

La French Pattern Bank : un dictionnaire onomasiologique des valences à l'intention des apprenants avancés du FLE

Dirk Siepmann¹ and Christoph Bürgel²

¹Universität Osnabrück, Institut für Anglistik/Amerikanistik, 49069 Osnabrück, Allemagne

²Universität Paderborn, Institut für Romanistik, 33098 Paderborn, Allemagne

Abstract. Cet article présente la *French Pattern Bank*, un dictionnaire onomasiologique des valences verbales, nominales et adjectivales conçu pour des apprenants avancés de FLE et développé dans le cadre de *A Comprehensive Grammar of Spoken and Written French* (Routledge 2026). Partant du constat que les dictionnaires des valences existants, bien que descriptivement solides, restent surtout adaptés à une consultation ponctuelle et se prêtent mal à un apprentissage systématique des constructions, nous défendons la nécessité d'un outil explicitement orienté vers l'appropriation cumulative des régularités lexicogrammaticales. La *French Pattern Bank* répond à cet objectif en structurant le lexique par groupes sémantico-constructionnels cognitivement plausibles, afin de faciliter la mémorisation et la généralisation contrôlée, notamment pour les verbes polysémiques. La ressource s'appuie sur des données de corpus (notamment le CRFC) et sur une sélection raisonnée des unités et des schémas, guidée par la fréquence, la pertinence pédagogique et des « effets d'économie » (viser une compétence idiomatique avec un inventaire optimisé). Elle propose une macrostructure organisée par complexité syntaxique et une microstructure didactique (tableaux infinitif-exemple-traduction), avec un traitement spécifique des verbes transitifs directs centré sur les collocations typiques. Les auteurs discutent enfin, à partir de comparaisons, les zones aveugles des dictionnaires actuels et plaident pour une lexicographie intégrant plus explicitement la dimension collocationnelle dans la description des valences.

1 Introduction

Avec *Les verbes français* [1] (accessible en ligne via le RALI, Université de Montréal), le *DicoValence* [2] et Busse & Dubost [3], pour ne citer que les ouvrages phare, le français dispose d'excellents dictionnaires des valences verbales. Ces ressources, d'une grande qualité descriptive, sont conçues avant tout pour une consultation ponctuelle : elles permettent au locuteur ou à l'apprenant de vérifier les propriétés combinatoires d'un verbe donné lorsqu'un besoin se fait sentir. Dubois & Dubois-Charlier [1] se singularisent, de surcroît, par l'existence de deux versions complémentaires, l'une sémasiologique, l'autre onomasiologique, qui témoignent d'une réflexion précoce sur la diversité des modes d'accès au lexique verbal.

Toutefois, du point de vue du FLE, ces ouvrages ne peuvent prétendre à une véritable utilité didactique que s'ils dépassent la fonction de dictionnaires de consultation ponctuelle et s'ils offrent à l'apprenant la possibilité d'un travail systématique et progressif sur les constructions verbales. Or, comme l'a démontré Zöfgen, cette condition est rarement remplie : les dictionnaires des valences existants se prêtent difficilement à un travail systématique sur les constructions verbales [4, p. 271]. Cette difficulté tient à plusieurs facteurs conjoints, dont l'ampleur des ouvrages, la complexité de la microstructure, ainsi que certaines faiblesses descriptives, telles qu'une distinction insuffisamment rigoureuse entre compléments et ajouts (ibid.). Les exemples proposés, souvent trop littéraires ou artificiels (*Dicovalence* : *elle devait gourmander son mari sans cesse*) ou, à l'inverse, peu informatifs, ne facilitent guère l'identification des schémas actanciels et peuvent même encourager des généralisations erronées. Ainsi, des notations abstraites telles que N-V-(qp) sont susceptibles de conduire à des productions fautives, comme **On va ?* (ibid.).

À ces limites s'ajoute la surcharge cognitive imposée à l'apprenant de langue étrangère, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer la fréquence et le degré d'usage des schémas actanciels recensés. Des constructions telles que *aider à ce que* illustrent bien la difficulté, pour un non-natif, de distinguer entre possibilités grammaticales et usages communément attestés. Cette difficulté est encore accrue par un facteur psycholinguistique désormais bien établi : les apprenants n'engagent un processus de consultation lexicographique qu'à la condition d'avoir préalablement identifié une lacune dans leurs connaissances (*noticing the gap* ; [5]). Or, ce recours occasionnel au dictionnaire ne permet, par définition, que de résoudre un problème isolé ; il ne saurait contribuer de manière décisive à la construction progressive d'une compétence globale. La consultation de dictionnaires sémasiologiques correspond ainsi, tant pour les locuteurs natifs que pour les apprenants avancés, à un comblement sporadique de lacunes, mais non à un apprentissage structuré et cumulatif.

De ce qui précède découlent deux constats fondamentaux. Premièrement, les dictionnaires de valence existants pour le français ne sont pas nécessairement conçus pour décrire et expliciter ce qui, du point de vue du FLE, doit faire l'objet d'un apprentissage prioritaire et systématique. Deuxièmement, un dictionnaire d'apprentissage des valences devrait être conçu de manière résolument onomasiologique, afin d'assurer la structuration du lexique et son découpage en unités maîtrisables, organisées selon des principes explicites et cognitivement plausibles.

Il est raisonnable de supposer que, dans l'acquisition naturelle de la langue maternelle, les locuteurs mettent en relation, au sein de leur « lexique mental », les constructions de verbes sémantiquement proches, ce qui leur permet de maîtriser une quantité apparemment illimitée de schémas syntaxico-sémantiques. Une telle stratégie semble tout aussi

pertinente – sinon davantage – dans l’acquisition d’une langue étrangère, en particulier lorsqu’il s’agit de verbes polysémiques. Il suffit d’imaginer la tâche consistant à mémoriser simultanément les soixante et une acceptions du verbe *passer* à partir d’un unique article lexicographique pour en percevoir l’inefficacité, voire l’impossibilité. Ce constat vaut également pour des verbes moins polysémiques, comme *brancher*, dont les acceptions fondamentalement distinctes (par ex. « connecter » vs « informer ») et associées à des constructions différentes, se laissent beaucoup plus aisément apprendre lorsqu’elles sont regroupées avec d’autres verbes partageant les mêmes propriétés. Ainsi, l’intégration de *brancher* dans un groupe du type *Personne : Chose (connexion)* ou dans un groupe *Personne : Personne : Thème (échange d’information)* favorise une compréhension relationnelle et durable :

Tableau 1. Exemples du groupement du verbe *brancher*

Group 132: Person: Thing (Connection)

These verbs describe the creation of a connection between two things. There is an alternation with reflexive verbs (*se* V).

(...)

atteler	Il attèle la remorque à la voiture.	He attaches the trailer <i>to</i> the car.
brancher	Il branche sa voiture électrique à la borne de recharge.	He plugs his electric car <i>into</i> the charging point.
épingler	Il épingle le tissu <i>au</i> patron pour la couture.	He pins the fabric <i>to</i> the pattern for sewing.

Group 157: Person: Person: Thing (Exchange of Information)

This group involves the exchange of information between two people. *Sur* introduces the topic of the exchange.

(...)

affranchir	Elle affranchit son collègue <i>sur</i> les modifications de l’échéancier.	She updates her colleague <i>on</i> the changes to the schedule.
avertir	On avertit le conducteur <i>sur</i> la présence de radars sur la route.	Drivers are warned <i>about</i> the speed cameras on the road.
brancher	Il branche ses amis <i>sur</i> le dernier projet de recherche.	He fills his friends in <i>on</i> the latest research project.
désinformer	Certains médias désinforment le public <i>sur</i> les événements politiques.	Some media outlets misinform the public <i>about</i> political events.

À l’inverse, il serait nettement plus laborieux pour l’apprenant de vouloir acquérir l’ensemble des acceptions de *brancher* en une seule fois et d’identifier, par exemple, des sens aujourd’hui obsolètes tels que *brancher* 07.

Tableau 2. Exemple : Acceptions de *brancher*

brancher 01	<i>On b~ un tuyau au robinet. Le fil se b~ à la prise.</i>
brancher 02	<i>On b~ l’eau, le gaz, la télé dans un nouvel appartement.</i>
brancher 03	<i>On b~ la radio.</i>
brancher 04	<i>On b~ P sur une affaire, sur un ami. On se b~ sur le sujet.</i>
brancher 05	<i>On b~ le poste, on se b~ sur le satellite, sur une radio privée.</i>
brancher 06	<i>Le faisan b~, se b~ dans l’arbre.</i>
brancher 07	<i>Le chemin b~ à ce carrefour vers le village.</i>

brancher 08	<i>On b~ un ami sur une affaire.</i>
brancher 09 (être)	<i>Les jeunes ici sont b~.</i>
brancher 10	<i>La poésie b~ P.</i>
brancher 11	<i>On b~ P par son physique.</i>

Ces observations donnent à penser qu'un dictionnaire d'apprentissage des constructions, conçu sur une base onomasiologique, conserve un rôle indispensable, y compris à l'ère des outils d'assistance fondés sur l'IA. D'un point de vue didactique, il apparaît dès lors préférable de suivre une logique de prévention plutôt que de remédiation, consistant à faire acquérir de manière systématique un ensemble limité mais cohérent de constructions sur la base d'un dictionnaire onomasiologique, plutôt que de laisser l'apprenant s'en remettre à des recherches ponctuelles a posteriori. Si une telle consultation ponctuelle restait théoriquement envisageable -- bien que rarement mise en œuvre dans la pratique -- par les étudiants de FLE, l'essor récent de l'intelligence artificielle tend désormais à rendre le dictionnaire de référence largement obsolète, tant comme outil d'aide à la rédaction que comme instrument d'apprentissage au sens traditionnel [6]. Là où ces outils apportent surtout des solutions locales (réécriture, reformulation, correction), un dictionnaire d'apprentissage vise prioritairement l'appropriation cumulative et contrôlée de régularités lexicogrammaticales. Dans cette perspective, un tel ouvrage devrait, autant que possible, couvrir l'ensemble des unités pertinentes pour un niveau avancé, jusqu'au C2, entendu comme une compétence lexicogrammaticale proche du natif.

Plusieurs considérations viennent étayer cette hypothèse. Premièrement, les apprenants universitaires constituent un public pour lequel l'objectif institutionnel est précisément l'accès à une compétence élevée, voire quasi native, dans la langue étrangère. Or, les besoins des utilisateurs allophones diffèrent de manière structurelle de ceux des locuteurs natifs : il leur faut un dictionnaire qui explicite, organise et rend apprenables des propriétés combinatoires et constructionnelles qui, pour le natif, relèvent largement d'un savoir implicite [7]. La transposition directe de dictionnaires destinés aux locuteurs natifs vers un usage en FLE se révèle dès lors fréquemment décevante [4]. Ce décalage -- que Binon, Verlinde & Selva [8] décrivent comme un *déficit dictionnaire* -- alimente chez les apprenants un sentiment de frustration lorsque l'objet dictionnaire n'offre pas le type d'accès, de guidage et de hiérarchisation dont ils ont besoin. Autrement dit, l'insatisfaction n'est pas un effet d'usage marginal : elle signale une inadéquation entre architecture lexicographique et profil d'utilisateur.

Deuxièmement, cette inadéquation a des conséquences directes sur les pratiques : faute d'outils réellement orientés vers l'apprentissage des constructions, l'accès au lexique reste, on l'a vu, opportuniste, au gré d'un besoin ponctuel, ce qui se traduit par des niveaux d'atteinte relativement faibles en vocabulaire et en apprentissage des schémas actanciels [9].

Troisièmement, cette situation invite à revaloriser les approches intentionnelles : les travaux sur l'apprentissage du vocabulaire montrent l'intérêt de dispositifs misant sur la mémorisation et la révision structurées (*list learning*), à condition que les listes ne soient pas de simples inventaires de mots, mais des regroupements motivés (sémantiques, constructionnels, pragmatiques) permettant une généralisation contrôlée. Un dictionnaire onomasiologique peut précisément fournir l'infrastructure de tels regroupements.

Quatrièmement, l'offre disponible dans les manuels de vocabulaire accentue le problème plutôt qu'elle ne le résout : ces ouvrages présentent souvent une couverture limitée et un faible degré de sophistication descriptive, notamment pour la combinatoire et les constructions (verbales, nominales, adjectivales). Ils privilégient généralement l'accumulation de lexèmes et de thèmes au détriment d'une description exploitable des patrons valenciels et des alternances entre eux, alors même que ce sont ces propriétés qui conditionnent la production idiomatique à un niveau avancé.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent article, consacré à la *French Pattern Bank*, un dictionnaire onomasiologique des valences verbales, nominales et adjectivales du français, conçu pour un public allophone. Cet ouvrage sera publié comme supplément à *A Comprehensive Grammar of Spoken and Written French* (désormais CGSWF ; voir [10]). L'objectif est de fournir un outil permettant l'assimilation systématique des constructions de la L2, y compris dans la perspective d'une compétence avancée (C2 et au-delà). Le projet se situe dans une tradition lexicographique initiée notamment par les travaux de Sinclair et son équipe au sein du projet COBUILD [11, 12], qui ont démontré l'intérêt d'une description systématique des patrons valenciels pour l'apprentissage des langues. Les *pattern grammars* développées par Hunston et Francis [13] pour l'anglais reposent, comme la *French Pattern Bank*, sur l'observation que les régularités lexico-grammaticales constituent une dimension essentielle de la compétence linguistique et que leur description doit s'appuyer sur des données attestées en corpus. Toutefois, notre approche s'en distingue sur un point important : l'intégration de la *French Pattern Bank* comme supplément à une grammaire de référence (la CGSWF) permet d'articuler description des patrons et description grammaticale générale, offrant ainsi à l'apprenant un écosystème complet.

L'article s'organise comme suit. La section 2 expose les fondements théoriques du projet ainsi que les principes qui ont guidé la constitution du dictionnaire. La section 3 est consacrée à la macrostructure de la *French Pattern Bank* et décrit les principes de classification onomasiologique retenus pour les verbes, les noms et les adjectifs. La section 4 présente les principales caractéristiques de la microstructure, en mettant l'accent sur le traitement différencié des catégories lexicales, la sélection des schémas et la politique d'exemplification. Enfin, la section 5 examine les limites des dictionnaires des valences contemporains à la lumière des données issues du travail sur la *French Pattern Bank*.

2 Principes d'élaboration

Comme toute entreprise scientifique, la lexicographie – ou, dans le cas qui nous occupe, la « lexicogrammaticographie » – repose sur la collecte de données linguistiques en vue de l'extraction de généralisations. Ce processus implique nécessairement des gains et des pertes, tant du point de vue de l'analyse linguistique que de l'utilité pédagogique. L'isolement d'unités de sens à partir de textes permet en effet de formuler des descriptions générales portant sur des ensembles d'occurrences, idéalement sur l'ensemble des réalisations pertinentes ; il s'accompagne toutefois d'une perte de spécificité, dans la mesure où le sens est toujours, au moins en partie, tributaire de son ancrage textuel et situationnel. De manière analogue, les apprenants peuvent bénéficier de généralisations abstraites, plus faciles à mémoriser, tout en constatant que ces énoncés généraux ne suffisent pas toujours à générer des phrases appropriées.

La lexicographie pédagogique peut dès lors être définie comme une tentative de maximiser ces gains, tout en limitant autant que possible les pertes. Il s'ensuit qu'elle doit s'appuyer sur un cadre linguistique rigoureux et non contradictoire, capable de satisfaire à la fois des exigences analytiques et des exigences psycholinguistiques. Si la plausibilité analytique constitue une condition nécessaire, elle ne saurait toutefois être considérée comme centrale à elle seule : la linguistique théorique a produit une grande diversité de modèles concurrents pour décrire les mêmes phénomènes, sans qu'aucun ne s'impose comme unique référence. Plus fondamentalement, une théorie du langage destinée à sous-tendre un dispositif d'apprentissage doit satisfaire à d'autres critères de plausibilité, tels que les identifie Lamb [14] : la plausibilité opérationnelle, la plausibilité développementale – c'est-à-dire la compatibilité avec ce que l'on sait de l'acquisition des langues première et seconde –, et la plausibilité neurologique.

Or, la plupart des dictionnaires des valences demeurent largement cantonnés au niveau analytique, et plus spécifiquement syntaxique. Plutôt que de partir des usages attestés en discours pour en dégager progressivement des régularités de sens, ils s'appuient fréquemment sur des catégories structurelles préconstruites, ce qui engendre des difficultés descriptives évitables. Un exemple éclairant est fourni par l'analyse suivante proposée par Zöfgen [4 ; p. 301], qui postule une « ellipse induite par le contexte » pour des emplois tels que :

qch + se V + (qp)

Après la collision, l'avion s'est écrasé **(au sol/sur une montagne)*.

C'est l'adoption d'un cadre structuraliste et dépendanciel pour la description du système verbal français qui conduit ici à traiter l'emploi absolu de *s'écraser* comme un cas particulier. Une telle analyse est certes défendable sur le plan formel, mais elle ne satisfait guère aux critères de plausibilité opérationnelle, développementale et neurologique. Les connaissances actuelles sur les fondements cognitifs du langage suggèrent en effet que les locuteurs sont peu à même d'acquérir ou de traiter des schémas abstraits assortis d'exceptions complexes [15] ; ils acquièrent plutôt des unités lexicales spécifiques, associées à des propriétés syntaxiques et sémantico-pragmatiques étroitement liées à des contextes d'usage.

Dans cette perspective, il est vraisemblable que la connaissance des valences soit de nature prototypique. Ainsi, dans l'acquisition du français langue maternelle, les enfants rencontrent des énoncés prototypiques contenant, par exemple, l'unité lexicale *mordre sur* dans un contexte situationnel relativement stable – par exemple celui de la circulation routière –, avant de généraliser progressivement des classes paradigmatiques possibles de sujets et de compléments (objet mobile/personne – *mordre sur* – partie de la chaussée). Ce qui est acquis n'est pas le verbe isolé, mais l'ensemble de la configuration figure-fond dans laquelle il s'inscrit. Cette acquisition crée un réseau dense d'associations permettant de multiples voies d'accès au prototype (perception d'une voiture, activation lexicale du mot *voiture*, évocation d'une situation de course, etc.).

C'est cette conception de la langue qui sous-tend le processus de compilation de la *French Pattern Bank*. Elle ne constitue nullement une rupture radicale avec des approches antérieures : bien avant l'essor des corpus informatisés, de la lexicographe et de la grammaire de construction, des pédagogues expérimentés avaient déjà identifié le rôle central des énoncés mémorisés par analogie, comme l'illustre la formule de Palmer et Blandford [16, p. xiii] : on génère des phrases nouvelles à partir de « *analogous sentences which have been (consciously or unconsciously) memorized at some previous time* ». C'est dans cette continuité qu'il a été décidé d'illustrer la majorité des patrons par des phrases-exemples faciles à mémoriser, conformément aux principes défendus notamment par Siepmann [17-19] et Tinnefeld [20].

2.1 Sélection des unités

La sélection lexicale repose traditionnellement sur l'idée qu'il est possible d'identifier un vocabulaire central susceptible de servir les apprenants de langues étrangères à différents stades de leur développement langagier. La majorité des travaux dans ce domaine s'est concentrée sur les niveaux débutants et intermédiaires. Les tentatives classiques d'établissement de vocabulaires de base (p.ex. [21-24]) ont en commun de prendre pour unité d'analyse des formes de mots, des familles de mots ou des « unités lexicales » dont la définition s'apparente à celle d'une vedette dictionnaire (*lemme*). Siepmann et Fankhauser [25] figurent parmi les premiers à avoir intégré la fréquence des unités collocationnelles dans ce type de démarche.

Ces travaux divergent toutefois fortement quant au poids accordé à la fréquence brute par rapport à d'autres critères de sélection, tels que la dispersion, la facilité d'apprentissage [26], la disponibilité [27], l'utilité communicative (Cambridge English Profile), la transparence inter- ou intralinguistique [28] ou encore la pertinence pour un public cible

donné [4]. En pratique, le recours à ces critères, souvent partiellement subjectifs, a conduit à des résultats très variables en termes de couverture.

La faiblesse la plus sérieuse des travaux consacrés au vocabulaire fondamental réside dans l'accent mis sur le mot isolé, sans prise en compte systématique des variations de sens. Cette limitation a été corrigée dans la *French Pattern Bank* par l'adoption d'une approche onomasiologique et, pour les verbes, par le recours aux découpages sémantiques proposés par Dubois & Dubois-Charlier ainsi que par Busse & Dubost [3]. Les listes fréquentielles actuellement disponibles présentent toutefois deux autres insuffisances majeures. Premièrement, elles ne reposent pas sur des corpus véritablement représentatifs intégrant en proportions comparables des usages formels et informels. Deuxièmement, leur couverture demeure limitée.

C'est pour ces raisons que les listes de fréquence de la *French Pattern Bank* ont été établies à partir du *CRFC*, premier grand corpus équilibré du français contemporain [29]. Pour le volet verbal, la base de départ a été constituée par les deux premiers niveaux « de répertoire lexicographique » distingués par Dubois & Dubois-Charlier ([1] : 1 – dictionnaire fondamental de 1 500 mots 2 – dictionnaire de base de 15 000 mots). Y ont été ajoutés des verbes et constructions fréquents absents de ces niveaux (par ex. *borner* [au sens de « interagir localement avec une antenne relais de téléphonie »], *chipoter*, *pousser vers N*), tandis que des archaïsmes (par ex. *desseller*, *déchoir*, *sténographier*) ont été exclues ou supprimées, notamment à la suite des critiques pertinentes formulées par Blumenthal [30] dans son compte-rendu de la version allemande de la CGSWF. La présence relativement élevée d'archaïsmes dans les niveaux 1 et 2 s'explique vraisemblablement par les principes maximalistes revendiqués par les auteurs eux-mêmes ([1] : III), ainsi que par des emprunts ponctuels au *Lexique du français classique* du même auteur ([31], cité dans [30]). Ont également été écartés les schémas transitifs correspondant à des verbes élémentaires couramment enseignés aux niveaux initiaux du français, qui sont le plus souvent solidement acquis à l'entrée dans l'enseignement supérieur et présentent un faible potentiel d'erreurs contrastives (par ex. *prendre quelque chose* [cf. *take something*], *dire quelque chose* [*say something*], *faire quelque chose* [*do/make something*], *acheter quelque chose* [*buy something*]). Dans les cas, relativement fréquents, où un schéma valentiel courant n'était pas couvert par les niveaux 1 et 2 des Dubois, il a fallu l'ajouter à un groupe déjà existant, parfois en en modifiant légèrement la définition. Les groupes ainsi constitués sont par conséquent parfois légèrement plus hétérogènes que ceux proposés par les Dubois. Par exemple, le patron *s'acquitter de quelque chose*, bien qu'attribué au niveau 5 dans la classification des Dubois, a néanmoins été retenu en raison de sa fréquence élevée, y compris à l'oral. Pareillement, le verbe *accrocher*, dans son emploi intransitif courant (« ressentir un intérêt pour quelque chose, être captivé » : *J'ai moyennement accroché au début*), a été intégré au Groupe 2 (*Personne : État – Psychologique*), malgré son absence regrettable des autres dictionnaires des valences (cela dit, Busse & Dubost [3] consignent le sens plus ancien « être en bons termes »). Ce groupe correspond, dans la classification des Dubois, au sous-groupe P1a, qui regroupe des verbes de type « être dans tel état psychologique » ou « avoir, manifester tel sentiment », comme *jubilier*, *exulter* ou *bouder*. L'intégration de *accrocher* repose sur un léger élargissement de cette définition ; bien qu'il ne décrive pas un état psychologique stable au sens strict, cet emploi exprime une réaction subjective et évaluative de la personne face à un stimulus, suffisamment proche des états psychologiques pris en compte dans P1a pour en justifier l'inclusion (voir la section 4.3 ci-dessous).

Pour les noms et les adjectifs, des principes méthodologiques analogues ont été appliqués. En ce qui concerne les noms, une première étape a consisté à extraire ceux qui régissent les prépositions les plus fréquentes, à savoir : *à*, *avec*, *dans*, *vers*, *devant*, *en*, *entre*, *par*, *envers* / *à l'égard de*, *pour*, *sur*, *à propos de*, *par rapport à*, *autour de*, *en faveur de*, *face à*. Dans un second temps, une classification combinant critères valentiels et sémantiques a été mise en place : pour chaque préposition, les noms les plus fréquents ont été identifiés puis regroupés en classes sémantiques. Une troisième étape a consisté à compléter ces regroupements par des exemples authentiques, systématiquement accompagnés de leur traduction.

À titre d'illustration, on peut mentionner le schéma N + *sur*, qui présente une affinité marquée avec des noms relevant du champ sémantique des sentiments et des attitudes, comme le montre l'exemple suivant :

↓ <i>Je pouvais lui sortir toute ma haine sur mes parents.</i> (= ↑pour, ↑contre, ↑envers)	I could let out all my hatred for my parents with him.
---	--

Parmi les noms les plus fréquemment attestés avec la préposition *sur* figurent notamment *attitude*, *doute*, *incertitude*, *amour*, *sentiment*, *espoir*, *confiance*, *certitude*, *responsabilité*, *inquiétude*, *confusion*, *crainte*, etc.

Une démarche comparable a été suivie pour l'analyse des adjectifs. À titre d'exemple, le schéma ADJ + *par* apparaît fréquemment avec des adjectifs appartenant à la classe sémantique du caractère remarquable ou distinctif, comme dans l'énoncé : *Cette souris est particulière par son pelage jaune*. Parmi les adjectifs les plus fréquemment associés à la préposition *par* figurent notamment *remarquable*, *célèbre*, *différent*, *particulier*, *unique*, *grand*, *exceptionnel*, *original*, *individuel*, etc.

Outre la fréquence, un second critère a été introduit dans le processus de sélection, fondé sur ce que Siepmann [17, 18] désigne comme des « effets d'économie ». Ce critère repose sur l'observation selon laquelle les locuteurs allophones qui « passent pour natifs » ne disposent généralement pas du même répertoire lexical que les locuteurs de langue maternelle française, mais parviennent néanmoins à produire un discours idiomatique en recyclant et en recombinaison de manière créative un inventaire plus restreint d'unités. Autrement dit, une compétence quasi native peut être atteinte par des économies substantielles d'effort d'apprentissage, à condition d'acquérir une seule expression fonctionnelle par

besoin communicatif, sans viser l'exhaustivité synonymique propre aux natifs. La synonymie colligationnelle et collocationnelle en fournit une illustration claire :

Locuteur natif	Locuteur allophone
être coincé/bloqué/pris/englué dans un embouteillage	être coincé dans un embouteillage

Ce principe a guidé la sélection finale, qui a conduit à l'inclusion d'environ 4000 verbes, 1200 noms et 1000 adjectifs.

3 Macrostructure

La *French Pattern Bank* a pour objectif, conformément aux principes de la lexicogrammaire, de mettre en évidence les affinités systématiques qui existent entre, d'une part, des schémas constructionnels (valence, patrons syntaxiques) et, d'autre part, des regroupements sémantiques ou notionnels, tels que les classes de verbes de pensée (*penser, réfléchir*, etc.). En articulant ces deux dimensions syntaxique et sémantique, le dictionnaire propose une classification de l'usage verbal en français fondée à la fois sur les propriétés combinatoires des unités et sur leur inscription dans des champs notionnels.

Cette démarche a conduit à l'identification de 200 groupes verbaux, complétés par des groupes nominaux et adjectivaux, chacun défini par un ensemble de traits constructionnels et sémantiques communs. Les groupes verbaux sont rangés en ordre de complexité syntaxique croissante, reflétant l'augmentation progressive de la valence du verbe régissant : verbes sans complément → verbes à complément prépositionnel → verbes à un complément nominal → verbes à deux compléments → verbes à complément infinitif ou complétif → verbes à attribut du sujet ou de l'objet.

Citons, à titre d'illustration, un représentant de cette dernière catégorie, qui correspond aux structures syntaxiquement les plus complexes : le schéma N + V + N + *comme* + V-*ant*, qui est illustré par des énoncés tels que *On peut parler de ce siècle comme étant celui de l'émancipation de la femme*. Ce type de patron met en jeu non seulement une valence élevée, mais aussi une relation prédicative seconde.

Pour les verbes transitifs directs (verbes à un complément nominal), la *French Pattern Bank* s'écarte toutefois de la structuration par groupes sémantico-constructionnels adoptée pour les autres classes, y compris de celle proposée par Dubois & Dubois-Charlier. Ces verbes ont été classés prioritairement selon leur fréquence, puis répartis en sous-ensembles de cinquante unités, de manière à permettre un apprentissage progressif fondé sur l'usage. Chaque entrée est accompagnée de collocatifs nominaux et adverbiaux typiques et, le cas échéant, d'autres patrons valentiels fréquents. Ce choix repose sur l'hypothèse qu'une subdivision sémantique des verbes transitifs directs n'offre que peu d'avantages mnésiques, dans la mesure où le schéma de base demeure constant ; la fréquence apparaît dès lors comme un principe d'organisation plus pertinent d'un point de vue didactique.

Des principes analogues ont guidé la structuration des sections consacrées aux noms et aux adjectifs, dont la description intègre également leurs propriétés de valence et leurs affinités constructionnelles, en tenant compte des régularités combinatoires les plus pertinentes pour l'apprentissage. L'unité de la macrostructure du dictionnaire repose ainsi sur une conception intégrée des relations entre lexique, syntaxe et sémantique, visant à rendre visibles des régularités qui demeurent largement implicites dans les dictionnaires alphabétiques traditionnels.

4 Microstructure

Les chapitres consacrés aux verbes, aux noms et aux adjectifs présentent chacun une microstructure légèrement différente.

4.1 Valence des verbes

À l'exception de la section consacrée aux verbes transitifs directs, les verbes d'un même groupe sont présentés sous la forme d'un tableau à trois colonnes, comprenant l'infinitif, un exemple de phrase et la traduction de cet exemple. Cette organisation minimale répond à un objectif explicitement didactique : elle doit permettre la mémorisation d'énoncés courts et peu complexes, ainsi qu'un auto-contrôle immédiat par l'apprenant. La sélection et la formulation des exemples suivent les principes désormais bien établis dans la recherche sur l'exemplification lexicographique (voir notamment [19]), en particulier la priorité donnée à des phrases simples, naturelles et facilement mémorisables.

Une attention particulière est accordée à la mise en évidence des alternances constructionnelles, aisément repérables au moyen d'une recherche par le mot-clé « alternate ». Exemple :

Tableau 3. Valence des verbes

Group 19: Things: Sounds, Tones

The following verbs, which alternate with synonymous transitives (N + V + N), describe sounds and noises emitted by things.

sonner	Le téléphone sonne au milieu de la réunion. L'alarme sonne la fin de la journée d'école.	The phone rings in the middle of the meeting. The alarm signals the end of the school day.
carillonner	<i>Toutes les cloches carillonnent, on sort les drapeaux et on s'embrasse. Au même moment, les cloches de toutes sortes carillonnaient leur joyeuse mélodie.</i>	All the bells are ringing , flags are flying and people are kissing each other. At the same time, bells of all kinds rang out their joyful melody.
tinter	Les verres tintent pendant le toast. La cloche du village tintait les coups de midi.	The glasses clink during the toast. The village clock was striking twelve.

4.2 Traitement spécifique des verbes transitifs directs

Les verbes transitifs directs font l'objet d'un traitement microstructural spécifique. Pour ces verbes, la microstructure ne repose pas prioritairement sur l'illustration d'un schéma de valence - celui-ci étant constant -, mais sur la mise en évidence de collocations typiques. Chaque entrée présente ainsi, dans un premier temps, une série de collocatifs nominaux fréquents en fonction d'objet, suivie de collocatifs adverbiaux caractéristiques. Cette présentation vise à rendre accessibles des régularités d'usage qui jouent un rôle déterminant dans la production idiomatique.

La disponibilité de la *French Pattern Bank* sous forme électronique permet en outre d'exploiter ces données de manière dynamique. Il devient ainsi possible d'identifier, par exemple, des tendances systématiques dans les collocations verbe-adverbe, comme l'illustrent des distributions du type :

discrètement : ramasser, (se) surveiller, filmer, murmurer, planquer, esquiver, superviser, espionner, chiner, épier

allègrement : franchir, fouler, chevaucher, empocher, saccager

soigneusement : choisir, distinguer, vérifier, enlever, (s')entretenir, (s')élaborer, (se) recueillir, (se) ranger, sélectionner, (se) cultiver, se dissimuler, (se) restaurer, se tailler, se costumer, éduquer, enceindre, tisser, administrer, (s')envelopper, (s')emballer, (se) ménager, polir, (se) modeler, retraiter, répertorier, gommer, (se) rincer, épurer, empiler, archiver, aiguiser, référencer, lisser, déplier, racler, vernir

De telles régularités, absentes des dictionnaires à vocation générale, constituent un apport supplémentaire de la *French Pattern Bank*.

4.3 Sélection des schémas et statut des exemples

Dans un dictionnaire d'apprentissage des valences, une présentation exhaustive de l'ensemble des possibilités constructionnelles n'est ni réaliste ni souhaitable. La *French Pattern Bank* adopte donc une démarche résolument sélective : les schémas retenus ont été choisis en fonction de leur fréquence et de leur pertinence pédagogique, sur la base notamment de données issues d'échantillons aléatoires de concordances. Cette approche permet de privilégier les usages centraux et productifs, tout en évitant une surcharge descriptive peu compatible avec les objectifs d'apprentissage.

Cette orientation se traduit par des différences sensibles par rapport aux descriptions proposées dans *Les verbes français* de Dubois & Dubois-Charlier [1]. Ainsi, pour des verbes tels que *aider* ou *changer*, la *French Pattern Bank* propose une sélection resserrée de schémas correspondant aux usages les plus fréquents et les plus directement exploitables en production, là où les dictionnaires de valence traditionnels visent une couverture descriptive plus large, incluant des possibilités marginales ou peu attestées.

Enfin, la question des exemples constitue un point particulièrement sensible. L'exemple lexicographique remplit simultanément plusieurs fonctions - illustrative, explicative, mnésique - qui peuvent entrer en tension. La microstructure de la *French Pattern Bank* repose sur le postulat qu'un bon exemple d'apprentissage n'est pas nécessairement l'exemple le plus fidèle au corpus dans toute sa complexité, mais celui qui permet de saisir et de retenir une régularité pertinente sans induire de généralisations erronées. C'est dans cet équilibre entre naturalité, simplicité et représentativité que s'inscrit la politique d'exemplification adoptée.

Deux types d'exemples sont donc mobilisés : d'une part, des exemples forgés mais étroitement calqués sur des attestations authentiques, présentés en caractères droits ; d'autre part, des exemples directement extraits du corpus, signalés par l'italique. Cette combinaison permet de concilier clarté didactique et ancrage empirique, tout en rendant visibles les régularités et variations pertinentes au sein d'un même patron. Un exemple abrégé suffira à illustrer notre propos :

Tableau 4. Présentation des exemples

Group 2: Person: State - Psychological

These verbs, some of which alternate with transitives, describe a person's mental or emotional state. These can be long-lasting feelings (like frustration or joy), temporary reactions (like surprise or disappointment), or subjective attitudes such as interest, effort, or resistance.

baver (en)	Elle en bave avec tout ce travail supplémentaire.	She's going through a lot with all this extra work.
accrocher	<i>J'ai moyennement accroché au début, mais la série devient plus convaincante ensuite. (-> Dès les premières pages, le roman accroche le lecteur par une voix narrative très marquée.)</i>	I wasn't particularly hooked at first, but the series becomes more compelling as it goes on. (From the very first pages, the novel captivates the reader with its distinctive narrative voice.)
abandonner	Le coureur a abandonné . Il a abandonné la course.	The runner has withdrawn. He dropped out of the race.
persévérer	<i>Parfois, il faut persévérer, ne pas abandonner, ne pas perdre son objectif de vue !</i>	Sometimes you have to persevere, not give up, not lose sight of your goal!
bouder	Après la dispute, il boude seul dans le salon.	After the argument, he sulks alone in the living room.
↓chier (faire)	Ils font chier tout le monde avec leurs plaintes constantes.	They're pissing everyone off with their constant complaints.
déchanter	<i>On espérait que les enfants pourraient, enfin, faire leur rentrée, mais on a vite déchanté.</i>	We had hoped the children would finally be able to return to school, but that hope didn't last long.

(...)

5 Limites des dictionnaires existants

Les dictionnaires des valences verbales du français sont globalement de très grande qualité. Une analyse approfondie fondée sur corpus permet toutefois de mettre en évidence de nombreuses lacunes, qui ne peuvent être attribuées que de manière marginale à des phénomènes de néologie ou d'extension sémantique récente, comme c'est le cas de piocher au sens abstrait et de zapper (voir ci-dessous). Une part non négligeable de ces lacunes semble en effet tenir à des problèmes d'ordre plus général.

C'est notamment le cas de certaines prépositions et locutions prépositives qui, bien que relevant pleinement de la valence verbale, tendent à échapper au cadre descriptif retenu dans les dictionnaires existants. Des prépositions telles que *par rapport à*, *au-dessus de*, *jusque*, *à partir de*, *au profit de*, entre autres, sont ainsi insuffisamment pris en compte, alors même qu'ils entrent dans des schémas actanciels réguliers. L'existence de telles zones aveugles suggère qu'il serait opportun d'envisager l'élaboration d'un nouveau dictionnaire de référence des valences du français, reposant sur une base empirique plus large et sur une conception élargie de la valence.

Dans cette perspective, l'intégration d'une dimension collocationnelle apparaît indispensable. La description des valences gagnerait à inclure non seulement les cadres syntaxiques abstraits, mais aussi des informations sur les collocateurs typiques en fonction de sujet et d'objet, qui conditionnent de manière décisive l'acceptabilité et la naturalité des constructions. Les constructions non répertoriées relevées dans l'analyse présentée ci-dessous relèvent pleinement d'une compétence de niveau C2 et constituent, à ce titre, un objet légitime de description lexicographique.

Les insuffisances sont particulièrement manifestes dans le traitement des verbes familiers, qui demeurent souvent sous-représentés ou décrits de manière lacunaire. Ainsi, même dans l'édition revue et corrigée de Florea & Fuchs [32], de nombreux verbes auxquels les étudiants allophones sont quotidiennement exposés en contexte universitaire et extra-universitaire font défaut (par ex. *bidouiller*, *zapper*, *titiller*). De surcroît, tant dans *Les verbes français* que dans le *DicoValence*, on observe l'absence de schémas actanciels pourtant typiques de ces verbes :

Tableau 5. Comparaison des schémas actanciels

Verbe	LVF	DicoValence	French Pattern Bank
bidouiller	<i>On bidouille l'ordinateur. (V N)</i>	Ø	1. INTR : <i>J'ai toujours bidouillé. • V N</i> : <i>Bidouiller Windows n'est pas sans risques ; statistiques bidouillées • V sur N</i> : <i>En bidouillant sur mon clavier...</i>
zapper	<i>On zappe d'une chaîne à l'autre. (V [de N à N])</i>	Ø	1. “passer / basculer” : <i>zapper d'une chaîne à l'autre ; finir par zapper sur une série (V sur N) ; zapper de concert en concert / de club en club (V de N à N) ; Rien ne vous empêche de zapper à l'apparition de mon pseudo (V) ; Le film zappe d'une scène à l'autre (V[non humain] de N à N) • 2. “omettre / éluder”</i> : <i>zapper une information / des sentiments (V N) ; zapper la suite de l'émission (V N) ; le lait... peut être zappé ? (passif) ; Le salon... a été zappé par Opel (passif) ; compétences zappées par l'imaginaire collectif (passif) • 3. “oublier”</i> : <i>Je peux pas la zapper (V N) • 4. “sécher”</i> : <i>zapper la dernière semaine de cours... (V N)</i>
titiller	acceptions 01–03 : 01 <i>On titille la plante des pieds... (V N) ; 02 On titille P... / son esprit... (V N) ; 03 On titille P... (V N)</i>	Ø	V N à N : <i>Tout à coup, une odeur... lui titille les narines ; V N dans N</i> : <i>Je vais la titiller dans ses réflexes professionnels</i>

Dans le même ordre d'idées, les dictionnaires en question passent sous silence certains schémas familiers de verbes neutres (p.ex. *partir* à INF au lieu de *partir* INF : *Elle est partie à raconter son voyage en détail. Je suis parti à étudier le loup...*).

Même pour certains verbes moins marqués stylistiquement, on observe des lacunes notables dans le traitement des cadres de valence. Un exemple simple nous est fourni par *aider*, dont Dubois & Dubois [1] ne consignent pas l'emploi intransitif (p.ex. *le sport aide*). D'autres exemples de verbes situés dans la tranche de fréquence comprise entre les rangs 1000 et 2000 :

Tableau 6. Comparaison des cadres de valence verbales

Verbe	LVF	DicoValence	French Pattern Bank
rétrograder	01 <i>rétrograder d'un rang / r. après l'échappée</i> ; 02 <i>r. de la tête de classe</i> ; 03 <i>rétrograder un fonctionnaire / un fonctionnaire rétrograde</i> ; 04 <i>la voiture rétrograde de la 3e en 2e</i>	1) <i>les troupes rétrogradaient jusqu'au pont (V jusqu'à N)</i> ; 2) <i>rétrograder en troisième... (V en N)</i> ; 3) <i>officier... rétrogradé injustement (passif)</i>	V N en N : <i>l'ouragan Irma, rétrogradé en tempête... ; (faire) V N de N</i> : <i>faire rétrograder la civilisation d'un siècle</i>
inférer	<i>On i~ de ce témoignage que P a dit vrai, la valeur de l'alibi.</i>	V N de N (que)	V N sur N : <i>rien inférer sur leurs intentions... ; V N à partir de N</i> : <i>inférer... à partir d'un corpus</i>
excentrer	<i>Le mécanicien e~ l'axe de l'arbre. (V N)</i>	Ø	<i>façade... excentrée par rapport au cœur... (être V par rapport à N)</i>
recaler	01 <i>recaler le candidat</i> ; 02 <i>recaler le meuble (V N)</i>	Ø	<i>un nutritionniste peut me recaler sur un rythme normal (V N sur N)</i>
extrapoler	01 <i>extrapoler de cela... (V de N [que])</i> ; 02 <i>extrapoler à partir de... (V à partir de N)</i>	<i>nous extrapolons de quelques signes... (V de N [que] / de ce que N)</i>	V N à N : <i>tendances extrapolées à la population... ; V sur N</i> : <i>extrapoler sur la suite</i>
cloisonner	01 <i>cloisonner le dressing</i> ; 02 <i>cloisonner le living en deux pièces (V N en N)</i> ; 03 <i>cloisonner les filières... (V N)</i>	<i>ils ont cloisonné provisoirement quelques chambres (V N)</i>	<i>les êtres sexuels sont socialement cloisonnés dans un stéréotype (être V dans N abstrait) ; locaux cloisonnés de parois de verre (être V de N)</i>

retrousser	V N	V N	<i>il avait retroussé ses manches jusqu'au-dessus du coude (V N jusqu'au-dessus de N)</i>
piocher	01 piocher la terre... ; 02 piocher les maths... ; 03 piocher un fruit / un magazine... ; (V N) 04 le cheval pioche (V)	D'après la nature du terrain... le bêche ou le pioche (V N)	piocher des ressources / des idées (V N abstrait); V dans N : piocher DANS l'actualité... ; V N (qp): aller piocher une information (dans les journaux)

Les valences nominales et adjectivales sont nettement moins bien représentées dans les dictionnaires à vocation générale que les valences verbales. Une comparaison, effectuée à partir d'un échantillon de vingt unités de la French Pattern Bank avec les entrées correspondantes du Petit Robert, met en évidence des lacunes :

Tableau 7. Comparaison des valences nominales et adjectivales

French Pattern Bank	Petit Robert
Noms	
colère <i>contre / sur / devant / quant à / envers / au sujet de / face à</i>	colère <i>contre / sur</i>
attention <i>à / pour / envers</i>	attention <i>à / pour</i>
opposition <i>à / contre / avec / entre / face à / par rapport à</i>	opposition <i>à / avec</i>
question <i>à qqn / par rapport à / au sujet de / à propos de / autour de / par rapport à</i>	question <i>à qqn</i>
arrivée <i>dans / à / en</i>	Ø
intérêt <i>pour / dans / envers / face à</i>	intérêt <i>dans</i>
victoire <i>sur / contre / face à</i>	victoire <i>sur / contre</i>
hostilité <i>/ à / contre / avec / vis-à-vis de / entre / envers / à l'égard de</i>	hostilité <i>envers / contre</i>
signe <i>(de qqn) à / vers</i>	Ø
effort <i>vers / pour / autour de / en vue de</i>	effort <i>pour</i>
Adjectifs	
remarquable <i>de / dans / par</i>	remarquable <i>par / de</i>
proche <i>de / avec / par</i>	proche <i>de</i>
content <i>de / pour</i>	content <i>de</i>
normal <i>de / avec / pour / dans</i>	normal <i>de</i>
ouvert <i>à / sur</i>	ouvert <i>à</i>
fréquent <i>dans</i>	Ø
honnête <i>envers / avec</i>	Ø
généreux <i>envers / à l'égard / en</i>	Ø
différent <i>dans / pour</i>	Ø
violent <i>dans / avec / contre / envers / à l'égard de</i>	violent <i>avec</i>

6 Conclusion

Cet article a montré que les dictionnaires des valences disponibles pour le français, tout en constituant des outils fiables pour la consultation ponctuelle, ne sont que partiellement adaptés à une assimilation systématique des constructions. Leur organisation majoritairement sémasiologique et la fragmentation des informations qu'elle implique rendent difficile l'accès à des régularités transversales.

À l'inverse, notre analyse suggère que la contribution spécifique d'un dictionnaire d'apprentissage des valences réside moins dans la résolution de problèmes locaux que dans sa capacité à préstructurer le lexique et les constructions en unités maîtrisables et cognitivement plausibles, condition essentielle d'une compétence lexicogrammaticale avancée et durable. Il convient également de souligner que, à notre connaissance, la *French Pattern Bank* est la première ressource à proposer une description systématique et détaillée des valences non seulement verbales, mais aussi nominales et adjectivales, alors que ces dernières restent sous-décrites dans la lexicographie existante.

Dans cette perspective, plusieurs orientations se dégagent pour l'évolution des dictionnaires des valences. Une attention accrue devrait être portée, d'une part, aux verbes familiers et, d'autre part, aux verbes relevant du discours scientifique, dont les cadres de valence demeurent souvent difficilement accessibles dans une perspective d'assimilation systématique. Par ailleurs, une prise en compte plus explicite des relations entre valence et collocation apparaît nécessaire pour faciliter l'apprentissage des usages effectifs. De tels développements supposent le recours à des analyses semi-automatiques fondées sur de grands corpus diversifiés par genres, tels que le CRFC, afin d'identifier et de structurer des régularités qui demeurent largement invisibles dans une approche strictement manuelle.

Bibliographie

1. J. Dubois, F. Dubois-Charlier, Les verbes français, Larousse, Paris (1997).
2. K. Van den Eynde, P. Mertens, DicoValence. Manuel d'utilisation (2010).
3. W. Busse, J.-P. Dubost, Französisches Verblexikon. Dictionnaire des verbes français, Klett, Stuttgart (1978).
4. E. Zöfgen, Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen, Niemeyer, Tübingen (1994).
5. R. Simunek, Formelhafte Sprache und Internetprojekte. Zum Sprachgebrauch und -erwerb fortgeschrittener Fremdsprachenlerner, Narr, Tübingen (2007).
6. B. Ptasznik, S. Wolfer, R. Lew, A learners' dictionary versus ChatGPT in receptive and productive lexical tasks. *International Journal of Lexicography* 37(3), 322–336 (2024). <https://doi.org/10.1093/ijl/ecae011>
7. T. Herbst, Designing an English valency dictionary: combining linguistic theory and user-friendliness, in T. Herbst, K. Popp (eds.), *The Perfect Learners' Dictionary?*, Niemeyer, Tübingen, 229–253 (1999).
8. J. Binon, S. Verlinde, T. Selva, Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 44(2), 215–231 (2005).
9. I. Bartning, F. Forsberg, V. Hancock, Resources and obstacles in very advanced L2 French: Formulaic language, information structure and morphosyntax. *Eurosla Yearbook* 9, 185–211 (2009).
10. D. Siepmann, C. Bürgel, *A Comprehensive Grammar of Spoken and Written French*, Routledge, London (2026).
11. J. Sinclair (ed.), *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*, Collins, London (1987).
12. J. Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford Univ. Press, Oxford (1991).
13. S. Hunston, G. Francis, *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*, Benjamins, Amsterdam (2000).
14. S. Lamb, *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*, Benjamins, Amsterdam (1999).
15. D. Siepmann, Learning vocabulary with onomasiological bilingual learners' dictionaries: an empirical investigation, in M. Reinfried, N. Rück (eds.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*, Narr, Tübingen, 303–330 (2011).
16. H. E. Palmer, F. G. Blandford, *Everyday Sentences in Spoken English*, Heffer and Sons, Cambridge (1924).
17. D. Siepmann, Der nativ-nahe aktive Wortschatz des Fremdsprachenlehrers, Dolmetschers und Übersetzers: Lernumfang, Lernverfahren und Lernökonomie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 69–98 (2006).
18. D. Siepmann, Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques: questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir. *Langue Française* 150, 99–117 (2006).
19. D. Siepmann, Collocations and examples: their relationship and treatment in a new corpus-based learner's dictionary. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55(3), 235–260 (2007).
20. T. Tinnefeld, Fremdsprachenlernen als Konstruktionslernen, in C. Bürgel, P. Gévaudan, D. Siepmann (eds.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*, 195–218 (2021).
21. E. L. Thorndike, *The Teacher's Word Book*, Columbia Univ. Press, New York (1921).
22. M. West, *A General Service List of English Words*, Longman, Green and Co., London (1953).
23. G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris (1956).
24. M. Goethals, E.E.T. – European English Teaching Vocabulary List, version 1.0-b, K.U. Leuven, Louvain (1996).
25. D. Siepmann, A. Fankhauser, *Großer thematischer Englischwortschatz: Aktivieren, lernen, sichern*, Klett, Stuttgart (2017).
26. H. Oehler, *Grundwortschatz Deutsch*, Klett, Stuttgart (1972).
27. R. Michéa, Mots fréquents et mots disponibles. *Lang. Mod.* 4, 338–344 (1953).
28. F. J. Hausmann, Nur nützliche Wörter lernen! Durchsichtigkeit des Wortschatzes und Optimierung der Wortschatzarbeit. *Französisch heute* 33(2), 256–269 (2002).
29. D. Siepmann, C. Bürgel, S. Diwersy, Le Corpus de référence du français contemporain (CRFC), un corpus massif du français largement diversifié par genres. SHS Web Conf. 27, 11002 (2016). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162711002>
30. P. Blumenthal, Compte rendu de *A Comprehensive Grammar of Spoken and Written French*, *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 133/1, 101–107 (2023).
31. R. Lagane, J. Dubois, *Dictionnaire de la langue française classique*, Belin, Paris (1960).
32. L. Florea, C. Fuchs, *Dictionnaire des verbes du français actuel*, Ophrys, Paris–Gap (2023).