

L'enseignement du lexique culinaire auprès des apprenants de niveau A2

Teaching culinary lexicon to A2 level learners

Tong Yang • Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Francia • tongyangparis3@gmail.com
Cristelle Cavalla • Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Francia • cristelle.cavalla@sorbonne-nouvelle.fr

Résumé

Notre contribution se situe dans un cadre d'enseignement du FOS (Mangiante & Parpette, 2004) à des cuisiniers étrangers venus travailler dans des restaurants français ou à des apprenants ayant choisi la restauration comme spécialité. En France, l'élaboration de grands corpus n'est pas encore très exploitée dans l'enseignement des langues. Récemment Chambers (2005, 2009), Boulton (2008a, 2008b, 2010) et Cavalla (2013, 2014) promeuvent l'exploitation de corpus en classe de langue. L'objectif de la recherche est d'enseigner le lexique culinaire en intégrant notre propre corpus, qui est constitué de recettes écrites et de vidéos de cuisine (clips vidéos en ligne, filmages dans une école hôtelière et filmages dans une cuisine française). Plusieurs questions seront abordées dans cet article : Comment sélectionner le lexique culinaire dans notre corpus ? Comment le didactiser dans une approche communicative ? Pour la sélection du lexique, grâce au concordancier, nous pourrions retenir les lexies les plus fréquents et les plus pertinents pour nos apprenants. Quant à la didactique du lexique, nous recourrons à la carte mentale pour l'enseignement.

Abstract

This article aims to study the teaching method of FOS (Mangiante & Parpette, 2004) catering to foreign cooks who work in French restaurants or foreigners who study French cooking. In France, the large corpus hasn't been much exploited in language teaching. Recently, Chambers (2005, 2009), Boulton (2008a, 2008b, 2010) and Cavalla (2013, 2014) promoted the exploitation of corpus for language didactics. The objective of the research adheres to teaching culinary lexicon by using our own corpus that consists of written recipes and cooking videos (online video clips, filming in a hotel school and filming in several French kitchens). These questions will be discussed in this article: How to select the culinary lexicon in our corpus and how to teach this lexicon with a communicative approach? Accordingly, we select the most frequent and most relevant lexicon for our learners by using the concordance lines, and facilitate their learning by the mindmap.

Palabras clave

Cuisitext • enseignement du lexique • lexique culinaire • linguistique de corpus • carte mentale

Keywords

Cuisitext • lexicon teaching • culinary lexicon • corpus linguistics • mindmap

1. Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique (désormais, FOS) à des cuisiniers étrangers venus travailler dans des restaurants français ou à des apprenants ayant choisi la restauration comme spécialité. L'engouement pour la gastronomie française est dû au fait de sa popularité de par le monde, comme l'affirme Wilson : « La France est réputée être le pays de la gastronomie » (1977, p. 201). Les apprenants étrangers rencontrent ici deux écueils : acquérir des connaissances à la fois dans le domaine professionnel de la restauration et sur la langue spécifique au domaine culinaire. Les difficultés professionnelles découlent souvent du niveau insuffisant en langue de ces cuisiniers. Nous constatons qu'ils travaillent auprès de francophones avec un niveau A2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), niveau élémentaire qui ne suffit pas pour travailler dans un milieu francophone. De fait, l'aide à l'apprentissage du lexique culinaire à des apprenants étrangers est notre problématique générale. Afin de répondre à ce besoin langagier, nous procéderons par étapes complémentaires : d'abord, nous tâcherons de définir le lexique dans le FOS et ensuite nous choisirons un outil pour sélectionner ce lexique, dans ce cas, un corpus. Nous nous interrogerons alors sur les constituants du corpus, puis sur l'exploitation d'un tel outil en classe de FOS.

2. Cadre théorique

2.1. Le lexique dans le FOS

Le FOS, décrit par Mangiante et Parpette en 2004 dans un ouvrage éponyme, est une approche pour l'enseignement-apprentissage du français dans le cadre d'un métier dans un domaine professionnel. L'enseignement du lexique est incontournable en FOS, comme en langue de façon générale, mais l'approche professionnelle pourrait induire une entrée pas trop lexicaliste. Nous éviterons de tomber dans le piège du lexique sans contexte et ne nous cantonnerons pas à la terminologie pour les raisons évoquées par Lehmann : « Nombreux sont encore les enseignants pour qui les discours spécialisés se réduisent à des spécialités lexicales ; telle est d'ailleurs la représentation spontanée que s'en fait le commun des mortels » (1993, p. 94). En revanche, les auteurs s'accordent pour reconnaître la difficulté à définir et sélectionner le lexique d'une profession (Binon & Verlinde, 2001 ; Challe, 2000, 2002). En effet, certains mots du lexique général cohabitent avec d'autres lexies spécifiques au domaine, chaque élément véhiculant alors un sens adapté au domaine professionnel. D'après Rastier (2001), un lexème devient un élément spécifique à un discours dès l'instant où il est inséré dans un genre spécifique. Ainsi, les lexèmes de la langue générale employés dans une recette de

cuisine peuvent devenir des sémèmes spécialisés, par exemple, le lexème NEIGE¹ dans l'expression 'battre les blancs en neige' ne représente pas la même entité que le lexème NEIGE dans un discours sur la météorologie en montagne. Nous connaissons notre contexte, celui d'une cuisine de restaurant français ; il nous faut alors connaître précisément le lexique approprié à ce contexte spécifique. De ce fait, la sélection du lexique devient l'une des tâches principales pour l'enseignant. Pour ce faire, nous avons choisi d'élaborer un corpus qui nous permette ce tri lexical.

2.2 Présentation du corpus

2.2.1 La linguistique de corpus

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, nous considérons qu'aucun énoncé ne peut être pris en compte sans contexte ; de ce fait, l'analyse lexicale se fait toujours dans un contexte. Un corpus peut donner à voir des contextes puisqu'« il est constitué d'un ensemble d'énoncés, de phrases et de discours représentatifs, choisis et organisés selon des critères linguistiques »² (Sinclair, 1996, p. 4). Sinclair (1991), disciple de Firth, introduit la linguistique de corpus dans les classes de langues, notamment pour l'enseignement de l'anglais. De nos jours, grâce à l'avènement des nouvelles technologies, la linguistique de corpus est souvent considérée comme une discipline où peuvent intervenir les techniques du traitement automatique des langues (Sinclair, 1991 ; Leech, 1992 ; Tognini-Bonelli, 2001 ; Williams, 2003), notamment les concordanciers. Les concordanciers sont des logiciels qui construisent des concordances³ et permettent de réaliser des extractions à partir de certains corpus locaux. Nous verrons ci-dessous leur utilisation.

Dans la constitution de corpus, il est incontournable d'éclaircir les articulations entre la langue et les discours qui s'appliquent aux domaines d'activités. Comme le confirme Rastier : « À chaque type de pratique sociale correspond un domaine sémantique et un discours qui l'article » (2001, p. 228-229). À l'instar de Rastier, nous évoluons dans un genre. Ce dernier peut se définir par son appartenance à un domaine et la présence de normes linguistiques qui le régissent.

2.2.2 La constitution du corpus

Dans le domaine de la cuisine, on cherche un type de document contenant des lexies culinaires. Dans le cadre professionnel des cuisiniers, les discours sont

¹ En lexicologie, les lexèmes sont toujours mentionnés en petite majuscule (Polguère, 2016).

² « A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. »

³ Entre autres, WordSmith Tools (Scott, 1998, <http://www.lexically.net/wordsmith/version6/>), AntConc (Anthony, 1985, <http://www.laurenceanthony.net/software.html>).

fréquemment oraux. Ainsi, au sein de notre recherche de doctorat, nous élaborons un corpus oral. Nous disposons d'ores et déjà de trois types de corpus oraux : un enregistrement audiovisuel filmé pendant le service de deux restaurants français, des clips culinaires trouvés sur Internet et des vidéos enregistrées dans une école hôtelière (Mangiante, 2016). L'élaboration d'un corpus oral impose une transcription pour ensuite l'exploitation didactique. Face à l'ampleur d'un tel travail, malgré l'utilisation du logiciel CLAN⁴ (MacWhinney, 2000), nous avons transcrit une partie seulement du corpus qui représente alors 50 000 mots. En effet, en une année, nous nous étions contenté de recettes de cuisine, donc de textes écrits, choisies sur le site spécialisé Marmiton⁵, l'un des plus populaires en France pour la cuisine française. Les recettes de cuisine rédigées contiennent des verbes techniques (par exemple, PELER, CUIRE), des noms d'outils (par exemple, les ustensiles, les matériels de cuisine) et des noms d'éléments d'assaisonnements (comme PERSIL, BASILIC, CANNELLE, THYM, CUMIN, CIBOULETTE). Les recettes en ligne ne sont pas de recettes pour une formation professionnelle, mais grâce à leur accessibilité et leur disponibilité, elles représentaient le meilleur choix pour notre étude. Le corpus écrit ainsi constitué possède 41 140 mots, soit 300 recettes françaises. Le tableau 1 ci-dessous donne un aperçu du contenu du corpus, baptisé Cuisitext (Yang, 2016). Etant donné que notre corpus oral est en cours d'élaboration, la présente étude se fonde principalement sur Cuisitext écrit. Toutefois, le corpus oral servira à la comparaison des occurrences pour effectuer ensuite une sélection plus précise du lexique.

Cuisitext (300 recettes françaises)			
Plat typiquement français	entrée	plat	dessert
Nombre de recettes	100 recettes	100 recettes	100 recettes
« Caractères » ordinaires	froid	chaud	sucré

Tableau 1 – Composition de Cuisitext

Ces 300 recettes sont les plus consultées du site. Nous en avons choisi 100, par tranche de repas : 100 recettes d'entrées, 100 recettes de plats principaux et 100 recettes de desserts. Ainsi nous espérons trouver toutes les lexies de la

⁴ <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/confection/clan.htm>

⁵ <http://www.marmiton.org>

gastronomie française. En effet, les trois plats peuvent révéler différentes caractéristiques relatives à cette cuisine : l'entrée est souvent froide, le plat principal est essentiellement chaud et le dessert est sucré. Ce découpage permet de voir les utilisations spécialisées de certaines lexies. Par exemple, le lexique lié au sucre apparaît davantage dans la fabrication de desserts que dans celle du plat principal car, culturellement, les plats chauds sont peu sucrés en France.

3. Sélection du lexique

Notre ensemble de lexies contient le lexique spécifique et les mots communs souvent inconnus des apprenants de niveau A2. En ce qui concerne la sélection du lexique en FOS, Binon et Verlinde (2004) proposent deux critères repris de Gougenheim pour l'élaboration du Français Fondamental (Gougenheim et al., 1956, 1964). Le premier critère dit « objectif » réfère à la sélection des mots selon leur fréquence à l'aide des concordanciers. Le deuxième critère, davantage subjectif, est la « disponibilité » des mots, en d'autres termes, leur utilité immédiate dans le genre. Ce critère est apparu lors de la sélection du lexique dans le Français Fondamental, car les auteurs avaient découvert que certains mots très courants, comme FOURCHETTE ou COUDE étaient peu usités. Malgré leur faible fréquence, il paraît pertinent de les enseigner en FLE « parce que même si nous n'avons pas l'occasion de les prononcer, nous les avons toujours à notre disposition » (Gougenheim et al., 1956, p. 142). Nous ne devons pas ignorer, dans cette contribution, certains mots qui apparaissent peu dans Cuisitext mais qui sont fréquents en cuisine. De ce fait, nous avons décidé de continuer à chercher des mots pertinents en complétant notre corpus. Notre méthodologie nous entraîne alors à reprendre les trois critères suivants pour les développer ensuite :

- la fréquence des mots dans Cuisitext,
- la recherche des mots pertinents dans le contexte,
- la comparaison avec le nouveau corpus oral (étape suivante et non décrite dans ce travail).

3.1. La fréquence des mots dans Cuisitext

Pour notre étude, étant donné que nous avons un corpus local, nous adoptons le logiciel AntConc comme concordancier. Même s'il n'a pas autant de fonctionnalités que WordSmith Tools, sa prise en main est plus aisée. La fonction Word List permet d'extraire la liste des mots du corpus par ordre croissant ou décroissant. Par exemple, la figure 1 ci-dessous affiche la liste de tous les mots de Cuisitext par ordre décroissant.

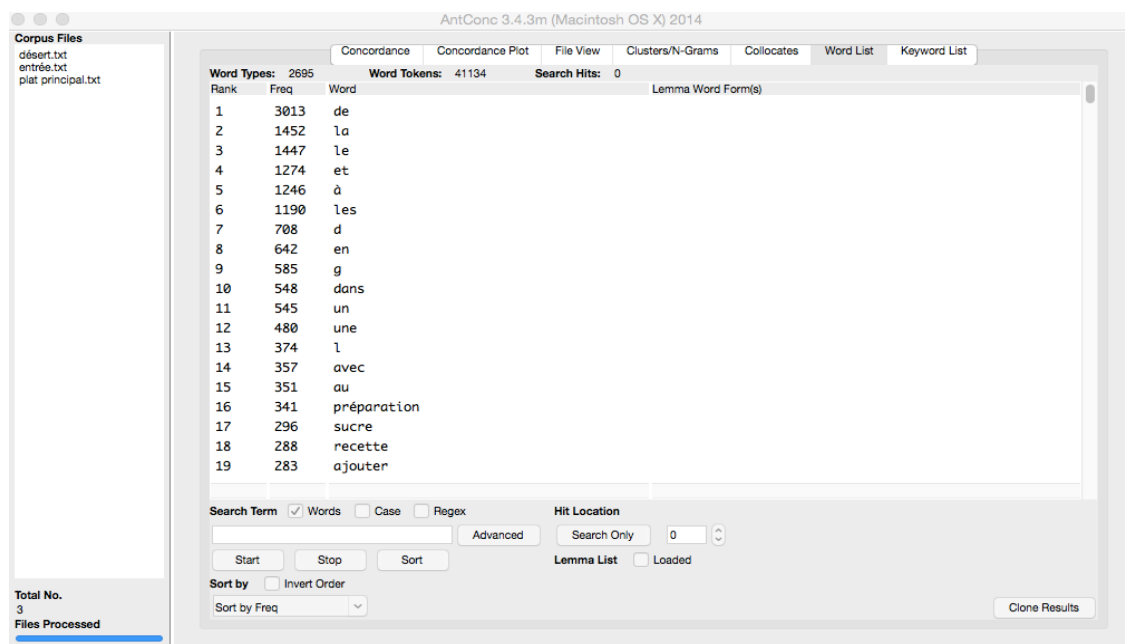


Figure 1 – Extrait de la liste de mots de Cuisitext

Nous constatons que les mots dont la fréquence est inférieure ou égale à 13 sont beaucoup moins intéressants, car beaucoup de prépositions ('entre', 'dessous') et d'adverbes ('toujours', 'finement', 'grossièrement', 'tellement') apparaissent. De ce fait, nous dégageons de notre contribution les noms dont la fréquence est égale ou supérieure à 14 (rappelons que notre corpus possède 41 140 mots).

3.2. La recherche des mots pertinents dans le contexte

Dans l'étape précédente, nous avons extrait les mots (noms, verbes, adjectifs) dont la fréquence est supérieure ou égale à 14. Nous constatons que certains de ces mots n'ont pas beaucoup d'occurrences dans le corpus, mais sont fréquemment utilisés en cuisine française, tels que ORANGE ou TABASCO. Nous pensons qu'il est nécessaire de les proposer aux apprenants A2. Voici une liste des mots pertinents peu fréquents (tableau 2).

Mots	Occurrences	Mots	Occurrences
CHANTILLY	(12)	BAIN-MARIE	(12)
CIBOULETTE	(12)	FRAMBOISE	(12)
ECHALOTE	(11)	CELERI	(11)

FRIGO	(11)	ASSAISONNER	(11)
CONCOMBRE	(10)	CUISSON	(10)
GLACE	(8)	POT	(9)
TREMPER	(8)	TERMINER	(8)
SURGELE	(7)	PISTACHES	(7)
COUTEAUX	(7)	CREPE	(7)
HARICOT	(6)	REMPHIR	(7)
BAGUETTE	(5)	SALER	(6)
LAPIN	(5)	TABASCO	(5)
POMME	(4)	ORANGE	(5)
FARINER	(5)	AGNEAU	(5)
ENDIVE	(4)	CUIT	(5)

Tableau 2 – Extrait des mots peu fréquents mais pertinents dans Cuisitext

Les apprenants ont intérêt à connaître les mots du tableau 2, comme TABASCO, PISTACHES, CHANTILLY, car ils sont courants en cuisine. Nous sommes d'ailleurs étonnés par la basse fréquence de ces mots dans le corpus malgré la présence de 300 recettes des trois plats typiquement français (entrée, plat principal, dessert). Ainsi, nous nous interrogeons sur la place de ces aliments dans la cuisine française : est-ce que les Français aimeraient moins ces aliments que d'autres ? Par exemple, le lapin serait-il moins apprécié que d'autres viandes, notamment pour des raisons idéologiques ?

3.3 La comparaison avec le nouveau corpus oral

La lexie THERMOSTAT apparaît 124 fois dans Cuisitext ; en revanche, nous n'avons pas trouvé ce terme dans notre corpus oral en préparation. À la phrase « Le

thermostat est réglé à 100 degrés » (issue de Cuisitext écrits), les professionnels de Cuisitext oraux préfèrent, par exemple, « régler le four à 100 degrés ». Nous enseignerons tout de même THERMOSTAT pour donner aux apprenants l'accès à la compréhension d'une recette écrite. Ainsi, thermostat entrerait peut-être dans le lexique passif des apprenants : ce lexique connu, mais peu utilisé et disponible quand le besoin se présente.

Deux autres phénomènes linguistiques sont à retenir pour le choix du lexique : le registre de langue et le champ sémantique. Lorsque nous enseignons les termes REFRIGERATEUR et FRIGO aux apprenants, il s'agit d'une variation de registre qu'il faut mentionner. En effet, nous trouverons davantage FRIGO à l'oral tandis que REFRIGERATEUR sera présent à l'écrit. En outre, ces deux mots entrent dans un paradigme très fréquent, celui des 'outils de conservation'. Il est donc indispensable de les associer simultanément aux mots CONGELATEUR et CHAMBRE FROIDE, d'autant plus qu'ils sont très utilisés en restauration. Le tableau 3 rassemble les lexies sélectionnées pour un premier essai d'enseignement à des apprenants de niveau A2.

CREME	PATE	LEVURE	COURGETTES
GRUYERE	PERSIL	POIREAU	POIVRE
POIVRON	CUIRE	CANNELLE	THYM
MAÏZENA	VOLAILLE	BECHAMEL	CUISSE
CUISSON	PARMESAN	CUMIN	ENDIVE
SEMOULE	COCOTTE	CASSEROLE	FOUET
PAPIER SULFURISE	SAUTEUSE	ECHALOTES	OIGNON
MOULE A CAKE	BOUILLON	EBULLITION	FOUR
BATTRE EN NEIGE	CURRY	CRU	AMANDE
FARINE	VANILLE	VINAIGRE	THERMOSTAT
PLAQUE	BECHAMEL	REFRIGERATEUR	THON

EPICE	TARTE	CUISSE	GINGEMBRE
HERBES DE PROVENCE	SAUMON	SALADIER	SUCRE VANILLE
CHAMPIGNON DE PARIS	MOUTARDE	SOJA	NOIX
MUSCADE	RONDELLE	GOUSSE	POT DE
PINCEE DE	ZESTE	BISCUIT	RAPE
EPAIS	TIEDE	DORE	HOMOGENE
FROMAGE DE CHEVRE	CUITE	FONDRE	RECOUVRIR
COUVRIR	DEMOULER	EPLUCHER	MIJOTER
CIBOULETTE	PATE	ECHALOTE	TREMPER
FARINER	ASSAISONNER	POIVRER	SALER
BAIN-MARIE	PISTACHES	TABASCO	CELERI
FILET DE	SACHET	BASILIC	NEIGE

Tableau 3 – Lexies sélectionnés pour l’enseignement

Pendant la phase de sélection du lexique, nous constatons que certaines lexies sont souvent impliquées dans des formes phraséologiques (par exemple, la lexie NEIGE apparaît souvent sous l’expression ‘battre les blancs en neige’, de même que la lexie CUIRE dans ‘faire cuire’). Ces éléments lexicaux se trouvent dans un stade intermédiaire entre le lexique et la grammaire et nous trouvons leur place dans la description de González-Rey : « Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s’occupe des signes polylexicaux composés d’au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés » (2008, p. 5) ; Picoche (1992) ajoute que la phraséologie est une sous-discipline de la lexicologie. Ces lexies impliquées dans la phraséologie devraient être maîtrisées dans leurs expressions habituelles ;

pour ce faire et en vue de leur enseignement, nous tenons compte de leur entourage syntagmatique.

4. Proposition d'activité

Pour l'utilisation de corpus en classe de langue, l'enseignant a le choix d'introduire ou non le corpus auprès des apprenants. Deux types de consultations de corpus sont alors possibles (Chambers, 2010) :

- la consultation directe, qui permet aux apprenants de faire des requêtes directement sur le corpus ;
- la consultation indirecte, qui permet aux apprenants de consulter les concordances créées et donc triées par les enseignants.

Dans notre étude, nous préconisons la consultation indirecte, à savoir, nous trions les extractions du corpus pour les didactiser et les proposer ensuite aux apprenants. Pour la classe de langue, nous avons opté pour l'introduction des cartes mentales. Il s'agit d'un schéma de type arborescent utilisé pour organiser et aider à mémoriser des connaissances. Les cartes mentales correspondraient assez bien au fonctionnement cérébral ; comme le précisent Mongin et al., la carte mentale est « en phase avec la manière dont le cerveau fonctionne » (2011, p. 58). C'est également l'idée d'une construction en réseau : « un autre avantage important dans notre compréhension sur l'apprentissage est que la mémoire humaine n'est pas un simple *réceptacle* à remplir, mais plutôt un ensemble complexe de systèmes de mémoire interdépendants »⁶ (Novak & Cañas, 2006, p. 5). Novak et ses confrères expliquent que la mémoire humaine n'est pas un simple « réceptacle » à remplir, mais plutôt un ensemble complexe de systèmes de mémoire interdépendants. L'apprentissage ne consiste pas seulement dans le fait d'apprendre de nouvelles choses, mais aussi d'établir des liens entre les choses nouvelles, de les organiser et de les connecter avec les acquis antérieurs. Nous pouvons établir ces liens à travers la construction d'une carte mentale en réseau : « pour l'apprentissage, elles (les cartes mentales) aident à mettre en évidence les concepts et propositions clés pour être apprises et suggèrent aussi les liens entre ses nouvelles connaissances et ce qu'il ou elle sait déjà »⁷ (Novak & Gowin, 1984, p. 23). Le fait que la fabrication des cartes mentales favorise la mémorisation des langues est déjà prouvé par plusieurs dimensions (Yang, 2017, 2019). Il va donc de soi que toutes les activités proposées pour la construction d'une carte mentale sont utiles pour l'apprentissage du lexique et reposent sur des rapports associatifs.

⁶ « Another important advance in our understanding of learning is that the human memory is not a single 'vessel' to be filled, but rather a complex set of interrelated memory systems. »

⁷ « For the learner they (concept maps) help to make evident the key concepts and propositions to be learned and also suggest linkages between the new knowledge and what he or she already knows. »

La construction d'une carte mentale peut se dérouler de la façon suivante : d'abord, nous introduisons un mot-clé (il n'y a pas forcément de centre dans une carte mentale). Ensuite, nous ajoutons des éléments nouveaux à l'extrémité des branches ou des flèches. Le sujet d'étude détermine la nature des mots à ajouter. En théorie, la carte mentale peut s'étendre à l'infini. Plusieurs logiciels gratuits aident à réaliser une carte mentale⁸ mais elles peuvent aussi être faites sur papier.

Comme nous le mentionnions précédemment, il faut d'abord un mot-clé. Nous choisissons la lexie CUISSON car d'une part, lors d'une enquête menée durant l'année de Master dans une classe, nous avons constaté que les apprenants ne maîtrisent pas bien cette lexie tant au niveau syntaxique que sémantique. D'autre part, le corpus Cuisitext révèle que cette lexie s'insère dans de nombreuses combinaisons syntaxiques et que celles-ci permettent de réaliser facilement différents types de cartes mentales.

Dans un premier temps, nous retenons toutes les concordances de CUISSON extraites de Cuisitext par Antconc. Ensuite, nous distribuons ces concordances aux apprenants pour que chacun travaille sur des exemples différents. Enfin, nous formons des groupes, afin que les apprenants confrontent et échangent leurs idées à propos du sens et des constructions du mot en contexte.

- Mise en commun

Nous classons les éléments autour de ce terme, nous écrivons tous les éléments de chaque liste. Pendant cette mise en commun, l'enseignant peut expliquer chaque élément dégagé et les trois catégories du classement :

- le feu de la cuisson : *à feu doux, à faible frémissement, sur feu moyen, à feu vif*
- le déroulement de la cuisson : *démarrer, continuer, arrêter, laisser, vérifier, finir, laisser, prolonger, surveiller, poursuivre*
- le mode de cuisson : *au bain-marie, à la casserole, à la cocotte-minute, à la plancha, au four, à la poêle, au wok ; bleu, saignant, à point, bien cuit*

Il est important ensuite de laisser quelques minutes aux apprenants pour qu'ils puissent compléter et corriger leurs propres listes avant de commencer à établir la carte mentale.

- Construction de la carte mentale

La construction de la carte mentale permet non seulement de vérifier si les apprenants comprennent bien chaque élément ainsi que les liens syntaxiques, sémantiques et conceptuels existant entre ces éléments, mais aussi de les aider à les mémoriser. Nous pouvons construire des cartes mentales selon les trois catégories dégagées précédemment autour de CUISSON. L'enseignant donne des consignes simples et compréhensibles de fabrication d'une carte mentale aux

⁸ Entre autres, CmapTools (<http://cmaptools.fr.malavida.com>).

apprenants : les apprenants commencent par le mot-clé CUISSON et ajoutent des éléments dans les branches ; le sens des flèches correspond à l'ordre des constructions.

Les éléments de la première catégorie peuvent décrire le feu de la cuisson : petit, moyen, grand (v. figure 2).

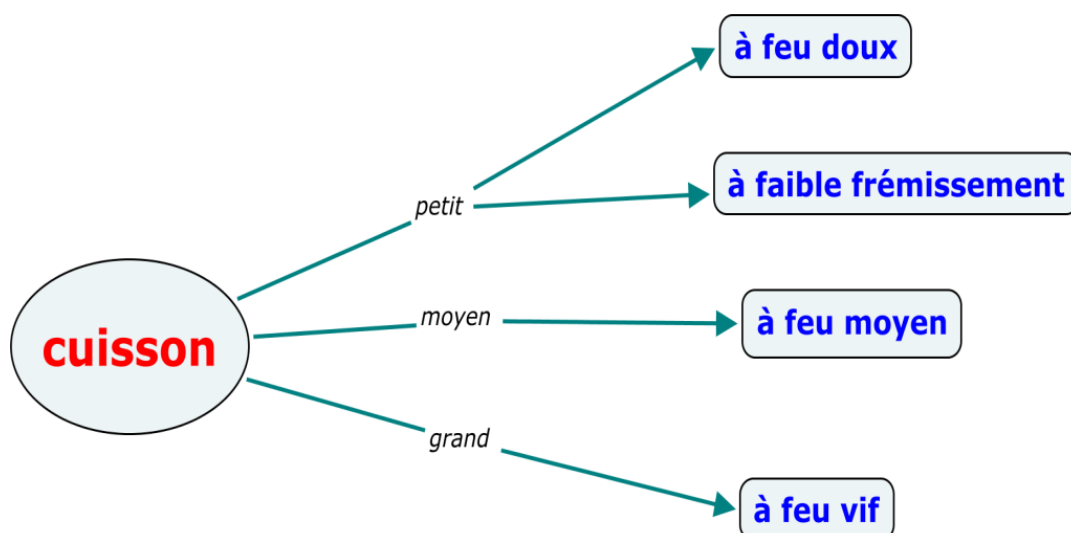


Figure 2 – Carte mentale 1 : le feu de la cuisson (petit, moyen, grand)

Étant donné que les expressions 'à feu doux' et 'à faible frémissement' désignent le petit feu, les deux expressions sont liées. Les branches sont organisées dans l'ordre de la taille du feu, de la plus petite taille à la plus grande. Le sens des flèches indique l'ordre syntaxique, par exemple, une 'cuisson à feu vif'.

Les éléments de la deuxième catégorie désignent l'évolution de la cuisson : début, milieu, fin (v. figure 3).

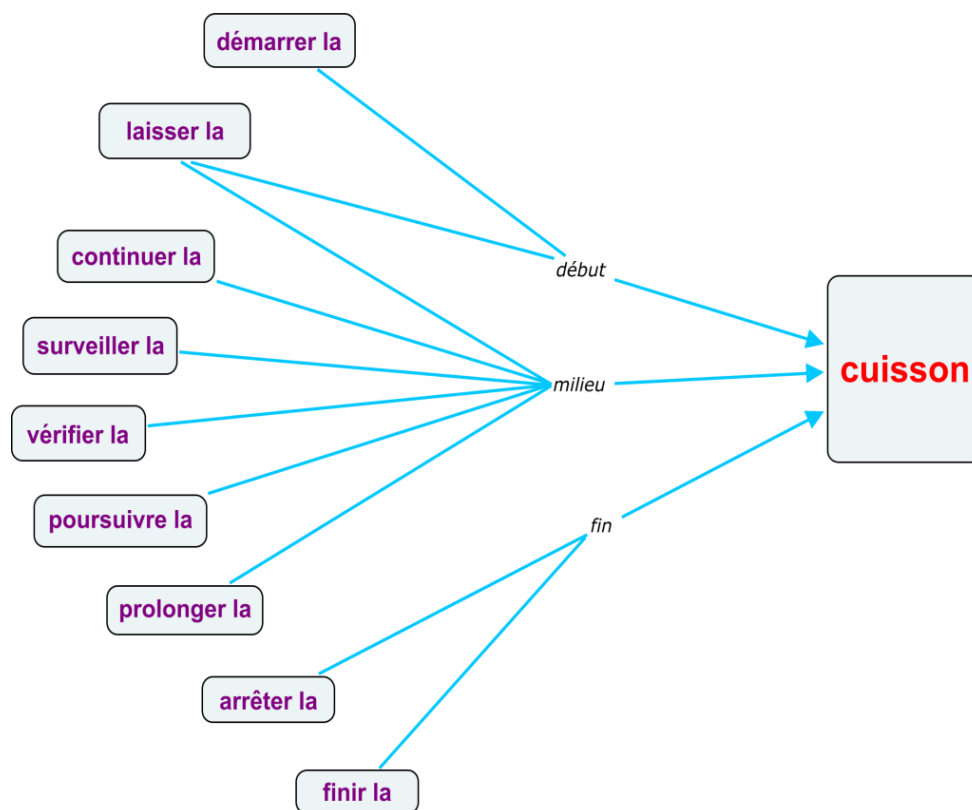


Figure 3 – Carte mentale 2 : l'évolution de la cuisson (début, moyen, fin)

Le sens des flèches indique l'ordre syntaxique. Les branches sont organisées dans l'ordre du déroulement de la cuisson, de 'démarrer la cuisson' à 'finir la cuisson'. 'Laisser la cuisson' peut être utilisé à la fois au début de la cuisson et en milieu de cuisson.

Les éléments de la troisième catégorie (le mode de cuisson) peuvent indiquer non seulement les différents types de cuisson ('à l'eau', 'à la vapeur', 'grillés', 'sautés'), mais aussi les différents niveaux de cuisson ('bleu', 'saignant', 'à point', 'bien cuit'). Nous commençons d'abord par les types de cuisson repris dans la figure 4.

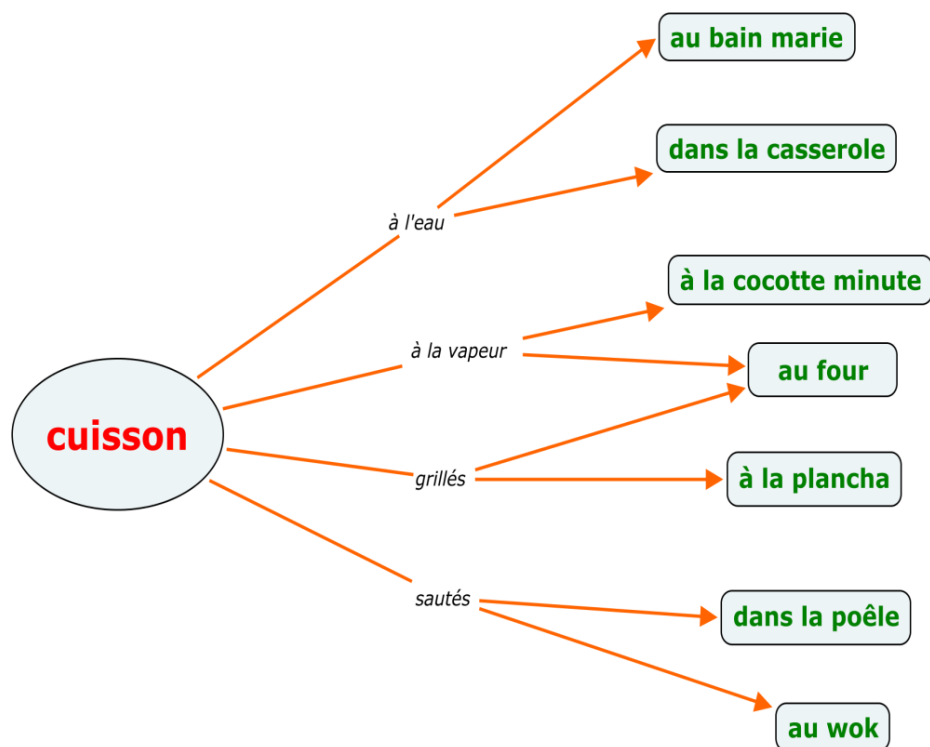


Figure 4 – Carte mentale 3 : le mode de cuisson

Le sens des flèches indique également l'ordre syntaxique. Pour construire cette carte mentale, il faut avoir de bonnes connaissances de la cuisson ; par exemple, nous grillons pour la cuisson au four et à la plancha et nous utilisons la vapeur pour cuire les aliments à la cocotte-minute et au four. Ce n'est pas facile de construire la carte pour les apprenants étrangers, car de différences culturelles peuvent apparaître (par exemple, les Chinois ne se servent pas du four et du bain marie dans leurs cuisines). Remarquons que tous les Français ne savent pas qu'il est possible de cuire les aliments à la vapeur dans un four professionnel.

Ensuite, nous construisons une carte permettant de rassembler les mots désignant le niveau de cuisson (figure 5) :

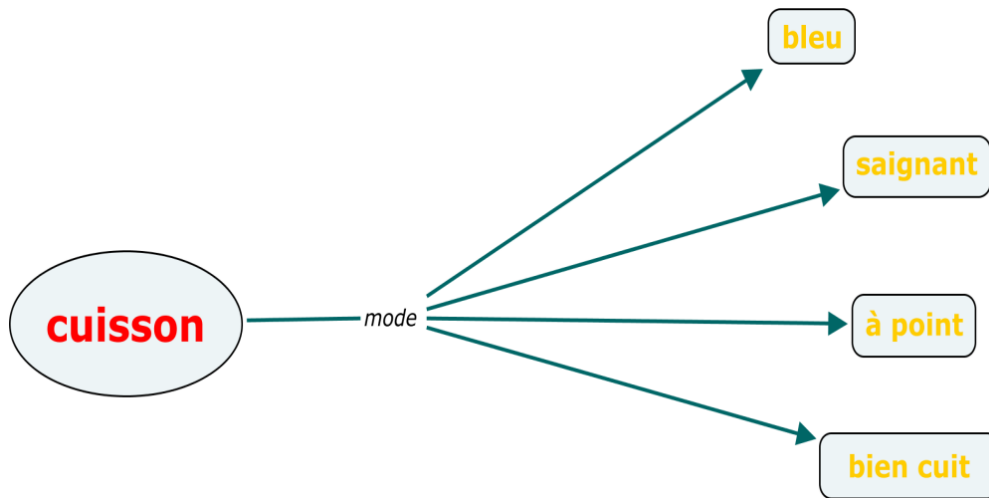


Figure 5 – Carte mentale 4 : le mode de cuisson

Le sens des flèches indique toujours l'ordre syntaxique. Cette carte est un peu particulière car les quatre niveaux de cuisson sont essentiellement utilisés pour décrire la cuisson du bœuf à la poêle. Nous ne rencontrons pas ces spécificités pour la plupart des autres viandes, excepté le canard ou des viandes rares telles que l'autruche, par exemple.

En fin de séance, nous pouvons rassembler toutes les cartes mentales (sauf la figure 5, car elle n'est pas générale) dans la figure 6.

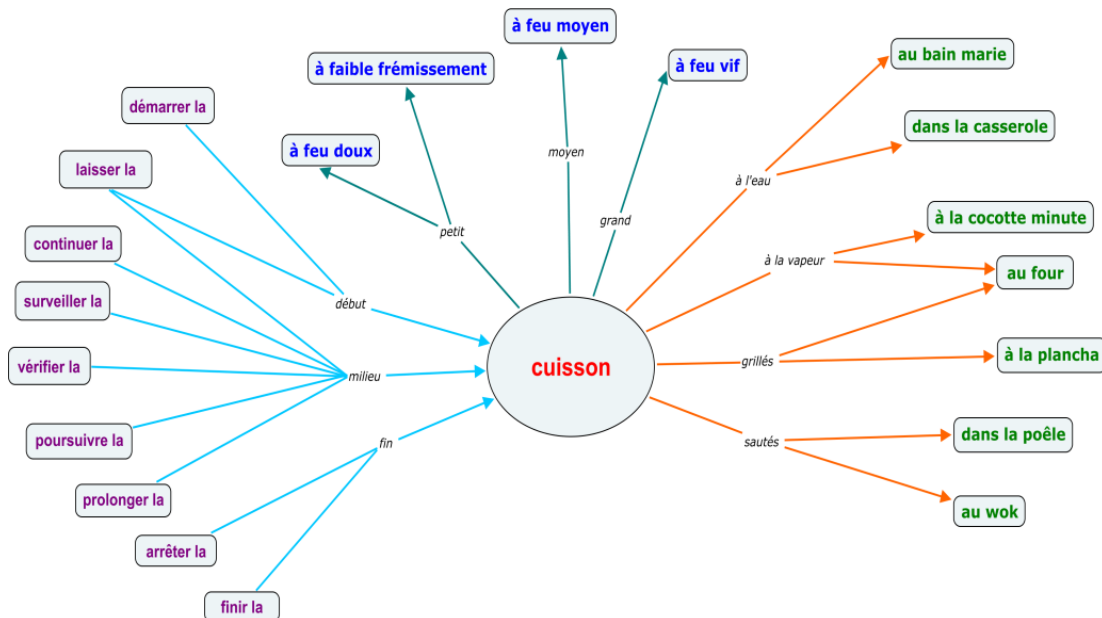


Figure 6 – Carte mentale 5 : carte rassemblée

Grâce aux différentes couleurs des flèches, nous pouvons distinguer facilement les trois cartes mentales : le côté droit avec des flèches oranges, ce sont

les modes de cuisson ; le côté gauche avec des flèches turquoises, ce sont les étapes de déroulement de la cuisson ; le haut avec les flèches vertes, ce sont les feux de cuisson. Nous ne nous attendons pas à ce que les apprenants dessinent une carte identique à la nôtre, parce qu'ils peuvent choisir d'autres formes, d'autres couleurs, mais nous espérons qu'ils représentent les mêmes logiques.

5. Conclusions

Une étude lexicale est nécessaire avant de procéder à une étude spécifique sur les lexiques et la phraséologie associée. L'élaboration future du corpus oral et son étude, nous permettra, nous l'espérons, de faire des inventaires plus exhaustifs du lexique de la restauration. Notons que le corpus écrit donne à voir des tendances de la répartition du lexique de la restauration puisque les 300 recettes contiennent de nombreux noms d'éléments techniques, de matériels et d'aliments. Après avoir fini la transcription de l'oral, nous pourrions aussi mieux apprécier les ressemblances et les différences lexicales entre l'oral et l'écrit et ainsi mieux choisir le lexique pour l'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Puisque l'organisation du lexique en champs lexico-sémantiques paraît intéressante pour l'enseignement et surtout l'apprentissage, nous comptons poursuivre nos expérimentations en classant davantage encore les lexies repérées selon les sous-domaines rencontrés dans la restauration tels que les aliments, le matériel, les machines, les actions, etc. Cette première approche nous a permis de comprendre que les fréquences d'un corpus ne suffisent pas pour l'enseignement et qu'une réflexion didactique prenant en compte différents critères pour le choix du lexique notamment reste indispensable. Notre travail en doctorat va s'attacher à extraire les lexies complexes et fréquentes que représentent les formes figées et semi-figées afin de mettre l'accent sur ces éléments dans l'enseignement.

Références bibliographiques

- Anthony, L. (2005). AntConc : design and development of a freeware corpus analysis toolkit for the technical writing classroom. In *Professional Communication Conference Proceedings* (pp. 729-737). IEEE Presse, New York.
- Binon, J., Verlinde, S. & Selva, T. (2001). Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). *Un mariage parfait, Cahiers de lexicologie*, vol.(78), pp.1-23.
- Binon, J. & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage Du Vocabulaire et La Lexicographie Pédagogique Du Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) : Le Domaine Du Français Des Affaires, *Études de linguistique appliquée*, vol.(135), pp.271-283.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de

- l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Strasbourg : 2001.
- Cavalla, C. & Loiseau, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In A. Tutin & F. Grossmann (Eds.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 163-182). Presses Universitaires de Rennes.
- Cavalla C., Loiseau M., Lascombe V. & Socha J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (Eds.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 327-341). Francfort: Peter Lang.
- Challe, O. (2000). *Le français de spécialité*. Paris: CLE International.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Chambers, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé, *Revue française de linguistique appliquée*, vol.(XV), pp.9-20.
- Chambers, A. (2005). Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*, vol.(9-2), pp.111-125.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie, *Mélanges CRAPEL*, vol.(31), pp.15-33.
- González-Rey, I. (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes.
- Gougeneim, G., Michea, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Gougeneim, G., Michea, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance, In J. Svartvik (Eds.), *Directions in Corpus Linguistics* (pp. 105-122). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mangiante, J.-M. (2016). Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologique et outils numériques. In J.M. Mangiante & C. Cavalla (Eds.), *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)* (pp. 25-43). Paris: CCIP.
- Mongin, P., Delengaigne, X. & Garcia, L. (2011). *Organisez vos notes avec le Mind Mapping – Dessinez vos idées !* Paris: Dunod.
- Novak, J.D. & Gowin, J.D. (1984) *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2006). *The Theory underlying concept maps and how to construct them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Picoche, J. (1992). *Précis de lexicologie française : L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Troisième édition (première édition en 2003). Montréal: les presses de l'Université de Montréal.
- Scott, M. (1998). *WordSmith Tools Version 3*. Oxford: Oxford University Press.

- Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Rapport technique. EAGLES Documents EAG-TCWG-TTYP/P. Retrieved from <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, G. (2003). Les collocations et l'école contextualiste britannique. In A. Tutin & F. Grossman, *Les collocations : analyse et traitement* (pp. 33-44). Amsterdam: de Werelt.
- Wilson, A. (1977). *Les Tables du Monde : Recettes et Ingrédients de A à Z*. Cologne: Könemann.
- Yang, T. (Novembre, 2016). *Cuisitext : un corpus écrit et oral pour l'enseignement*. In colloque *LOSP (Langues sur objectifs spécifiques : perspective croisées entre linguistique et didactique)*, Grenoble (France).
- Yang, T., (Mai, 2017). La carte mentale, un outil didactique, pour l'enseignement du lexique culinaire, communication présentée au 85^{ème} Congrès de l'ACFAS (*association francophone pour le savoir*), Montréal (Canada).
- Yang, T., (2019). La carte mentale, un outil didactique d'aide à la mémorisation, pour l'enseignement/apprentissage du lexique. In l'acte du colloque *Rencontre des Jeunes Chercheurs* (Juin 2017) organisé par l'ED 268 de l'Université Sorbonne Nouvelle.