

# INTRODUZIONE

*Dan Savatovsky*

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE (FRANCE)

*dan.savatovsky@sorbonne-nouvelle.fr*

*Mariangela Albano*

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

*mariangela.albano@deu.edu.tr*

Questo numero di *Phrasis* include alcuni degli interventi presentati alla conferenza *Repenser le figement: enjeux et perspectives en phraséodidactique des langues* che abbiamo organizzato nel 2016 presso l'Università Sorbonne Nouvelle. Esprimiamo tutta la nostra gratitudine a Cosimo De Giovanni e Luisa Messina Fajardo per averci incoraggiato a proporre questo numero nella rivista da loro diretta. Rivolgiamo un ringraziamento speciale a Mirella Conenna per la sua prefazione e per la sua lucida analisi che apre la strada a una riflessione sulla didattica della fraseologia. Ringraziamo tutti gli autori per la loro pazienza e il loro impegno e il comitato scientifico per le critiche costruttive che ci ha rivolto durante la valutazione degli articoli.

*Repenser le figement : enjeux et perspectives dans l'enseignement du figement. Entre apprentissage, didacticité et langues de spécialité:* con questo titolo, ci proponiamo di mettere in prospettiva diversi aspetti della didattica della fraseologia.

La lessicalizzazione è un fenomeno universale e i locutori non si limitano a costruire frasi attraverso l'assemblaggio dei costituenti facendo appello alle regole morfologiche, sintattiche e semantiche; fanno anche ricorso - e forse soprattutto - a un intero repertorio di sequenze lessicalizzate. Ci sembra necessario qui, esaminare sotto alcuni aspetti l'insegnamento della lessicalizzazione e della fraseologia oggi. Va innanzitutto ricordato che la didattica della fraseologia trova la sua origine nelle analisi di Charles Bally (1951 [1909]: I, II), uno dei primi linguisti post-saussuriani a interrogarsi sui bisogni dei discenti di una lingua straniera: "Le questioni dell'insegnamento della lingua materna, delle lingue antiche o delle lingue straniere viventi sorgono durante il suo lavoro e occupano un posto centrale" (Savatovsky, 2006: 215).

Bally ci mostra come incitare gli studenti a distinguere tra i tipi di gruppi di parole (serie, contesto, cliché o unità fraseologica) per misurare il loro grado di lessicalizzazione e osservare il loro "entourage" (il contesto, la situazione, la mimica, l'intonazione), al fine di comprendere la situazione comunicativa in cui ricorre l'espressione.

La modernità di Bally non riguarda soltanto l'importanza che egli attribuisce, ancor prima dello sviluppo degli approcci semantici, allo studio della fraseologia, ma anche il metodo basato su strategie che oggi chiameremmo "cognitive" (Albano, in stampa). Bally incoraggia gli studenti a condurre un lavoro riflessivo sulle associazioni concettuali che emergono dal processo d'identificazione, di delimitazione e di classificazione delle unità polilessicali. In tal modo, ha aperto la strada ad altri approcci didattici in territorio germanofono, anglofono e francofono.

Innanzitutto, è grazie a un gruppo di didatticisti e linguisti tedeschi che il termine *Phraseodidaktik*, creato per esaminare le pratiche d'insegnamento della lessicalizzazione, è stato introdotto nella lingua. Kühn (1987) identifica le strategie per riconoscere e identificare le unità polilessicali in testi "autentici" per consentire agli studenti di riflettere non soltanto sulla loro struttura, ma anche sul loro utilizzo nei vari contesti comunicativi e situazionali, che li porta a poter riutilizzare le strutture studiate in contesti simili.

Il ruolo attivo del discente è sottolineato anche da Lüger (1997 e 1999) che, interrogandosi sulla possibilità di far sviluppare una "competenza fraseologica" allo studente, afferma che è necessario intervenire sul piano semantico dandogli l'opportunità di scoprire il cambiamento di significato di un'espressione e, a livello contestuale, rendendolo capace di identificare e selezionare l'espressione in un contesto scritto o orale; ma anche a livello sintattico e pragmatico incoraggiandolo a riflettere sulla costruzione dell'espressione e sulle sue condizioni d'uso. Lüger, quindi, mira a stimolare le competenze linguistiche non solo nella comprensione, ma anche nella produzione. Queste innovazioni metodologiche sono state acclamate da diversi teorici, come Ettinger (1998), Heinz (1994) ed Hessky (1992) che hanno cercato di migliorare le strategie di apprendimento delle unità fraseologiche attraverso una riflessione sulla tipologia dei testi da utilizzare e sulle caratteristiche semantiche e strutturali di questi testi.

Accanto alla scuola tedesca, che rimane abbastanza fedele alle concezioni di Bally, vale la pena menzionare qui l'approccio lessicale di Lewis (1993 e 2000) che, rifiutando il modello grammatico-centrico, segue la svolta teorica del cognitivismo. A questo proposito, il ruolo dell'insegnante consiste nell'incoraggiare gli studenti a riconoscere le strutture lessicali di una lingua lasciando da parte la grammatica. È un approccio che non solo promuove attività di comprensione scritta, ma anche attività di comprensione orale.

L'importanza della fraseologia è stata riaffermata all'interno delle grammatiche di costruzione (Fillmore, Kay e O'Connor, 1988; Goldberg, 1995 e 2006) per le quali le costruzioni sono strutture previste dalla lingua e costituiscono degli elementi, facenti parte della grammatica di una lingua, che specificano informazioni sintattiche, lessicali, semantiche e pragmatiche.

L'analisi della fraseologia mobilita anche i concetti di metafora concettuale e di motivazione (Lakoff e Johnson, 1980 e 1999; Lakoff, 1987; Lakoff e Turner, 1989; Kövecses, 2001 e 2002; Dobrovolskij e Piirainen, 2005). Da un lato, la metafora concettuale è una proiezione di corrispondenze epistemiche da un dominio sorgente di partenza a un dominio di arrivo. Le proiezioni metaforiche attive danno origine a espressioni metaforiche convenzionali (*idioms*, frasi, proverbi, ecc.); le proiezioni metaforiche meno attive creano espressioni delessicalizzate e le proiezioni

metaforiche inattive producono le espressioni creative. D'altra parte, la motivazione è ciò che sta dietro a queste proiezioni. Può essere di tipo intralinguistico, cioè basato su associazioni formali e semantiche evocate dalla parola. Questo è il caso di *au pied de la montagne*. Quest'ultima può anche essere intrinsecamente legata all'esperienza fisica, sociale e culturale; in questo caso, la motivazione è extralinguistica. Questo è il caso di *avoir la main ouverte* con il significato di essere generosi.

Anche se le linguistiche cognitive hanno elevato la fraseologia alla dignità di *fenomeno linguistico*, non disponiamo attualmente di un modello didattico coerente, basato sulle grammatiche di costruzione o sulla semantica cognitiva. I teorici stanno iniziando a interrogarsi sulla possibilità di formulare grammatiche *ad hoc* che consentano la generazione di esercizi di fraseologia. Anche se alcune analisi più o meno recenti ci portano in questa direzione (Boers e Demecheleer, 1998; Tomasello, 2008; Boers e Lindstromberg, 2008; Delorme Benites, 2017), abbiamo troppo pochi saggi per dar loro una traduzione didattica diretta.

Tuttavia, dobbiamo segnalare diversi tentativi di didatticizzare la fraseologia nell'insegnamento del Francese come lingua straniera (d'ora in poi: FLE). Questi sono, in particolare, le pubblicazioni di González Rey (2002, 2007, 2014) che prevede un insegnamento finalizzato alla differenziazione delle espressioni in base a un ordine formale, semantico o pragmatico e la proposta agli studenti di situazioni di enunciazione in cui s'inscrivono. Questo metodo, che spazia dall'intralinguistico all'interlinguistico, non solo permette di riflettere sull'integrazione di nuove strategie, quali la sensibilizzazione al fenomeno della delessicalizzazione o della motivazione semantica, ma anche di esaminare molti esercizi di codifica e decodifica. Tra questi esercizi contestuali o strutturali, gli esercizi sul gioco dei suoni e delle rime, sui cambiamenti paradigmatici (sostituzione o trasformazione) o sugli iponimi/iperonimi.

In Italia, si può citare il lavoro di Conenna che, di recente, ha cercato d'integrare la paremiologia alla didattica del FLE (Conenna, in stampa), ma anche quelle di De Giovanni (2014 e 2017) e il progetto FRAME (Benigni et al. 2015; Imperiale e Schafroth, 2016).

Nelle aree francofone, gli approcci di Cavalla (2018), Cavalla e Crozier (2007) e Cavalla et al. (2009) ci permettono anche di sottolineare l'importanza di un'iniziazione dei discenti a una riflessione metalinguistica abituandoli a concetti presenti in semantica, come la differenza fra *sensu proprio* e *sensu figurato*, *metafora*, *antonimia* o *sinonimia*. In questi approcci, s'insiste anche sui processi di memorizzazione che utilizzano forme di ripetizione che si esplicitano nella formulazione di liste, di reti semantiche e lessicali, nella presentazione di espressioni all'interno di diversi tipi di contesti o nell'iniziazione alla traduzione che serve a esaminare. Un altro vantaggio è di avvicinarsi all'insegnamento del lessico integrando l'approccio semasiologico con l'approccio onomasiologico.

Un lavoro basato sullo stesso tipo d'integrazione è stato svolto da Tutin (2007a e 2007b) sull'insegnamento delle collocazioni transdisciplinari negli scritti scientifici.

Sulla base di ciò che abbiamo appena menzionato, stiamo cercando in questo numero di esaminare ancora la lessicalizzazione dal punto di vista didattico. *Repenser le figement* rappresenta un'opportunità per affrontare uno degli argomenti preferiti di Bally attraverso una nuova

prospettiva, non focalizzandosi più sugli aspetti teorici della lessicalizzazione ma sulle sue possibilità di applicazione nella didattica delle lingue e nel loro apprendimento, e anche nello studio e nell'insegnamento dei linguaggi specialistici. Ecco perché abbiamo organizzato questo numero in due parti: *Entre didactique et apprentissage du figement* e *Figement, langues de spécialité et didacticité*. Gli articoli raccolti attorno al primo asse si concentrano sull'osservazione delle strategie per l'insegnamento delle unità fraseologiche: si tratta di creare strumenti di apprendimento. È in questa prospettiva che Cristelle Cavalla s'interroga sugli strumenti da fornire agli studenti di un Master in Didattica delle lingue al fine di studiare le collocazioni utilizzando corpora elettronici e dizionari online.

M<sup>a</sup> Isabel González-Rey si concentra anche sull'insegnamento della lessicalizzazione mostrando che la presenza di un fraseosistema nel discorso ne garantisce la coesione e la coerenza; mostra anche lei la necessità d'insegnare la funzione strutturante delle unità fraseologiche all'interno di un testo e ci offre un modello pedagogico con argomentatori, connettori e modificatori, che può essere utilizzato per e da studenti di Francese come lingua materna e come lingua straniera.

Ispirato alla lessicologia esplicativa e combinatoria (LEC), Araceli Gómez Fernández studia la coesione testuale generata dalle unità fraseologiche all'interno di *Le Petit Prince* di Saint-Exupéry e la sua traduzione in lingua spagnola. Fornisce, quindi, un esempio di analisi testuale per studenti di Francese Lingua Straniera (FLE).

Un approccio diverso è quello di LeKo, il progetto guidato da Lorenzo Zanasi, Christine Konecny, Erica Autelli e Andrea Abel presso l'Università di Innsbruck e l'EuracResearch (Bolzano) fra il 2013 e il 2016. Gli autori descrivono la loro ricerca triennale che coinvolge sia gli studi di fraseologia, sia la linguistica dei corpora e la didattica delle lingue straniere o seconde. Più precisamente, si tratta di creare un corpus relativo alla lessicalizzazione che riunisca le produzioni scritte di discenti germanofoni che apprendono l'italiano come lingua straniera o seconda.

Della stessa linea di lettura appartiene la recensione di Şevval Tunç della tesi di Mariangela Albano. Questa tesi, supervisionata da Dan Savatovsky, presenta i risultati della ricerca sperimentale basata sulla semantica cognitiva e sulla fraseodidattica e coinvolge 150 studenti italofoni adulti che studiano il francese in ambito universitario: presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, l'Università La Sapienza di Roma e l'Università di Palermo. Questo lavoro, ponendosi fra l'apprendimento della lessicalizzazione e la didattica della lessicalizzazione, tenta di comprendere meglio l'identificazione e l'elaborazione di diversi tipi di fraseologie (l'*idiom*, il sintagma idiomatico, il proverbio, l'enunciato idiomatico, la collocazione, la collocazione terminologica e l'espressione delessicalizzata), d'identificare e analizzare le traduzioni e gli errori di traduzione prodotti dagli studenti.

Nella seconda parte di questo numero, *Figement, langues de spécialité et didacticité*, proviamo a rispondere alla necessità di unire la fraseodidattica allo studio dei linguaggi specialistici. Irena Szczepankowska offre così un'analisi delle unità polilessicali che appaiono nel linguaggio giuridico impiegato nei media. Esamina la trasmissione di questo tipo di discorso e la condivisione dei saperi dai media in modo contrastivo (lingua francese vs lingua polacca).

Valérie Delavigne s'interroga sulla didatticità dei discorsi nel discorso divulgativo medico in francese. Più precisamente, analizza i marker metalinguistici che avviano il lavoro di negoziazione discorsiva nei forum medici.

Quello che potranno insegnarci gli autori che hanno partecipato a questo numero di *Phrasis* potrà trovare applicazione in altre lingue e generare dibattiti in altri campi, come quello della traduzione, che qui non abbiamo preso in considerazione, potrà riguardare gli strumenti e i metodi dell'insegnamento della lessicalizzazione o della didatticità di altri discorsi specialistici.

# INTRODUCTION

*Dan Savatovsky*

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE (FRANCE)

*dan.savatovsky@sorbonne-nouvelle.fr*

*Mariangela Albano*

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

*mariangela.albano@deu.edu.tr*

Cette livraison de *Phrasis* reprend certaines des communications présentées au colloque *Repenser le figement: enjeux et perspectives en phraséodidactique des langues* que nous avons organisé en 2016 à l'Université Sorbonne Nouvelle. Nous exprimons toute notre gratitude à Cosimo De Giovanni et Luisa Messina Fajardo pour nous avoir encouragés à proposer ce numéro dans la revue qu'ils dirigent. Nous adressons un merci spécial à Mirella Conenna pour sa préface et pour sa lucide analyse qui ouvre la voie à une réflexion sur la didactique de la phraséologie. Nous sommes reconnaissants à tous les auteurs pour leur patience et leur engagement et au comité scientifique pour les critiques constructives qu'il nous a adressées lors de l'évaluation des articles.

*Repenser le figement: enjeux et perspectives dans l'enseignement du figement. Entre apprentissage, didacticité et langues de spécialité*: sous ce titre, nous visons à mettre en perspective plusieurs aspects de la didactique de la phraséologie.

Le figement linguistique est un phénomène universel et les sujets parlants ne se limitent pas à construire des phrases par l'enchaînement de constituants en appelant aux règles morphologiques, syntaxiques et sémantiques ; ils sollicitent de plus – et peut-être surtout – tout un répertoire de séquences figées. Il nous a semblé nécessaire ici d'étudier sous certains aspects l'enseignement du figement et de la phraséologie aujourd'hui. Il faut d'abord rappeler que la didactique de la phraséologie trouve pour partie son origine dans les analyses de Charles Bally (1951 [1909]: I, II), l'un des premiers linguistes post-saussuriens à s'interroger sur les besoins des apprenants d'une langue étrangère: «Les questions d'enseignement de la langue maternelle, des langues anciennes ou des langues vivantes étrangères se posent tout au long de son œuvre et elles y occupent une place centrale» (Savatovsky, 2006 : 215).

Bally nous montre comment inciter les apprenants à différencier les types de groupes de mots (série, contexte, cliché ou unité phraséologique) pour mesurer leur degré de figement et observer

leur «entourage» (le contexte, la situation, la mimique, l'intonation), afin de comprendre la situation communicative dans laquelle l'expression se présente.

La modernité de Bally ne réside pas seulement dans l'importance qu'il accorde, avant même le développement des approches sémantiques, à l'étude de la phraséologie, mais aussi dans une méthode reposant sur des stratégies qu'aujourd'hui nous appellerions «cognitives» (Albano, à paraître). Bally incite les apprenants à mener un travail réflexif sur les associations conceptuelles qui se dégagent du processus d'identification, de délimitation et de classification des expressions figées. Ce faisant, il a ouvert la voie à d'autres approches didactiques en terrain germanophone, anglophone et francophone.

D'abord, c'est grâce à un groupe de didacticiens et de linguistes allemands que le terme *Phraséodidaktik*, forgé pour examiner les pratiques d'enseignement du figement, a été introduit dans la langue. Kühn (1987) dégage des stratégies de reconnaissance et d'identification des expressions figées au sein de textes «authentiques» afin de permettre aux apprenants de réfléchir non seulement sur leur structure, mais aussi sur leur emploi dans divers contextes communicatifs et situationnels, ce qui les conduit à pouvoir réemployer les structures étudiées dans des contextes similaires.

Le rôle actif de l'apprenant est également souligné par Lüger (1997 et 1999) qui, s'interrogeant sur la possibilité de développer chez lui une «compétence phraséologique», affirme qu'il faut intervenir sur le plan sémantique en lui donnant la possibilité de découvrir le changement de sens d'une expression et, sur le plan contextuel, en le rendant capable d'identifier et de sélectionner l'expression dans un contexte écrit ou oral ; mais aussi sur les plans syntaxique et pragmatique en l'incitant à réfléchir sur la construction de l'expression et ses conditions d'emploi. Lüger vise donc à stimuler les compétences langagières non seulement en compréhension, mais aussi en production. Ces innovations méthodologiques ont été saluées par plusieurs théoriciens, comme Ettinger (1998), Heinz (1994) et Hessky (1992) qui ont tenté d'améliorer les stratégies d'apprentissage des phraséologismes par une réflexion sur la typologie de textes à utiliser et sur les caractéristiques sémantiques et structurelles de ces textes.

À côté de l'école allemande qui reste assez fidèle aux conceptions de Bally, il convient d'évoquer ici l'approche lexicale de Lewis (1993 et 2000) qui, en rejetant le modèle grammatico-centrique, insiste sur le tournant théorique du cognitivisme. Sous cet aspect, le rôle de l'enseignant consiste à inciter les apprenants à reconnaître les structures lexicales d'une langue en laissant de côté la grammaire. C'est une approche qui favorise non seulement les activités de compréhension écrite, mais aussi les activités de compréhension orale.

L'importance de la phraséologie a été réaffirmée au sein des grammaires de construction (Fillmore, Kay et O'Connor, 1988 ; Goldberg, 1995 et 2006) où les constructions sont des structures prévues par la langue et constituent des éléments, faisant partie de la grammaire d'une langue, qui spécifient des informations d'ordre syntaxique, lexical, sémantique et pragmatique.

L'analyse de la phraséologie mobilise également les concepts de métaphore conceptuelle et de motivation (Lakoff et Johnson, 1980 et 1999 ; Lakoff, 1987 ; Lakoff et Turner, 1989 ; Kövecses,

2001 et 2002 ; Dobrovolskij et Piirainen, 2005). D'une part, la métaphore conceptuelle est une projection de correspondances épistémiques d'un domaine source de départ à un domaine cible d'arrivée. Les projections métaphoriques actives donnent lieu à des expressions métaphoriques conventionnelles (*idioms*, phrasèmes, proverbes, etc.) ; les projections métaphoriques moins actives déclenchent des expressions défigées et les projections métaphoriques inactives produisent des expressions créatives. D'autre part, la motivation représente ce qui se cache derrière ces projections. Elle peut être de type intra-linguistique, c'est-à-dire reposer sur des associations formelles et sémantiques évoquées par le mot. C'est le cas de *au pied de la montagne*. Elle peut aussi être intrinsèquement liée à l'expérience physique, sociale et culturelle ; dans ce cas, la motivation est extra-linguistique. C'est le cas de *avoir la main ouverte* pour être généreux.

Même si les linguistiques cognitives ont élevé la phraséologie à la dignité de *phénomène langagier*, nous ne disposons pas à l'heure actuelle d'un modèle didactique consistant, issu des grammaires de construction ou de la sémantique cognitive. Les théoriciens commencent à s'interroger sur la possibilité de formuler des grammaires *ad hoc* permettant de générer des exercices de phraséologie. Même si certaines analyses plus ou moins récentes nous orientent dans cette direction (Boers et Demecheleer, 1998 ; Tomasello, 2008 ; Boers et Lindstromberg, 2008 ; Delorme Benites, 2017), nous disposons de trop rares essais pour leur donner une traduction didactique directe.

Il faut cependant signaler plusieurs tentatives pour didactiser la phraséologie en matière d'enseignement du français comme langue étrangère (dorénavant: FLE). Il s'agit, en particulier, des travaux de González Rey (2002, 2007, 2014) qui envisage un enseignement visant à différencier les expressions selon un ordre formel, sémantique ou pragmatique et à présenter aux apprenants les situations d'énonciation où elles s'inscrivent. Cette méthode, qui va de l'intralinguistique à l'interlinguistique, nous permet non seulement de réfléchir sur l'intégration de stratégies nouvelles, comme la sensibilisation au phénomène du défigement ou à la motivation sémantique, mais aussi d'examiner de très nombreux exercices d'encodage et décodage. Parmi ces exercices contextuels ou structurels, les exercices sur le jeu des sons et des rimes, sur les changements paradigmatiques (substitution ou transformation) ou sur les hyponymes / hyperonymes.

En Italie, nous pouvons citer les travaux de Conenna qui, dernièrement, a tenté d'intégrer la parémiologie à l'enseignement du FLE (Conenna, à paraître), mais aussi ceux de De Giovanni (2014 et 2017) et le projet FRAME (Benigni *et al.* 2015 ; Imperiale et Schafroth, 2016).

En terrain francophone, les approches de Cavalla (2018), de Cavalla et Crozier (2007) et de Cavalla *et al.* (2009) nous permettent aussi de souligner l'importance d'une initiation des apprenants à une réflexion métalinguistique en les familiarisant avec des notions en vigueur dans la sémantique, telles que celles de *sens propre* et de *sens figuré*, de *métaphore*, d'*antonymie* ou de *synonymie*. Dans ces approches, on insiste également sur les procédés de mémorisation faisant appel à des formes de répétition qui s'explicitent dans la formulation de listes, de réseaux sémantiques et lexicaux, dans la présentation des expressions au sein de plusieurs types de contextes ou par l'initiation à la traduction qui sert de contrôle. Un autre avantage est d'aborder l'enseignement du lexique en intégrant l'approche sémasiologique à l'approche onomasiologique.

Des travaux fondés sur le même type d'intégration ont été menés par Tutin (2007a et 2007b) sur l'enseignement des collocations transdisciplinaires dans les écrits scientifiques.

Sur la base de ce que nous venons de mentionner, nous cherchons dans ce numéro à examiner à nouveau frais le figement linguistique dans une perspective didactique. *Repenser le figement* est l'occasion d'aborder sous un prisme nouveau un sujet privilégié par Bally en se focalisant non plus sur les aspects théoriques du figement mais sur ses possibilités d'application dans l'enseignement des langues et leur apprentissage, et également dans l'étude et l'enseignement des langues de spécialité. C'est la raison pour laquelle nous avons organisé ce numéro en deux parties: *Entre didactique et apprentissage du figement* et *Figement, langues de spécialité et didacticité*. Les articles réunis autour du premier axe portent sur l'observation des stratégies d'enseignement des phraséologismes: il s'agit de créer des outils d'apprentissage. C'est dans cette perspective que Cristelle Cavalla s'interroge sur les moyens à fournir aux étudiants d'un Master Didactique des Langues pour étudier des collocations en utilisant des corpus électroniques et des dictionnaires en ligne.

M<sup>a</sup> Isabel González-Rey s'attache aussi à l'enseignement du figement en montrant que la présence d'un phraséosystème dans le discours garantit sa cohésion et sa cohérence ; elle montre ainsi la nécessité d'enseigner la fonction structurante des unités phraséologiques au sein d'un texte et nous propose un modèle pédagogique assorti d'argumentateurs, connecteurs et modalisateurs pouvant être utilisé pour et par les apprenants de français langue maternelle et langue étrangère.

S'inspirant de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), Araceli Gómez Fernández étudie la cohésion textuelle engendrée par les phraséologismes au sein de *Le Petit Prince de Saint-Exupéry* et de sa traduction en langue espagnole. Elle fournit ainsi un exemple d'analyse textuelle pour les apprenants de FLE.

Une approche différente est celle du LeKo, le projet mené par Lorenzo Zanasi, Christine Konecny, Erica Autelli et Andrea Abel à l'Université d'Innsbruck et de l'Eurac Research (Bolzano) entre 2013 et 2016. Les auteurs décrivent leur recherche triennale qui relève à la fois des études phraséologiques, de la linguistique de corpus et de la didactique des langues étrangères ou secondes. Plus précisément, il s'agit de créer un corpus relatif au figement réunissant des productions écrites d'apprenants germanophones d'italien langue étrangère ou seconde.

C'est au même axe de lecture qu'appartient le compte-rendu par Şevval Tunç de la thèse de Mariangela Albano. Cette thèse, dirigée par Dan Savatovsky, présente les résultats d'une recherche expérimentale fondée sur la sémantique cognitive et sur la phraséodidactique et portant sur 150 italophones adultes qui étudient le français en milieu universitaire: à l'Université Catholique du Sacré-Cœur de Milan, à l'Université La Sapienza de Rome et à l'Université de Palerme. Ce travail, se plaçant entre apprentissage du figement et didactique du figement, vise à mieux comprendre l'identification et le traitement de différents types de phraséologies (*l'idiom*, le syntagme idiomatique, le proverbe, l'énoncé idiomatique, la collocation, la collocation terminologique et l'expression défigée), de relever et d'analyser les traductions et les erreurs de traduction produites par les étudiants.

Dans la seconde partie de ce numéro, *Figement, langues de spécialité et didacticité*, on tente de répondre au besoin de lier la phraséodidactique à l'étude des langues de spécialité. Irena Szczepankowska propose ainsi une analyse des séquences figées apparaissant dans le langage juridique employé dans les médias. Elle examine la transmission de ce type de discours et le partage des savoirs de la part des médias de manière contrastive (langue française vs langue polonaise).

Valérie Delavigne s'interroge sur la didacticité des discours dans le discours de la vulgarisation médicale en langue française. Plus précisément, elle analyse les marqueurs métalinguistiques qui font démarrer le travail de négociation discursive dans les forums médicaux.

Ce que les auteurs qui ont participé à cette livraison de *Phrasis* nous apprennent pourra trouver des applications dans d'autres langues et faire naître des débats dans d'autres domaines, tels que la traduction, que nous n'avons pas ici pris en compte, qu'il s'agisse des outils et des modalités d'enseignement du figement linguistique ou de la didacticité d'autres discours de spécialité.

### **Bibliographie**

ALBANO, Mariangela (à paraître), «Bally: un cognitiviste *ante litteram?*», *Studi francesi*.

BALLY, Charles (1951 [1909]), *Traité de stylistique française*, vol. I et II, Genève et Paris, Librairie Georg & Cie et Librairie C. Klincksieck.

BENIGNI, Valentina/COTTA RAMUSINO, Paola/MOLLICA, Fabio/SCHAFROTH, Elmar (2015), "How to Apply CxG to Phraseology : A Multilingual Research Project", *Journal of Social Sciences*, 11, (3), 275-288.

BOERS, Frank/DEMECHELEER, Murielle (1998), "A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions", *English Language Teaching Journal*, 53, 197-204.

BOERS, Franck/LINDSTROMBERG, Seth (2008), "How Cognitive Linguistics Can Foster Effective Vocabulary Teaching", in Boers Franck/Lindstromberg Seth (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin/New York, De Gruyter, 1-61.

CAVALLA, Cristelle (2018), "Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones", In Tutin Agnès/Jacques Marie Paule (eds.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, London, ISTE Editions, 191-214.

CAVALLA, Cristelle/CROZIER, Elsa (2007), *Émotions-Sentiments*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

- CAVALLA, Cristelle/CROZIER, Elsa/DUMAREST, Danièle/RICHOU, Claude (2009) (eds.), *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris: CLE international.
- CONENNA, Mirella (à paraître), “Ambasciator non porta pena. Proverbi e glottodidattica nei corsi di Scienze Politiche”, *IV Congresso Internacional de Fraseologia e Paremiologia – III Congresso Brasileiro de Fraseologia*, UNESP, São José do Rio Preto (21-25/3/2016).
- DE GIOVANNI, Cosimo (2017) (ed.), *Fraseologia e paremiologia. Passato, presente, futuro*, Milano, FrancoAngeli.
- DE GIOVANNI, Cosimo (2014), “La synonymie collocationnelle: entre corpus et dictionnaire bilingue”, in Jesenšek Vida/Grzybek Peter (eds.), *Phraseologie im Wörterbuch und Korpus*, Zora 97, Maribor, Univerzitet na knjižnica Maribor, 61-74.
- DELORMES BENITES, Alice (2017), “La grammaire de constructions : un atout pour la formation du traducteur ?”, in Perrin Daniel/Kleinberger Ulla (eds.), *Doing Applied Linguistics: Enabling Transdisciplinary Communication*, Berlin/New York, De Gruyter, 60-67.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitri O./PIIRAINEN, Elisabeth (2005), *Figurative Language : Cross-cultural and Cross-linguistic Perspective*, Amsterdam, Elsevier.
- ETTINGER, Stefan (1998), “Einige überlegungen zur Phraseodidaktik”, in Eismann Wolfgang (eds.), *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich : gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt* (Studien zur Phraseologie und Parömiologie, vol. 15), Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 201-217.
- FILLMORE, Charles J./KAY, Paul/O'CONNOR, Mary C. (1988), “Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions : The Case of Let Alone”, *Language*, 64 (3), 501-538.
- GOLDBERG, Adele E. (1995), *Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, The University of Chicago Press.
- GOLDBERG, Adele (2006), *Constructions at Work*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- GONZÁLEZ REY, Maria I. (2002), *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GONZÁLEZ REY, Maria I. (2007), *La didactique du français idiomatique*, Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications.

- GONZÁLEZ REY, M. I. (2014) (ed.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, EME & InterCommunications.
- HEINZ, Michaela (1994), "Typologie der bildlichen Redewendungen aus lexikographischer Sicht, dargestellt am Beispiel des Petit Robert", in Sandig Barbara (ed.), *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum, 281 – 301.
- HESSKY, Regina (1992), "Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 159-168.
- IMPERIALE, Riccardo/SCHAFROTH, Elmar (2016), "Fraseologia italiana per apprendenti L2 e specialisti. La pratica dell'approccio costruzionista", *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 6 (III), 105-132.
- KÖVECSES, Zoltán (2001), "A Cognitive Linguistic View of Learning Idioms in an FLT Context", in Pütz Martin/Niemeier Susanne/Dirven René (eds.), *Applied Cognitive Linguistics. Language Pedagogy, vol. II*, Berlin/New York, De Gruyter, 87-115.
- KÖVECSES, Zoltán (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- KÜHN, Peter (1987), "Phraseologismen : Sprachhandlungs theoretische Einordnung und Beschreibung", in Burger Harald/ Zett Robert (eds.), *Aktuelle Probleme der Phraseologie*, Bruxelles/Berne, Peter Lang, 121-137.
- LAKOFF, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things : What Categories Reveal about the Mind*, Chicago/London, Chicago University Press.
- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark (1980), *Metaphors we Live by*, Chicago/London, Chicago University Press.
- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh : the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Chicago/London, Chicago University Press.
- LAKOFF, George/TURNER, Mark (1989), *More than Cool Reason : A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago/London, Chicago University Press.
- LEWIS, Michael (1993), *The Lexical Approach : The State of ELT and the Way forward*, Hove, Language Teaching Publications.

- LEWIS, Michael (2000), *Teaching Collocation : Further Developments in the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1997), "Anregungen zur Phraseodidaktik", *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1999), *Satzwertige Phraseologismen : eine pragmalinguistische Untersuchung*, Wien, Praesens Verlag.
- TOMASELLO, Michael (2008), "Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb", in Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (eds.), *Konstruktionsgrammatik I*, Tübingen, Stauffenburg, 19-37.
- TUTIN, Agnès (2007a) (ed.), "Lexique des écrits scientifiques", *Revue française de linguistique appliquée*, 2 (XII).
- TUTIN, Agnès (2007b), "Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques", *Revue française de linguistique appliquée*, 2 (XII), 5-14.
- SAVATOVSKY, Dan (2006), "Bally ou la stratégie du coucou (stylistique, transmission et acquisition)", in Chiss, Jean-Louis (ed.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, Leuven, Peeters, 215-231.

### Profils bio-bibliographiques

Dan SAVATOVSKY est Professeur émérite en *Sciences du langage* à la Sorbonne nouvelle où il a dirigé l'école doctorale *Langage et langue*, membre du laboratoire d'*Histoire des Théories Linguistiques* (UMR 7597 du CNRS) et membre associé à l'équipe DILTEC (Sorbonne nouvelle). Ses recherches portent sur l'histoire et l'épistémologie de la linguistique (19<sup>e</sup>/20<sup>e</sup> siècles) et des disciplines d'enseignement. Il a publié dans le domaine de la didactique du français langue maternelle ou étrangère et de la sémantique, de la lexicologie et des terminologies françaises. En particulier:

- *Épistémologie, savoirs et champs disciplinaires* (avec B. Marin), SCEREN.
- Coéd. et présentation de *Études de linguistique appliquée*, 118, «La Crise-du français». Dans ce n° : «Naissance d'une linguistique de l'argot (1890-1920)».
- «Sémantique et philosophie du langage dans le BSL et les MSL», *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, n° 100.
- Coéd. et présentation de *Langages* 168, «Genèse de la terminologie contemporaine. Sources et réception». Dans ce n° : «Le *Vocabulaire philosophique* de Lalande (1902-1923)».

- «Hermann Graßmann: lois phonétiques et théorie générale des formes», in V. Bisconti, R. De Aangelis, A. Curea, *Héritages, réceptions, écoles en sciences du langage*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- «The Founding and Recasting of French as a Discipline», *Yale French Studies*, 113.
- «À propos de la terminologie grammaticale de G. Guillaume», *L'Information grammaticale*, 126.
- «Le politiquement correct ; un nominalisme paradoxal», in S. Branca, J.-M. Fournier *et al.* (eds.), *Langue commune et changements de normes*, Paris, H. Champion.

**Mariangela ALBANO** est maître de conférences en linguistique générale et française et en didactique du français et de l'italien à l'université Dokuz Eylül en Turquie. Elle est membre de Dorif-Università (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica delle Lingua Francese nell'Università italiana) depuis 2020, du laboratoire HTL (Histoire des Théories Linguistiques - UMR 7597, Université Sorbonne Nouvelle et Université Paris) depuis 2014, membre associé de DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures - EA2288, Université Sorbonne Nouvelle) depuis 2017. Ses recherches portent sur la sémantique cognitive appliquée. Elle s'intéresse à la théorie du langage et à l'épistémologie avec un regard critique sur certaines approches cognitives contemporaines. De plus, elle étudie les problèmes de morphologie, de lexicologie et de lexicographie en termes synchroniques et diachroniques. Ses publications principales sont: Albano, M. (2020), *Blending et analogie. Pour une étude contrastive des métaphores dans Cassandra et Minotaurus et dans leurs traductions françaises*, Berne, Peter Lang ; Albano, M. (2019), «Interpréter et traduire les expressions défigurées: une expérience cognitive avec les apprenants italophones adultes de FLE», *Repères-DORIF* (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana), 18, 22-38. Albano, M. (2016), «La phraséologie dans la grammaire française et le dictionnaire bilingue d'Augusto Caricati», in Lillo Jacqueline (ed.), *Les dictionnaires bilingues des maîtres ou professeurs auteurs de manuels pédagogiques. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (DHFLES)*, Juin 2016, 56, 169-187.