

LA PLACE DU TISSU PHRASÉOLOGIQUE DANS L'ÉLABORATION DES DISCOURS ET SA DIDACTISATION¹³

M^a Isabel González-Rey

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
(ESPAÑA)

misabel.gonzalez.rey@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-8015-344X>

Résumé : La présence d'un phraséosystème dans le discours, mise en évidence par la linguistique de corpus et la statistique linguistique, permet de confirmer l'existence d'un tissu phraséologique à l'œuvre dans l'élaboration des textes. Ce tissu est composé d'éléments concaténés sur l'axe syntagmatique et distribués sur la longueur du texte pour en garantir la cohésion et la cohérence. Or, la façon dont ils opèrent dans la construction des textes accorde aux unités phraséologiques une fonction structurante qu'il convient de maîtriser lors de l'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère. Pour ce faire, nous proposons dans la présente étude une typologie de ces éléments, divisés en argumentateurs, connecteurs et modalisateurs, ainsi qu'un modèle pédagogique à appliquer afin que la compétence phraséologique devienne un objectif d'enseignement explicite dans le cursus éducatif des élèves, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Mots-clés : phraséosystème, tissu phraséologique, typologie, modèle pédagogique, compétence phraséologique.

Abstract : The presence of a phraseosystem in discourse, as highlighted by corpus linguistics and linguistic statistics, makes it possible to ensure the existence of a phraseological fabric at work in the elaboration of texts. This fabric is composed of elements linked on the syntagmatic axis and distributed along the length of the text to guarantee its cohesion and coherence. However, the way they operate in the construction of texts gives the phraseological units a structuring function that should be mastered when learning a language, maternal or foreign. To do this, in this study

¹³ Cette étude s'inscrit parmi les recherches du groupe RELEX (Red de Lexicología, code ED341D R2016/046), dirigé par M^a Dolores Sánchez Palomino, de l'Université de A Coruña, avec le soutien de la Xunta de Galicia.

we propose a typology of these elements, divided into arguments, connectors and modalizers, as well as a pedagogical model to be applied so that phraseological competence becomes an objective of explicit teaching in the educational curriculum of the pupils, whether they are learning in their mother tongue or in a foreign language.

Keywords : phraseology, phraseological fabric, typology, pedagogical model, phraseological competence.

1. Introduction

La linguistique de corpus et la statistique linguistique ont mis en évidence l'existence d'un phénomène d'importance dans la configuration des discours, celui de la concaténation des éléments. La concaténation dans le discours consiste dans la présence de co-occurents reliés par une relation d'interdépendance entre les formatifs d'une suite de mots lexicaux et grammaticaux plus ou moins lexicalisés appelée unité phraséologique (UP)¹⁴ et par une attraction de ces formatifs sur le reste des éléments de la langue lors de leur actualisation dans le discours. Ce jeu de termes en réseau révèle la présence d'un phraséosystème à l'œuvre dans le passage de la langue au discours.

Cela dit, l'acceptation d'un phraséosystème sous-jacent à la composition des discours nous amène tout naturellement à nous poser la question de sa didactisation. La phraséodidactique prétend répondre à cette question en l'abordant du point de vue de l'enseignement des propriétés formelles, sémantiques et pragmatiques des unités phraséologiques et de leur rôle dans l'élaboration discursive mais aussi du point de vue de l'acquisition des compétences communicative et linguistique chez l'apprenant.

Ce sont donc les rapports qu'entretiennent les notions d'interdépendance et d'attraction des éléments du langage, d'une part, et celle de phraséosystème et d'élaboration du discours, d'autre part, que nous allons analyser dans la présente étude. Le but recherché est d'offrir un modèle pédagogique visant une éventuelle didactisation de la dimension phraséologique du langage.

2. Interdépendance et attraction des éléments du langage

Entre les cooccurrents d'une unité phraséologique, il n'existe pas seulement une relation d'interdépendance mais aussi un degré d'attraction de ces composants sur les éléments qui composent le reste du discours. En effet, le phénomène de cooccurrence ne se limite pas aux

14 Une unité phraséologique est une suite de mots dont le résultat est à la fois de nature lexico-syntaxique (pas seulement lexicale) et sémantico-discursive. Dans la linguistique française, le trait prototypique des unités phraséologiques le plus souvent mis en avant est celui du figement (Legallois et Tutin, 2013 : 4), alors que leurs propriétés sont variées et de nature scalaire: polylexicalité, fixité, idiomaticité, institutionnalisation. Le foisonnement terminologique pour les nommer rend compte de cette variété (expression idiomatique, expression toute faite, locution, collocation, formule routinière, etc.). Il y a, toutefois, consensus pour les dénommer de façon générale comme « UP ».

solidarités lexicales plus ou moins récurrentes entre les items lexicaux d'une suite figée de mots, mais concerne également des séquences textuelles plus larges. Les notions de *collocation*, *colligation* et *collostruction*¹⁵ rendent compte de cette concaténation et du rôle de la phraséologie dans l'élaboration du discours, contribuant non seulement à la cohésion et cohérence textuelles mais aussi à la configuration d'un genre ou d'un registre. La *collocation* consiste en une cooccurrence entre items lexicaux (Firth, 1957), la *colligation* en une cooccurrence qui relie un ou plusieurs mots à une structure grammaticale déterminée (p.ex. « est-ce que », liée à la forme interrogative), ou encore à une fonction (celle de sujet, objet, prédicat, etc.) et à une position dans la phrase ou dans le paragraphe (Hallyday, 1966), et la *collostruction* représente à la fois une combinaison de colexèmes (i.e., lexèmes associés à une construction particulière) et de collostructs (i.e., constructions liées à un lexème particulier). Ce dernier type de cooccurrences –la *collostruction*– permet de : 1) identifier les lexèmes qui sont sélectionnés dans une construction déterminée par son entourage textuel ; 2) préciser le degré d'association qu'il peut y avoir entre le colexème et la collostruction ; 3) renforcer l'attention prêtée aux structures syntaxiques où sont insérés les colexèmes ; 4) profiter des implications que la force des liens entre colexèmes et collostructs peut avoir sur l'acquisition des langues (Stefanowitsch et Gries, 2003).

Ces configurations suivent une formule « n-grammes », algorithme qui détermine la distance des éléments interdépendants dans un texte donné¹⁶. Grâce à cette formule, une étude de la distribution des UP dans un texte révèle la présence significative de séquences polylexicales plus ou moins figées, placées à une certaine distance les unes des autres, qui sont plus ou moins corrélatives entre elles, ainsi que de structures grammaticales avec lesquelles elles sont étroitement liées. L'ensemble de ces unités et de ces structures met à jour la dimension phraséologique de tout discours élaboré. Cette notion pourrait très bien être déjà présente dans la « phraséogenèse du discours » de Gréciano (1997), en particulier dans l'analyse de l'influence des *phraséotextèmes* ou schémas textuels sur l'élaboration des discours en langue littéraire ou technique. Elle rejoint, en tout cas, la notion de « principe phraséologique du langage » à laquelle se réfèrent Legallois et Tutin (2013) en allusion à la tradition contextualiste britannique avec Hoey (2004) et son modèle de *lexical priming* (ou « amorçage lexical »), modèle selon lequel « l'emploi d'un mot est en quelque sorte déterminé ('amorcé') par les emplois co-textuels et contextuels antérieurs dans lesquels il apparaît, qu'il s'agisse de l'environnement lexical et des collocations, mais aussi de son environnement sémantique, syntaxique (avec les 'colligations'), pragmatique et discursif » (Legallois et Tutin, 2013 : 15).

15 Pour plus de détails sur l'analyse de ces notions, voir M^a I. González-Rey (2018).

16 Nous tenons à préciser que nous ne nous situons pas ici dans la perspective de la statistique linguistique, et que ce ne sont pas les mesures d'association (du type t-score, z-score, log-likelihood ratio ou IM), qui permettent d'identifier la fréquence des cooccurrences, qui nous intéressent, même s'il est vrai que ces mesures contribuent fortement à indiquer la répartition d'une cooccurrence dans plusieurs textes.

p. 3) lorsqu'il recommande d'apprendre à découper les unités phraséologiques à l'intérieur d'une phrase donnée, sans, cependant, en arriver à lui attribuer le sens que nous lui accordons ici.

Les raisons pour lesquelles nous employons ce terme pour désigner l'ensemble des UP utilisées dans un texte relèvent de plusieurs aspects. L'analogie établie entre la toile et la phrase ou le texte met d'abord en parallèle l'idée d'assemblage de fils ou de mots, respectivement. L'apparence qui en résulte, dans un cas comme dans l'autre, met en évidence l'aspect composé des deux types de construction, une construction qui s'élabore d'une manière apparemment linéaire. En effet, le processus d'écriture passe par des enchaînements syntagmatiques tout comme le tissage passe par des fils de trame entrelacés sur l'axe horizontal d'un métier à tisser dans le sens de la largeur. Or la disposition multilinéaire du texte dans sa verticalité rappelle également les fils de chaînes disposés dans le sens de la longueur de la toile. Cette articulation en long et en large sert bien à rapprocher la façon dont la toile et le texte sont construits pour former un tout aux limites toutefois bien concrètes car tous deux constituent, au bout du compte, une unité composée d'unités plus petites¹⁹.

Mais au-delà de cette notion commune de construction, ce sont, en fait, d'autres aspects moins apparents qui justifient mieux le rapprochement entre les deux éléments à travers ce tissu nommé ici phraséologique, à savoir ceux de liage et de texture. L'agencement des mots à l'intérieur des phrases et l'agencement des phrases entre elles se font en raison de principes qui cherchent à donner au texte la même consistance ferme et solide que celle d'une toile tissée. Ces principes sont ceux de cohésion et de cohérence textuelles, comme garanties d'une lisibilité et d'une compréhension efficaces du texte produit. Dans la procédure de la création du texte, une mise en ordre est nécessaire. En effet, la cohésion s'obtient au moyen d'éléments linguistiques qui permettent aux idées de s'exprimer avec cohérence. Pour y arriver, ces éléments doivent assurer le liage interne de la phrase et celui des phrases entre elles. La construction finale qui en résulte est la production d'un texte caractérisé par les éléments qui ont contribué à ce liage, de la même façon que dans le textile le liage désigne à la fois l'armure du tissu et l'opération même du tissage consistant à lier tous les fils au moyen d'une lisse de liage qu'on abaisse de haut en bas.

Le résultat de cette action de liage, plus ou moins serrée, donne au tissu une texture particulière (*texture lâche, régulière, serrée*, etc.) qui découle de la disposition et du mode d'entrecroisement des fils. En linguistique, la texture du texte qui s'ensuit du mode de lier les mots et les phrases le range aussi dans une catégorie ou genre textuel. En effet, de la même manière qu'en tapisserie la texture d'une toile désigne l'état de ce qui est tissé, le texte adopte aussi des formes expressives différentes selon le choix des mots et la disposition des paragraphes. De cette manière, les mêmes éléments qui composent le texte sont ceux qui le définissent. Mais quels sont alors ces éléments propres du tissu phraséologique d'un texte ?

19 Voir à ce propos Legallois (2006).

4. La nature du « tissu phraséologique »

Plusieurs typologies rendent compte des éléments qui composent le phraséosystème d'une langue lorsqu'il agit dans le discours, telles que celles de Burger (1998) pour l'allemand, de Siepmann (2005) pour l'anglais, de Siepmann (2007) et Tutin pour le français (2014)²⁰, ou encore de Martínez Marín (1998, 1999) pour l'espagnol.

Ainsi, Burger établit trois catégories de UP : 1) à fonction référentielle ; 2) à fonction communicative, pour amorcer, maintenir ou clore une conversation) ; 3) à fonction structurelle, pour organiser le texte. En ce qui concerne Siepmann, il s'intéresse surtout aux marqueurs discursifs et en distingue 22 sous-classes. Tutin, de son côté, classe les UP en quatre catégories: 1) à fonction référentielle (*rejeter une hypothèse, étude longitudinale*) ; 2) à fonction discursive (*en revanche, par ailleurs*) ; 3) à fonction interpersonnelle (*Il est souhaitable..., contre toute attente*) ; 4) les routines sémantico-rhétoriques (*Nous reprenons le modèle développé par X., etc.*). Pour l'espagnol, Martínez Marín en distingue quatre : 1) les connecteurs, surtout les locutions conjonctives : *con tal de que, puesto que, a fin de que, siempre que, a condición de que, etc.* ; 2) les modalisateurs : *al fin, con toda probabilidad, sin lugar a dudas* ; 3) les marqueurs discursifs impliqués dans la structure du texte : *en primer lugar, a continuación, esto es, dicho de otra manera, en resumidas cuentas, etc.* ; 4) les unités lexicales (verbales, nominales, adjectivales) : *tener lugar, poner de manifiesto ; un error garrafal ; un hecho insólito, etc.*

De toutes ces typologies, les trois dernières visent surtout à répondre à des objectifs d'enseignement car élaborer un discours en langue maternelle ou étrangère demande la prise en compte de cette distribution et exige l'acquisition d'une compétence phraséologique particulière. C'est pourquoi nous proposons pour notre part la classification suivante:

1) les argumentateurs (unités lexicales) qui contribuent à développer la thématique abordée dans le genre textuel choisi. Ce sont des locutions ou des collocations nominales, adjectivales ou verbales; par exemple : *un fait divers ; des petites annonces ; grièvement blessé ; de longue haleine ; frontalement opposés ; [un événement] avoir lieu, etc.*

C'est la catégorie la plus complexe car elle varie en fonction de la thématique et du genre textuel. Chaque thème a ses argumentateurs (nominaux, adjectivaux et verbaux) et ceux-ci varient en fonction du genre. Ainsi un thème de recherche scientifique donné recevra un traitement discursif différent selon le genre textuel choisi, scientifique (article d'une revue spécialisée, etc.) ou de vulgarisation (article d'un journal quotidien). En définitive, ce genre de UP permet de traiter le contenu thématique de chaque discours au moyen de la terminologie propre du domaine de connaissances.

²⁰ Cités par Tran, T., Tutin, A. et Cavalla, C. (2016).

2) les connecteurs ou marqueurs discursifs qui servent à structurer le discours. Il y en a de deux sortes : les UP à construction fermée, de nature indépendante, et les UP à construction ouverte, dépendantes de structures supérieures.

2.1) les connecteurs à construction fermée (c'est-à-dire syntaxiquement indépendants des éléments placés après) : la plupart sont intraphrastiques, placés généralement en début de phrase ; d'autres sont intraphrastiques, situés à l'intérieur de la phrase. Ce sont des locutions de type adverbial signalant l'ordre des arguments comme *en premier lieu, d'abord, de prime abord, en deuxième lieu, par la suite, pour finir, en somme* ; l'ajout d'arguments comme *par ailleurs, en outre* ; l'opposition comme *au contraire* ; l'organisation des arguments comme *d'une part ... d'autre part* ; la topicalisation comme *à ce propos, à cet égard* ; la reformulation comme *autrement dit, en d'autres termes, c'est-à-dire* ; l'exemplification comme *par exemple, à titre d'exemple, en particulier* ; l'énumération comme *entre autres* ; la concession comme *en revanche, par contre*.

2.2) les connecteurs ou marqueurs discursifs à construction ouverte (c'est-à-dire introduisant syntaxiquement des éléments subordonnés à eux) : la plupart sont intraphrastiques et d'autres, phrastiques. Ce sont des UP coordonnées conjonctives comme *ainsi que, de même que* ; subordonnées de but comme *afin que, de façon à ce que* ; de temps comme *au moment où, tandis que* ; concessives comme *même si, bien que* ; d'opposition comme *alors que* ; corrélatives comme *d'autant plus ... que, non seulement ... mais aussi* ; causales comme *parce que, étant donné que* ; consécutives comme *de telle sorte/façon que* ; conditionnelles comme *à condition que, à supposer que* ; comparatives comme *tel(le) que, de même que, par rapport à, à la différence de, au même titre que* ; des UP prépositionnelles de topicalisation comme *à propos de, à l'égard de, en matière de, au sujet de* ; de lieu comme *loin de, près de* ; de temps comme *aux alentours de* ; de manière comme *à l'aide de, au moyen de* ; de but comme *afin de, dans le but de, en vue de* ; ou encore des phrastiques comme *Il est évident que..., Il est admis que... Il en va de même de..., etc.*

Ces connecteurs, ou marqueurs discursifs²¹, permettent de structurer le discours indépendamment du genre textuel.

3) les modalisateurs adverbiaux, à construction fermée, du genre *sans aucun doute, de toute évidence, contre toute attente*, ou phrastiques à construction ouverte comme *Il est souhaitable..., Il ne fait aucun doute..., etc.*

Ces UP introduisent les points de vue de l'auteur/locuteur et donnent au texte son aspect le plus personnel.

En définitive, ces catégories facilitent l'élaboration du discours, le structurent au niveau du contenant et le complètent au niveau du contenu. Mais comment ces éléments forment-ils le tissu phraséologique d'un texte et le définissent-ils ?

4.1 Le fonctionnement du tissu phraséologique

21 Pour plus de détails sur ces marqueurs, voir Thu Tran, T., Tutin, A. et Cavalla, C. (2016).

L'étude du fonctionnement des UP pourrait s'inscrire soit dans les approches de la linguistique textuelle soit dans celles de l'analyse du discours²². En effet, le tissu phraséologique opère tout autant par rapport au texte dans son aspect proprement linguistique (comme unité de sens) que par rapport au discours dans son aspect social, communicatif. Notre propos n'est pas de faire ici le partage entre l'un et l'autre, bien au contraire, car le tissu phraséologique agit sur tous les aspects du langage lors de son actualisation, comme phénomène de production linguistique et comme instrument de communication en situation. En effet, la mise en ordre du texte ne peut se faire sans une mise en ordre du discours liée à un lieu et à un moment social. Cette imbrication du texte dans le discours par le biais du tissu phraséologique serait même l'occasion de mettre en relation ces différentes approches.

Cela dit, l'étude du fonctionnement de ce tissu, soumise encore une fois à l'analogie avec la toile tissée, nous amène à faire un rapprochement entre les catégories des UP exposées ci-dessus et les types de fils qui configurent une tapisserie. Les fils de chaîne, en tant qu'éléments fixes, seraient les connecteurs qui relient les phrases du texte dans sa longueur et les fils de trame, en tant qu'éléments dynamiques, seraient les argumentateurs et les modalisateurs qui relient les mots à l'intérieur des phrases du texte dans sa linéarité. En effet, les marqueurs jouent le rôle des fils de chaîne dont l'ensemble représente la partie fixe du métier à tisser et sur lesquels s'entrelacent les fils de trame, tout comme les connecteurs constituent le pilier sur lequel s'appuient le reste des UP ainsi que le reste des mots de la combinatoire libre qui remplissent les espaces entre les différents éléments du tissu phraséologique.

Nous avons vu que les argumentateurs varient en fonction de la thématique du texte et que les modalisateurs introduisent les points de vue et donnent au discours son aspect le plus personnel, alors que les marqueurs structurent le discours indépendamment de son genre textuel. Tous ces éléments phraséologiques servent de grille où s'insère le reste des mots du texte. Ces mots, combinés librement, sont rattachés au texte grâce au tissu phraséologique sous l'action de liage qu'il exerce. La texture finale du texte est la résultante de la particularité avec laquelle ces mots et ce tissu ont interagi. Cette approche de la construction des textes à travers le tissu phraséologique accorde aux UP une fonction structurante et met en avant la cohésion et la cohérence textuelles des faits d'expression. Les textes ainsi construits forment des genres qui se caractérisent par la

22 Ces deux disciplines sont nées séparément au milieu du XXe siècle, la linguistique textuelle dans les années 50 et l'analyse du discours dans les années 60. Elles ont en commun l'étude du langage dans la construction du sens, mais se distinguent dans leur identification avec le champ de connaissances, la première située strictement dans les sciences du langage et l'autre placée à mi-chemin entre les sciences humaines et les sciences sociales. En effet, la linguistique textuelle appréhende la construction même du texte avec les outils de la linguistique tandis que l'analyse du discours le fait par rapport à un « lieu social », comme l'indique Maingueneau (2005 : 3) : « L'intérêt qui gouverne l'analyse du discours, ce serait d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. »

présence d'un phraséosystème particulier, composé d'éléments de connexion²³, qui dépasse le syntagme pour entrer dans le transphrastique.

4.2 Les enjeux de la didactique de la dimension phraséologique du discours

Une fois proposée une classification des éléments du tissu phraséologique, se pose désormais la question de sa didactisation. Nous commencerons par nous demander si la didactique de la dimension phraséologique du discours est, d'abord, nécessaire et ensuite, possible, et si oui, comment elle peut s'effectuer.

4.2.1 De la nécessité d'enseigner la dimension phraséologique du discours

Martínez Marín (1998, 1999) souligne l'importance du fait phraséologique dans la mise en place des habiletés discursives des élèves dans le cursus éducatif en langue maternelle. Dans ce sens, la cohésion textuelle demeure l'un des apprentissages fondamentaux dans le développement de la communication écrite car l'analyse des différentes typologies textuelles représente une partie essentielle du cursus éducatif (par exemple, les textes de nature journalistique, juridique ou publicitaire). La fonction de la phraséologie dans ces textes est fondamentale car elle sert à formaliser un type de langage avec des objectifs et des structures spécifiques. Déterminer avec précision le répertoire phraséologique lié à chaque typologie devient un facteur indispensable pour mieux connaître les UP et, à rebours, celles-ci constituent pour l'élève un outil indispensable du point de vue de la production écrite.

La didactique de la dimension phraséologique du discours est, en somme, nécessaire pour l'acquisition globale des compétences phraséologiques réceptives et productives dans le cadre de l'enseignement réglé. Les arguments à l'appui de cette nécessité se trouvent dans le besoin de pouvoir accéder à la lisibilité des textes qu'ils fréquentent dans la langue d'apprentissage, à l'étude du style d'un auteur en littérature, ou encore à l'aide à la rédaction de textes académiques, scientifiques ou de vulgarisation.

4.2.2 De la possibilité de didactiser la dimension phraséologique du discours

23 Cette idée est déjà présente en quelque sorte chez Charolles (1993) lorsqu'il affirme l'existence d'éléments dans le texte, au-delà du syntagme et de la phrase, qui ont « pour fonction conventionnelle de signaler au destinataire que telle ou telle unité doit être comprise comme entretenant telle relation avec telle ou telle autre » (Charolles, 1993 : 311). Elle est même reprise chez Legallois (2006b) qui parle de la fonction réticulaire de la répétition lexicale dans la configuration des textes et chez Adam qui soutient que « dès que l'on passe le seuil du syntagme et du noyau de la phrase de base pour entrer dans les domaines de la phrase périodique et du transphrastique, d'autres systèmes de connexions apparaissent, qui ne reposent pas sur des critères morpho-syntaxiques, mais sur des marques et des instructions relationnelles ascendantes et descendantes de portée plus ou moins lointaine. » (Adam, 2008 : 1486). En appui à cette affirmation, il offre un schéma qui « tente de mettre en évidence le double jeu des déterminations textuelles « ascendantes » (de droite à gauche) qui régissent les agencements de propositions au sein du système que constitue l'unité texte et des régulations « descendantes » (de gauche à droite) que les situations d'interaction dans des lieux sociaux, des langues et des genres donnés imposent aux énoncés. » (Adam, 2008 : 1487).

Enseigner la dimension phraséologique du discours est possible si, d'une part, la compétence phraséologique devient un objectif d'enseignement explicite dans le cursus éducatif des élèves – aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère –, et d'autre part, si cette compétence suit une démarche pédagogique, que nous proposons de nommer *modèle pédagogique*²⁴, pour sa mise en place. Cette démarche est surtout recommandable lors de l'enseignement-apprentissage des UP en didactique des langues, comme le montre la quantité de modèles pédagogiques que nous avons analysés.

Ainsi, en ce qui concerne la didactique des langues, le modèle que nous retenons pour l'enseignement-apprentissage des UP en langue maternelle est celui de Núñez-Román (2015) qui a présenté pour l'espagnol un modèle mettant en rapport les UP et les genres textuels. Ce modèle est fondé sur cinq étapes successives à suivre, à savoir :

- une analyse détaillée des typologies textuelles complexes (Étape de Mise en route²⁵) ;
- l'extraction des UP des différentes typologies textuelles, en montrant, au passage, à l'élève la préférence de la langue pour les formes polylexicales plutôt que pour les formes simples (*poner en evidencia* (« mettre en évidence »), au lieu de *mostrar* (« montrer ») ; l'emploi fréquent des connecteurs ou des locutions adverbiales et prépositionnelles, ainsi que des collocations et des locutions nominales (Étape d'identification) ;
- la recherche du sens des UP extraites et leur classification fonctionnelle en locutions verbales, nominales, adverbiales, adjectivales, prépositionnelles (Étape de fixation) ;
- l'analyse des fonctions communicatives et discursives des UP (Étape d'exploration) ;
- l'emploi des UP à faire dans différents genres textuels (Étape d'exploitation) ;
- l'élaboration d'un dictionnaire personnel de UP en suivant un système de fiches phraséologiques où chaque élève notera les UP qu'il aura apprises sous leur forme canonique, en indiquant le signifié et un exemple illustratif proposé en classe. Chaque UP pourra être accompagnée d'une information sur les conditions d'emploi (types de situation de communication, intention illocutoire/perlocutoire, etc.), et sur les rapports sémantiques (synonymes, antonymes, etc.) (Étape de renforcement).

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des UP en langue étrangère, plusieurs modèles ont été proposés depuis l'apparition de la phraséodidactique, sous l'impulsion de Kühn (1994), qui a été le premier à offrir une démarche en trois étapes :

- 1.- Repérage des phraséologismes²⁶ : l'élève doit savoir repérer l'UP dans un texte authentique au moyen de ses propriétés morphosyntaxiques et sémantiques ;
- 2.- Décodage des phraséologismes : l'enseignant doit amener l'élève à déduire par lui-même le sens de l'unité phraséologique à partir de son emploi en contexte, par le biais d'une série de questions concrètes susceptibles de l'aider dans cette tâche ;

24 Pour une définition du terme « modèle phraséologique », voir M^a I. González-Rey (2018).

25 C'est nous qui proposons de nommer ainsi chaque étape.

26 Sous cette dénomination, il fait allusion aux locutions figurées.

3.- Encodage des phraséologismes : l'élève devra, par la suite, savoir employer l'unité phraséologique dans un contexte identique.

Reprenant ce modèle, Lüger (1997) y ajoute un quatrième pas qu'il situe entre le décodage et l'encodage, à savoir la fixation en mémoire. C'est Ettinger (2008) qui fait un compromis entre ces deux auteurs en introduisant toutefois des modifications importantes par rapport à la méthodologie et aux types de textes :

1.- Découverte des phraséologismes²⁷ en contexte à travers l'image, sous le contrôle de l'enseignant (Étape d'apprentissage illustrative)²⁸ ;

2.- Apprentissage en autonomie des phraséologismes utilisés dans les leçons du manuel²⁹ (recherche libre des définitions et des origines de chaque unité phraséologique), et explication de l'enseignant en cours pour les plus difficiles (Étape d'éclaircissement) ;

3.- Exercices mnémotechniques sur les phraséologismes du manuel, l'enseignant prenant la peine de commenter les plus complexes (Étape de fixation) ;

4.- Observation de l'usage des phraséologismes appris dans des textes authentiques que l'élève aura cherchés par lui-même pour pouvoir ensuite les réemployer dans des contextes identiques (Étape de reformulation).

Dans les changements apportés par Ettinger, nous pouvons constater la place qu'occupe l'image comme élément déclencheur de la prise de conscience des élèves en ce qui concerne la présence des UP dans la langue et le rôle que jouent les contextes pédagogiques dans les étapes intermédiaires. Par rapport au modèle de Kühn, les textes authentiques chez Ettinger se situent, cependant, en dernier lieu.

Cela dit, qu'il s'agisse de textes authentiques ou pédagogiques, l'enseignement des UP en contexte est priorisé dans les modèles ici offerts. Ils ont été créés par des enseignants qui présupposaient avant l'heure la présence incontournable des UP dans l'élaboration des discours. C'est avec l'avènement de l'informatique que cette présence a été révélée. Ce qu'il faut désormais, c'est avoir un modèle pédagogique d'enseignement des UP adapté aux temps nouveaux.

5. Proposition de didactisation du tissu phraséologique

Des outils informatiques et des démarches pédagogiques pour l'enseignement du tissu phraséologique à l'œuvre dans l'élaboration des textes en langue étrangère commencent à faire leur apparition dans le panorama des études scientifiques. En effet, un outil tel que *Idiomsearch*, conçu par Jean-Pierre Colson et son équipe, ainsi que la méthode *Phraséotext-Le Français idiomatique*, élaborée par nos soins³⁰, servent à illustrer les avancées qui se produisent dans ce domaine.

27 Le terme est toujours pris dans le sens de locutions imagées.

28 C'est nous qui proposons de nommer ainsi chaque étape.

29 Ettinger (2008 : 108) justifie le choix du manuel dans la démarche d'enseignement des UP en langue étrangère car il estime que les textes authentiques prennent trop de temps (citation originale : « prescindese conscientemente de traballar con textos reais que consuman moito tempo »).

30 L'équipe chargée de l'élaboration de cette méthode est composée de phraséologues et de didacti-

5.1. IdiomSearch

Dans le cadre de ce qu'il nomme la phraséologie informatique, Colson³¹ élabore l'outil *IdiomSearch*³² pour le repérage des UP dans les textes. Grâce à une base de données accessible en ligne via une interface graphique³³ cet outil permet d'extraire automatiquement, par l'application d'algorithmes fondés sur la fréquence et le figement, des combinaisons de mots constituant une unité phraséologique. Une palette de couleurs allant du jaune pâle au rouge vif signale la présence des UP. Voici une illustration de l'aspect que présente le repérage des UP grâce à *IdiomSearch* (Colson, 2017 : 24).

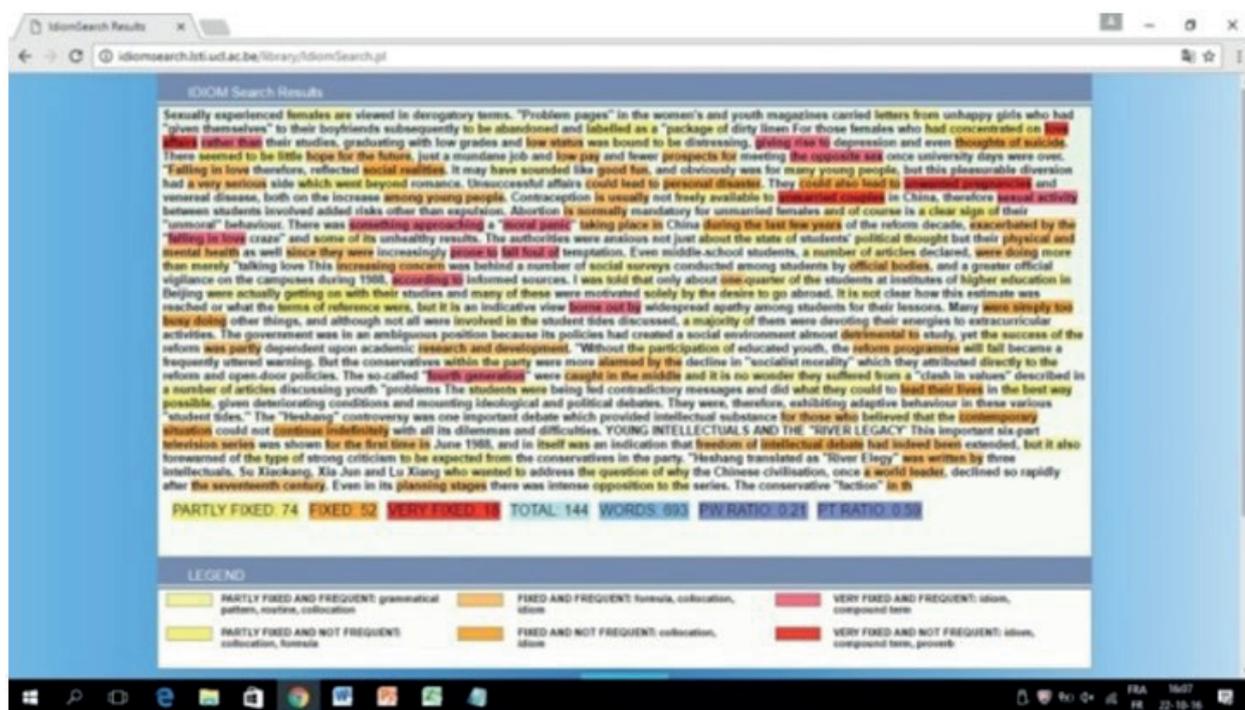


Fig. 2 : Capture d'écran d'*IdiomSearch*

ciens de six universités européennes : V. Bárdosi (Université de Budapest), J.-L. Dufays (Université de Louvain-la-Neuve), A. Sierra Soriano et F. Ruiz Quemoun (Université d'Alicante), M^a A. Rodríguez Solano (Université de Murcie), C. Nicolas (Université Complutense de Madrid), placés sous la direction de M^a I. González-Rey (Université de Santiago de Compostela). La méthode a été publiée en 2015 par les Presses Universitaires de l'Université de Santiago de Compostela, avec le concours du service audio-visuel SER-VIMAV.

31 Déjà en 1995, Colson proposait un modèle pour la didactique de la phraséologie en traduction, composé de quatre étapes : 1) Repérage des UP ; 2) Analyse sémantique ; 3) Analyse contextuelle et macro-structurale ; 4) Approche théorico-modulaire (élaboration d'un fichier de UP organisé par thèmes et par concepts, accompagnés d'exemples).

32 Il a fait la présentation de cet outil au congrès d'Europhras 2015, à Malaga.

33 Voir <http://idiomsearch.lsti.ucl.ac.be>

Avec cet outil encore à l'état expérimental, l'objectif recherché par Colson est clairement mis en avant :

Les apprenants en langue étrangère de niveau intermédiaire ou avancé sont supposés améliorer leurs connaissances lexicales et phraséologiques par le biais de lectures variées. Ils éprouvent toutefois des difficultés à identifier, au fil de leurs lectures, les constructions récurrentes et figées, qui pourraient précisément leur permettre de progresser dans l'acquisition des subtilités d'une langue étrangère. De ce point de vue, une double information est en réalité nécessaire : la fréquence relative des constructions, d'une part, et leur degré de figement ou d'idiomaticité, d'autre part (Colson, 2017 : 23-24).

Toutefois, ce qui nous intéresse le plus dans la conception de cet instrument qui sert à extraire les UP d'un texte, c'est la vision d'ensemble qui en découle car, comme le signale l'auteur (*Ibidem* : 24) :

[...] elle permet à l'utilisateur d'évaluer la présence globale de phrasèmes dans un texte, selon le nombre de parties colorées qui sont mises en évidence.

Assurément, l'un des premiers effets du repérage des UP dans le texte de l'illustration est de permettre de constater la densité de cette « présence globale de phrasèmes ». Indépendamment de l'efficacité de cet outil, « encore à perfectionner » (*Ibidem* : 25), il est évident que les étudiants pourront ainsi prendre conscience du nombre élevé d'éléments préfabriqués du langage et, de ce fait, de leur rôle dans l'élaboration des textes. En effet, ce système de marquage met en exergue le tissu phraséologique formé par l'ensemble de ces éléments ainsi que le liage qu'ils exercent entre eux et sur le reste des mots d'un texte et qui constituent finalement sa texture. Un autre atout de cet outil est que, une fois introduit le texte dans le cadre de recherche, les UP apparaissent sélectionnées par le programme, sans que les élèves aient à les relever par eux-mêmes. Cet instrument se présente ainsi comme une solution alternative aux méthodes de repérage et d'extraction manuelle préconisées par les enseignants telles que nous avons vues plus haut, ce qui « permet aux apprenants non seulement de travailler à partir de textes authentiques, mais aussi de découvrir de manière plus objective la présence des éléments préfabriqués du langage » (*Ibidem* : 25). C'est donc surtout dans ce but que cet outil a été élaboré, à savoir la découverte des UP dans les textes. Mais qu'en faire après ? Suffit-il d'exposer les UP aux élèves pour qu'ils les apprennent et les incorporent à leur fonds langagier ? Comment peut-on établir un modèle pédagogique ayant comme ressource le repérage automatique des UP ? C'est à ces questions que nous avons cherché à répondre dans le modèle pédagogique que nous allons présenter dans ce qui suit.

5.2. Phraséotext – Le Français idiomatique

Dans la méthode *Phraséotext – Le Français idiomatique*, destinée à des apprenants de FLE et publiée en 2015 dans la version français-français, 18 fragments littéraires, extraits d'ouvrages contemporains francophones, ont été choisis pour en composer le corpus textuel. La disposition de ces fragments dans les encadrés où ils figurent suit une série de critères précis que nous illustrons dans la grille-repère suivante :

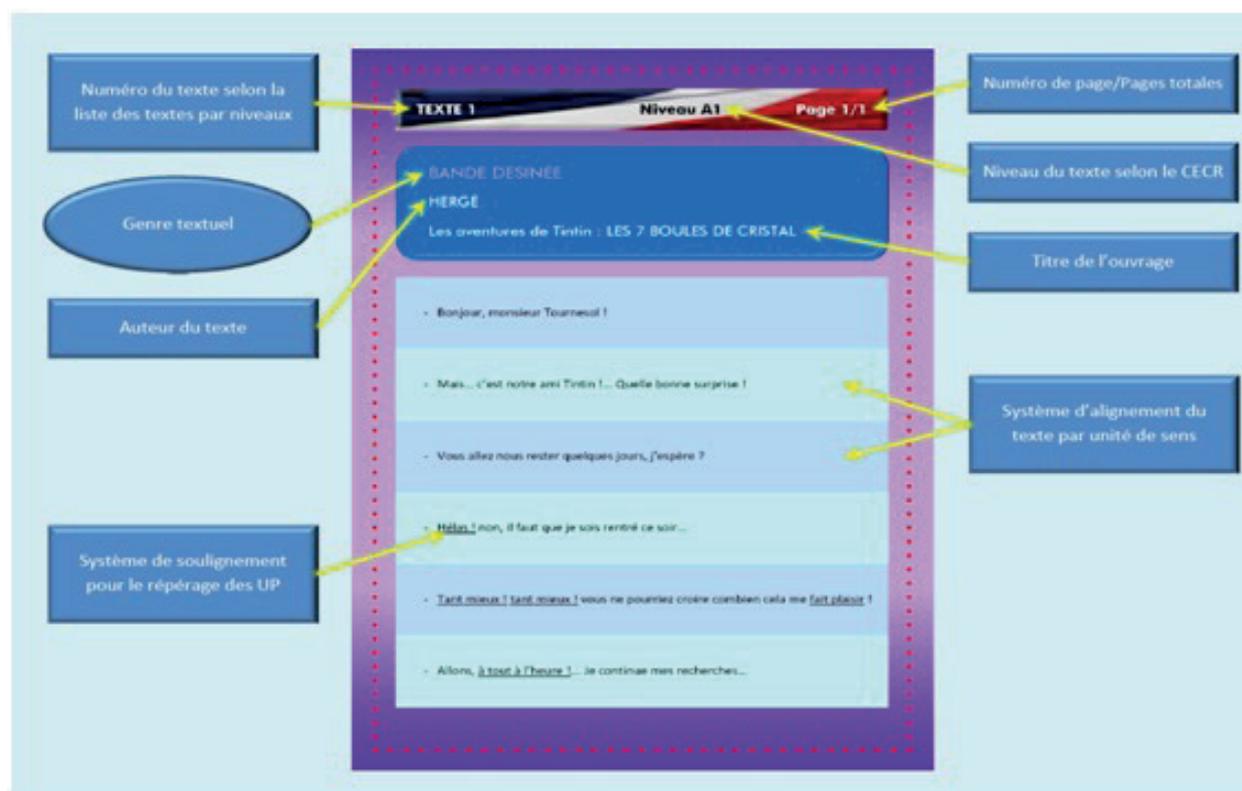


Fig. 3 : Grille-repère de la disposition textuelle des extraits de *Phraséotext*

De toutes les indications fournies par la grille-repère, celle qui nous intéresse le plus est le système de soulignement des UP dans le texte, car il permet de le munir d'une information complémentaire à l'égard des élèves. Ceux-ci l'abordent avec le repérage des UP déjà procuré, mais la procédure n'en reste pas là ; une démarche pédagogique va se mettre en place. Le modèle que nous proposons consiste en plusieurs étapes :

1.- *Étape de mise en route* : Une réflexion sur ce qu'est une unité phraséologique (UP) sera nécessaire dès le départ avant d'aborder les textes, ainsi que la présentation d'une typologie³⁴. Suivra la lecture d'un texte (Fig. 4) dont la compréhension globale devra être assurée avant d'attirer l'attention de l'élève sur les parties du texte et sur les faits d'expression ;

2.- *Étape d'éveil* : Une fois garantie la bonne compréhension du texte, les UP soulignées seront analysées une à une pour en dégager à la fin les caractéristiques communes et les caractéristiques spécifiques à chacune d'entre elles. Grâce à la typologie présentée lors de l'étape de mise en route,

³⁴ La typologie que nous suivons dans la méthode est fondée sur la Grammaire des Constructions. Voir González-Rey (2016).

les élèves s'attacheront à les signaler au moyen d'un code couleur qui distinguera chaque catégorie (Fig. 5) ;

3.- Étape *d'accommodation* : Un premier travail sur le sens des UP en contexte amènera les élèves à les comparer avec un texte équivalent ayant des paraphrases/synonymes susceptibles de remplacer les UP de *départ* ; suivra une activité de déconstruction du texte, en éliminant les UP, puis une autre activité de reconstruction du texte, en restituant les UP éliminées à l'aide du code couleur (Fig. 6).

4.- Étape *d'appropriation* : La restitution des UP éliminées préalablement du texte se fera ici sans le code couleur (Fig. 7), afin de vérifier la bonne assimilation des UP. Cette activité sera suivie d'une reformulation des UP acquises, employées cette fois dans d'autres contextes. Les élèves seront amenés ainsi à adapter les expressions apprises à d'autres co-textes et à réfléchir aux changements syntaxiques qu'une UP peut subir en fonction du nouvel environnement textuel.

Dans ce qui suit, nous illustrons ce modèle pédagogique en présentant les différentes étapes appliquées à l'un des textes de la méthode *Phraséotext – Le Français idiomatique* (le texte n° 11). Le texte apparaît d'abord dans sa forme initiale avec les UP déjà soulignées (Fig. 4) ; il doit ensuite faire l'objet d'une recherche où les UP sont à signaler par un code couleur qui regroupe les UP par catégories (Fig. 5). Suite à cela, le texte dont les UP ont été éliminées se présente avec le code couleur grâce auquel les UP doivent être restituées (Fig. 6). Finalement, le texte affiche les trous à remplir avec les UP éliminées, sans aucune aide (Fig. 7). La dernière visualisation du texte montre à quel point un texte est dépendant de son tissu phraséologique sans lequel il perd tout son sens.

TEXTE 11 Niveau B2 Page 1/1

ROMAN
DANIEL PENNAC
La fée carabine

- Vous êtes bouc émissaire, nom d'un chien, flanquez-vous ça dans le crâne une fois pour toutes, vous êtes bouc émissaire jusqu'à la moelle de vos os, et vous y avez le génie que j'ai pour l'édition !

Vous serez, aux yeux de tous, coupable de tout, toujours, et vous vous en tirerez pourtant en arrachant des larmes aux pires fripouilles, toujours ! pourvu que vous ne doutiez jamais de votre rôle.

Doutez-en une seule fois et vous serez lapidé !

Alors là, j'ai explosé, quand même :

- Mais qu'est-ce que ça veut dire, ces conneries, nom de Dieu, vous êtes bouc émissaire ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

- Ça veut dire que vous attirez sur vous tous les emmerdements du monde, comme l'aimant, ça veut dire que dans cette ville, des tas de personnes que vous ne connaissez même pas doivent en ce moment vous tenir pour responsable de tas de choses que vous n'avez pas faites, et, d'une certaine façon vous en êtes bel et bien le responsable, pour la seule raison que ces personnes ont besoin d'un responsable !

- Pardon ?

- Il n'y a pas de « pardon ? », ne faites pas l'imbécile, vous comprenez parfaitement ce que je veux dire, sans quoi vous ne seriez pas ici, aux Éditions du Talion, à faire ce boulot pourri de bouc, après vous être fait virer du Magasin où vous faisiez le même travail !

- Justement, je m'en suis fait virer volontairement, du Magasin ! J'en avais plein le cul de me faire engueuler à la place de tous ces cons !

- Alors pourquoi avoir accepté de faire la même chose ici ?

- J'ai une famille à nourrir ! Je ne passerai pas ma vie à m'allonger sur des canapés pour savoir comment fonctionnent mes rouages, moi !

- Famille, mon œil ! Il y a trente-six façons de nourrir une famille ; à commencer par ne pas la nourrir du tout.

Rousseau a très bien su faire ça. Et il était au moins aussi cinglé que vous !

TEXTE 11 Niveau B2 Page 1 / 1

ROMAN
DANIEL PENNAC
La fée carabine

- Vous êtes **bouc émissaire**, **nom d'un chien**, **flanquez-vous ça dans le crâne** **une fois pour toutes**, vous êtes **bouc émissaire** **jusqu'à la moelle de vos os**, et vous y avez le génie que j'ai pour l'édition !

Vous serez, **aux yeux de tous**, **coupable de tout**, toujours, et **vous vous en tirerez** pourtant en **arrachant des larmes aux** pires fripouilles, toujours ! **pourvu que** vous ne doutiez jamais de votre rôle.

Doutez-en **une seule fois** et vous serez lapidé !

Alors là, j'ai explosé, **quand même** :

- Mais **qu'est-ce que ça veut dire**, **ces conneries**, **nom de Dieu**, vous êtes **bouc émissaire** ? **Qu'est-ce que ça veut dire** ?

- **Ça veut dire que** **vous attirer** sur vous tous les emmerdements du monde, **comme la peste**, **ça veut dire que** dans cette ville, des tas de personnes que vous **ne connaissez même pas** doivent **en ce moment** vous **tenir pour** responsable de tas de choses que vous n'avez pas faites, et, **d'une certaine façon** vous en êtes **bel et bien** le responsable, **pour la seule raison que** ces personnes **ont besoin d'un** responsable !

- **Pardon ?**

- Il n'y a pas de « pardon ? », **ne faites pas l'imbécile**, **vous comprenez parfaitement** **ce que je veux dire**, **sans quoi** vous ne seriez pas ici, aux Éditions du Talion, à faire ce **boulot pourri** de bouc, après vous **être fait virer** du Magasin où vous faisiez le même travail !

- **Justement**, **je m'en suis fait virer** volontairement, du Magasin ! **J'en avais plein le cul de me faire engueuler à la place de** tous ces cons !

- **Alors pourquoi** avoir accepté de faire la même chose ici ?

- J'ai une famille à nourrir ! **Je ne passerai pas ma vie à m'allonger sur des canapés** pour savoir comment **fonctionnent mes rouages**, moi !

- **Famille, non ça !** **Il y a trente-six façons de nourrir une famille** ; **à commencer par** **ne pas** la nourrir **du tout**.

Rousseau a **très bien** su faire ça. Et il était **au moins** aussi cinglé que vous !

Fig. 4 : Étape de *mise en route*

TEXTE 11 Niveau B2 Page 1 / 1

ROMAN
DANIEL PENNAC
La fée carabine

- Vous êtes , vous êtes et vous y avez le génie que j'ai pour l'édition !

Vous serez, , coupable de tout, toujours, et pourtant en pires fripouilles, toujours ! , vous ne doutiez jamais de votre rôle.

Doutez-en et vous serez lapidé !

Alors là, j'ai explosé, :

- Mais , vous êtes ?

- sur vous emmerdements dans cette ville, personnes que vous connaissez doivent vous responsable de choses que vous n'avez pas faites, et, vous en êtes le responsable, ces personnes un responsable !

- ?

- Il n'y a pas de « pardon ? », vous ne seriez pas ici, aux Éditions du Talion, à faire ce de bouc, après vous du Magasin où vous faisiez le même travail !

- volontairement, du Magasin ! tous ces cons !

- avoir accepté de faire la même chose ici ?

- J'ai une famille à nourrir ! pour savoir comment , moi !

- Famille, ; la nourrir

Rousseau a su faire ça. Et il était aussi cinglé que vous !

Fig. 5 : Étape d'*éveil*

TEXTE 11 Niveau B2 Page 1 / 1

ROMAN
DANIEL PENNAC
La fée carabine

- Vous êtes , vous êtes
..... , et vous y avez le génie que j'ai pour l'édition !
Vous serez, , coupable de tout, toujours, et pourtant en
..... pires fripouilles, toujours ! vous ne doutiez jamais de
votre rôle.
Doutez-en et vous serez lapidé !
..... , j'ai explosé, :

- Mais , vous êtes ?
..... ?

- sur vous emmerdements ,
..... dans cette ville, personnes que vous ... connaissez
..... doivent vous responsable de choses
que vous n'avez pas faites, et, vous en êtes le responsable,
..... ces personnes un responsable !
..... ?

- Il n'y a pas de « pardon ? », vous
ne seriez pas ici, aux Editions du Talion, à faire ce de bouc, après vous
..... du Magasin où vous faisiez le même travail !

- volontairement, du Magasin !
..... tous ces cons !
..... avoir accepté de faire la même chose ici ?

- J'ai une famille à nourrir ! pour savoir comment
..... , moi !

- Famille, ! ;
..... la nourrir
Rousseau a su faire ça. Et il était aussi cinglé que vous !

Fig. 6 : Étape d'accommodation

Fig. 7 : Étape d'appropriation

6. Conclusion

Dans cette étude nous avons cherché à montrer les rapports d'interdépendance et d'attraction qu'entretiennent les éléments du langage dans l'élaboration des textes. Le phraséosystème qui s'est révélé à l'œuvre dans cette configuration discursive nous pousse à confirmer la présence d'une dimension phraséologique dans le discours. Les éléments qui composent ce phraséosystème constituent ce que nous sommes convenue de dénommer ici le *tissu phraséologique*, par analogie à la toile tissée, et nous les avons organisés en trois catégories : les argumentateurs, les connecteurs et les modalisateurs. La fonction structurante de ce tissu est celle de garantir la cohésion et la cohérence textuelles par le biais des faits d'expression. Cela dit, la densité de ces éléments varie en fonction du genre textuel et en cela, les rapports entre genre et tissu sont circulaires : en effet, le tissu définit le genre et le genre a recours à un certain type de tissu.

Vu l'importance du phénomène, nous nous sommes posé la question de la didactisation de cette dimension phraséologique du discours et nous avons offert un modèle pédagogique composé de quatre étapes : 1) une étape de *mise en route* ; 2) une étape d'*éveil* ; 3) une étape d'*accommodation* et 4) une étape d'*appropriation*. Ce modèle a été illustré sur un texte de la méthode *Phraséotext – Le Français Idiomatique*, méthode développée dans le domaine de la recherche en phraséodidactique par une équipe placée sous notre direction. La démarche didactique proposée prétend fournir aux apprenants de langues maternelles et étrangères les moyens d'acquérir une compétence

phraséologique en contexte, mettant en rapport les UP et les genres textuels. La relation directe qui existe entre eux nous permet de confirmer la place essentielle qu'occupe le tissu phraséologique dans l'élaboration des discours et, de ce fait, sa didactisation se doit de devenir un objectif d'enseignement explicite dans le cursus éducatif des élèves.

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel (2008), "Note de cadrage sur la linguistique textuelle", in Jacques Durand/Habert, Benoît/Laks, Bernard (eds.), *Linguistique du texte et de l'écrit, stylistique - Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF '08*. Paris, Institut de Linguistique Française, <http://www.linguistiquefrancaise.org/>, page consultée le 23/12/2017.
- BURGER, Harald (1998), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- COLSON, Jean-Pierre (1995), "Quelques remarques sur l'enseignement de la phraséologie aux futurs traducteurs et interprètes", *Le Langage et l'Homme*, 30, 147-156.
- COLSON, Jean-Pierre (2017), "À la croisée des corpus et de la phraséologie : une proposition d'outil informatique", *Studii de lingvistică 7, Corpus et ressources numériques : nouveaux paradigmes de recherche en linguistique, en didactique et en traduction*, Universităţii din Oradea, 13-26.
- FIRTH, John (1957), *Papers in Linguistics 1943-1951*, London, Oxford University Press.
- GONZÁLEZ-REY, M^a Isabel (2016), "Quels rapports entre Grammaire des Constructions et Phraséologie en Didactique des Langues Vivantes ?", *Cahiers de Lexicologie*, 108, 147-160.
- GONZÁLEZ-REY, M^a Isabel (2018), "Competencia fraseológica y modelo pedagógico : el caso del método *Phraséotext- Le Français Idiomatique*", in Mogorrón Huerta Pedro/Albaladejo Martínez Antonio (eds.), *Fraseología, Diatopía y Traducción/Phraseology, Diatopic Variation and Translation*, Amsterdam, John Benjamins, 186-219.
- GRÉCIANO, Gertrud (1997), "La phraséogenèse du discours", in Martins-Baltar Michel (éd.), *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions/Ophrys, 179-200.
- HALLIDAY, Michael (1966), "Lexis as a linguistic level", in Charles Ernest Bazell/Catford John Cunnison/Halliday Michael/Robins Robert Henry (eds.), *In memory of J.R. Firth*, London, Longman, 148-162.

- HOEY, Michael (2004), "Lexical Priming and the Properties of Text", Partington Alan/Morley John/Haarman Louann (eds.), *Corpora and discourse*, Berne, Peter Lang, 385-412.
- KÜHN, Peter (1994), "Pragmatische Phraseologie : Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik", in Sandig Barbara (ed.), *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung (Studien zur Phraseologie und Parömiologie, vol. 1)*. Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 411-428.
- LEGALLOIS, Dominique (2006a), "Présentation : Le texte et le problème de son et ses unités : propositions pour une déclinaison", *Langages*, 163, 3-9.
- LEGALLOIS, Dominique (2006b), "Des phrases entre elles à l'unité réticulaire du texte", *Langages*, 163, 56-70.
- LEGALLOIS, Dominique /TUTIN, Agnès (2013), "Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie", *Langages*, 189, 1, 3-25.
- LÜGER, Heinz Helmut (1997), "Anregungen zur Phraseodidaktik", *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69-120.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan (1998), "La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna", in Emilio José García Wiedemann/Moya Corral Juan Antonio/Montoya Ramírez M^a Isabel (eds.), *La lengua española en el aula*, Granada, Universidad de Granada, 47-59.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan (1999), "Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas, in González Calvo José Manuel/Montero Curiel M^a Luisa/Terrón González Jesús (éds.), *V Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española : el neologismo*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 97-116.
- MAINGUENEAU, Dominique (2005), "L'analyse du discours et ses frontières", *Marges linguistiques*, 9, <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/L-analyse-du-discours-et-ses-frontieres.pdf>, page consultée le 17/01/2018.
- MEJRI, Salah (2011), "Phraséologie et traduction des textes spécialisés", in Mogorron Huerta Pedro/ Gonzalez Royo Carmen (éds.), *Estudios y análisis de fraseologíacontrastiva : lexicografía, traducción y análisis de corpus*. Alicante, Publicaciones Universidad Alicante, 125-138.
- NÚÑEZ-ROMÁN, Francisco (2015), "Enseñar fraseología : consideraciones sobre la fraseodidáctica del español", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166.

SIEPMANN, Dirk (2005), *Discourse Markers Across Languages: A Contrastive Study of Second-Level Discourse Markers in Native and Non-Native Text with Implications for General and Pedagogic Lexicography*, London/New York, Routledge, coll. « Routledge Advances in Corpus Linguistics », 6.

SIEPMANN, Dirk (2007), «Les marqueurs de discours polylexicaux en français», *Revue française de linguistique appliquée*, 12, 123-136.

STEFANOWITSCH, Anatol/GRIES, Stefan Th. (2003), «Collostructions : Investigating the Interaction of Words and Constructions», *International Journal of Corpus Linguistics*, 8, 2, 209-243.

TRAN, Thi Thu Hoai/TUTIN, Agnès/CAVALLA, Cristelle (2016), «Typologie des séquences lexicalisées à fonction discursive dans la perspective de la rédaction scientifique», *Cahiers de Lexicologie*, 1, 161-179.

TUTIN, Agnès (2014), «La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques», in Tutin Agnès/Grossmann Francis (eds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 27-44.

Profil bio-bibliographique

M^a Isabel GONZÁLEZ-REY est Professeure des Universités en langue française à l'Université de Saint-Jacques de Compostelle (USC-Espagne). Spécialiste en phraséologie et en phraséodidactique, elle est l'auteure du livre *La Phraséologie du français* (Presses Universitaires Toulouse-le-Mirail, 2002) qui en est maintenant à sa troisième édition. Elle est chef du laboratoire *Phraseonet* (www.phraseonet.com) et dirige la revue *Cadernos de Fraseología Galega*. Plusieurs prix lui ont été décernés pour ses études et ses activités, parmi lesquels le Prix Extraordinaire de Doctorat pour sa thèse sur la phraséologie du français (1999) et l'Insigne d'Or (2014) pour ses fonctions académiques au sein de l'USC.