

# J'AI DE SÉRIEUSES RAISONS DE CROIRE... À LA PHRASÉODIDACTIQUE PLURILINGUE<sup>35</sup>

*Araceli Gómez Fernández*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A  
DISTANCIA (ESPAÑA)

*aragomez@flog.uned.es*

*<https://orcid.org/0000-0002-2163-4999>*

**R**ésumé : Dans ce travail, nous nous intéressons à l'analyse des unités phraséologiques dans l'œuvre de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, en nous inspirant de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC). Le point de départ est le concept d'unité phraséologique, qui est décrit dans le corpus sélectionné le long de deux axes, à savoir, un axe lexico-sémantique et un axe textuel. L'article montre que les phrasèmes jouent un rôle fondamental dans la compréhension du texte (en l'occurrence en français et en espagnol) et fournissent une cohésion textuelle à partir d'inférences lors de l'élaboration du sens.

**Mots-clés :** Phraséologie, Phraséodidactique, Phrasèmes, Lexicologie explicative et combinatoire

**Abstract :** This article focuses on the analysis of phraseological units in *Le Petit Prince* by Antoine de Saint-Exupéry, drawing upon the linguistic approach of Explanatory and Combinatorial Lexicology (LEC). The starting point is the concept of phraseological unit, which is described in the selected corpus along two axes, namely, a lexico-semantic axis and a textual one. The present article shows that phrasemes play a fundamental role for the comprehension of the text (in this case in French and Spanish) and provide textual cohesion from inferences during the elaboration of meaning.

**Keywords :** Phraseology, Phraseodidactics, Phrasemes, Explanatory and combinatory lexicology.

**Introduction :** les langues du *Petit Prince*

---

<sup>35</sup> Ce travail a été réalisé dans le cadre du projet de recherche FFI2017-84404-P « Énonciation et marques d'oralité dans la diachronie du français », financé par le Ministerio de Economía y Competitividad, Espagne.

La première édition du *Petit Prince* paraît aux États-Unis en 1943 en français et en anglais chez la maison d'édition Reynal & Hitchcock. En France, l'édition imprimée est publiée en 1945. D'audience universelle, *Le Petit Prince* est l'un des livres français ayant fait l'objet du plus grand nombre de traductions, dans plus de trois cents langues et avec vingt-six alphabets et alphasyllabaires.

Les traductions vers d'autres langues n'ont pas tardé à paraître. La première l'a été en polonais. En ce qui concerne les traductions dans les langues romanes, l'ouvrage publié en italien sort en 1949, suivi de l'espagnol, en 1951, en Argentine. En 1952, il est traduit en portugais au Brésil et en 1959 en catalan. La langue roumaine verra sa traduction en 1962. Parmi ces langues, l'espagnol est celle qui a connu le plus de versions, la première datant de 1951 ; elle est publiée à Buenos Aires par Bonifacio del Carril, avec pour titre *El Principito*.

En 1956 paraît au Mexique une nouvelle traduction en espagnol par José María Frances dont le titre est *El pequeño príncipe*. De ces traductions en espagnol, des nouvelles éditions voient le jour au cours des années. Il faut noter que le traducteur du Mexique traduit le titre tantôt par *El pequeño príncipe* tantôt par *El principito*, bien qu'il y ait des nuances sémantiques comme nous le verrons plus bas.

En 1969 paraît la traduction d'Andrès B. Couselo Venet dans la maison d'édition Gente Nuova de La Havane intitulée *El pequeño príncipe*. En 2000, dans cette même ville, on a une nouvelle version avec un nouveau titre, à savoir, *El pequeño principito*.

La première parution en Espagne a lieu en 1971, chez Alianza Editorial SA ; on la doit au traducteur argentin. En même temps que les éditions se multiplient, paraissent des éditions bilingues. À Madrid, l'éditeur Alianza Editorial SA sort en 1980 la première édition bilingue en espagnol-français basée sur la traduction de Bonifacio del Carril. Le foisonnement de traductions de l'œuvre aboutit à la parution en 2016 d'une édition plurilingue.

Notre approche n'est pas traductologique mais il convient tout de même de souligner la prédominance de l'espagnol d'Amérique dans les traductions espagnoles.

L'édition française de référence est celle de 1949. Pour l'espagnol, nous avons choisi une édition de 1997 et une deuxième de 2017, traduites toutes les deux par Bonifacio del Carril. Nous avons également consulté l'édition bilingue espagnol-français de 2017.

Travailler avec deux langues de la même famille, le français et l'espagnol, nous a permis d'analyser les expressions linguistiques pouvant relever d'une phraséodidactique bilingue, et servir ultérieurement de pont pour une phraséodidactique plurilingue impliquant les autres langues apparentées : l'italien, le portugais, le catalan et le roumain<sup>36</sup>.

---

36 Pour des raisons de place, nous nous bornerons au français et à l'espagnol.

## 2. Le domaine phraséologique

Le domaine de la phraséologie peut être décrit et étudié à partir de différents cadres théoriques. Des auteurs tels que Nesselhauf (2005), Granger et Paquot (2008) et Bolly (2011) suggèrent que la phraséologie peut être abordée dans une approche statistique ou distributionnelle ou bien basée sur des critères sémantiques, syntaxiques et/ou pragmatiques. Nous avons recours à ces derniers dans l'identification et l'analyse des unités phraséologiques. Le domaine de la phraséologie a attiré l'attention des linguistes depuis plus de vingt ans : « phrasèmes », « expressions figées », « expressions idiomatiques », « unités préfabriquées », « unités de construction préformées », « unités multilexémiques », « unités polylexicales », etc., sont quelques-uns des termes utilisés pour désigner les unités phraséologiques. La phraséologie d'une langue peut être définie comme « l'ensemble de toutes les expressions non libres de cette langue » (Polguère, 2016 : 62). Dans le domaine de la linguistique française, la phraséologie est abordée à partir de la notion de *figement* :

L'importance du figement n'est plus à démontrer : toutes les théories linguistiques l'intègrent d'une manière ou d'une autre ; les différentes disciplines (syntaxe, sémantique, morphologie, phonologie, analyse du discours, etc.) en tiennent compte ; les diverses applications linguistiques lui réservent une place de plus en plus grande comme c'est le cas dans l'apprentissage des langues et la traduction» (François & Mejjri, 2006 : 7).

Un grand nombre de problèmes se posent à partir de cette notion car, comme dit Mel'čuk, «la propriété d'être figé est gradable : une expression peut être plus ou moins figée» (Mel'čuk, 2011 : 50).

## 3. Cadre théorique et quelques notions fondamentales

Le choix de la théorie linguistique Sens-Texte (TST)<sup>37</sup> et plus précisément de son volet lexicologique, la LEC (Lexicologie explicative et combinatoire), vient de son intérêt pour l'application de la didactique du lexique à travers la combinatoire restreinte, les dérivations sémantiques, les patrons des collocations, etc., si nécessaires pour l'acquisition du lexique. L'enseignement de la phraséologie en tant que fonctionnement dynamique dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères est nécessaire. L'unité lexicale de base est la lexie et nous partons du concept de *phrasème* caractérisé comme suit :

---

<sup>37</sup> Nous ébauchons les notions fondamentales qui sont la base de la description de cette théorie. Pour une étude en profondeur, voir Mel'čuk, 2013.

Un énoncé multilexémique est libre

Si et seulement si [= ssi] il n'est pas contraint sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire, si son sens et chacune de ses composantes lexicales sont sélectionnés par le Locuteur strictement par ses propriétés linguistiques, c'est-à-dire, indépendamment des autres composantes (Mel'čuk, 2013 : 130).

D'après Mel'čuk, les phrasèmes se divisent en *phrasèmes lexicaux* (dont le sens est construit par le locuteur librement, mais il existe une contrainte dans le choix des lexèmes pour exprimer le sens) et *sémantico-lexicaux* (dont le sens n'est pas construit par le locuteur librement, mais en fonction d'une situation précise). Les premiers incluent les locutions et les collocations ; les derniers, les clichés linguistiques proprement dits et les clichés contraints par la situation précise, que Mel'čuk appelle pragmatèmes.

La locution est un syntagme phraséologisé avec trois sous-classes en fonction de l'inclusion du sens de ses composants : locution forte, comme *lever le coude* (qui n'inclut le sens d'aucun de ses composants), semi-locution, comme *perdre la vie* (qui n'inclut que le sens d'un composant, mais pas en tant que pivot sémantique, celui provenant d'un sens additionnel) et locution faible, comme *attendre un enfant* (qui inclut les sens de tous les composants et un sens additionnel qui est le pivot sémantique). La collocation est aussi un syntagme phraséologisé où le collocatif exprime un sens et joue un rôle auprès de sa base. Par collocation il faut comprendre :

un syntagme AB (ou BA) qui est tel que, pour le construire, Le Locuteur sélectionne A librement d'après son sens (A), alors qu'il sélectionne B pour exprimer auprès de A un sens (s) en fonction de contraintes imposées par A (Polguère, 2016 : 65).

Dans les collocations à verbe support, celui-ci est « un collocatif verbal sémantiquement vide dans le contexte de la collocation, dont la fonction linguistique est de "verbaliser" une base nominale, c'est-à-dire, de la faire fonctionner dans la phrase comme si elle était elle-même un verbe ». (Polguère, 2016 : 205). Nous avons retenu quelques exemples :

a) Avoir besoin de : *les grandes personnes (...) elles ont toujours besoin d'explications/ las personas grandes (...) siempre necesitan explicaciones*

b) Donner une/des explications : *mon ami ne donnait jamais d'explications/ mi amigo jamás daba explicaciones*

c) Faire un bond : *j'abaissai moi-même les yeux vers le pied du mur, et je fis un bond ! / bajé yo mismo los ojos hacia el pie del muro y ¡di un brinco!*

d) Être en danger : *la fleur que tu aimes n'est pas en danger/ La flor que amas no corre peligro*. La traduction espagnole n'a pas gardé le verbe support (*estar en peligro*). On trouve la collocation sans verbe support *courir un danger/correr un peligro* aussi bien en français qu'en espagnol.

Dans l'étude des collocations, nous disposons de la notion de fonction lexicale<sup>38</sup>, concept créé dans le cadre de la LEC qui décrit les relations paradigmatiques et syntagmatiques contrôlées par les lexies. La fonction lexicale est représentée par la formule  $f(x)$  où  $x$  est l'argument de la fonction et  $y$ , sa valeur. La fonction lexicale Magn dont le sens est 'intense', 'très', 'beaucoup', permet la modélisation de la relation syntagmatique qui lie, par exemple, la lexie *raison* à un ensemble d'intensifieurs : Magn (*raison*) = *sérieuse, majeure, solide*.

#### 4. Clichés linguistiques et pragmatèmes

Les clichés sont des expressions toutes faites et répondent à un besoin d'interaction précise. Quand le petit prince rencontre l'astronome turc, celui-ci lui montre les questions que l'on pose d'habitude aux gens : *quel âge a-t-il ?/ ¿ qué edad tiene ?* L'équivalence donnée en espagnol est la traduction littérale, au lieu de l'expression la plus fréquente, *¿ cuántos años tiene ?* La structure du cliché est restreinte et, à la différence de la locution ou la collocation, il ne s'agit pas d'une unité lexicale.

Dans différentes théories, il est question de routines conversationnelles et de formules de figement pragmatique, ou de stéréotypes dans l'acte du langage. Le terme *pragmatème* a été proposé par Mel'čuk pour désigner des entités lexicales non libres, sémantiquement compositionnelles, mais pragmatiquement restreintes et associées à une situation d'énonciation très spécifique. La notion de pragmatème est élargie aux entités lexicales sémantiquement non-compositionnelles, comme c'est le cas des pragmatèmes locutionnels. Nous trouvons assez fréquemment des exemples de pragmatèmes dans *Le Petit Prince*, où le contexte est restreint comme dans les cas suivants :

a) Pour saluer et prendre congé : *adieu, bonjour, bonsoir*

- *Adieu, fit le petit prince/ - Adiós, dijo el principito*

C'est une formule pour prendre congé de quelqu'un que l'on ne reverra plus ou pour indiquer la perte de quelque chose (dans ce cas-là, la fleur que rencontre le petit prince). En espagnol, la traduction n'a pas exactement le sens de la lexie. La locution "HASTA SIEMPRE", aurait été plus exacte.

Un autre exemple de pragmatème est celui de *Bonjour, bonsoir*, deux formules de salutation au moment de se rencontrer et de se quitter. C'est le cas de l'allumeur de réverbères, qui les allume et les éteint en utilisant cette formule.

b) Dans les titres d'honneur : *Sire, Votre Majesté*

- *Sire... sur quoi réglez-vous ?/ - Sire... ¿ sobre qué reináis ?*

Cette formule était tout d'abord un titre donné aux seigneurs à partir du XIII<sup>ème</sup> siècle et s'est ainsi restreinte, même si on trouve – encore aujourd'hui – des emplois non allocutoires de « sire », comme dans l'expression « un triste sire ». Le petit prince

38 On se référera à Mel'čuk (2003).

s'adresse ainsi au roi qu'il rencontre sur la première planète. En espagnol, la traduction est *Sire* au lieu de *Señor*. Un autre exemple est : *Si Votre Majesté désirait être obéie ponctuellement.../ Si Vuestra Majestad desea ser obedecido puntualmente...*

c) Dans la formule par laquelle commence un conte de fées : *Il était une fois*  
*Il était une fois un petit prince qui habitait une planète/ Había una vez un principito que habitaba un planeta...*

d) Dans des formules de politesse accompagnant un ordre ou une demande : *S'il vous plaît ; Allons !*  
*- S'il vous plaît... dessine-moi un mouton/ - Por favor, dibújame un cordero*  
*- Allons ! Bâille encore/ ; Vamos ! Bosteza otra vez* (demande le roi au petit prince)

e) Dans des formules appartenant à un domaine de spécialité :  
*Trois et deux font cinq. Cinq et sept douze/ Tres y dos son cinco. Cinco y siete doce*, dit le businessman, qui passe sa vie à compter.

Nous pouvons remarquer que le pragmatème partage le critère de figement et d'idiomaticité avec le reste des unités phraséologiques.

## 5. Pourquoi enseigner les phrasèmes ?

Avec les grammaires de construction, les patterns et les études statistiques et de récurrences, les linguistes se sont intéressés de plus en plus à la phraséologie amorçant ainsi un « tournant phraséologique de la linguistique » :

On pourrait parler d'un tournant phraséologique de la linguistique ; non pas parce que, au regard des publications et des colloques, la phraséologie est devenue un objet de plus en plus fréquent d'analyse – il n'y aurait là qu'une « institutionnalisation » d'un thème de recherche parmi d'autres – mais bien plutôt parce que la phraséologie, obligeant il y a peu la théorie à un détour, est devenue la matière première de certaines conceptions linguistiques (Legallois et Gréa, 2006 : 5).

Ce tournant s'est élargi aux recherches sur l'acquisition des langues et sur leur enseignement/apprentissage, avec l'apparition de la phraséodidactique ou l'enseignement des collocations. D'après Edmonds, il existe un manque de sensibilisation pour enseigner les unités phraséologiques, notamment les collocations, pour lesquelles « il n'est que peu de propositions didactiques qui abordent l'enseignement de ces séquences » (Edmonds, 2013 : 132). Ces propositions sont classées en trois types. Dans le premier type, on sensibilise l'apprenant à l'existence des unités

phraséologiques sans un enseignement explicite de ces unités (Kennedy, 2003) ; dans le second, on les enseigne en tant que blocs lexicalisés à mémoriser (Lewis, 2000) ; et dans le troisième, on enseigne des régularités qui sont la base pour pouvoir formuler des séquences appropriées (Liu, 2010). Nous considérons que le troisième type de classement s'avère le plus adéquat pour l'enseignement des collocations en L2 à partir de l'observation, de la description, de la répétition et de la comparaison des séquences.

Certains auteurs, parmi lesquels Mel'čuk et Polguère, se demandent si les collocations sont des blocs lexicalisés et comment faire pour les acquérir. L'une des difficultés est le grand nombre de collocations existant dans une langue. *Le Petit Prince* en montre un foisonnement considérable.

Les collocations sont des combinaisons arbitraires, mais pas complètement, dans le sens où le choix du collocatif ne l'est pas. Il est choisi en fonction de la base et ceci présente des difficultés pour les apprenants d'une L2.

Il est nécessaire d'aborder l'enseignement des collocations de manière explicite. Les apprenants doivent être capables de comprendre les régularités combinatoires et cela permettra de les produire plus facilement. Ceci constitue un avantage de l'enseignement des collocations d'après la TST.

À notre avis, il serait intéressant également d'enseigner les collocations en tenant compte des inférences ; c'est-à-dire, d'apprendre à l'apprenant à inférer le collocatif lorsque la base est transparente. Ce parcours a lieu lorsque l'on passe d'une L2 à une L1 :

Ce parcours est très opératoire pour le domaine de la combinatoire lexicale restreinte, par exemple les collocations. En effet, si l'apprenant décode par transparence la base de la collocation, il parvient facilement à inférer le collocatif par transfert (Gómez et Uzcanga, 2008 : 4).

## 6. Identification et acquisition des relations lexicales

Une façon d'aborder la lecture du *Petit Prince* consiste à partir de l'analyse des relations lexicales que les lexies entretiennent entre elles, à savoir, les relations paradigmatiques et syntagmatiques. Il n'est pas toujours facile d'identifier ces relations dans une ou plusieurs langues différentes de la langue maternelle. Acquérir ces relations demande des mécanismes linguistiques au préalable, ce qui pose des problèmes à l'apprenant d'une L2. Parmi les besoins de l'apprenant, il y a tout d'abord l'identification des phénomènes et puis leur acquisition.

Nous analysons ci-dessous quelques lexies significatives de ce point de vue.

### 6.1 *Petit/grand*

L'opposition sémantique entre ces deux lexies apparaît tout au long de l'œuvre avec la relation d'antonymie scalaire. La lexie *petit* apparaît déjà dans le titre : *Le Petit Prince/El principito/El*

*pequeño príncipe/El pequeño principito*. Les nuances de sa traduction en espagnol sont bien différentes. En espagnol, le diminutif *-ito* est aussi un suffixe appréciatif qui exprime l'affection. Il ne faut pas oublier que l'œuvre a été traduite dans des pays d'Amérique latine où l'usage de ce type de diminutif est fréquent. Dans le cas de *pequeño príncipe* les deux sens convergent. Le dernier titre en espagnol est formé avec la lexie *pequeño* et son diminutif *principito*. Dans ce cas-là, nous considérons que *pequeño* renforce l'idée de petitesse ou de diminution.

Nous pouvons constater que *petit/pequeño* a un premier sens équivalent à ce 'dont la taille est inférieure à la moyenne' ; le deuxième sens est celui de 'jeune' et 'qui n'a pas atteint l'âge adulte', appliqué à des enfants, et a comme synonyme la lexie *jeune* 'peu avancé en âge'. La première fois que l'auteur décrit le petit prince, il écrit : *J'ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement*. Dans les éditions espagnoles, la lexie a été traduite par *un hombrecito*, c'est-à-dire, avec le sens de *jeune*. Dans un autre extrait du récit, l'auteur annonce : *le visage de mon jeune juge*.

Le cas de la lexie *grand* est d'un grand intérêt du point de vue des relations sémantiques et combinatoires qu'elle établit avec les autres lexies. *Grand* fait son apparition tout au début, dans la dédicace du livre que fait l'auteur à son ami Léon Werth. L'auteur s'excuse par avance d'avoir dédié son livre à *une grande personne*. Dans ce cas, la relation d'antonymie entre *grand* et *petit enfant* prend le sens de l'âge et non de la taille. La locution "GRANDE PERSONNE" est antonyme de *petit enfant*. À la fin du livre, au moment où le petit prince prend congé de l'aviateur, celui-ci dit : *Je le serrais dans les bras comme un petit enfant/ Lo estreché en mis brazos como a un niño*. En espagnol, *niño* a le sens de 'enfant'. Cette locution a aussi comme antonyme *enfant* tout court, comme nous le remarquons dans la dédicace du livre : *toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants/todas las personas grandes han sido niños antes*, dans l'édition bilingue. Cependant, l'auteur n'utilise jamais *adulte*, comme antonyme d'*enfant*.

La lexie *petit*, 'personne qui n'a pas atteint l'âge adulte', est synonyme d'*enfant* et celui-ci est synonyme de *petit garçon*. L'auteur corrige la dédicace : *À Léon Werth quand il était petit garçon/ A León Werth cuando era niño*.

## 6.2 Sérieux

Cette lexie requiert une attention particulière dès le début de la lecture de l'œuvre. Toujours dans la dédicace, l'auteur indique la raison pour laquelle il a dédié le livre à son ami en avouant : *J'ai une excuse sérieuse / Tengo una seria excusa*. La première acception de la lexie *excuse* est *raison*, à laquelle il fait référence dans cet exemple et dont les synonymes sont *motif, explication, justificatif* ou *prétexte*.

À son tour, le titre de cet ouvrage renvoie à la phrase de l'auteur lorsqu'il se demande d'où vient le petit prince : *J'ai de sérieuses raisons de croire que la planète d'où venait le petit prince est l'astéroïde B 612/ Tengo serias razones para creer que el planeta de donde venía el principito es el asteroide B 612*.

Dans la collocation *serias razones* ou *razones serias*, la base est un substantif qui dénote un motif. L'un des synonymes du collocatif est la locution adjectivale "DE PESO" = 'grave, notable ou d'une certaine importance'. Dans la collocation *razones de peso* la base de la collocation dénote la base sur laquelle repose un jugement, quelque chose d'important. Les deux lexies, *excuse* et *raison* sont des synonymes. Les collocations précédentes expriment l'intensité avec le collocatif *sérieux*, mais pour la traduction en espagnol nous considérons plus pertinent le collocatif *de peso*. Voici un autre exemple de *sérieux* à valeur Magn = 'de grande importance': *Je m'occupe, moi, de choses sérieuses !! ; Yo me ocupo de cosas serias !* Le petit prince fait référence aux choses qui sont dignes d'attention et qui méritent d'être considérées.

Il fait référence aussi à la qualité des gens adultes qui sont posés et réfléchis : *J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes / Tuve así, en el curso de mi vida, muchísimas relaciones con muchísima gente seria. Viví mucho con personas grandes.* C'est la comparaison avec les gens graves, qui n'aiment pas la plaisanterie et la raillerie, qui ne rient pas forcément. Ce sens aboutit au sens de la responsabilité : *Mais je suis un homme sérieux !! ; Pero soy un hombre serio !* ou *Je suis sérieux, moi/ Yo soy serio* (phrase répétée dans de nombreuses situations). Les autres synonymes approximatifs de cette acception sont : *fiable, honnête, digne* ou *décent*.

La lexie *sérieux* mentionnée ci-dessus est une lexie abstraite qui fait partie de deux collocations, *regard sérieux* ('réfléchi') et *regard perdu* ('qui est dans le vague') : *Il avait le regard sérieux, perdu très loin/ Tenía la mirada seria, perdida muy lejos.*

En dernier lieu, il faut mentionner la collocation *prendre au sérieux*. Il s'agit d'une collocation à verbe support dont le collocatif *prendre* ne sert pas à exprimer un sens spécifique : *Je désire que l'on prenne mes malheurs au sérieux/ Quiero que se tomen en serio mis desgracias.* Le sens de la collocation est 'attacher de l'importance à quelque chose'.

La relation d'intensité qui s'établit entre la lexie *sérieux* et les autres lexies avec lesquelles elle se combine est modalisée moyennant la fonction lexicale Magn. Elle présente deux valeurs d'intensité :

a) Magn = 'de grande importance'

Magn (*doute*) = *sérieux*

Magn (*chose*) = *sérieux*

Magn (*motif*) = *sérieux*

Magn (*difficulté*) = *sérieux*

Magn (*revers*) = *sérieux*

Magn (*coup*) = *sérieux*

Dans le domaine de l'enseignement des collocations il est intéressant de donner les bases qui se combinent avec le collocatif afin d'élargir le réseau d'unités lexicales : *sérieuses difficultés, doute sérieux, sérieux coup* (*golpe duro* en espagnol), *sérieux revers* (*duro revés* en espagnol), *soupçon sérieux, péril sérieux*.

b) Magn = 'de grande conséquence'

Magn (*problème*) = sérieux

Magn (*menace*) = sérieux

Le *Petit Robert* donne pour *sérieux* dans sa deuxième acception le sens suivant :

II. n. m.

1. État d'une personne qui ne rit pas, ne plaisante pas. ® GRAVITÉ. *Garder son sérieux, rester grave.*

*Grave* en tant que synonyme de *sérieux* partage avec lui le sens d'intensité 'important, profond' : *le petit prince m'interrogea, comme pris d'un doute grave/ como asaltado por una duda profunda*. La traduction de 2017 et l'édition bilingue donnent pour équivalence *duda profunda*, tandis que celle de 1997 choisit *grave duda*. Nous considérons que la combinaison en espagnol avec *sérieux* est plus fréquente au pluriel : *serias dudas*.

L'adverbe dérivé de *grave*, *gravement*, est à son tour synonyme de *profondément* dans l'exemple suivant : *J'ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement/ Vi un hombre-cito enteramente extraordinario que me examinaba gravemente*.

## 7. Phrasèmes et cohésion sémantique textuelle

Riche en expressions phraséologiques, tout au long des chapitres, l'histoire du *Petit Prince* peut être appréhendée suivant le parcours des phrasèmes qui se succèdent le long du récit. Identifier et décoder les structures morphosyntaxiques et lexicales d'une langue n'est pas suffisant pour la compréhension locale et globale du texte. Il est nécessaire de décoder les unités phraséologiques qui rendent difficile sa compréhension aussi bien au niveau monolingue que plurilingue<sup>39</sup>.

En tant que type de texte narratif, le genre du conte se caractérise par son contenu : une situation initiale, un nœud et un dénouement. La séquence textuelle dominante est la séquence narrative, si bien que d'autres types de séquences telles que descriptives, dialogiques, argumentatives et normatives se trouvent imbriquées. Dans les exemples suivants a) et b), nous avons affaire à des séquences normatives :

a) les injonctions : *dessine-moi un mouton/ dibújame un cordero*

b) la forte présence de conseils : *quand on a terminé sa toilette du matin, il faut faire soigneusement la toilette de la planète/ cuando uno termina de arreglarse por la mañana, debe*

<sup>39</sup> Le projet *Eurom.com.text* décrit l'approche de la compréhension et l'enseignement phraséologique à partir des textes plurilingues. Voir Gómez Fernández (2013) et Gómez Fernández & Uzcanga Vivar (2010).

*hacer cuidadosamente la limpieza del planeta.* La collocation à verbe support *faire sa toilette* est imbriquée dans la séquence normative.

Il faut souligner une forte présence de structures formulaires qui, du point de vue du contenu, ont une finalité communicative de maxime ou règle morale :

Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir/ Cuando el misterio es demasiado impresionante, no es posible desobedecer

L'autorité repose d'abord sur la raison/ La autoridad reposa, en primer término, sobre la razón

On ne voit bien qu'avec le cœur/ No se ve bien sino con el corazón

### 7.1 Le phrasème comme garant de progression textuelle

Nous avons envisagé l'analyse des phrasèmes en tant que balises dans la progression textuelle du conte. La situation initiale part de la rencontre du petit prince avec l'aviateur qui pilote un avion. La lexie *piloter* est le collocatif de la base *avion*. Pour les moyens de transport, les collocatifs diffèrent en fonction du type de transport en tant que base. Par exemple, on dit *conduire une voiture/conducir un coche* mais *piloter un avion/pilotar un avión*. Après la rencontre des deux personnages, les collocations se succèdent dans le nœud du récit. Le petit prince rencontre une fleur et s'occupe d'elle : il *arrose une fleur/riega una flor*. Sur sa planète trônent trois volcans, *que je ramone toutes les semaines/ que deshollino todas las semanas*, dit-il. On peut mettre en contraste, par exemple, avec *défricher une terre/desbrozar un terreno*. Le sens 'rendre propre X' est le même, mais les collocatifs diffèrent en fonction de la base. Bref, dans une première phase nous pouvons donner ces trois collocations comme collocations clé pour la compréhension, *grosso modo*, de l'histoire : X pilote un avion- X arrose une fleur- X ramone un volcan.

Suivant l'ordre chronologique dans le déroulement des événements qui se succèdent, le petit prince raconte sa visite à plusieurs planètes. Chaque événement contient aussi des balises phraséologiques qui permettent le lecteur d'avancer dans l'histoire et décrivent les personnages rencontrés. Du point de vue de la structure textuelle, chaque visite se clôture par une phrase formulaires, presque toujours la même, dont la différence réside dans l'utilisation d'un synonyme intensifur du type *très, bien* ou des lexies synonymes comme *étrange* ou *bizarre*.

Dans la première planète le petit prince rencontre un *monarque absolu/ monarca absoluto* qui *détient le pouvoir/ detenta el poder*. Voici deux collocations et la formule finale assortie : *Les grandes personnes sont bien étranges*.

Dans la deuxième planète il rencontre un vaniteux qui lui conseille de *frapper ses mains* l'une contre l'autre, définition d'applaudir. Et la formule finale est : *Les grandes personnes sont décidément bien bizarres*.

La troisième planète décrit la rencontre avec un buveur dont il faut retenir la formule *Les grandes personnes sont décidément très très bizarres*. L'on apprend que l'on *arrose une fleur* et que l'on *ramone un volcan* dans la quatrième planète. La formule finale *Les grandes personnes sont décidément tout à fait extraordinaires* montre l'évolution du degré d'intensité.

C'est dans la cinquième planète que le petit prince rencontre l'allumeur de réverbères qui fait un *travail terrible* et qui de façon intermittente prononce les pragmatèmes *Bonjour ! Bonsoir !* La formule récurrente change : *Celui-là est le seul dont j'eusse pu faire mon ami. Mais sa planète est vraiment trop petite. Il n'y a pas de place pour deux...* Sa visite à la sixième planète ne l'encourage à produire aucune phrase formulaique.

La dernière planète est la Terre où il rencontre un serpent *mince comme un doigt*, des rapides *grondant comme le tonnerre* ou un marchand de pilules qui *apaisent la soif/aplaca la sed*. Dans les deux premiers exemples, les collocatifs expriment l'intensification 'très' correspondant à la fonction lexicale Magn, tandis que le sens du dernier est 'devenir moins intense', correspondant à la fonction lexicale IncepPredMinus.

Les descriptions physiques et psychiques du petit prince se font moyennant des phrasèmes. Nous sommes devant un petit bonhomme qui *pose des questions* : *Le petit prince qui me posait beaucoup de questions/ el principito que me acosaba a preguntas*. En espagnol, l'itération est réalisée par la collocation *acosar a preguntas/harceler quelqu'un de questions*. En ce qui concerne la communication et le langage gestuel du petit prince : *Il hochait la tête doucement/ meneaba la cabeza suavemente*, ou ses éclats de rire : *mon ami eut un nouvel éclat de rire/ mi amigo tuvo un nuevo estallido de risa*. La locution "ÉCLAT DE RIRE" est équivalente à la lexie *carcajada* en espagnol.

## 8. Conclusion

Nous avons utilisé la LEC pour analyser les phrasèmes qui foisonnent dans une œuvre de référence comme *Le Petit Prince*. Notre vision d'une phraséologie plurielle s'est bornée aux langues française et espagnole, mais elle s'étend aussi à d'autres langues romanes. Nous pensons que l'analyse contrastive facilite l'apprentissage et la compréhension plurilingue. Nous avons vu comment l'apprentissage du vocabulaire requiert l'apprentissage des propriétés combinatoires des lexies d'une langue. D'autre part, la compréhension des unités phraséologiques est nécessaire pour la compréhension locale et globale d'un texte. Et ceci est possible en considérant les phrasèmes en tant que balises qui guident dans le parcours de la compréhension du texte. Il s'agit de *créer des liens* entre le visible et l'invisible de la langue.

## Bibliographie

BOLLY, Catherine (2011), *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*, Berne, Peter Lang.

- CAVALLA, Cristelle (2009), " La phraséologie en classe de FLE ", *Les Langues Modernes*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916>, page consultée le 15 janvier 2019.
- EDMONDS, Amanda (2013), " Parfaitement sensé – La préférence sémantique et l'enseignement des collocations en L2 ", in García-Debanco Claudine/Masseron Caroline/Ronveaux Christophe (eds.), *Enseigner le lexique*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 131-151.
- FLÉCHON, Geneviève/FRASSI, Paolo/POLGUÈRE, Alain (2012), " Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ", in Ligas Pierluigi/Frassi Paolo (eds.), *Lexique. Identités, Cultures*, Vérone, QuiEdit, 81-104.
- FRANÇOIS, Jacques/MEJRI, Salah (2006), " Introduction ", in François Jacques/Mejri Salah (eds.), *Composition syntaxique et figement lexical*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 7-13.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, Araceli (2013), "Las competencias gramaticales y léxico-semánticas en la intercomprensión plurilingüe", in Matesanz del Barrio María (ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España*, Madrid, Editorial Complutense, 229-247.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, Araceli/UZCANGA VIVAR, Isabel (2010), "Eurom.com.text : etiquetado semántico", *Synergies Espagne*, 3, 171-186.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2014), *Outil et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, EME Modulaires.
- GRANGER, Sylviane/PAQUOT, Magali (2008), " Disentangling the Phraseological Web ", in Granger Sylviane/Paquot Magali (eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 27-49.
- LEGALLOIS, Dominique/GRÉA, Philippe (2006), " La grammaire de constructions ", in Legallois Dominique/François Jacques (eds.), *Autour des grammaires de constructions et de patterns*, *Cahier du CRISCO*, 21, 5-27.
- LEWIS, Michael (2000), *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LIU, Dilin (2010), "Going beyond Patterns: Involving Cognitive Analysis in the Learning of Collocations", *TESOL Quarterly*, 44, 4-30.

- MEJRI, Salah (2005), " Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement ", *Linx*, 53, 183-196.
- MEL'ČUK, Igor (1997), *Vers une linguistique Sens-Texte, leçon inaugurale*, Paris, Collège de France, 41-57.
- MEL'ČUK, Igor (2003), " Collocations dans le dictionnaire ", in Szende Thomas (ed.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Champion, 19-64.
- MEL'ČUK, Igor (2011), " Phrasèmes dans le dictionnaire ", in Anscombe Jean-Claude/Mejri Salah (eds.), *La parole entravée : études sur le figement*, Paris, Champion, 41-61.
- MEL'ČUK, Igor (2013), " Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... ", *Cahiers de lexicologie*, 102, 129-149.
- NESSELHAUF, Nadja (2005), *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- POLGUÈRE, Alain (2015), " Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent ", *Verbum XXXVII*, 2, 255-278.
- POLGUÈRE, Alain (2016), *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de (1999), *Œuvres complètes*, Vol. II, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de (1997), *El Principito* (Bonifacio del Carril, Trad.), Madrid, Alianza Editorial.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de (2017), *El Principito* (Bonifacio del Carril, Trad.), Barcelona, Salamandra.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de (2017), *El Principito* (Bonifacio del Carril, Trad.), Barcelona, Salamandra (édition bilingue espagnol-français).

## Profil bio-bibliographique

**Araceli GÓMEZ FERNÁNDEZ** a fait sa maîtrise en Philologie Française à l'Université de Salamanque où elle obtint le prix de doctorat en 2006. Actuellement elle est Maître de Conférences en Philologie Française à l'Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid) et responsable du Master en Études Françaises et Francophones. Elle enseigne la phraséologie française, la sémantique lexicale française et la lexicographie bilingue français-espagnol, domaines sur lesquels portent principalement ses recherches. En outre, elle s'intéresse à l'acquisition du lexique et à la communication plurilingue pour l'intercompréhension des langues romanes où elle a participé à des nombreux projets nationaux et européens. Elle a occupé différents postes de gestion universitaire (Vice-Recteur Adjoint d'Étudiants, Vice-Recteur Adjoint de Centres Associés à l'UNED ou actuellement Coordinatrice du Programme d'Études à l'Universidad Internacional Menéndez Pelayo à Madrid).

Ses publications les plus récentes sont :

“Frasemas semánticos y pragmáticos en el ámbito deportivo en francés y español”, in Cotta Ramusino Paola/Mollica Fabio (2020) (eds.), *Contrastive Phraseology : Languages and Cultures in Comparison*. Cambridge Scholars, Cambridge, 217-230.

“Phrasèmes dans le discours de l'alimentation et du sport : à toute *vapeur*, à toute *vitesse*”, in Gebaila Oana-Dana Balas Anamaria / Voicu Roxana (2019) (eds.), *Fraseologia e paremiologia : Prospettive evolutive, pragmatica e concettualizzazione*, Edizioni Accademiche Italiane, 515-534.

“La phraséologie dans le discours du dopage : un langage coloré”, in *Anales de Filología Francesa* 26 (2018), 133- 151, Universidad de Murcia, Murcia.

“Le phénomène des collocations et des proverbes imagés”, in De Giovanni Cosimo (ed.) (2017), *Phraséologie et parémiologie : passé, présent, futur*. FrancoAngeli, Milano, 550-561.

“Phraséologie et séquences prototypiques dans le discours politique : *prendre les choses en main*”, in Corcuera Fidel/Gaspar Antonio/Dijan Mónica/Vicente Javier/Bernal Chesús (2016) (eds.), *Les discours politiques. Regards croisés*, L'Harmattan, Questions Contemporaines, Paris, 173-185.