout ;
- se faire jour c'est devenir présent en se révélant progressivement au grand jour.

22De la même manière, pour exprimer l'idée principale *faire commencer à exister dans l'espace* (c'est-à-dire « mettre quelque chose en place (quelque part) »), on trouve la série *instaurer, instituer, établir, installer, implanter, mettre en place...* Au sein de cette série par exemple, nous distinguons *instaurer* et *instituer* comme suit en termes d'idées secondaires :

- instaurer quelque chose, c'est mettre quelque chose en place en le mettant en vigueur ;
- instituer quelque chose, c'est mettre quelque chose en place en l'imposant officiellement comme statutaire.

23Prenons maintenant un exemple concernant la *continuation de l'existence*. Pour exprimer l'idée principale « rester vivant » (continuation de l'existence en soi), on trouve des verbes comme *survivre, se perpétuer, s'immortaliser, s'éterniser...* Pour distinguer, par exemple, *survivre* et *se perpétuer* nous ferons appel aux idées secondaires suivantes :

- survivre, c'est rester vivant en surmontant des facteurs hostiles ;
- se perpétuer, c'est rester vivant en se reproduisant à travers le temps par l'intermédiaire de relais.

24Et, pour exprimer l'idée principale « garder quelque chose vivant », au sein de la série *perpétuer, pérenniser, immortaliser, éterniser...*, on distinguera *perpétuer* et *pérenniser* comme suit :

- perpétuer quelque chose c'est garder quelque chose vivant en le reproduisant ou en le pratiquant à travers le temps ;
- pérenniser quelque chose c'est garder quelque chose vivant en assurant sa permanence à travers le temps.

25Prenons pour terminer deux exemples, du côté de la *fin de l'existence*. À l'idée principale « cesser d'être en cours » (fin de l'existence dans le temps) correspond la série *toucher à sa fin, prendre fin, s'achever, toucher à son terme, arriver à son terme, se terminer...* L'idée secondaire qui permet de distinguer *toucher à sa fin* et *prendre fin* sera formulée comme suit :

- toucher à sa fin, c'est se terminer en arrivant quasiment à son terme ;
- prendre fin, c'est se terminer en s'arrêtant définitivement à un moment donné.

26 Et, pour exprimer l'idée principale « faire cesser le cours de quelque chose », au sein de la série *mettre fin à, mettre un terme à, clore, achever, interrompre, arrêter, faire cesser...*, on opposera *mettre fin à* et *mettre un terme à* de la façon suivante :

- *mettre fin à quelque chose* c'est faire cesser le cours de quelque chose *en l'arrêtant* ;
- *mettre un terme à quelque chose* c'est faire cesser le cours de quelque chose *en lui imposant une limite temporelle*.

27 Les définitions du sens des verbes s'inspirent de celles des dictionnaires du français. Elles synthétisent les indications livrées par le corpus d'exemples et par la comparaison des verbes deux à deux. Elles sont formulées en termes aussi simples que possible.

2.3. Le sémantisme des noms dans la construction

28 Comme il a été dit plus haut, les compétences nécessaires pour maîtriser les constructions ne sauraient se réduire à une simple énumération statique (et nécessairement incomplète) de noms et de verbes co-occurents : il faut comprendre *pourquoi* tel verbe est compatible, dans la construction considérée, avec tel nom. Pour ce faire, trois grandes notions structurantes se sont imposées.

Tout d'abord, la notion de *facette* : par ce terme, repris de Kleiber [1999] qui y recourt pour traiter de la polysémie lexicale, nous entendons (dans un sens légèrement différent) l'éclairage sémantique particulier que chaque verbe impose aux noms avec lesquels il s'emploie. Les compatibilités et les incompatibilités (plus ou moins fortes) entre les verbes et les noms peuvent en effet être expliquées de façon simple en termes de facette. La facette constitue la caractéristique commune à tous les N en usage prototypique avec tel verbe ; ainsi le verbe *esquisser* appelle-t-il des N qui ont pour caractéristique d'être *schématisables* (comme *un portrait, des contours, une approche...*).

29 Voici quelques exemples de facettes mises au jour à partir de l'analyse du corpus :

(a) sous l'idée générale « rendre (quelque chose) perceptible » :

- on *esquisse* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, on trace rapidement dans ses grandes lignes) ce qui est *schématisable* (comme *un portrait, des contours, une approche...*) ;
- on *ébauche* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, on commence à élaborer de façon sommaire) ce qui nécessite d'être *élaboré par étapes* (comme *un recueil, un projet, une théorie...*).

(b) sous l'idée générale « continuer à être dans un certain état » :

- ce qui *perdure* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, qui dure encore pendant longtemps) est *solidement ancré dans le temps* (comme *une tradition, un style...*) ;
- ce qui *persiste* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, qui continue au fil du temps en dépit de forces antagonistes) est *doté d'une force de résistance* (comme *des désaccords, des incertitudes, un risque, la rancune...*).

(c) sous l'idée générale « ôter (quelque chose) de quelque part » :

- on *élimine* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, on enlève définitivement de là où il se trouve) ce qui est considéré comme *gênant ou inutile* (comme *la concurrence, une nuisance, un élément étranger, un danger...*) ;
- on *supprime* (c'est-à-dire, en termes d'idée secondaire, on fait cesser d'exister au sein d'un ensemble) ce qui est *contesté* par certains *dans sa raison d'être* (comme *des emplois, des avantages, des privilèges, une entrave...*).

30 Pour déterminer la facette imposée sur le nom, il faut se livrer préalablement à un long travail d'observation sur corpus : ce sont en effet les contextes larges dans lesquels figure la construction considérée qui donnent les clés de la facette. C'est ainsi qu'en consultant le corpus de travail, il a été possible de relever un certain nombre d'indications contextuelles révélatrices, comme par exemple :

(a) sous l'idée générale « rendre quelque chose perceptible » :

- *esquisser un portrait dans ses grandes lignes ; esquisser une première approche encore très schématique* (d'où la facette *schématisable*) ;
- *ébaucher un projet qui sera approfondi plus tard ; ébaucher un recueil et ne l'achever qu'au bout de vingt ans après d'incessantes retouches ; ébaucher une théorie qui ne sera jamais validée* (d'où la facette *élaboré par étapes*).

(b) sous l'idée générale « continuer à être dans un certain état » :

- *La tradition du super-héros, apparue vers 1930, perdure encore aujourd'hui au travers d'une foule de nouveaux personnages ; Le style New Orleans, dont l'âge d'or se situe entre 1922 et 1929, a cependant perduré jusqu'à nos jours* (d'où la facette *solidement ancré dans le temps*) ;
- *Malgré une amélioration conjoncturelle, de grandes incertitudes persistent quant à l'évolution de l'inflation ; Malgré la proclamation de l'égalité juridique entre les Indiens et les Blancs, la « situation coloniale » persistait en Amérique latine, les nouvelles républiques se voyant confrontées au problème de l'intégration de ces citoyens marginalisés et de seconde classe qu'étaient les Indiens.* (d'où la facette *doté d'une force de résistance*).

(c) sous l'idée générale « ôter quelque chose de quelque part » :

- *éliminer une concurrence déloyale ; éliminer de la langue populaire les mots étrangers ; éliminer le danger de guerre civile qui menaçait d'éclater* (d'où la facette *gênant ou nuisible*) ;
- *supprimer des emplois surnuméraires ; supprimer les privilèges fiscaux injustifiés des milliardaires ; supprimer toute entrave à la libre circulation des biens et des personnes* (d'où la facette *contesté dans sa raison d'être*).

31 Il importe de préciser qu'un même nom peut être envisagé sous plusieurs facettes différentes, selon le verbe avec lequel il se trouve employé. Ainsi, par exemple, un nom comme *courant* ou *tendance* (d'ordre artistique, social ou politique), dont on veut prédiquer qu'il commence à exister, pourra être envisagé sous les facettes suivantes :

- notable par son importance ou sa spécificité (avec le verbe *se dégager*)
- marquant une remise en question de la situation (avec *se faire jour*)

- embryonnaire quant à sa substance (avec *prendre corps*)
- embryonnaire quant à sa cohésion (avec *prendre forme*)
- déjà abouti dans son élaboration (avec *voir le jour*)
- tirant profit d'un environnement favorable (avec *prendre naissance*).

32De même, un nom comme *tradition* ou *coutume* dont on veut prédiquer qu'il continue à exister pourra se prêter aux facettes suivantes :

- venue du passé (avec *se perpétuer*)
- entière ou diminuée (avec *subsister*)
- placée dans un environnement protecteur (avec *se conserver*)
- mesurable quant à son intensité ou sa quantité (avec *se maintenir*)
- ayant une force de résistance (avec *persister*)
- capable de résister à des attaques ou à l'usure du temps (avec *survivre*)
- solidement ancrée dans le temps (avec *perdurer*).

33Deuxième notion structurante, celle de *catégorie sémantique* de noms. Dans ce travail, il a paru suffisant de retenir une catégorisation sommaire des noms, sans entrer dans le détail des typologies ontologiques plus fines proposées par diverses études linguistiques (voir par exemple Flaux & Van de Velde [2000] ou Huyghe [2015]). Les trois grandes catégories de noms retenues sont les *objets* (eux-mêmes subdivisés en objets intellectuels et objets sociaux ou institutionnels), les *processus* (dynamiques) et les *états* (situations, états subjectifs, propriétés) ; à ces trois catégories s'ajoute, de façon marginale, la catégorie des *périodes de temps*.

34Cette catégorisation sommaire, applicable à tout autre domaine sémantique que celui des phases de l'existence, permet de distinguer les catégories de noms qui sont incompatibles et celles qui (à des degrés divers) sont compatibles avec un verbe donné. Ainsi, par exemple, le verbe *prendre forme* (contrairement au verbe *prendre corps*) n'accepte-t-il pas les noms de la catégorie des états : on peut dire que *des espérances prennent corps* mais pas que **des espérances prennent forme*. De leur côté, les verbes *demeurer* et *subsister* excluent les noms de la catégorie des processus : on ne peut pas dire d'une *évolution* qu'elle **demeure* ou **subsiste*. Au niveau des catégories de noms, il est donc possible de caractériser les types de *collocations verbo-nominales impossibles*.

35Mais, pour établir plus finement les compatibilités entre verbes et noms dans une construction, il faut passer à un grain plus fin. Se pose alors la difficile question de *l'acceptabilité des collocations possibles*, qui est affaire de *degrés* et ne peut se traiter en termes de tout ou rien. Pour ne pas prendre le risque d'un traitement trop complexe de la question (ce qui aurait signé l'échec programmé de notre entreprise à visée pédagogique), le choix a été fait de focaliser l'attention sur les noms qui sont *prototypiquement compatibles* avec un verbe donné, c'est-à-dire dont le degré d'affinité sémantique avec le verbe est maximal.

36Pour déterminer quels sont ces noms, la première étape consiste à observer ceux qui, dans notre corpus de travail, se rencontrent de façon récurrente avec le verbe considéré. Sans prétendre en tirer de conclusion statistique sur la fréquence, il est toutefois possible de corréliser nos listes de noms prototypiques avec d'autres sources d'information telles que, par exemple, les cooccurrences relevées dans les articles scientifiques accessibles en ligne sur CAIRN, ou les cooccurrences statistiques données, pour la langue journalistique, par la base

Les Voisins de le Monde : on constate qu'un bon nombre des régularités observées s'y retrouvent.

37La seconde étape consiste à caractériser, au sein de leur grande catégorie sémantique, les noms ainsi rencontrés de façon récurrente dans les écrits académiques à propos de chaque verbe. Pour ce faire, nous avons recours à la notion de *type sémantique* de noms. Il s'agit des sous-catégories (d'objets, d'états, de processus ou de périodes de temps) appelés prototypiquement par les verbes étudiés.

38Prenons l'exemple du verbe *éliminer* signifiant « ôter quelque chose (faire cesser d'être présent) en l'enlevant définitivement de là où il se trouve ». Le verbe impose sur le nom, on l'a vu, la facette *gênant ou nuisible*. On peut définir le degré de prototypie d'une collocation verbo-nominale en fonction du degré d'affinité existant entre la facette imposée par le verbe et le type sémantique de nom (au sein d'une catégorie donnée). Ainsi, l'affinité sera forte entre *éliminer* et, par exemple, un nom d'objet intellectuel de type 'obstacle' comme *barrière*, ou de type 'rivalité' comme *concurrence*.

39Considérons à présent le verbe *supprimer* correspondant à l'idée de faire cesser d'être présent, c'est-à-dire d'« ôter quelque chose (faire cesser d'être présent), en le retirant d'un ensemble ». Le verbe impose sur le nom, on l'a vu, la facette *contesté par certains dans sa raison d'être*. L'affinité sera forte entre *supprimer* et, par exemple, un nom d'objet social ou institutionnel de type 'avantage acquis' comme *monopole* ou de type 'emploi' comme *poste*. Sur la base de telles affinités, une comparaison entre deux verbes partageant la même idée principale (mais se distinguant par des idées secondaires différentes), comme *éliminer* et *supprimer*, devient possible : voir plus bas la présentation des fiches comparatives.

40En résumé : la démarche d'ensemble consiste à caractériser la facette imposée sur les noms par chaque verbe, puis à déterminer quelles catégories de noms peuvent, ou non, supporter cette facette, et enfin, à l'intérieur de chaque catégorie, quels types particuliers de noms se prêtent prototypiquement à être éclairés par la facette. Une fois ces clés de compréhension données, il devient possible à l'apprenant de se tourner à son tour vers des contextes plus larges afin d'y chercher les éléments qui contribuent à souligner la facette en question.

3. Outils didactiques

41Au plan didactique, les notions théoriques présentées *supra* nous ont permis de concevoir un matériel pédagogique pour mettre en œuvre un enseignement explicite et méthodique du lexique verbal de l'existence envisagé dans ses 3 phases (voir Fuchs & Garnier [2020]). La seule imprégnation par des rencontres occasionnelles et isolées au fil des lectures ne suffit pas à rendre disponibles à l'écrit des verbes somme toute souvent relativement « transparents » en compréhension. L'objectif d'activer en production un lexique passif doit donc être associé à un apprentissage ancrant les verbes dans une mémoire lexicale structurée et dans une pratique éclairée. Dans cette perspective, la compétence lexicale de l'apprenant se mesure au nombre de verbes et de combinatoires verbo-nominales dont il dispose à l'encodage (aspect quantitatif), et qu'il emploie à bon escient (aspect qualitatif). Sa compétence repose également sur sa capacité à effectuer avec succès des inférences sur les compatibilités ou incompatibilités entre verbes et noms et à repérer les indices contextuels guidant le choix d'un verbe.

42 Pour élaborer le matériel pédagogique, qui s'adresse à des apprenants chez lesquels on ne présuppose aucun savoir d'ordre métalinguistique, ni sur les termes grammaticaux, ni sur le fonctionnement du lexique, des choix ont été faits en matière de terminologie linguistique, de structuration et de présentation du sous-domaine lexical étudié, sur lesquels nous reviendrons mais dont on peut dire dès à présent qu'ils ont été l'objet de nombreux allers-retours entre théorie et pratique de classe.

Le matériel pédagogique comprend des fiches (individuelles et comparatives), des tableaux et index, des exercices, de telle façon à offrir plusieurs entrées et donc plusieurs pistes d'exploitation.

3.1. Les fiches de constructions verbales

43 Les *fiches individuelles*, consacrées chacune à une construction verbale donnée, sont divisées en deux. Dans la partie supérieure est donnée la *définition* du sens du verbe en termes d'idées principale et secondaire, suivie d'un (ou plusieurs) exemples représentatifs. Avec cette première partie des fiches associant un verbe à sa définition, l'apprenant reste en terrain connu. La seconde partie, centrée sur les combinaisons V-N ou N-V, est d'une facture inédite. Elle comprend :

- la caractérisation de la *facette* sémantique imposée par le verbe sur les noms qu'il accepte,
- les *catégories de noms* admises par le verbe et, au sein de chacune d'elles, les *types de noms en usage prototypique*.

44 Comme le montre ci-dessous la fiche de la construction *Quelque chose se dégage*, tout métalangage trop technique a été évité. La facette imposée par le verbe est précisée en italiques (*notable par son importance ou sa spécificité*) mais non désignée en tant que telle.

On notera par ailleurs que, dans certaines fiches, l'attention est portée sur des éléments contextuels en usage prototypique avec la collocation étudiée : emploi préférentiel de préposition (*se dégager de*), d'adjectifs (N le plus souvent qualifié : N *spécifique, essentiel, fondamental, majeur*), de déterminants, etc.

Fig. 1. Fiche individuelle de la construction *Quelque chose se dégage*

Quelque chose SE DÉGAGE

= Quelque chose apparaît en se détachant au sein d'un tout (1)

Pour préciser :

- le **tout** au sein duquel qqch se dégage : *se dégager de N ; de N se dégager* (1)

⚠ *se dégager de N* peut aussi signifier 'se libérer de N' : *Cet artiste a su se dégager de l'académisme ambiant*. Cet emploi n'est pas pris en compte ici.

1. Une conclusion profondément pessimiste *se dégage* de 'La Comédie non divine' de Krasinski : l'homme du siècle ne trouve sa place ni dans ce monde ni dans l'autre.



CE QUI se dégage

= un objet ou un état

notable par son importance ou sa spécificité

[le plus souvent qualifié : N spécifique, essentiel, fondamental, majeur, ou quantifié : deux N, trois N, un triple N, un certain nombre de N,...]

- un **objet intellectuel** :

- (de type 'issue') : *conclusion, solution, ...* (1)
- (de type 'idéal') : *idée, conception, ...*
- (de type 'élément constitutif' de qqch) : *composante, point, axe, ...* (2)
- (de type 'caractéristique' de qqch) : *caractère, caractéristique, ...* (3)

- un **objet social ou institutionnel** :

- (de type 'mouvement artistique, social ou politique') : *mouvement, courant, tendance, ...* (4)

- un **état** :

- (de type 'impression' de qqch) : *impression, atmosphère, ambiance, ...* (5)
- (de type 'qualité' de qqch) : *force, énergie, vitalité, ...* (6)

2. Trois principaux axes de recherche *se dégagent* des travaux de **Belting** : la genèse de l'image chrétienne ; les rapports entre l'Orient et l'Occident ; la constitution d'une histoire de l'art à partir du XVI^e siècle.
3. C'est au VI^e siècle que *se dégagent*, dans tous les domaines, les caractères spécifiques de l'art byzantin.
4. A l'intérieur du freudo-marxisme russe, plusieurs courants ou tendances, parfois fondamentalement différents, *se dégagent*.
5. De la filmographie de Comencini *se dégage* une impression d'unité qui dépasse l'apparent eclectisme d'œuvres relevant de genres différents.
6. L'intérêt du critique d'art Otto Hahn pour des artistes comme **Basquiat**, **Crash** ou **Keith Haring** vient de la *vitalité joyeuse qui se dégage* de leurs travaux.

45Les *fiches individuelles* contribuent ainsi à donner une image fine des caractéristiques de chacune des constructions, et à exposer de façon simple et explicite les éléments à prendre en compte dans la combinatoire verbo-nominale.

46Les *fiches comparatives* sont consacrées à des couples de constructions para-synonymes comportant des verbes sémantiquement proches (c'est-à-dire partageant la même idée principale), dont l'un est généralement plus familier aux apprenants. Ces fiches contribuent à donner une vision globale des points communs et des différences entre les deux verbes. Les recherches en acquisition ont montré l'intérêt de privilégier une approche contrastive, notamment parce que les apprenants cherchent, au cours de l'apprentissage, à établir des liens entre les nouveaux lexèmes et des lexèmes déjà en stock (Singleton [1994]).

47Les fiches comparatives explicitent les différences entre les facettes sémantiques imposées par chacun des verbes sur les noms qu'ils acceptent (en commun ou en propre). Elles éclairent les raisons de choisir l'un ou l'autre verbe dans le contexte considéré. Elles comprennent :

- un rappel des *facettes* imposées sur les noms acceptés par chacun des deux verbes,
- un tableau reprenant les grandes *catégories de noms*, les différents *types de noms* exclus ou acceptés (en usage prototypique ou non) soit avec les deux verbes, soit avec un seul des deux verbes,
- des *exemples*, accompagnés de *gloses* et de *commentaires*, qui permettent d'éclairer la valeur respective des verbes en contexte et de caractériser leur degré de synonymie.

48Voici quelques extraits (ex. 3 à 5), empruntés à la fiche comparative intitulée *Quelque chose se dégage* ou *Quelque chose se fait jour*. En (3), il est question de deux idées présentes dans un ouvrage, vues quant à leur *importance* ; en (4), d'une idée vue quant au *changement* qu'elle introduit :

(3) *Deux idées majeures se dégagent* du livre 'The Earth as Modified by Human Action', publié en 1874 par George Perkins Marsh : l'homme est bel et bien devenu une force géologique et, en l'absence d'une réflexion préalable et d'une certaine forme de retenue, les modifications induites par l'homme peuvent lui être néfastes.

[les deux idées en question, contenues dans le livre de Marsh, s'imposent du fait de leur *importance* : elles sont qualifiées de *majeures*].

(4) Si les modèles anciens sont louables, c'est qu'aux yeux des académiques du XVIIIe siècle ils actualisent un ordre parachevé de la nature. Peu à peu *se fera jour l'idée que* le détour par l'antique peut être économisé par une référence attentive à l'anatomie.

[l'idée d'observer attentivement l'anatomie de modèles vivants, qui va progressivement apparaître, introduira un *changement* dans la pratique artistique : les artistes n'auront plus à copier, comme jusque-là, les modèles antiques].

49En (5), il est question de l'impression du fantastique, vue quant à sa *spécificité* :

(5) Il arrive que *l'impression du fantastique se dégage* d'une œuvre où rien ne paraît d'abord capable de la provoquer, et sans que le spectateur, de son côté, puisse reconnaître ce qui cause son malaise ou son désarroi.

[l'impression émanant d'une œuvre peut *s'imposer* au spectateur malgré lui par sa *spécificité* : c'est le cas de l'impression du fantastique].

50La comparaison de *se dégager* et de *se faire jour* met en évidence :

- la facette que chaque verbe impose aux noms avec lesquels il est compatible (à savoir : *ce qui se dégage est vu comme notable par son importance ou sa spécificité* ; *ce qui se fait jour est vu comme marquant une remise en question de la situation*) ;
- les catégories et les types de N acceptés par les deux verbes (ex. 3) et (ex. 4), ou spécifiques à l'un d'eux (ex. 5).

51À chaque fois qu'un verbe est incompatible avec un type de N (**impression se faire jour*), la raison de cette incompatibilité est explicitée. Ainsi à propos de l'ex. 5, il est précisé :

ce verbe est incompatible avec un nom d'état de type 'impression' de qqch : une impression est *constitutive* de l'objet dont elle émane, elle ne marque pas de *remise en question de la situation*.

3.2. Les tableaux et les index

52Tandis que les *tableaux introductifs* précédant chaque partie consacrée à une phase de l'existence amorcent un parcours de type *onomasiologique* (de l'idée au mot), les *tableaux récapitulatifs* ainsi que les deux *index* (index des verbes et index des collocations noms-verbes qui liste tous les noms traités avec en regard la liste des verbes qu'ils acceptent en collocation prototypique) guident un trajet inverse, c'est-à-dire *sémasiologique* (du mot à l'idée).

53Les *tableaux introductifs* ont été conçus pour inviter l'apprenant à s'interroger sur le sens qu'il cherche à exprimer avant de sélectionner un verbe parmi ceux qui sont listés en termes d'idée principale assortie d'une idée secondaire. Par exemple, si l'apprenant veut dire que quelque chose commence à exister dans le temps, il aura le choix entre deux idées secondaires : *en entrant progressivement dans le cours de son développement* et *en entrant ponctuellement en action*, associées respectivement à *s'amorcer* et à *démarrer*. La fiche individuelle du verbe qu'il aura choisi l'aidera à valider son choix. Grâce à celle-ci, il lui sera possible de vérifier la définition du verbe et les noms avec lesquels il est compatible ; libre à lui, enfin, de procéder à une double validation de son choix à partir des fiches comparatives.

54Les *tableaux récapitulatifs* ont été conçus pour conduire l'apprenant à s'interroger sur les propriétés sémantiques des noms, et donc à les considérer en termes de catégories et de types de noms. Par exemple, si l'apprenant veut dire qu'une théorie continue d'exister, il devra identifier la catégorie et le type du nom *théorie* à l'aide du tableau récapitulatif correspondant à la phase « continuation » de l'existence. Après avoir identifié *théorie* comme relevant de la catégorie des objets intellectuels et du type 'produit de l'esprit', il pourra choisir l'un des points de vue parmi les 4 compatibles avec les noms de cette catégorie et de ce type, à savoir *solidement ancré quelque part*, *entier ou diminué*, *capable de résister à des attaques* ou à *l'usure du temps*, *placé dans un environnement protecteur*. Dès lors, il pourra choisir le verbe selon le point de vue retenu, à savoir respectivement *demeurer*, *subsister*, *survivre* ou *se conserver*.

55 Dans *l'index des verbes*, l'ordonnement alphabétique des verbes et des locutions verbales traités dans les fiches a l'avantage de souligner le statut d'unités de langue des locutions et de les rendre ainsi visibles.

3.3. Les exercices

56 L'étude des trois grandes séries (Commencer à exister, Faire commencer à exister ; Continuer à exister, Faire continuer à exister ; Cesser d'exister et Faire cesser d'exister) est complétée par des *exercices ciblés*, fabriqués à partir d'extraits authentiques tirés de notre corpus (cités *verbatim* ou simplifiés). Ils visent à affiner la compréhension (en rendant les apprenants capables de saisir les nuances de sens et les intentions des auteurs) et à enrichir le lexique actif (en favorisant l'emploi de verbes sous-représentés dans les écrits des scripteurs).

57 Ils font appel à l'observation et à la comparaison. Ils renvoient aux connaissances acquises à l'aide des fiches et à la démarche suivie dans leur élaboration pour demander de justifier le choix d'un verbe, d'explicitier les nuances de sens quand deux verbes seraient possibles, de caractériser la facette sémantique sous laquelle un nom est appréhendé ou de la souligner en ajoutant des éléments de contexte, etc. L'attention est portée sur les éléments de contexte qui appellent un verbe, les points de vue sous lesquels un nom est considéré suivant les verbes employés, les propriétés des noms et les (in)compatibilités verbo-nominales.

58 En résumé, l'exploitation du matériel pédagogique peut suivre plusieurs fils conducteurs, selon que l'on envisage de partir du sens ou des formes, et que l'on se place du côté de la production ou de la compréhension, de la remédiation ou de l'acquisition, ce que l'on va illustrer à l'aide de quelques exemples de séquences pédagogiques. Cependant, quel que soit le type de séquence envisagée, il est indispensable de présenter préalablement aux apprenants les notions structurantes sur lesquelles repose la description du fonctionnement des collocations en contexte, présentation qui peut se faire à l'aide des fiches.

3.4. Exemples de séquences pédagogiques

59 Les types d'exercices décrits ci-dessus donnent une idée des séquences que les fiches permettent de concevoir. Les propositions qui suivent correspondent à trois séquences mises en place dans des cours de français académique dispensés dans le centre à Paris de l'Université de Chicago à un groupe de 14 étudiants (niveau B2 à C1) inscrits par ailleurs dans des cours universitaires en sciences sociales et humaines. Les deux premières ont été menées dans le cadre de la remédiation à l'écrit, et la troisième dans le cadre des cours consacrés à la structuration du lexique transdisciplinaire.

60 La première séquence visait à sensibiliser les étudiants à la question des interférences entre français académique oral et écrit. À partir de phrases extraites des copies des étudiants, il s'agissait de les faire travailler sur *on voit*, source d'erreur dans les productions des scripteurs moins expérimentés, afin de montrer comment passer de (6) à (7) :

(6) À partir de cette définition *on voit* les trois composantes essentielles du paysage rural en cours de christianisation.

(7) De cette définition *se dégagent* les trois composantes essentielles du paysage rural en cours de christianisation.

61À la demande de l'enseignante, les étudiants ont d'abord consulté l'index des collocations noms-verbos pour identifier le(s) verbe(s) qui accepte(nt) le nom *composante*. Ils ont découvert la collocation prototypique <*composante se dégager*>, laquelle correspond à l'idée exprimée dans la phrase (6). Puis ils ont été renvoyés à la fiche du verbe *se dégager*, dans laquelle sont listés d'autres noms appartenant à la même catégorie et au même type que *composante* (objet intellectuel de type 'élément constitutif de qqch'), à savoir *point* et *axe*. Il leur a été demandé de relever dans la phrase (6) l'élément de contexte qui souligne le point de vue (la facette) sous lequel est considéré le nom *composante* (*essentielles*, adjectif qualifiant *composantes*, vu comme un objet *notable par sa spécificité*). Le dernier travail consistait à rédiger des paragraphes sur le modèle de l'exemple figurant dans la fiche comparative :

(8) Dans son ouvrage 'Les Travailleurs et le sens de leur histoire', Marcel David, parvient à la définition suivante : « Par mouvement ouvrier, on entend la série d'institutions où se retrouvent les travailleurs et tous ceux qui choisissent de militer à leurs côtés, conscients les uns et les autres de leur solidarité et de l'utilité pour eux de s'organiser en vue de préciser leurs objectifs communs et d'en poursuivre la réalisation. » De cette définition *se dégagent quatre composantes essentielles* : Pour qu'il y ait mouvement ouvrier, il faut, premièrement, qu'il y ait des « institutions », c'est-à-dire des organisations (syndicales, coopératives et politiques) ; deuxièmement, que les travailleurs qui y participent soient parvenus à une conscience de la solidarité de fait qui les unit. Il convient troisièmement que des objectifs aient été définis. Quatrièmement, il n'y a pas de mouvement ouvrier s'il n'y a pas de lutte, c'est-à-dire combat collectif pour la réalisation des objectifs que le mouvement ouvrier a fixés.

62Le petit tiers d'entre ceux qui restaient encore hésitants à passer de la compréhension à la production ont pu faire deux exercices sur ce verbe, l'un ayant pour consigne de repérer les éléments de contexte qui appellent *se dégager*, l'autre, d'ajouter des éléments de contexte pour souligner la spécificité ou l'importance de ce qui se dégage. Ces exercices leur ont permis de se lancer dans la rédaction de courts paragraphes, dans lesquels ils ont réussi à employer *se dégager* à bon escient.

63La deuxième séquence visait à éviter le suremploi des verbes *commencer* et *continuer*, ainsi que les erreurs liées à leur association avec des noms avec lesquels ils sont incompatibles. À partir d'un corpus de phrases extraites des copies rédigées dans le cadre de leurs cours d'histoire à l'université, il s'agissait d'amener les étudiants à s'interroger sur les (in)compatibilités entre verbes et noms afin de leur montrer comment s'assurer qu'un verbe accepte tel nom. Parmi les phrases à reformuler, la phrase (9) :

(9) Les Croisades *continuent* pendant tout le XIIIe siècle, avec une douzaine de guerres menées à travers l'Europe, l'Afrique et le Moyen Orient.

64Les étudiants avaient pour consigne de reformuler oralement l'idée exprimée (à savoir que les Croisades étaient toujours en cours au XIIIe siècle, faute d'avoir atteint le but recherché), puis de consulter la liste des verbes ayant trait à la continuation de l'existence pour identifier le verbe dont le sens correspond à cette idée. Après avoir sélectionné *se poursuivre*, ils ont dû vérifier la compatibilité de ce verbe avec le nom *croisade*. Celui-ci ne figurant pas dans l'index des noms-verbos, il leur a fallu se demander comment identifier sa catégorie, sachant que ce verbe accepte uniquement des noms de processus, information donnée dans la fiche du verbe. L'enseignante a jugé bon de leur rappeler ce qui définit chaque catégorie de noms : par exemple, qu'un processus est une « catégorie de noms désignant un phénomène dynamique,

qui se déroule dans le temps » et qu'un nom de processus est compatible avec des verbes désignant un processus dynamique qui implique un agent (comme *faire, conduire, mener*) ou une absence d'agent (comme *se produire, avoir lieu*), rappel qui peut être fait à l'aide du Glossaire des termes référant au classement des noms et, pour les exemples, de l'Index des collocations Noms-Verbes (dans lequel est indiquée la catégorie à laquelle chaque N est rattaché).

65Quant à l'identification du type, elle a pu se faire à l'aide de la fiche individuelle du verbe. Parmi les quatre types mentionnés ('affrontement', 'déroulement par étapes', 'interaction verbale', 'évolution'), les étudiants ont choisi sans hésitation le premier ('affrontement') et ont rangé *croisade* parmi les noms déjà listés : *combats, guerre, affrontements, offensive*. Pour sensibiliser les apprenants au classement des noms et à la différence entre statique / dynamique, l'enseignante aurait pu poursuivre la séance en proposant d'associer avec *se poursuivre* des noms parmi lesquels elle aurait glissé des noms statiques.

66Au cours de ces deux séquences, les étudiants sont revenus sur leurs erreurs. La séquence suivante, qui portait sur la vie d'une œuvre et d'un mouvement artistique, était consacrée à la structuration du lexique. L'enseignante a pu rapidement constituer la liste des verbes compatibles avec le nom *œuvre* à partir de l'index des verbes et des collocations verbo-nominales : *voir le jour / prendre naissance, prendre corps / prendre forme* (pour exprimer l'idée qu'une œuvre « commence à exister »), *demeurer / subsister* (pour exprimer l'idée qu'elle « continue à exister »), *tomber dans l'oubli* (pour exprimer l'idée qu'elle « cesse d'exister »), et pour exprimer l'idée de « faire commencer à exister une œuvre », le verbe *ébaucher*.

67Tout d'abord, il a été demandé aux étudiants de classer les verbes en fonction de la phase de l'existence à laquelle ils ont trait (commencement, continuation ou fin de l'existence). Pour affiner le classement, l'enseignante a présenté les cinq perspectives dans lesquelles envisager l'existence : dans l'espace, pour autrui, en soi, qualitative ou dans le temps. Puis l'attention a été portée sur le sémantisme de chaque verbe, les éléments de contexte qui appellent un verbe, les constructions prototypiques (par exemple *prendre naissance* + complément de lieu), etc. Enfin, pour travailler sur les (in)compatibilités, le verbe *ébaucher* a été comparé à *esquisser* (*on ébauche une œuvre mais on esquisse les grandes lignes d'une œuvre*).

68Dans un second temps, la comparaison des verbes compatibles avec le nom *mouvement* (artistique, social...) a permis d'aborder la question des propriétés des noms : *œuvre* (objet intellectuel) et *mouvement* (objet social ou institutionnel) entrent en collocation prototypique avec les couples *voir le jour / prendre naissance* et *prendre corps / prendre forme*, mais seul *mouvement* se combine avec *se faire jour*.

69La séquence a débouché sur la production de paragraphes pour évoquer la vie d'œuvres et de mouvements sociaux au programme des cours d'histoire que les étudiants suivaient dans des universités parisiennes. La consigne était d'employer au moins 3 verbes étudiés. Durant le bilan de la séance, il a été constaté que les verbes *voir le jour* et *prendre naissance* ne posaient pas de problème de réemploi, tandis que les verbes *prendre corps / prendre forme* étaient vus comme plus difficiles à distinguer en raison de leur fort degré de synonymie.

70Il est intéressant de noter que les étudiants ont rapidement maîtrisé la notion de catégorie nominale, notamment pour disqualifier des combinatoires verbo-nominales proposées par certains d'entre eux durant la séance (et plus tard au cours d'autres séances). Il est également

intéressant de signaler leur intérêt pour les affinités électives entre les mots. À chaque séance consacrée au lexique, les étudiants se montrent en effet avides d'explications sur les combinatoires, posture qu'une approche raisonnée du lexique ne peut qu'encourager.

71 Le matériel pédagogique peut ainsi servir à construire des séquences d'aide à la rédaction pour résoudre des problèmes de mésusage, d'imprécision lexicale, de sur- ou de sous-emploi. Quel que soit l'objectif visé, la démarche consiste à mettre les apprenants en position de comprendre les conditions d'emploi des collocations verbo-nominales étudiées par l'observation en contexte et l'analyse guidée.

Conclusion

72 L'élaboration d'un lexique raisonné ayant trait à l'existence de quelque chose répond au besoin d'accroître la quantité de collocations dont les apprenants disposent en production sur ce sous-domaine sémantique, et de leur donner les clés nécessaires et suffisantes pour mettre en œuvre les connaissances sur les constructions particulières étudiées. L'idée est de les conduire à reconsidérer leur représentation du lexique pour évaluer leur compétence lexicale non plus en quantité de mots isolés mais de groupements de mots, parmi lesquels il est parfois difficile de distinguer les associations libres et celles dont l'usage est prototypique (collocations) (Sautermeister [1989], Tutin & Grossmann [2002]). D'où la nécessité de les initier aux notions de *catégories nominales* (processus, objet, ou état), de *point de vue* que le verbe impose sur les noms avec lesquels il est compatible, de *prototypie*, puisqu'il existe « des degrés de figement dans les langues, un continuum entre les séquences libres et celles qui sont purement contraintes » (Gross [1996 : 17]). D'où le défi de présenter ces notions de façon simple en vue de promouvoir un enseignement explicite du lexique et des stratégies d'apprentissage qui favorisent « l'activation automatique des connaissances formelles qui encodent le sens » (Hilton [2019 : 38]).

73 Notre projet ambitionne donc de faire acquérir une démarche d'analyse et d'apprentissage-enseignement du lexique transférable à d'autres sous-domaines sémantiques convoqués dans les discours académiques, et à d'autres langues. Pour poursuivre le travail entrepris sur le lexique de l'existence de quelque chose, il pourrait être utile, par exemple, de s'intéresser à l'existence vue quant à son extension : on pense ici à des verbes comme *croître*, *se développer*, *s'élargir*, *s'étendre*, *se répandre*, etc., qui font partie du relevé d'erreurs commises par les étudiants dont il a été question plus haut.

74 Enfin, en donnant aux apprenants des outils dont l'appropriation n'appelle pas d'efforts insurmontables, nous cherchons à aiguïser leur curiosité sur la vie des mots, composante à ne pas négliger dans l'apprentissage (voir Tremblay & Anctil [2020]).

[Haut de page](#)

Bibliographie

BOLLY Catherine, 2011, *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*, Bruxelles : Peter Lang.

CAVALLA Cristelle, 2016, *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE* (Synthèse HDR.), disponible sur <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01468588/document>

CAVALLA Cristelle, 2019, « Une entrée lexicale spécifique : les collocations », in PERASSI María Laura & TAPIA KWIECIEN Martín, *Palabras como puentes : estudios lexicológicos, lexicográficos, y terminológicos desde el Cono Sur*, Cordoba : Buena Vista Editora, 58-67.

DEKNOP Sabine & GILQUIN Gaëtanelle (Eds.), 2016, *Applied Construction Grammar*, Boston : De Gruyter.

DIESSEL Holger, 2013, “Construction Grammar and First Language Acquisition”, in HOFFMANN Thomas & TROUSDALE Graeme (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford : Oxford University Press, 347-364.

Dictionnaire électronique des synonymes, Université de Caen, disponible sur <http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes/>

ELLIS Nick, 2013, “Construction Grammar and Second Language Acquisition”, in HOFFMANN Thomas & TROUSDALE Graeme (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford : Oxford University Press, 365-378.

Encyclopaedia Universalis, disponible sur <http://www.universalis-edu.com>

FLAUX Nelly & VAN DE VELDE Danièle, 2000, *Les noms en français : esquisse de classement*, Paris : Ophrys.

FLOREA Ligia-Stela & FUCHS Catherine, 2010, *Dictionnaire des verbes du français actuel*, Paris : Ophrys.

FRANÇOIS Jacques *et al.*, 2021, « Introduction », in FRANÇOIS Jacques (Ed.), *L'expansion pluridisciplinaire des grammaires de constructions*, Caen : Presses universitaires de Caen, 7-18.

FUCHS Catherine & GARNIER Sylvie, 2020, *Lexique raisonné du français académique*, Paris : Ophrys.

GIRARD Gabriel, 1718, *La justesse de la langue françoise ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes*, Paris : Laurent d'Houry.

GOLDBERG Adele, 1995, *Constructions: A Construction Approach to Argument Structure*, Chicago : Chicago University Press.

GROSS Gaston, 1996, *Les expressions figées en français*, Paris-Gap : Ophrys.

HILTON Heather, 2019, « Sciences cognitives et apprentissage des langues », *Conseil national d'évaluation du système scolaire* (Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche), disponible sur http://www.cnesco.fr > 2019/04 > 190409_Hilton-1

HOFFMANN Thomas & TROUSDALE Graeme (Eds.), 2013, *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford : Oxford University Press.

HUYGHE Richard, 2015, « Les typologies nominales : présentation », *Langue Française*, 185, 5-27.

JACQUES Marie-Paule & TUTIN Agnès (Eds.), 2018, *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, Londres : ISTE Editions.

KLEIBER Georges, 1999, *Problèmes de sémantique : La polysémie en questions*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Les Voisins de Le Monde, disponible sur : <http://redac.univ-tlse2.fr/voisinsdelemonde/>

LLOPIS-GARCIA Reyes, 2020, “No Functions...Constructions ! CxG and Cognitive Linguistics: Powerful Allies for User friendly L2 Pedagogy”, communication au Colloque de l’AFLICO, available at <http://www.aflico.fr/lectureseries.html#mercredi>

LUSTE-CHAA Olha, 2010, « L’erreur lexicale dans l’analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques*, 145-146, 197-210.

POLGUERE Alain, 2015, « Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent », *Verbum*, XXXVII (2), 257-280.

PLoux Sabine & VICTORRI Bernard, 1998, « Construction d’espaces sémantiques à l’aide de dictionnaires de synonymes », *Traitement automatique des langues*, 39, 161-182.

SAUTERMEISTER Christine, 1989, « Pour une meilleure compétence lexicale », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial août-septembre, 122-133.

SINGLETON David, 1994, « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 3-27.

TREMBLAY Ophélie & ANCTIL Dominic, 2020, « Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes », *Lidil*, 62, disponible sur <http://journals.openedition.org/lidil/8322>

TUTIN Agnès, 2007, « Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques », *Revue de linguistique appliquée*, vol XII, 5-14.

TUTIN Agnès & GROSSMANN Francis, 2002, « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 7-25, également disponible sur <https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>