

---

This is the **published version** of the article:

Corral Fullà, Anna; Catena Rodulfo, Àngels. «La phraséologie en classe de FLE structure interne du sens lexical et emploi des locutions». *Çédille : Revista de Estudios Franceses*, Núm. 13 (2017), p. 159-172.

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/238481>

under the terms of the  license

## La phraséologie en classe de FLE : structure interne du sens lexical et emploi des locutions

Àngels Catena

Anna Corral

*Universidad Autónoma de Barcelona*

Angels.Catena@uab.cat

Ana.Corral@uab.cat

### Resumen

El desarrollo de la lingüística de corpus y de las herramientas para el tratamiento automático de las lenguas durante las dos últimas décadas han permitido, por una parte, poner de relieve la importancia de la fraseología en todas las formas de discurso y, por otra, hacer evolucionar los programas necesarios para la modelización del léxico. En este contexto, las unidades lexicales multilexémicas han sido el objeto de numerosos estudios en el marco de la didáctica de las lenguas y, en particular, en el de las lenguas extranjeras. El presente artículo se propone continuar esta reflexión a partir de nuestra práctica como docentes de FLE en la Universidad Autónoma de Barcelona tomando como objeto de estudio las locuciones fuertes (Mel'čuk, 2008). Nuestro objetivo es analizar las definiciones propuestas en los diccionarios de uso y aprendizaje del FLE para este tipo de entidades léxicas y proponer nuevas descripciones lexicográficas que puedan revelarse más eficaces para nuestros estudiantes.

**Palabras clave:** Locuciones. Etiquetas semánticas. Lexicología explicativa y combinatoria. Lexicografía pedagógica.

### Abstract

The development of corpus linguistics and tools for automatic language processing over the last twenty years has highlighted the importance of phraseology in all kinds of discourse, on the one hand, and enabled the development of programs necessary for modelling the lexicon, on the other. In that context, non-free multiword lexical units have been the subject of several studies in the area of language teaching and, in particular, the teaching of foreign languages. This article offers a continuation of that research based on our practical experience as teachers of FLE at the Universitat Autònoma de Barcelona, taking strong idioms (Mel'čuk, 2008) as our object of study. Our aim is to determine whether the definitions for this kind of lexical item that appear in general dictionaries and in learner's dictionaries offer the necessary information to guarantee the correct use of the idiom and, ultimately,

---

\* Artículo recibido el 7/03/2016, evaluado el 28/06/2016, aceptado el 23/11/2016.

to propose new lexicographical descriptions which could prove more effective for our students.

**Key words:** Idioms. Semantic labels. Explanatory combinatorial lexicography. Learner's lexicography.

### Résumé

Le développement de la linguistique de corpus et des outils pour le TAL dans les deux dernières décennies a permis, d'une part, de mettre en lumière l'importance de la phraséologie dans toutes les formes de discours et d'autre part, de faire évoluer les outils nécessaires pour la modalisation du lexique. Dans ce contexte, les unités lexicales multilexémiques ont fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et, plus particulièrement, en ce qui concerne les langues étrangères. Cet article se veut une contribution à ce processus de réflexion à partir de notre pratique enseignante à l'Université Autonome de Barcelone. Notre objectif est d'analyser les définitions proposées pour deux locutions fortes (Mel'čuk, 2008) dans les dictionnaires d'usage et d'apprentissage du FLE et de proposer de nouvelles descriptions lexicographiques mieux adaptées aux besoins des apprenants.

**Mots clés :** Locutions. Étiquettes sémantiques. Lexicologie explicative et combinatoire. Lexicographie pédagogique.

## 0. Introduction

L'enseignement/apprentissage des entités lexicales multilexémiques non libres est devenu depuis quelques années un objet d'étude récurrent dans le domaine de la didactique des langues étrangères<sup>1</sup>. En effet, s'il est vrai que les phrasèmes constituent un obstacle majeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, leur emploi (ou du moins leur décodage) permet aux apprenants d'avoir accès à des discours riches en charges symboliques et culturelles. Mel'čuk (2003 : 4) l'a parfaitement exprimé comme suit : « En fait, ce sont la fréquence et la qualité de leur usage [les phrasèmes] qui déterminent la différence entre un locuteur natif et un étranger qui a bien appris la langue : UN NATIF PARLE EN PHRASÈMES<sup>2</sup> ». L'importance accordée à la phraséologie s'est ainsi concrétisée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, même si sa présence est limitée aux apprenants de haut niveau. Parmi les descripteurs inventoriés du niveau C2, il y est explicitement indiqué qu'il faut « avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations » (CECRL, 2001 : 34). Mais cet essor de la phraséologie dans le do-

<sup>1</sup> Cf., entre autres, Detry (2014) ; Kauffer (2013) ; Català (2012) ; Meunier & Granger (2008) ; González Rey (2007) ; Pecman (2005).

<sup>2</sup> Les majuscules sont de l'auteur.

maine de la didactique des langues étrangères<sup>3</sup> a été largement stimulé par les recherches centrées sur la linguistique de corpus et des outils pour le traitement automatique des langues lors des deux dernières décennies ; des études qui ont mis en évidence son importance dans toutes sortes de discours et qui ont fait évoluer les applications logicielles nécessaires à la modélisation du lexique<sup>4</sup>. La présente étude<sup>5</sup> prétend réunir ces deux domaines – la description lexicologique et l’enseignement-apprentissage du français langue étrangère – et prend appui sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire [LEC] (Mel’čuk, 2011 ; Mel’čuk, Clas & Polguère, 1995 ; Polguère, 2008)<sup>6</sup>.

On prendra ici pour objet d’étude les locutions fortes, un type d’unité phraséologique qui se distingue par la non compositionnalité sémantique, c’est-à-dire, le fait qu’elle « n’inclut le sens d’aucun de ses constituants » (Mel’čuk, 2011: 46). Nous nous intéresserons, en particulier, aux descriptions lexicographiques des locutions fortes fournies par divers dictionnaires d’usage ou d’apprentissage, notre but étant d’examiner si elles se révèlent utiles pour les étudiants de FLE et de proposer, le cas échéant, de nouveaux modèles de définition plus adéquats. Le traitement lexicographique des unités phraséologiques a déjà été abordé dans d’autres travaux<sup>7</sup> et il est admis que les dictionnaires d’usage ne sont pas un outil efficace en phraséodidactique. En effet, les définitions des locutions dans les dictionnaires n’offrent pas toujours les outils et les informations nécessaires qui permettraient de les délimiter aussi bien en ce qui concerne leur structure formelle que leur signification. Dans certains cas, c’est la construction morphosyntaxique de la locution qui pose problème, dans d’autres c’est le sens qui reste équivoque. Nous constatons par ailleurs que les apprenants, même lorsqu’ils consultent les dictionnaires, commettent souvent des maladresses dans la formulation d’énoncés contenant ces locutions.

Notre étude part donc de cette constatation et se donne pour premier objectif d’établir, tant soit peu, des critères de base pour la construction des définitions lexicographiques des locutions à partir des erreurs relevées dans les productions de nos étudiants. Cette démarche vise ainsi à offrir une analyse plus fine du sens, qui pourrait pallier les équivoques, et à intégrer d’autres aspects linguistiques, d’habitude né-

<sup>3</sup> Cf., entre autres, Grossmann (2011) ; Nonnon (2012) ; 4<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française : *La phraséologie française* (2014) ; Mogorrón & Mejri [éds.] (2010) ; Bardosi & González Rey (2012) ; González Rey (2001).

<sup>4</sup> Cf. à titre d’exemple Mel’čuk (2012)

<sup>5</sup> Cette recherche a été partiellement financée par le *Ministerio de Economía y Competitividad* espagnol dans le cadre du projet FFI2013-44185-P : *Jerarquía de etiquetas semánticas (español-francés) para los géneros próximos de la definición lexicográfica*.

<sup>6</sup> Notre recherche se rapproche également des travaux de Schafroth (2013) – des « phraseotemplates » proposés pour l’italien – et de Kaufer (2013) – des descriptions lexicographiques détaillées pour les « actes de langage stéréotypés ».

<sup>7</sup> Cf. Mellado (2008), entre autres.

gligés dans les dictionnaires d'usage, mais qui se révèlent nécessaires pour un emploi approprié des locutions chez nos apprenants. L'article que nous présentons ci-après a été divisé en quatre parties : dans un premier temps, nous présenterons la méthodologie mise en œuvre (1) et quelques-unes des erreurs relevées (2) pour nous concentrer dans un deuxième temps sur l'analyse des définitions (3) afin de proposer une structuration du sens des locutions EN AVOIR LE CŒUR NET et TENIR LA JAMBE [À N] (4).

### 1. Méthodologie

Pour mener à terme notre recherche, nous avons pris deux locutions fortes<sup>8</sup> (EN AVOIR LE CŒUR NET et TENIR LA JAMBE À QUELQU'UN), qui peuvent poser des difficultés chez les apprenants à cause de leur complexité conceptuelle<sup>9</sup> ou en raison de leur complexité morphosyntaxique.

En ce qui concerne le groupe-classe, nous avons pu compter sur 37 étudiants de français langue étrangère du Département de Philologie Française et Romane de l'Université Autonome de Barcelone ayant un niveau A2-B1 selon le CECRL.

Le protocole que nous avons suivi a consisté à donner aux étudiants un document avec les définitions proposées dans quatre dictionnaires : le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi), le *Dictionnaire de Français Larousse en ligne* (DFLI), le *Dictionnaire du Français Robert & Clé* (DFRC) et *Le Robert, Dictionnaire des Expressions et Locutions* (LRDEL). Voici les définitions pour ces deux locutions :

#### EN AVOIR LE CŒUR NET

##### TLFI

En avoir le cœur net (de qqc.). Vérifier si ce dont on a l'intuition correspond bien à la réalité, à la vérité :

... une idée l'occupait, et, pour en avoir le cœur net, elle demanda : – Depuis quand êtes-vous là? A. FRANCE, *La Révolte des anges*, 1914, p. 104.

##### DFLI

En avoir le cœur net, arriver à savoir à quoi s'en tenir.

##### DFRC

*Je veux en avoir le cœur net : je veux savoir la vérité*

##### LRDEL

Arriver à savoir à quoi s'en tenir, relève de la même signification de *cœur*.

<sup>8</sup> Il existe trois sous-classes des locutions (Mel'čuk, 2011): (i) les locutions faibles qui incluent le sens de leurs constituants et un surplus sémantique imprévisible qui est le pivot sémantique de leur signification (*donner le sein*), (ii) les semi-locutions qui incluent le sens d'un seul de leurs constituants et un sens ajouté imprévisible qui est le pivot sémantique de leur signification (*loup de mer*) et (iii) les locutions fortes qui n'incluent le sens d'aucun de leurs constituants (*passer un savon*).

<sup>9</sup> C'est-à-dire, la quasi-impossibilité de trouver un équivalent lexicalisé qui permettrait de cerner leur sens.

## TENIR LA JAMBE À QUELQU'UN

## TLFI

Tenir la jambe à qqn. Retenir quelqu'un en lui imposant un discours plus ou moins ennuyeux. *Il se souvient d'un avoué à qui il tint la jambe pour un litige d'ordre littéraire* (MONTHERL., *Démon bien*, 1937, p. 1280).

## DFLI

Familier. Tenir la jambe à quelqu'un, l'importuner par un long discours, souvent ennuyeux.

## DFRC

Style familier. *Ce casse-pieds m'a tenu la jambe au téléphone pendant une heure, il m'a parlé pendant une heure*

## LRDEL

Le retenir d'une manière importune. S'emploie notamment dans le contexte de la conversation interminable. La métaphore correspond simplement à « retenir (par la jambe) ». *La mère Bordier m'a tenu la jambe pendant vingt minutes à me raconter qu'elle avait vécu, détachée de son corps, quinze jours de joies sublimes et paradisiaques.*

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux apprenants d'élaborer des mini-dialogues contenant ces locutions dans le but de mettre en lumière les erreurs d'emploi dans leur mise en situation à partir des définitions proposées.

Les erreurs commises par les 37 étudiants ont servi ainsi de base pour le deuxième volet de cette étude – chapitres 3 et 4 –, lequel est consacré à l'analyse des définitions des quatre dictionnaires consultés et à l'élaboration de nouvelles descriptions lexicographiques pour ces deux locutions.

## 2. Analyse des erreurs

L'analyse des erreurs commises par les étudiants<sup>10</sup> est symptomatique de la manière dont les étudiants s'approprient ces entités lexicales et nous permet d'obtenir des indices sur les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne EN AVOIR LE CŒUR NET, des 37 productions, nous en avons relevé 16 où la locution a été bien interprétée et insérée dans des contextes appropriés et diversifiés. Dans le reste des productions, à l'exception de quatre mini-dialogues décousus, on a attribué à ce phrasème une signification qui ne comprend qu'une partie de ses composantes sémantiques. Ainsi, huit étudiants s'en servent dans une suite de questions-réponses ayant pour but une demande de renseignements :

- (1) — *Marie arrive quand ?*  
 — *Samedi matin*  
 — *Elle restera chez nous ?*  
 — *Oui*  
 — *? D'accord, je voulais en avoir le cœur net*

<sup>10</sup> Sur la notion d'erreur lexicale empruntée ici cf. Hamel & Milićević (2007) ou Granger & Monfort (1994).

Dans ce contexte, ces énoncés peuvent être interprétés comme « je voulais simplement le savoir » ou « je voulais le savoir pour m'organiser / pour être prêt(e) / pour aller la chercher à la gare / pour préparer sa chambre, etc. ». En effet, cette unité lexicale possède parmi ses composantes sémantiques celle de 'vouloir savoir quelque chose', mais il y a d'autres composantes sémantiques qui ne sont pas prises en compte dans cet exemple. Il en est de même pour une autre erreur rencontrée à plusieurs reprises dans les copies des apprenants. Dans ce cas-là, le phrasème prend la signification de 'en être sûr(e)' ou 'vérifier quelque chose' :

- (2) — *Tu as tout mis dans ta valise ?*  
 — *?Oui, mais pour en avoir le cœur net, je vais jeter un coup d'oeil.*

S'il est certain que le sens de ce phrasème correspond au besoin de corroborer quelque chose, dans l'exemple exposé ci-dessus, le locuteur qui l'énonce part d'une certitude préalable. L'acceptation de tels énoncés présuppose un souci ou une crainte de la part du locuteur qui semble absente dans les productions de nos apprenants. Enfin, dans cinq mini-dialogues, les apprenants ont assimilé « Je veux en avoir le cœur net » à « dis-moi la vérité ». Ils lui ont donc attribué le sens 'savoir la vérité', qui correspond à la définition donnée dans le DFRC :

- (3) — *Tu étais où hier soir ?*  
 — *Au bureau, je préparais une réunion*  
 — *\*Je veux en avoir le cœur net*  
 — *Mais, chérie, je t'assure que c'est vrai*  
 — *Tu mens, je ne te crois pas*

Comme nous avons pu le constater, les erreurs rencontrées dans les copies des étudiants portent toujours sur une réduction sémantique car on a uniquement pris en compte une partie de son sémantisme : 'vouloir savoir quelque chose' (exemple 1), 'vouloir être sûr(e) de quelque chose' (exemple 2) ou 'demander à quelqu'un de dire la vérité sur quelque chose' (exemple 3). Néanmoins, le sens d'EN AVOIR LE CŒUR NET comprend d'autres éléments dans sa structure sémantique : (i) pressentir quelque chose, (ii) souhaiter le corroborer et (iii) décider d'agir ou agir en conséquence. Il est certainement difficile de trouver un équivalent lexicalisé susceptible de réunir ces trois composantes sémantiques, ce qui pourrait être à l'origine des difficultés rencontrées par nos apprenants et les erreurs qu'ils ont commises.

En ce qui concerne la correction morphosyntaxique de la locution mise en situation dans les mini-dialogues des apprenants, il faut juste souligner l'omission du pronom *en* dans huit productions et son déplacement dans deux copies.

Quant à la locution TENIR LA JAMBE [À N], nous constatons qu'elle peut, d'une part, poser des problèmes de nature morphosyntaxique et, d'autre part, poser des difficultés à cause de sa signification. Si, d'emblée, la métaphore de la locution est assez transparente – « on retient quelqu'un en lui tenant la jambe » –, la manière dont on procède pour l'empêcher de partir reste assez vague et imprécise, ce qui a entraîné

des erreurs dans son emploi en contexte. Des 37 productions<sup>11</sup>, il y en a 27 qui présentent un emploi correct de la locution, les apprenants ayant bien saisi sa signification. Voici, à titre d'exemple, un mini-dialogue réussi:

- (4) — *Bonjour, ça va ?*  
 — *Super, le voyage ! On est allés à Valence, Madrid, Barcelone... On a acheté des cadeaux pour la famille...*  
 — *Excuse-moi, mais je suis pressée*  
 — *Et on a visité plusieurs musées. J'adore l'Espagne...*  
 — *Écoute, on en parle un autre jour. Je suis très prise en...*  
 — *Juste une minute. Tu sais qui j'ai rencontré ? Alors, je me promenais dans...*  
 (Le soir, elle raconte la conversation à son mari) :  
 — *Elle m'a tenu la jambe pendant une demi-heure avec ses histoires interminables !*

Dans les huit autres mini-dialogues, il s'est produit une interprétation erronée de la part des apprenants avec d'autres sens comme 'faire la leçon à quelqu'un', 'gronder quelqu'un' ou 'ennuyer quelqu'un' dans un contexte, en général, parental et filial qui ne correspond pas à la signification de cette unité lexicale:

- (5) — *Je vais au cinéma*  
 — *Serge, tu dois étudier, parce que si tu ne travailles pas assez, tu ne réussiras pas le bac. Pense à l'avenir ! Il faut avoir des études, travailler fort, pour...*  
 — *\*Maman, ne me tiens pas la jambe !*
- (6) — *Marie, tu es en retard*  
 — *\*Ma mère m'a tenu la jambe pendant quinze minutes parce que je n'avais pas fait la vaisselle*
- (7) — *Maman, je pars. Je vais chez Pierre*  
 — *Attends ! Tu n'as rien fait pendant toute la journée. Range ta chambre et sors la poubelle... et regarde mon ordinateur, il est coincé. Ah ! et fais la...*  
 — *\*Maman, ne me tiens pas la jambe !*

Dans ces exemples, la locution, employée incorrectement dans le premier et le troisième mini-dialogue (*\*Maman, ne me tiens pas la jambe !*), pourrait être remplacée par *Maman, laisse-moi tranquille* qui agglutine le sens 'être dérangé(e) par quelqu'un à cause de quelque chose' et la demande explicite d'arrêter d'importuner. Dans le deuxième mini-dialogue, bien que la phrase soit, en principe, correcte, on s'aperçoit qu'au niveau du sens, la cause – *je n'avais pas fait la vaisselle* – ne s'adapte pas au phrasème qui en serait la conséquence – *ma mère m'a tenu la jambe pendant quinze minutes* –. En fait, les étudiants ont accordé à cette locution le sens 'réprimander', une signification que TENIR LA JAMBE [À N] ne possède pas. Comme on peut le constater, les erreurs de sens rencontrées pour cette unité lexicale sont probablement dues à l'imprécision de la deuxième partie de la définition des dictionnaires : «imposer à quelqu'un un discours plus ou moins ennuyeux », ce qui ne fait aucune référence ni à la longueur du discours, ni aux réticences de l'interlocuteur à poursuivre la conversa-

<sup>11</sup> Dont deux productions non analysables par manque de contexte.



tion. Il est donc fondamental de distinguer les différentes composantes sémantiques (c'est-à-dire, l'organisation interne du sens lexical) de la définition de cette entité lexicale dans les définitions lexicographiques.

Au niveau morphosyntaxique, les étudiants ont, en général, bien reformulé la locution en contexte (22 productions étaient réussies). Cependant, il faut souligner que, dans tous les cas, à l'exception d'un seul, les apprenants ont repris tel quel le modèle qui apparaissait dans les exemples des définitions des dictionnaires : *Quelqu'un m'a tenu la jambe (pendant) X minutes/heure(s)*. On ne peut donc pas juger de la qualité de ces occurrences. En fait, parmi ceux qui ont varié la structure des exemples, on a rencontré 11 productions présentant l'omission du complément de temps (*Elle m'a vraiment tenu la jambe avec ses histoires interminables*) et 2 exemples dans lesquels les apprenants remplacent de façon erronée le substantif du complément à *quelqu'un* par un pronom tonique au lieu de sa reprise par un clitique datif : *\*Elle a tenu la jambe à toi*.

Il découle de ce qui précède que les définitions des locutions proposées dans les dictionnaires sont insuffisantes pour permettre aux étudiants de les employer de manière appropriée. Dans la section suivante, nous allons analyser les définitions des quatre dictionnaires utilisés et proposer une description lexicographique de ces locutions plus adaptée aux besoins d'encodage des apprenants.

### 3. Analyse des définitions et structure du sens

En regardant de près les définitions proposées dans les dictionnaires, on constate, en premier lieu, que le sens des locutions n'est pas analysé, dans la mesure où on a affaire à des reformulations ou à des expressions quasi-synonymes :

- (8) EN AVOIR LE CŒUR NET : Vérifier si ce dont on a l'intuition correspond bien à la réalité, à la vérité (TLFi) ; je veux savoir la vérité.
- (9) TENIR LA JAMBE À QUELQU'UN : Retenir quelqu'un en lui imposant un discours plus ou moins ennuyeux (TLFi) ; importuner par un long discours, souvent ennuyeux (*Larousse* en ligne).

C'est probablement à cause de ces reformulations que nos étudiants ont utilisé EN AVOIR LE CŒUR NET comme une expression synonyme de *savoir la vérité*.

En deuxième lieu, on observe que la dimension diaphasique n'est pas prise en compte de façon systématique. Les informations sur le registre de langue des locutions apparaissent seulement dans certains dictionnaires et pour certaines locutions. En fait, dans notre corpus, cette information se trouve seulement dans deux dictionnaires (DFL et DFRC) et uniquement pour la locution TENIR LA JAMBE [À N], où il est indiqué « style familier ».

Du point de vue sémantique, on constate également des divergences dans les classes sémantiques du genre prochain des définitions. Ainsi, pour EN AVOIR LE

CŒUR NET, on a affaire à une action (*vérifier*) dans le TLFi ou à un état (*savoir la vérité*) dans le DFRC<sup>12</sup>.

Finalement, dans les définitions des dictionnaires, on aperçoit un manque d'information en ce qui concerne le comportement morphosyntaxique des locutions. Rien n'est indiqué à ce niveau-là, ce qui est probablement à l'origine des difficultés de reformulation rencontrées par les étudiants. En effet, ces définitions ne sont pas suffisamment explicites. Elles se limitent principalement à présenter la composante sémantique en négligeant les composantes syntaxiques, morphologiques ou pragmatiques<sup>13</sup>.

Dans le cadre de la LEC<sup>14</sup>, l'analyse du sens se fait en respectant des critères stricts et dans une perspective d'encodage<sup>15</sup>: (i) il s'agit de définitions analytiques dans lesquelles il y a une description de la structure interne des sens lexicaux (composante centrale *vs* composantes périphériques) ; (ii) le métalangage formel utilisé permet d'homogénéiser les définitions) ; (iii) la composante centrale (genre prochain) correspond à une paraphrase minimale de la lexie, et peut lui être substituée ; (iv) la définition est structurée à partir de sens plus simples ('fleur' est plus simple que 'œillet' dans la mesure où le sens 'fleur' est inclus dans celui de 'œillet') ; (v) la valeur sémantique de la composante centrale de la locution est attribuée au moyen d'une étiquette sémantique ; (vi) ces étiquettes sémantiques permettent de regrouper des unités lexicales ayant un même noyau sémantique.

Or, les descriptions lexicographiques des locutions ont besoin également de précisions exhaustives en ce qui concerne la combinatoire syntagmatique et paradigmatique d'autant plus que leur comportement linguistique est dans une large mesure imprévisible<sup>16</sup>. Il est donc nécessaire d'explicitier des informations de microstructure telles que : (i) la formule propositionnelle (le nombre et le typage des actants) ; (ii) l'expression des actants ou des circonstants, c'est-à-dire spécifier, entre autres, quels actants doivent être présents obligatoirement ou, au contraire, sont facultatifs ou tout

<sup>12</sup> La structure des définitions proposées dans les dictionnaires pour d'autres locutions peut parfois provoquer des ambiguïtés à cause des ambivalences sémantiques contenues dans les articles lexicographiques ou des métaphores conceptuelles évoquées (*cf.* Catena & Corral, à paraître).

<sup>13</sup> S'il est vrai que les dictionnaires d'usage n'ont pas une visée pédagogique, le traitement lexicographique réservé aux locutions n'est pas généralement aussi approfondi que celui accordé aux unités lexicales simples.

<sup>14</sup> *Cf.* Altman & Polguère (2003) ou Barque & Polguère (2013), entre autres.

<sup>15</sup> Les descriptions lexicographiques des phrasèmes dans les dictionnaires traditionnels sont plutôt réalisées à des fins d'analyse ou de compréhension du sens (décodage) et rarement orientés vers la production ou l'encodage.

<sup>16</sup> *Cf.* Polguère (2005). À titre d'exemple : *se prendre la tête* accepte la nominalisation (*une prise de tête*) contrairement à *prendre son pied* (\**une prise de pied*).

simplement implicites ; (iii) les opérations morphosyntaxiques possibles ou bloquées ; (v) le fonctionnement pragmatique et discursif de l'expression<sup>17</sup>.

À partir de ces considérations initiales, dans la section suivante, nous allons présenter de façon sommaire une description lexicographique<sup>18</sup> des locutions travaillées en reprenant de façon explicite les différents aspects de leur comportement linguistique qu'il serait utile de préciser dans un dictionnaire destiné aux apprenants de français langue étrangère.

#### 4. Description des locutions EN AVOIR LE CŒUR NET et TENIR LA JAMBE [À N]

Comme il a été indiqué précédemment, dans un premier temps, il est nécessaire d'analyser le sens des locutions de façon à rendre explicite la structure interne de leurs composantes. La composante centrale de la locution EN AVOIR LE CŒUR NET correspond à un état, comme il est indiqué dans le DFRC :

$X_{\text{individu}}$  sait la vérité sur  $Y_{\text{fait}}$

Cependant, contrairement à la définition proposée dans le DFRC, cette expression n'est pas synonyme de 'savoir la vérité' car il y a des présupposés qui viennent préciser le sens de cette expression : d'un côté, il faut que préalablement X ait des doutes sur Y et, de l'autre, que ces doutes l'inquiètent, de sorte qu'il veut faire cesser cette incertitude :

1.  $X_{\text{individu}}$  sait la vérité sur  $Y_{\text{fait}}$   
/situation [présupposé]/
2.  $X_{\text{individu}}$  a des doutes sur  $Y_{\text{fait}}$
3.  $X_{\text{individu}}$  veut ne pas avoir de doutes sur  $Y_{\text{fait}}$

Ces présupposés expliquent les occurrences fréquentes de cette expression dans des constructions à visée prospective, souvent sous la forme d'une subordonnée circonstancielle de but (*Alors, pour en avoir le cœur net, X a décidé de porter plainte à son tour*), ou bien sous la forme d'un complément d'un verbe de volonté, (*Hallucination collective ou gigantesque désinformation? Le gouvernement souhaite en avoir le cœur net*).

En outre, cet état d'esprit –  $X_{\text{individu}}$  sait la vérité sur  $Y_{\text{fait}}$  – est le résultat d'une action, ce qui est à rapprocher des occurrences du verbe *vérifier* dans les définitions consultées.

1.  $X_{\text{individu}}$  sait la vérité sur  $Y_{\text{fait}}$

<sup>17</sup> Il est important de signaler certains paramètres sociolinguistiques comme, par exemple, le registre de langue ou l'emploi à l'écrit ou à l'oral. Contrairement aux clichés et aux pragmatèmes (qui sont des énoncés), la dimension discursive et les fonctions pragmatiques ne sont pas inhérentes aux locutions. Cependant, certains comportements syntaxiques dérivent de considérations pragmatiques.

<sup>18</sup> Précisons, cependant, que les définitions proposées dans la suite de cet article ont pour but de rendre explicite la structure interne du sens des locutions sans pour autant adopter de façon rigoureuse le métalangage proposé dans les travaux effectués dans le cadre de la LEC.

- ES [être dans un certain état d'esprit]  
 /situation [présupposé]/  
 2. X<sub>individu</sub> a des doutes sur Y<sub>fait</sub>  
 3. X<sub>individu</sub> veut ne pas avoir de doutes sur Y<sub>fait</sub>

Si nous prenons à présent la locution TENIR LA JAMBE [À N], on constate que sa composante centrale est 'retenir', qui correspond à une action vis-à-vis de quelqu'un. Bien évidemment le sens peut être encore décomposé pour mettre en lumière la causation interne, 'causer que Y reste dans un lieu', mais notre objectif ici est d'explicitier la hiérarchie entre les différentes composantes sémantiques sans prétendre à une modélisation *strictu sensu*. Il faut encore souligner que la spécificité de cette action ('retenir') se manifeste par la manière de faire ('X parle à Y'), et par le présupposé 'Y veut partir ou n'est pas intéressé par les propos de X'.

1. X<sub>individu</sub> retenir Y<sub>individu</sub> (pendant le temps Z)  
 ES [action vis-à-vis de quelqu'un]  
 /manière/  
 2. X<sub>individu</sub> parle sur Z<sub>fait</sub> à Y<sub>individu</sub>  
 /situation [présupposé]/  
 Y veut mettre fin à 2

Quant aux informations de microstructure concernant le comportement morphosyntaxique et discursif des locutions, il faudrait prendre en compte les aspects suivants :

- EN AVOIR LE CŒUR NET est une construction figée avec un pronom explétif et un syntagme nominal figés [en\_V\_le cœur net]. La négation est possible dans une visée d'éventualité dans la plupart des cas (*Je n'en aurai pas le cœur net tant que je n'aurai pas essayé*) et l'insertion d'adverbes temporels est également possible (*Elle en a désormais le cœur net*). Quant à son intégration syntaxique, il faut préciser que (i) le deuxième actant syntaxique Y est optionnel et, en général, il n'est pas exprimé. Lorsqu'il est exprimé, il apparaît très souvent dans des syntagmes prépositionnels introduits par *à propos de (Y)*, *sur (Y)* (*Alex aimerait bien en avoir le cœur net à propos des rumeurs qui courent*) ; (ii) les occurrences à l'impératif sont rares pour des raisons sémantiques car la locution exprime un état<sup>19</sup> ; (iii) les recherches sur internet au moyen de Google ont révélé l'existence d'une variante causative (*Voici justement quelques questions pour vous en donner le cœur net*) ; et (iv) un complément de temps accompagne fréquemment la locution (*J'en aurais le cœur net bientôt !*).
- TENIR LA JAMBE À [N] est une locution verbale avec un syntagme nominal figé [V\_la jambe (à N)]. D'autre part, le deuxième actant syntaxique n'étant pas figé, il peut rentrer dans des structures syntaxiques en rapport avec l'organisation communicative de l'énoncé: (i) dislocation à droite (rappel du thème) : *Je lui ai tenu la jambe une*

<sup>19</sup> Les états, à cause de leur absence d'agentivité, sont peu compatibles avec le mode impératif : *Sache la vérité !*

*bonne heure, à la vieille*, ou (ii) clivage (focalisation du rhème) : *C'est le monsieur à qui tu as tenu la jambe l'autre jour à la crèche*. En ce qui concerne le complément de temps, les jugements d'acceptabilité des énoncés sans complément temporel varient en fonction des locuteurs, c'est pourquoi il apparaît comme un actant optionnel. Par ailleurs, il s'agit d'une locution du registre familier et donc associée à ce qu'on appelle l'immédiat communicatif (propre de la langue parlée)<sup>20</sup>. Cela est en rapport avec le fait que, même s'il est possible d'exprimer le deuxième actant syntaxique avec un syntagme prépositionnel (*Il a tenu la jambe à un homme pendant plus de cinq minutes en lui parlant de la guerre*), il est beaucoup plus fréquent de le remplacer par un clitique (*Par contre quand il est bourré, il vous tient la jambe pendant des heures*). Étant donné que l'immédiat communicatif se caractérise par un ancrage référentiel plus marqué dans la situation communicative, il est logique que le référent de Y soit activé dans l'esprit du destinataire.

#### 4. Conclusion

Nous avons pu remarquer tout au long de cette étude que la description lexicographique des locutions dans une perspective d'encodage propre à l'enseignement-apprentissage de langues étrangères exige une explicitation exhaustive de leur comportement linguistique. Il faut prendre en compte que les locutions ne sont pas des unités lexicales comme les autres. En effet, leurs signifiants sont des entités morphologiques, mais aussi des entités représentables syntaxiquement, ce qui détermine en grande partie leur complexité (Polguère, 2005). Leurs traits de combinatoire sont imprévisibles et, par conséquent, il s'avère nécessaire l'explicitation de leur comportement linguistique à tous les niveaux. Les composantes sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques de ce type d'entités lexicales doivent être donc examinées attentivement afin de les présenter en détail dans les descriptions. Mais ces diverses composantes doivent, en plus, être présentées en suivant un protocole et des critères bien précis. Nous avons essayé de montrer que la définition lexicographique des locutions doit, en particulier, décrire la structure interne de leurs composantes sémantiques. Cependant, ce type de modélisation devrait être adapté aux besoins de la lexicographie pédagogique qui « se situe au carrefour de plusieurs disciplines comme la lexicologie, la psychologie ou la didactique » (Binon *et al*, 2005).

---

<sup>20</sup> Par opposition à la distance communicative qui caractérise en général le code écrit (Koch & Oesterreicher, 2001 cité dans Wüest 2009).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTMAN, Joel et Alain POLGUÈRE (2003) : « La BDéf : base de définitions dérivée du *Dictionnaire explicatif et combinatoire* », in S. Kahane et A. Nasr, *Actes de la Première Conférence Internationale de Théorie - Sens- Texte*. Paris, ENS, 43-54.
- BARDOSI, Vilmos et M<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (2012) : *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol*. Lugo, Axac.
- BARQUE, Lucie et Alain POLGUÈRE (2013) : « Enrichissement formel des définitions du *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi) dans une perspective lexicographique ». *Lexique*, 21, 221-244.
- BINON, Jean, Serge VERLINDE et Thierry SELVA(2005) : « Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du fle ». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 44(2), 215-231.
- CATALÀ, Dolors (2012) : « Figement et défigement comme outil didactique du FLE ». *Paremia*, 21, 59-66.
- CATENA, Àngels et Anna CORRAL (à paraître) : « Contribution à la description lexicographique des locutions dans une perspective d'enseignement-apprentissage du FLE» *Actes du XXIVème Colloque International de l'AFUE «Métaphores de la lumière: la métaphore de la lumière comme élément linguistique, littéraire et artistique»* (Almería, 15-17 avril 2015). Almería, Universidad de Almería.
- DETRY, Florence (2014) : « Image, image, quelle motivation renfermes-tu ? : Iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE ». *Çédille, revista de estudios franceses*, 10, 143-160. En ligne : <http://cedille.webs.ull.es/10/09detry.pdf>.
- GONZÁLEZ REY, M<sup>a</sup> Isabel (2001) : *La phraséologie du français*. Toulouse, PUM.
- GONZÁLEZ REY, M<sup>a</sup> Isabel (2007) : *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont, InterCommunications & E.M.E.
- GRANGER, Sylviane et Guy MONFORT (1994) : « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 55-75.
- GROSSMANN, Francis. (2011) : « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 149-150, 163-183.
- HAMEL, Marie-Josée et Jasmina MILICEVIC (2007) : «Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 25-45
- KAUFFER, Maurice (2013) : «Le figement des "actes de langage stéréotypés" en français et en allemand ». *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 159-160, 42-54.
- MEL'ČUK, Igor, André CLAS et Alain, POLGUÈRE (1995) : *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve, Duculot.
- MEL'ČUK, Igor (2003) : « Collocations dans le dictionnaire », in Th. Szende (réd.), *Les écarts culturels dans les Dictionnaires bilingues*. Paris, Honoré Champion, 19-64.
- MEL'ČUK, Igor (2011) : « Phrasèmes dans le dictionnaire », in J.-C. Ansbrombre & S. Mejri, *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris, Honoré Champion, 41-61.
- MEL'ČUK, Igor (2012) : « Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. *Yearbook of Phraseology*, 3(1), 31-56.

- MELLADO, Carmen [éd.] (2008) : *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- MEUNIER, Fanny et Sylviane GRANGER (2008): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- MOGORRÓN, Pedro et Salah MEJRI [éds.] (2010): *Opacitat, idiomacitat, traducció*. Alicante, Universitat d' Alacant.
- NONNON, Élisabeth (2012) : « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première ». *Repères*, 46, 33-72.
- PECMAN, Mojca (2005) : « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères ». *ALSIC*, 8(2), 109-122.
- POLGUÈRE, ALAIN (2005) : « Typologie des entités lexicales d'une base de données explicative et combinatoire ». En ligne: [http://www.atala.org/doc/JE\\_050312/Lexsynt-Polguere.pdf](http://www.atala.org/doc/JE_050312/Lexsynt-Polguere.pdf).
- POLGUÈRE, Alain (2008) : *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.