Lexique
ISSN : 2804-7397
Publisher : Université de Lille

37 | 2025
Le lexique préfabriqué des interactions : des descriptions linguistiques et outillées à l'application didactique

Allez allez, on y va ! Le lexique préfabriqué de l'interaction en cuisine professionnelle : description constructionnelle et exploitations didactiques possibles en FLE

Allez allez, on y va: *The prefabricated lexicon of interactional discourse in the field of professionnal cooking: constructional description and some FFL possible training activities*

Clotilde George and Alexia Jingand

https://www.peren-revues.fr/lexique/2115

DOI : 10.54563/lexique.2115

Electronic reference
Clotilde George and Alexia Jingand, « *Allez allez, on y va !* Le lexique préfabriqué de l'interaction en cuisine professionnelle : description constructionnelle et exploitations didactiques possibles en FLE », *Lexique* [Online], 37 | 2025, Online since 01 décembre 2025, connection on 25 février 2026. URL : https://www.peren-revues.fr/lexique/2115

Copyright
CC-BY

Allez allez, on y va ! Le lexique préfabriqué de l'interaction en cuisine professionnelle : description constructionnelle et exploitations didactiques possibles en FLE

Allez allez, on y va: *The prefabricated lexicon of interactional discourse in the field of professionnal cooking: constructional description and some FFL possible training activities*

Clotilde George and Alexia Jingand

OUTLINE

1. Introduction
2. Cadre théorique et méthodologique
   2.1. État de l'art
      2.1.1. Corpus de données d'interaction et didactique des langues en contexte professionnel
      2.1.2. Les grammaires de construction
   2.2. Méthodologie
3. Analyse du lexique préfabriqué des interactions
   3.1. Les dynamiseurs
   3.2. Interactions de coordination
   3.3. Lexique préfabriqué professionnel des interactions
4. Proposition didactique
   4.1. Activité 1 : « Chaud »
   4.2. Activité 2 : « On enlève »
   4.3. Activité 3 : « Les dynamiseurs »
   4.4. Activité transversale
5. Conclusion

EDITOR'S NOTES

Reçu : Mars 2025 / Accepté : Septembre 2025
Mise en ligne : Décembre 2025

TEXT

1. Introduction

1 Le milieu de la restauration professionnelle en France compte de plus en plus de professionnel·le·s non francophones, et la filière représente une opportunité de formation dans le parcours de migration de nombreux jeunes adultes. Les centres de formation, accueillant un nombre croissant d'apprenti·e·s allophones, sont ainsi amenés à développer leurs offres de formation en français langue étrangère (FLE). Dans les cuisines, chacun·e fait de son mieux pour se comprendre, (se) former et travailler ensemble efficacement. Cela étant, des difficultés peuvent survenir quand les apprenti·e·s et leurs interlocuteur·rice·s échouent à coconstruire l'interprétation des énoncés dans l'immédiat de la situation, et par conséquent à agir de manière adéquate. Par ailleurs, alors que les stratégies de réparation – qui peuvent prendre la forme de répétitions, reformulations, traductions et gestualisations – sont fréquentes dans les pratiques conversationnelles dans la mesure où elles permettent la coconstruction du sens, elles le sont moins dans les situations professionnelles caractérisées par l'urgence et où l'interaction y est justement davantage routinisée du fait de la pression temporelle (Heritage & Clayman, 2010). En cuisine notamment, les stratégies de réparation peuvent accroître la pression temporelle déjà élevée de la situation de travail, et notamment après le « coup de feu », le début du service. Dans ce contexte, il nous semble nécessaire que la formation linguistique prenne en compte le plus fidèlement possible les pratiques langagières professionnelles, dans une perspective interactionnelle multimodale.

2 Un levier important pour la formation à la langue du travail réside dans l'appréhension par les apprenti·e·s des Phrases Préfabriquées de l'Interaction (PPI) (Tutin, 2019, 2022). L'identification de ces PPI nécessite un travail d'observation et d'analyse de données d'interaction authentiques. Ainsi, nous proposons une analyse du Lexique Préfabriqué des Interactions (LPI) en cuisine, suivant les principes des grammaires de construction (Goldberg, 2003), en nous appuyant sur des captations filmiques de situations de travail en cuisine, réunies dans le corpus OUICHEF, et leur transcription. Dans notre contribution, nous proposons de fournir des éléments de réponse aux questions suivantes : comment une description des dimensions sémantiques, syntaxiques, pragmatiques et multimodales de ce LPI

peut-elle guider la conception didactique d'activités de FLE à destination des apprenti·e·s allophones ? Quels sont les bénéfices et les limites d'une telle approche ?

3 Après un état de l'art à la fois de la didactique des langues en contexte professionnel et des grammaires de construction, la première partie est consacrée à la présentation de la méthodologie mise en œuvre : un aller-retour entre l'observation du corpus – via le logiciel de fouille et d'aide à l'analyse de données audiovisuelles annotées AVAA Toolkit [1] – et une analyse textométrique de la transcription de ce corpus – via le logiciel TXM [2]. Notre analyse, présentée dans la deuxième partie de l'article, permet de décrire deux catégories d'actes langagiers professionnels qui se réalisent par l'emploi d'un LPI, lorsque :

- Les chefs accélèrent le rythme de travail, avec des « dynamiseurs » (George, 2024) : « allez allez » [3], « on y va », « c'est parti », etc.
- Les cuisinier·ère·s et les serveur·euse·s se coordonnent : envoyer des assiettes en salle par « on enlève », accuser réception d'une requête par « oui chef », prévenir du passage d'un plat brûlant par « chaud » (sur l'interaction de coordination en cuisine, voir notamment Galatolo & Traverso, 2005, 2007).

4 Complétée par l'analyse de quelques collocations, cette description s'achève sur une proposition de modélisation des constructions phraséologiques. La troisième partie de l'article est dédiée à la proposition didactique qui s'appuie sur ce travail d'analyse, et qui vise un développement de la conscience épilinguistique des apprenant·e·s. Au détour d'une série d'activités fondée sur un LPI en cuisine, les apprenant·e·s sont invité·e·s à considérer l'importance du contexte pour interpréter des énoncés situés, à distinguer la compréhension de la production d'actes langagiers professionnels en fonction des enjeux communicationnels de la situation de travail, et à observer la réalisation multimodale de ces actes.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1. État de l'art

2.1.1. Corpus de données d'interaction et didactique des langues en contexte professionnel

5 Le développement des technologies d'enregistrement et de lecture audio puis vidéo, ainsi que la constitution de corpus et de bases de données numériques qui s'ensuivit ont largement profité à la linguistique. Grâce à la possibilité d'analyser des données écologiques, ces avancées conduisent à une meilleure prise en compte du caractère situé de toute interaction et de son interdépendance au contexte (Duranti & Goodwin, 1992), de ses dimensions temporelle et séquentielle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), des spécificités de la langue parlée (Blanche-Benveniste, 2010), et de sa multimodalité (Mondada, 2010), c'est-à-dire la combinaison des dimensions à l'œuvre dans la production de la parole : gestes, regards, prosodie, déplacements, manipulation d'objets, etc.

6 Ces bénéfices de l'analyse de corpus de données d'interaction ont mis un certain temps à profiter à la didactique du FLE. La transformation du processus d'apprentissage nécessite un changement autant dans les représentations que dans les pratiques d'apprentissage des apprenant·e·s et des enseignant·e·s, que seules peuvent soutenir la constitution d'outils, de ressources et leur mise à disposition. Parmi les projets d'ampleur notable qui ont vu le jour en ce sens, on peut noter :

- La plateforme CLAPI-FLE [4], qui s'appuie sur la base de données CLAPI [5] et propose des ressources audiovisuelles pour l'apprentissage du français parlé en interaction dans différents contextes ;
- CORAIL [6], sa déclinaison en ressources destinées plus spécifiquement aux apprenant·e·s ;
- Le corpus FLORALE [7] et son interface qui répertorient de nombreux phénomènes du français parlé avec une attention particulière à la « prononciation », aux « structures de phrases », aux « outils de la conversation » et aux « mots et expressions » ;
- FLEURON [8], un dispositif numérique pour l'apprentissage du français de la vie universitaire en France documentant plusieurs situations

auxquelles les apprenant·e·s étranger·ère·s peuvent être confronté·e·s dans la vie de tous les jours ;

- Le projet PFC-EF [9] qui vise plus particulièrement à traiter de la variation diatopique du français oral dans l'espace francophone mondial.

7 Du côté de la didactique des langues en contexte professionnel, celle-ci gagnerait à se nourrir encore davantage de la recherche sur les interactions au travail (par ex. Boutet, 1995, 2001 ; Filliettaz, 2005 ; Haddington, Keisanen, Mondada & Nevile, 2014 ; Goodwin, 2016), qui s'intéresse aux relations entre parole, action et activité, et aux questionnements sous-tendus : « comment penser les relations entre le langage, les langues et le travail ? En quoi l'activité de langage contribue-t-elle à l'activité de travail, et comment ? » (Boutet, 2021, p. 27). Alors que le développement du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et du Français Langue Professionnelle (FLP) entend répondre aux besoins d'apprentissage de langue en contexte professionnel, plusieurs initiatives cherchent à s'appuyer rigoureusement sur les données de corpus écologiques à cette fin, dans la veine du Data Driven Learning (Boulton & Tyne, 2014). Le projet INTERFARE propose ainsi des activités pour apprendre à interagir en réunion de travail en FLE à partir d'un corpus d'interactions de réunions (Etienne, André & Divoux, 2022). De même, le projet DICOI [10] propose des activités consacrées au développement global de la compétence interactionnelle des apprenant·e·s en formation professionnelle en Suisse.

8 Parce que les interactions en cuisine ne sont pas à première vue considérées comme centrales, à la différence par exemple des professions du service en hôtellerie-restauration (Alcade-Lebrun, 2015), elles ont fait l'objet de peu d'attention dans le domaine de la didactique des langues appliquée à la formation professionnelle. Pourtant, même dans un métier qui ne relève pas de la parole a priori, l'interaction s'avère fondamentale pour le déploiement de l'activité de travail. En outre, savoir communiquer au travail revêt des enjeux d'intégration sociale et professionnelle (Adami & André, 2014), les statuts des interactant·e·s et leurs fonctions selon la situation de travail déterminent les droits et devoirs à parler de chacun·e. Ces normes interactionnelles sont définies et négociées par la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) et les apprenti·e·s se les approprient dans le processus d'intégration à cette communauté.

Ainsi, le lexique à construire pour les apprenti·e·s apprenant·e·s de FLE n'est pas seulement technique, il est aussi pragmatique ou plus généralement interactionnel (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

9 Cependant, hormis quelques propositions dont celles des plateformes en ligne précédemment mentionnées, la conception du matériel didactique ignore encore largement les résultats des études sur les interactions professionnelles. Au contraire, ce matériel reflète des représentations sociales sur le travail et sur l'enseignement (Mourlhon-Dallies, 2018) mais aussi sur la parole (Blanche-Benveniste, 2010). En conséquence, de nombreux éléments inauthentiques s'observent dans le matériel didactique lorsque celui-ci est mis en regard des résultats de recherche sur l'oral (Giroud & Surcouf, 2016 ; Surcouf & Giroud, 2016).

10 Notre contribution vise à apporter, par l'analyse de données d'interactions de travail enregistrées, un aperçu de pratiques langagières réelles, contextualisées, et d'en montrer la valeur didactique. Ainsi que cela a été initié dans de rares travaux (voir par exemple Tran & Royer, 2020, dans le contexte des métiers de la propreté), nous proposons une exploitation didactique en FOS étayée d'une lecture lexicométrique du corpus. Par le recours aux grammaires de construction, nous ambitionnons d'initier la modélisation des données récoltées.

2.1.2. Les grammaires de construction

11 Cette contribution explore le cadre théorique des Grammaires de Construction (GC) pour analyser le LPI. Les GC sont marquées par un vif intérêt pour les corpus oraux et les interactions (par ex. Deppermann, 2006 ; Tutin, 2022 ; Rossi-Gensane, Etienne, Baldauf-Quilliatre, 2023), ainsi que pour le figement syntactico-lexical qui caractérise, en partie, le lexique préfabriqué. Les exemples analysés dans cette recherche relèvent des critères suivants (inspirés de la synthèse proposée par Tutin, 2019) :

1. Des énoncés complets ayant une fonction illocutoire, par exemple « on enlève » pour indiquer que des assiettes sont prêtes à être envoyées en salle ;
2. Une interprétation dépendante d'un contexte d'énonciation, par exemple « chaud ! » pour annoncer le port d'un plat chaud et éviter le

risque de brûlure associé ;

3. Une structure syntaxique parfois contrainte, avec des variantes limitées, comme le « oui chef » qui accepte la variable « chef oui chef », mais refuse « chef oui » ;
4. Un indice de non-compositionnalité plus ou moins important (Goldberg, 2003, p. 219).

12 Notre étude ne repose pas sur un indice de polylexicalité. Le cadre praxéologique de la cuisine professionnelle, caractérisé par la pression du temps, la gestion des artefacts dans l'espace, la nécessité d'efficacité et un environnement sonore chargé par les bruits des appareils, favorise des énoncés brefs, régulièrement monolexicaux, comme « chaud », « allez », ou encore « yalla », qui permettent une communication rapide et facilement intelligible, un effet qui peut être renforcé par la dimension exolingue de l'interaction. L'interaction y repose en effet sur un « langage opératif » (Falzon, 1989) marqué par une économie linguistique, une forte dépendance au contexte matériel et immédiat, et orienté vers une finalité opératoire.

13 Conformément à la tradition attestée en GC, nous suivons une approche empirique, fondée sur les données du corpus (voir par ex. Tutin, 2019), dont nous proposons une lecture fréquentielle adossée à une analyse qualitative du lexique. L'observation du contexte interactionnel des occurrences et des éléments multimodaux (gestuelle, prosodie) concourt à la modélisation des constructions identifiées, modélisation envisagée à des niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique.

2.2. Méthodologie

14 Une approche mixte des données a été permise par la transcription du corpus OUICHEF qui comprend 17 heures d'enregistrement audiovisuel captées dans la cuisine d'un restaurant en France. Le recueil de ces données s'est effectué dans le cadre de la recherche doctorale de Clotilde George (George, 2024), dans le but d'analyser l'interaction de formation professionnelle dans un contexte exolingue, par une approche ethnographique, multimodale et longitudinale [11]. Le caractère écologique du corpus filmique, récolté via un dispositif peu intrusif (une caméra posée dans un coin), offre un matériau privilégié pour une application en didactique du FLE. Le corpus permet d'iden-

tifier des éléments langagiers clefs de l'interaction en cuisine, malgré une dimension relativement réduite. En effet, le corpus de données d'annotation, réalisé via le logiciel ELAN[12], se compose d'environ 16 000 unités dont environ 5 000 de transcription multimodale : plus de 4400 énoncés verbaux et plus de 800 énoncés gestuels réalisés par des mouvements de mains et/ou de la tête, ainsi que des expressions faciales.

15 Dans le corpus, les interactant·e·s sont :

- Le chef de cuisine[13], qui est aussi le maître d'apprentissage des apprenti·e·s cuisinier·ère·s, dont le pseudonyme est Tristan, identifié TRI dans les métadonnées ;
- Le chef de salle, qui est aussi le maître d'apprentissage des apprenti·e·s serveur·euse·s : Nicolas, NIC dans les métadonnées ;
- Les apprenti·e·s : Théo (THEO), Tamas (TAM), Maëlle (MAE), Ewa (EWA), Félicie (FEL), Istvan (IST), Gergely (GER) ;
- Des livreurs (LIVR) interviennent aussi par endroits.

16 Pour une moitié de ces apprenti·e·s (Ewa, Tamas, Istvan, Gergely), le français est une langue additionnelle, et nouvelle. Les données sont ancrées dans un contexte particulier, un écosystème de formation avec des spécificités locales. Le restaurant se trouve dans une région qui accueille, notamment et depuis plusieurs décennies, des apprenti·e·s locuteur·rice·s de langues slaves, dont le polonais, pour les former aux métiers de bouche. Si cela se justifie par l'offre institutionnelle de formation et les partenariats mis en place, il en résulte qu'une communauté de ces professionnel·le·s s'est construite et fait partie intégrante du paysage de la restauration locale. Les données du corpus reflètent ainsi des pratiques langagières locales, plurilingues, en plus de pratiques globales, propres au milieu professionnel de la brigade, souvent internationale.

17 Cette caractéristique du corpus présente des bénéfices comme des limites pour une application didactique. Elle peut constituer une ressource pertinente, d'une part, dans le cas où elle est utilisée dans l'écosystème de formations en question, dans lequel les apprenti·e·s sont probablement plus exposé·e·s à ces pratiques spécifiques. La proposition s'inscrit alors dans une approche sociodidactique (Cortier, 2019) dans laquelle les stratégies didactiques sont étroitement adaptées au contexte d'enseignement. D'autre part, elle peut

constituer un intérêt pour l'étude de la variation langagière, notamment diatopique, dans le cas où diverses ressources seraient cumulées, par exemple des corpus en milieu professionnel comparable, dans d'autres localités. Ces précautions rendent impossible la discrimination de pratiques qui seraient idiolectales ou propres à la brigade filmée, de pratiques répandues dans la communauté locale, ou au-delà – du moins à partir des seules données du corpus. L'exemple du « dynamiseur » *davaï*[14] illustre bien cette limite : son emploi par les chefs francophones, attesté dans les données du corpus, est-il imputable au fait qu'ils s'adressent à une interlocutrice polonophone dans la situation d'énonciation ? Ou est-il devenu une pratique langagière usuelle dans ce restaurant du fait de la diffusion d'un usage propre à la communauté locale de langues slaves ? Peut-être s'agit-il en effet du phénomène de diffusion des pratiques langagières (*spread*, Deppermann & Pekarek Doehler, 2021, p. 137). Ou encore son emploi relève-t-il simplement de l'emprunt, cette forme étant produite par des locuteur·rice·s francophones en dehors de tout contact direct avec des locuteur·rice·s de langues slaves, tel qu'on pourrait le dire de *yalla* également ?

18 Pour pallier cette difficulté, une enquête pourrait être conduite auprès de professionnel·le·s, qui interrogerait spécifiquement certains de leurs usages langagiers. Dans le cadre de ce travail, en revanche, il nous faut reconnaître la limite que représente l'ancrage spatial du corpus. Des précautions doivent être prises non seulement dans l'analyse, mais aussi lors de la réalisation des activités avec les apprenant·e·s, afin que des pratiques ne soient pas présentées comme normes (Boucherit, 2002) au détriment d'autres.

19 Concernant les données, l'inventaire d'un LPI en cuisine professionnelle est issu premièrement d'une démarche déductive compréhensive, instruite par le travail d'annotation du corpus. Cette approche a permis d'identifier les phénomènes retenus pour ce travail, à savoir les actes dynamiseurs et de coordination. Consignées en deux catégories (dans deux pistes d'annotation dans ELAN), ces données sont ensuite traitées avec le logiciel AVAA Toolkit pour former une collection. La collection prend la forme d'une page HTML permettant de lire les données d'annotation et les données audiovisuelles correspondantes, ce qui facilite l'observation systématique des phénomènes. Le logiciel a également permis de collecter les données par

une fouille du corpus, de manière à réaliser, par exemple, la collection contenant le syntagme *on enlève*, qui peut correspondre à la production de l'acte d'envoi des assiettes. Ces résultats sont réinvestis dans la partie exploitation didactique de cet article, à partir d'un détournement des fonctionnalités d'AVAA Toolkit. Dans un second temps, nous nous sommes orientées vers une approche lexicométrique, en explorant le corpus transcrit en TEI [15] dans TXM.

20 Cependant, l'étude des constructions dépend de quantités d'occurrences importantes (Goldberg, 2003, p. 219), et le corpus ne dispose pas de fréquences suffisantes pour que nous puissions proposer une modélisation étayée de données quantitatives significatives. L'analyse du LPI repose ainsi sur une extraction quantitative accompagnée d'études qualitatives des fonctions pragmatiques et de la réalisation multimodale des énoncés des interactant·e·s.

3. Analyse du lexique préfabriqué des interactions

21 Les deux premières parties de cette analyse portent sur des fonctions pragmatiques et des situations d'énonciation spécifiques avec les dynamiseurs (Section 3.1) et les interactions de coordination (Section 3.2). La dernière partie (Section 3.3) s'intéresse au lexique préfabriqué professionnel en interaction, avec des collocations propres au milieu culinaire.

3.1. Les dynamiseurs

22 Les dynamiseurs désignent des actes langagiers à la structure sémantico-syntaxique plus ou moins figée dont les principales fonctions pragmatiques sont d'accélérer ou de relancer la cadence de travail (George, 2024, p. 339). Produits en situation d'interaction, ils sont révélateurs de l'organisation hiérarchique observée au sein de la brigade en ce qu'ils sont émis par des profils de locuteurs définis par leur statut professionnel. Nous avons d'abord repéré les éléments linguistiques attestés dans le corpus qui jouaient le rôle de dynamiseurs. La plupart ne reposent pas sur la polylexicalité : *yalla*, *allez*, *davaï* sont ainsi présents en de multiples occasions. Les résultats ont été triés pour correspondre aux fonctions illocutoires susmention-

nées, et exclure par exemple « vous allez bien ? » dans les résultats avec *allez*. À partir du concordancier de TXM, nous avons éliminé les doublons et comptabilisé une seule occurrence lorsqu'un lexème était répété, où la réduplication joue un rôle d'intensification illocutoire : « yalla yalla yalla » ne compte que pour un.

23 L'observation des fréquences triées par l'entrée de la métadonnée « locuteur » rend compte du déséquilibre d'emploi de ces formules, principalement attribuées au chef de cuisine, également maître d'apprentissage.

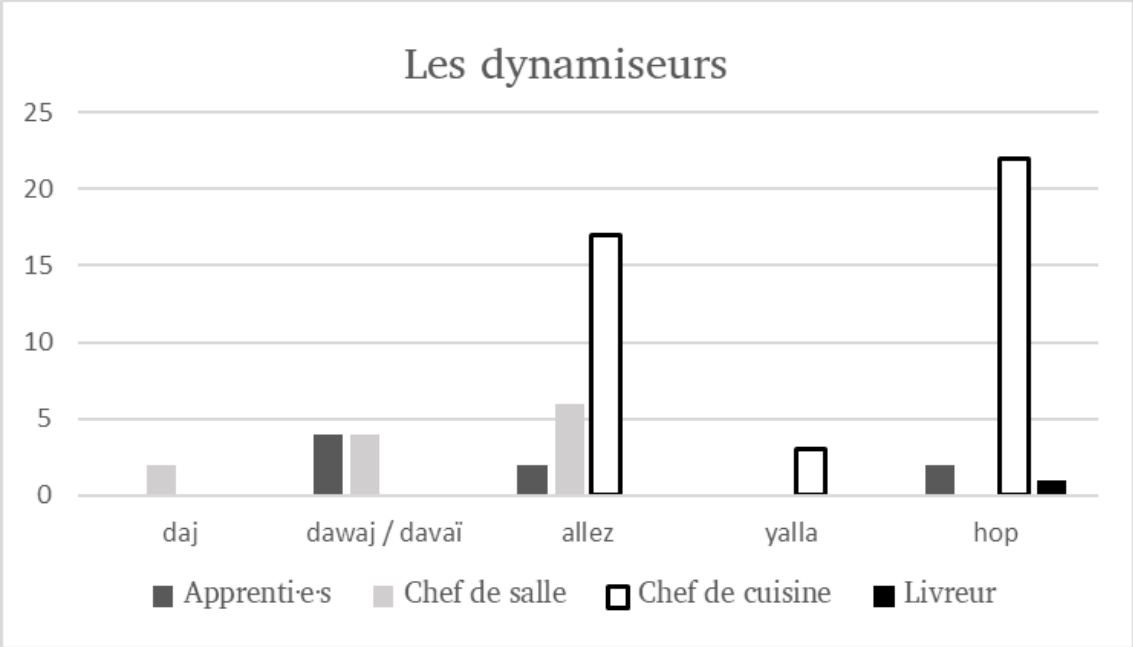


Figure 1. Fréquence des dynamiseurs, excluant les répétitions, selon le statut professionnel des locuteur·rice·s

24 La taille du corpus ne permet pas de mettre au jour le caractère individuel de certains emplois, par exemple « yalla », exclusivement prononcé par le chef Tristan : s'agit-il d'une forme idiolectale ou la formule est-elle fréquente dans la restauration ? En revanche, la distribution du lexique selon le statut professionnel des locuteur·rice·s indique distinctement des relations hiérarchiques puisque le lexique à modalité d'énonciation injonctive est produit par le chef et le maître de salle, avec une préférence statistique pour « allez », régulièrement associé à d'autres dynamiseurs comme dans l'exemple (1) :

(1) TRI : faut essuyer la poêle avant **allez yalla yalla yalla** tu pousses un petit peu ta poêle pour qu'elle chauffe (CAPTATION CHAUD)[16]

25 Les occurrences produites par l'apprentie Ewa attestent, quant à elles, d'une dimension métalangagière. Ces occurrences sont en effet presque toutes localisées dans une séquence où Ewa mime cet acte professionnel avec une visée humoristique et discute avec les chefs des pratiques langagières associées (Figure 2). Aussi faut-il prendre les données du graphique avec précaution dans la mesure où un certain nombre des occurrences relevées s'inscrit dans cette séquence de clarification du vocabulaire.

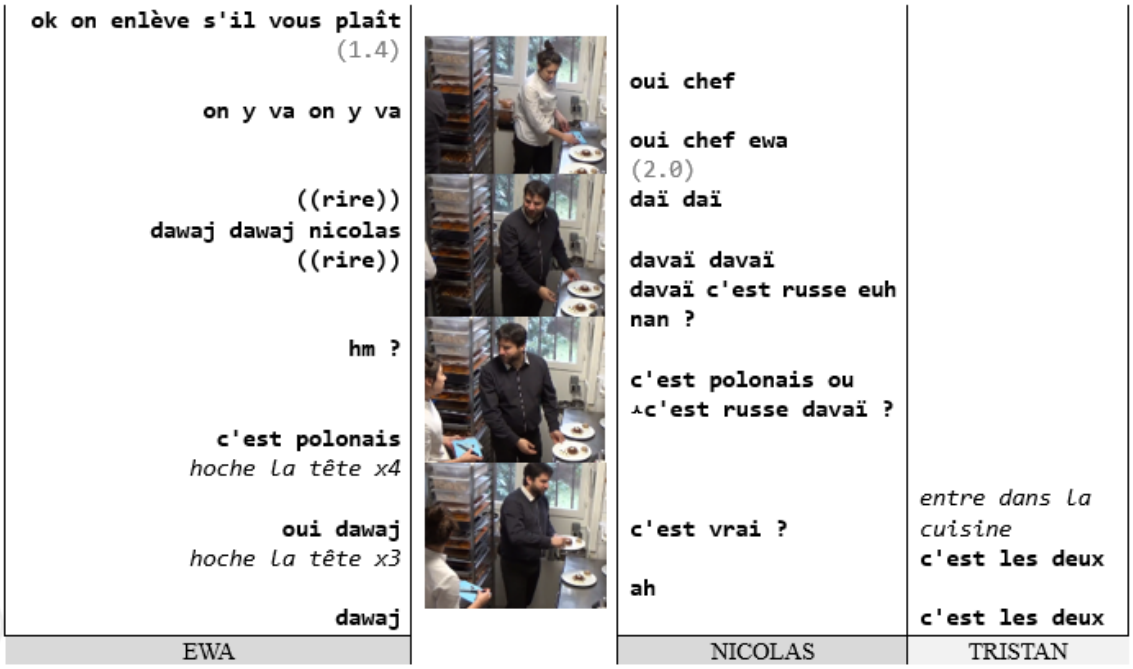


Figure 2. Transcription de la séquence « dawaj dawaj Nicolas »[17]

26 Par ailleurs, la répétition et l'accumulation de plusieurs dynamiseurs participent à des constructions syntactiquement préfabriquées de type [dynamiseur[1]+dynamiseur[2]] comme dans l'exemple précédent « allez yalla yalla yalla », ou « hop allez », émis deux fois par le chef de cuisine. Les dynamiseurs ne supportent pas de modifieurs, mais ils sont modalisés par leur répétition, leur combinaison, ainsi que leur réalisation prosodique (intensité, débit, intonation), kinésique (taper dans ses mains, avancer la tête) ou proxémique (s'avancer vers l'apprenti·e). Leur catégorie grammaticale est incertaine, entre interjection ou verbe. En outre, si *daï* ou *davaï* constituent des emprunts

aux langues slaves, leur classe grammaticale ne correspond pas à celle du verbe dont ils sont issus mais à une interjection aux mêmes valeurs sémantico-syntaxiques que *hop*.

27 Une autre finalité de l'interaction en cuisine, certainement la plus essentielle, est celle de la coordination entre les différent·e·s acteur·rice·s de l'activité.

3.2. Interactions de coordination

28 Cette partie renvoie aux interactions verbales au sein de la brigade et entre les équipes, en se concentrant sur deux entrées lexicales spécifiques au milieu professionnel du corpus : « on enlève » et « oui chef ».

29 « On enlève » se distingue par sa polylexicalité, son figement et sa dépendance à la situation d'énonciation. Son sens est compositionnel : retirer des plats de la cuisine pour les emmener en salle. En revanche, le caractère elliptique de la phrase, dont le verbe transitif ne présente pas de complément comme *le plat* ou *l'assiette*, et n'indique pas la destination par un complément ou une proposition infinitive de type *pour servir le plat*, confère à cette expression son caractère préfabriqué relevant du lexique professionnel. En effet, il n'est pas nécessaire de préciser ces éléments pourtant essentiels à la réalisation de l'injonction. Le lexique préfabriqué professionnel se manifeste autant au niveau de la forme de la phrase que de sa fonction pragmatique : la situation d'élocution, notamment son environnement artefactuel (assiettes posées sur le passe-plat), permet de comprendre ce qui doit être enlevé et pourquoi. Par ailleurs, la phrase intègre six fois un même modifieur, qui atténue la modalité injonctive du propos : « On enlève s'il vous plaît ». Le figement se manifeste également à un niveau prosodique avec un patron ascendant et un allongement, que le modifieur n'influence pas. Néanmoins, ces occurrences renvoient à des situations d'acquisition de la construction par les apprenti·e·s. Aussi la modalisation *s'il vous plaît* atteste-t-elle non pas d'une productivité de la PPI mais d'un apprentissage de la construction observable grâce aux données longitudinales du corpus.

Index	Locuteur	Métier	Énoncé contenant "on enlève"	Acte d'envoi
1	TRI	chef de cuisine	on enlève	
2	TRI	chef de cuisine	on enlève les poires	
3	TRI	chef de cuisine	on enlève les cartons	
4	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
5	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
6	TRI	chef de cuisine	le feuilleté on enlève	✓
7	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
8	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
9	TRI	chef de cuisine	istvan on enlève	✓
10	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
11	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
12	TRI	chef de cuisine	on enlève	✓
13	**EWA**	**apprentie**	**on enlève s'il vous plait**	✓
14	**EWA**	**apprentie**	**on enlève s'il vous plaît**	✓
15	**EWA**	**apprentie**	**ok on enlève s'il vous plaît**	✓
16	**EWA**	**apprentie**	**on enlève s'il vous plaît**	✓
17	EWA	apprentie	on enlève	✓
18	EWA	apprentie	on enlève	✓
19	**EWA**	**apprentie**	**on enlève s'il vous plaît**	✓
20	**TAM**	**apprenti**	**on enlève s'il vous plait**	✓
21	**FEL**	**apprentie**	**desserts on enlève s'il vous plaît**	✓
22	**FEL**	**apprentie**	**les desserts on enlève s'il vous plaît**	✓

Tableau 1. Occurrences de « on enlève » dans le corpus OUICHEF, produit via AVAA Toolkit

30 Si le tableau, présentant les occurrences de « on enlève », montre que seul·e·s les apprenti·e·s produisent la variante de la PPI avec *s'il vous plaît* (en gras dans le tableau), on observe pourtant deux occurrences produites par Ewa sans la PPI *s'il vous plaît* (lignes 17 et 18). Les périodes de collecte des données permettent de mieux comprendre cette observation. Les métadonnées temporelles nous autorisent à formuler l'hypothèse selon laquelle l'apprenti·e novice – comme Ewa lors du quatrième mois de sa formation – se sent contraint·e à produire l'acte avec un modifieur de politesse, quand l'apprenti·e confirmé·e – Ewa lors du quarantième mois de sa formation – se sent libre de produire l'acte avec un énoncé non modalisé. Une autre hypothèse est celle de l'appropriation en fin de formation, donc après une exposition récurrente, de cette construction qui devient une PPI à part entière mobilisable telle quelle.

31 Enfin, la PPI *oui chef* intègre le lexique de coordination dans le milieu professionnel de la cuisine. Le lexème *chef* est attesté dans le corpus 45 fois, ce qui en fait l'une des expressions les plus employées par les interactant·e·s. Parmi ces 45 résultats, seules sept occurrences sont précédées de *oui*, parmi lesquelles se trouvent diverses fonctions pragmatiques, qui ne correspondent pas toujours à celle rituelle d'accuser réception en réponse à un ordre comme dans les exemples (3a) et (3b) ci-dessous, mais plutôt de répondre à une question fermée comme en (4), ce qui ne relève pas d'une PPI :

(3) a. EWA : on enlève
NIC : oui chef (Captation Chantilly)

(3) b. TRI : mets le mignon de côté euh : : et quand t'as un mignon à midi tu peux les faire colorer en même temps

(4) EWA : oui chef (Captation Godiveau)
TRI : mon téléphone a sonné ?
TAM : oui chef (Captation Chantilly)

32 Les échanges (3a) et (3b) renvoient à une situation d'énonciation emblématique du milieu professionnel culinaire. La PPI *oui chef* accuse réception et est produite en réponse à une injonction du chef ou à destination de l'« aboyeur » (un rôle qui peut être endossé par le chef) annonçant le bon de commande (Stengel, 2016). C'est alors le·a cuisinier·ère ou la partie concernée par la préparation commandée qui répond « oui chef ». La citation (3a) indique une souplesse hiérarchique entre les interactant·es puisque le chef de salle (NIC) attribue à l'apprentie (EWA) le statut de « chef » au moment où elle informe que l'assiette est prête à être servie. Dans la situation d'énonciation, elle est en posture de donner l'ordre.

3.3. Lexique préfabriqué professionnel des interactions

33 Cette dernière partie renvoie à des éléments de LPI dont le nombre d'occurrences n'est pas révélateur de leur figement, mais qui sont spécifiques au milieu professionnel étudié, pertinents pour une exploitation didactique.

34 Tout d'abord, des collocations ont pu être relevées via TXM et les indices de spécificité. Nous avons cherché des éléments lexicaux propres à la cuisine et dont nous avions constaté des fréquences et variations contextuelles suffisamment importantes pour que des collocations puissent émerger. Les substantifs *pâte*, *chocolat*, *plat* ou encore *assiette* ont ainsi été relevés, puis leurs résultats résumés dans le Tableau 2 ci-après. Nous avons exclu les données peu informatives comme les déterminants ainsi que celles pouvant nuire à l'anonymat du restaurant dans lequel ont été effectués les enregistrements, comme les noms de plats. Ce tri manuel est pensé pour limiter les effets de corpus qui se devinent dans des collocations attribuables davantage à la localisation et aux situations des données filmées (style de cuisine, menu, carte du jour) plutôt qu'à un LPI professionnel. Les indices présentés ci-dessous ont une valeur à l'échelle du corpus et ne sauraient être généralisés à toute situation de communication de cuisine. Les exemples ne sont extraits que des énoncés de locuteur·rice·s qui ne sont pas en situation d'apprentissage du français et du métier, ce afin d'en garantir une fiabilité pour l'exploitation didactique.

Requête	**Cooccurrent**	**Indice (Fréquence)**	**Exemple du corpus**
[word="**pâte**.*"%cd]	brioche	5 (5)	TRI : tu vas préparer **la pâte à brioche** (Captation gélatine)
	brisée	5 (2)	TRI : bon le veau est déjà paré la pâte feuilletée est déjà étalée faut faire **la pâte brisée** (Captation Tartines)
[word="**chocolat**.*"%cd]	mousse	24 (17)	TRI : pour **la mousse au chocolat** je lui ai dit de mettre la moitié du lait à chauffer (Captation chantilly)
	tuile	3 (10)	NIC : oui massepain de marron crème au café **tuile au chocolat** (Captation chaud)
[word="**plat**.*"%cd]	dresser	4 (2)	TRI : avant de **dresser tes plats** faut bien que tu vérifies que ça va être chaud (Captation langue)
[word="**crème**.*"%cd]	vanille	10 (12)	NIC : **crème anglaise vanille** (Captation Tuiles)
	anglaise	9 (6)	NIC : on fait quoi du coup marron **crème anglaise** (Captation Tuiles)
	fouetter	3 (2)	TRI : allez tu vas **fouetter la crème** (Captation Chantilly)

Tableau 2. Exemples de cooccurrents du LPI professionnel en cuisine

35 Le Tableau 2 fait état de constructions nominales plus fréquentes que des constructions verbales, soit sous la forme [N+ADJ] comme dans *pâte brisée*, soit sous la forme [N+prép+N] comme dans *pâte à brioche* ou *mousse au chocolat*, trouvée occasionnellement sous une forme abrégée [N+N] *mousse chocolat* (Captation Chaud).

36 Certaines unités récurrentes, comme le verbe *lancer* qui prend une valeur sémantique spécifique en contexte culinaire, n'ont pas pu être exploitées à partir des cooccurrences. En effet, *lancer* apparaît quatre fois dans le corpus, suivi de compléments différents :

- « lancer les plats » (Captation Langue),
- « lancer le pain d'épices » (Captation Godiveau),
- « tu aurais lancé tes aiglefins » (Captation Chaud),
- « je l'avais lancé pour euh pour le feuilletage » (Captation Langue).

37 La diversité des structures lexico-syntaxiques favorise toutefois la modélisation du LPI professionnel de la cuisine. On obtient ainsi la construction

$$[V^{\text{mouvement}} + GN^{\text{plat}}]$$

le nom de plat étant introduit tantôt par un article indéfini, tantôt par un possessif. Cette construction inclut deux verbes présents dans le corpus : *dresser* et *lancer*. L'interprétation sémantique est stable, à savoir démarrer une activité en lien avec une préparation culinaire, dans une acception non compositionnelle du verbe *lancer* qui renvoie à l'emploi métaphorique d'un lancement temporel et non spatial. On retrouve ici les observations proposées précédemment sur le dynamiseur *allez* : ces deux verbes s'inscrivent dans le même cadre sémantique (au sens des frames fillmoriens, Ziem, 2018) du mouvement[18], qui implique simultanément une réalisation temporelle et spatiale, accélérant le rythme des cuisiniers (dynamiseurs), imposant des gestes professionnels (débuter une préparation, une cuisson, etc.). Il nous semble que cette construction gagnerait à figurer dans une application didactique.

38 Enfin, nous pouvons mentionner la collocation *bord d'assiette*. Présente à trois reprises dans le corpus, elle constitue une locution propre à un LPI en cuisine. C'est par cette construction que les chefs

donnent la consigne de nettoyer le bord d'une assiette avant que celle-ci ne soit envoyée en salle. Elle est également réalisée gestuellement par le chef de salle (Figure 3). L'intérêt d'expliciter la forme et la fonction de cette locution dans une exploitation didactique se manifeste dans l'une des situations filmées de OUICHEF : l'apprentie ne l'interprète pas correctement, pensant qu'elle doit saupoudrer l'assiette de graines, ce qui donne lieu à une réparation de la part des chefs coprésents, qui répètent la PPI.



Figure 3. Geste de la PPI *bord d'assiette*, capture issue du corpus OUICHEF

39 Ainsi, les données invitent à s'intéresser à des constructions où l'association geste/parole relève également d'un figement attendu en raison de la valeur injonctive de nombreuses constructions, aux enjeux performatifs. Nous proposons ainsi d'ouvrir la modélisation dans cette perspective multimodale propre aux interactions en milieu professionnel. Là où les GC indiquent une relation d'adéquation structure / sens, nous envisageons une schématisation rendant possible l'intégration de la mise en geste et la prosodie (Figure 4).

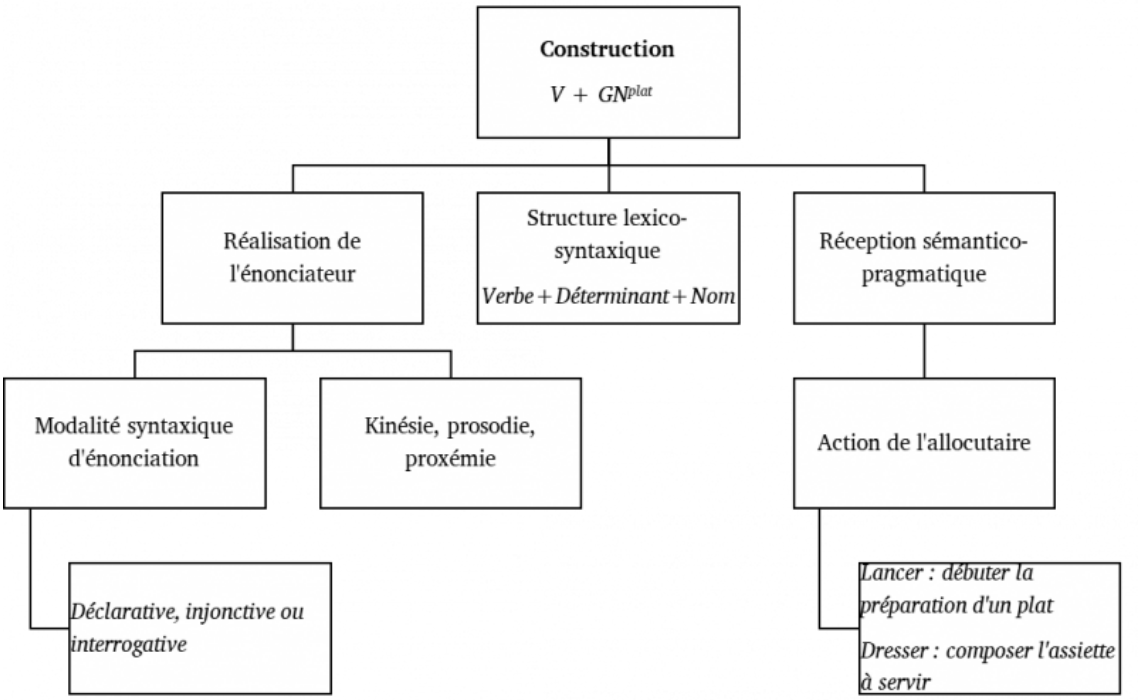


Figure 4. Proposition de modélisation des constructions de LPI en milieu professionnel culinaire

40 Cette perspective pourrait d'ailleurs apporter une piste à même de repenser la question de la polylexicalité dans les constructions phraséologiques (Gautier, 2002) en proposant d'associer un lexème à une action au sein d'une construction. *Chaud* ! pourrait ainsi relever de la construction multimodale

[ADJ+Geste $^{\text{se déplacer avec un plat dans les mains}}$]

auquel serait également associé un patron prosodique ascendant. Cette proposition contribuerait à la discussion en faveur d'une grammaire de construction multimodale (Zima & Bergs, 2017).

Il s'agit à présent de penser ces modélisations et constructions au prisme des applications didactiques dont pourraient bénéficier les apprenant·e·s allophones en milieu professionnel culinaire.

4. Proposition didactique

41 Cette partie se décline en quatre points, soit la description de trois activités imaginées dans le cadre de cette recherche et attribuées chacune à un élément du LPI professionnel, puis d'une activité transversale.

42 Les activités se présentent sous la forme d'une interface produite avec AVAA Toolkit en format HTML (Figure 5), qui permet de visionner les extraits de la collection de données[19]. Les activités ont été pensées pour le public d'apprenant·e·s présent·e·s dans l'écosystème de formation décrit dans la méthodologie. Les compétences en FLE de ce public correspondent globalement aux niveaux A1 et A2 du CECRL, la langue française étant une langue additionnelle et nouvelle pour la majorité de ces apprenti·e·s allophones préparant un diplôme de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). De parcours divers, ils·elles sont de jeunes adultes découvrant le métier de cuisinier·ère ou poursuivant leur expérience de formation par l'intermédiaire d'un programme de type Erasmus+[20].

43 Selon les compétences langagières des apprenant·e·s et les objectifs didactiques de l'activité, les trois premières activités pourraient prendre la forme de questionnaire à choix multiples, de texte à trous ou toute autre modalité que celle de la question ouverte présentée ici[21]. Les questions ouvertes peuvent servir de base écrite pour un échange oral en groupe-classe, et sont de ce fait propices à une utilisation en classe avec un public moins scolarisé, comme celui des mineur·e·s non accompagné·e·s (MNA), également nombreux·ses à suivre une formation professionnelle en cuisine en France. Dans ce cas, les questions seraient médiées par la parole de l'enseignant·e, les apprenant·e·s pouvant disposer de faibles compétences de littératie.

4.1. Activité 1 : « Chaud »

44 « Chaud » est un énoncé important pour la coordination des cuisinier·ère·s et des serveur·euse·s, plus généralement pour toute personne qui entre en cuisine. Cette PPI monolexicale a une fonction de prévention puisqu'elle sert à informer du risque éventuel de brûlure et de choc que pourrait occasionner une trajectoire spatiale

non coordonnée. Sa fonction pragma-sémantique est d'attirer l'attention des personnes présentes sur le mouvement de l'énonciateur·rice, peu importe son statut dans la situation d'énonciation. Pour les apprenti·e·s apprenant·e·s de langue, il est donc aussi nécessaire de la comprendre que de la produire dès le début de l'apprentissage, compte tenu de son enjeu pour la sécurité au travail.

1. Regarde les différents extraits. Que disent-ils et elles ? Que veulent-ils et elles dire ?

Index	Locuteur	Métier	Video
1	TRI	chef de cuisine	
2	TRI	chef de cuisine	
3	EWA	apprentie	
4	NIC	chef de salle	
5	NIC	chef de salle	

2. Connais-tu des équivalents dans d'autres contextes (langues, pays, régions, restaurants) ?

3. Selon toi, pourquoi tout le monde dit la même chose ici ?

Figure 5. Activité sur la PPI *chaud*

45 La question (1) consiste à faire déduire la forme et la fonction de la PPI à partir du visionnage de différentes occurrences et à identifier la situation qui en découle. Par la question (2), les apprenti·e·s sont amené·e·s à observer les énonciateur·rice·s, c'est-à-dire le chef de cuisine (extraits 1 et 2), le chef de salle (extraits 4 et 5) et l'apprentie (extrait 3). Puis les apprenant·e·s proposent des énoncés qui remplissent cette même fonction illocutoire et qu'ils·elles connaîtraient par ailleurs [22]. Cette deuxième question peut être traitée en groupe-classe, en petit groupe ou seul·e, par exemple dans le cadre

d'un module en autonomie, à l'aide d'une recherche internet[23]. Elle permet, en plus de favoriser une approche interculturelle, une centration sur la fonction de l'acte de langage plutôt que sur sa forme. En outre, il est probable que si cet acte se trouve présenté dans un glossaire (en FOS ou non), on le trouve seulement sous sa forme canonique « chaud devant », qui pourtant ne correspond pas aux occurrences d'usage attestées dans le corpus. Au gré de l'activité, les apprenti·e·s découvrent une variante, peut-être plus conforme à l'usage réel en cuisine professionnelle, alors que la locution *chaud devant* semble davantage attestée dans les ouvrages de fiction[24]. La question (3) attire l'attention sur la nécessité d'utiliser une forme unique et commune à tous·tes dans le restaurant pour se comprendre efficacement, d'où un figement local du lexique, à l'échelle du restaurant, aucune autre forme n'ayant été attestée dans le corpus pour remplir cette fonction.

4.2. Activité 2 : « On enlève »[25]

46 Essentiel pour la coordination entre l'équipe qui travaille en cuisine et celle qui travaille en salle, l'envoi des assiettes est un acte langagier professionnel que les apprenti·e·s doivent s'approprier lors de leur formation en entreprise. Visant à soutenir cet objectif, notre deuxième activité s'appuie sur une collection de données obtenues par la requête de la chaîne de caractères *on enlève*. Les résultats contiennent à la fois des données qui relèvent de l'acte d'envoi et qui se réalisent par la verbalisation de la PPI, et des données qui relèvent de l'emploi du syntagme *on enlève* dans d'autres types d'actes non catégorisables comme PPI parce que leur fonction pragmatique et leur construction syntaxique diffèrent[26]. C'est pourquoi, si la première étape consiste à relever la forme *on enlève*, commune à tous les extraits, la seconde étape entend distinguer l'emploi de la PPI d'un autre usage du syntagme *on enlève* :

Extrait	Construction	Commentaire
« on enlève (.) poubelle (.) poubelle les graines oui » (extrait 1)	[on_enlève + N^{contenant}]	Le nom qui suit le verbe a une valeur directionnelle, avec l'élision de la préposition « dans » : l'apprentie demande au chef, par un geste de la main, ce qu'elle doit faire des graines de la rondelle de courge qu'elle tient dans la main et qu'elle pointe avec l'index, et le chef lui répond.
« on enlève les poires » (extrait 2)	[on_enlève + N^{ingrédient}]	Le chef verbalise une étape de la recette d'un dessert aux poires, en même temps qu'il sort les morceaux de poires de la casserole à l'aide d'une écumoire.
« on enlève les cartons » (extrait 3)	[on_enlève + N^{déchet}]	Le chef, hors du champ de la caméra, donne une consigne.

Tableau 3. Différentes réalisations de la construction [on_enlève+N]

47 Les apprenant·e·s peuvent s'appuyer sur la situation d'énonciation, l'expansion du verbe avec un complément nominal aux diverses propriétés sémantiques ou encore la courbe mélodique neutre, qu'ils devraient distinguer de la courbe mélodique spécifique dans la réalisation vocale de l'acte d'envoi. C'est l'objectif de la question suivante, invitant les apprenant·e·s à concentrer leur écoute sur les occurrences qui performent complètement l'acte dans la forme multimodale requise, et à en identifier les traits prosodiques – courbe mélodique spécifique et forte intensité. En s'interrogeant sur ce qui justifie cette réalisation prosodique, les apprenant·e·s déterminent à qui est destiné l'acte et ce que cela implique sur sa réalisation, à savoir parler fort voire crier pour se faire entendre par les serveur·euse·s qui seraient hors de la cuisine. Pour compléter cette observation, une autre étape doit amener à corréler la plus faible intensité vocale avec laquelle l'énoncé est produit dans divers extraits avec la présence attestée du serveur dans la cuisine : il n'est pas nécessaire de parler

fort dans la mesure où celui-ci se trouve à proximité immédiate de l'énonciateur.

48 Les apprenant·e·s pourraient également observer la place du complément d'objet direct, détaché à gauche dans le cas de l'acte d'envoi (« le feuilleté on enlève ») :

$$[N^{plat}+on_enlève]$$

Cette structure syntaxique pourrait faire l'objet d'une discussion sur ce point grammatical de la langue française – ou bien, dans le cas d'un module en autonomie, l'interface afficherait un encart de type « point de grammaire » présentant la règle communément apprise (le complément suit le verbe) et des exemples de détachement. Si le détachement à gauche est typique de l'oral (voir par exemple Deulofeu (2009), quoique l'auteur questionne le terme de *détachement*, qui masque la diversité des constructions ainsi dénommées et qui présuppose l'énoncé lié comme norme), les apprenant·e·s peuvent toutefois remarquer cette différence de forme entre les occurrences où le syntagme appartient au LPI (objet antéposé) et celles où on n'observe pas de figement (objet postposé). Nous postulons en effet que la structure syntaxique de la PPI est contrainte par un figement prosodique du noyau verbal, qu'un objet postposé serait susceptible d'influencer, à l'inverse d'un syntagme nominal antéposé. Or, la structure intonative joue un rôle décisif dans la rapidité d'interprétation de l'information de la part des allocutaires.

49 Enfin, la dernière étape de l'activité entend amener les apprenant·e·s à remarquer l'usage de la PPI rituelle de politesse *s'il vous plaît*. Elle est présente dans les sept occurrences recensées, exclusivement produites par les apprenti·e·s et jeunes cuisinier·ère·s : les deux chefs produisent l'énoncé sans modalisation. S'il faut noter que ces observations ne sont pas généralisables et se limitent aux données observées sur un terrain spécifique, les apprenant·e·s peuvent néanmoins en déduire que la forme de la PPI peut varier selon le statut hiérarchique de l'énonciateur·rice, ou que l'emploi de *s'il vous plaît* suggère que la construction n'est pas encore complètement acquise. De la sorte, l'activité se termine sur l'observation de la forme de PPI (*on enlève s'il vous plaît*) que les apprenti·e·s sont directement amené·e·s à employer.

4.3. Activité 3 : « Les dynamiseurs »

50 La troisième activité porte sur les dynamiseurs. Bien que les apprenti·e·s n'aient pas à produire ce type d'acte langagier professionnel, et qu'ils·elles puissent interpréter sa valeur illocutoire grâce à sa réalisation multimodale (prosodie, proxémie, geste), il est important qu'ils·elles situent cet acte dans le discours du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Cette maîtrise du LPI professionnel en cuisine préviendrait toute interprétation du caractère injonctif des dynamiseurs comme une agression verbale, préservant potentiellement la relation interpersonnelle en cuisine, en anticipant une éventuelle incompréhension entre apprenti·e·s et chefs.

51 L'activité 3 repose sur les questions suivantes (Figure 6).

1. **Regarde ces situations de travail en cuisine. Que se passe-t-il ?**
2. **Regarde à nouveau les extraits 2, 3, 7 et 8. Que remarques-tu ?**
3. **Qui parle à chaque fois ? Pour quoi faire ? Relève les différentes expressions utilisées.**
4. **Est-ce que l'apprenti·e peut parler de cette manière ? Pourquoi ?**

Figure 6. Activité sur les dynamiseurs : questions

52 La question (1) consiste à appréhender, par le visionnage de la collection de données, la situation commune aux neuf extraits. Les apprenant·e·s peuvent ainsi constater les diverses formes verbales (« hop », « allez allez allez », « on y va », « davaï »), et leurs réalisations multimodales comparables : intonation, intensité élevée, rapprochement puis éloignement spatial du·de la locuteur·rice avec son interactant·e après la production de l'énoncé. La question (2) a pour objectif de souligner l'usage du geste fréquemment réalisé dans le cadre du dynamiseur, celui de taper dans ses mains. Les questions (3) et (4) amènent l'apprenant·e à analyser la condition de production de l'acte en fonction de la supériorité hiérarchique, puisque ce sont exclusivement les chefs qui emploient ces PPI.

4.4. Activité transversale

53 La dernière proposition, illustrée en Figure 7, aborde de manière transversale les différents éléments du LPI en cuisine, en guise de synthèse. Il s'agit d'une tâche d'annotation, dans laquelle les apprenant·e·s identifient la situation de cinq extraits, parmi ceux qu'ils·elles viennent d'analyser. Les choix des apprenant·e·s peuvent être enregistrés et affichés de sorte à discuter des indices leur permettant d'interpréter les situations et identifier les PPI.



Figure 7. Activité transversale, tâche d'annotation

5. Conclusion

54 En amenant les apprenant·e·s à observer explicitement qui parle, quand, pourquoi et comment, les activités proposées ont pour but de faciliter la conscientisation des enjeux de l'interaction en cuisine et ainsi aider les apprenti·e·s à prendre leur place au travail. En faisant de la linguistique de corpus, les apprenant·e·s font un apprentissage socioprofessionnel de la langue-culture et apprennent à interagir en FLE (André, 2018).

55 Si ce travail ne constitue, pour l'heure, qu'une réflexion didactique, cette dernière a été conçue dans une perspective appliquée. Nous espérons avoir montré l'intérêt de considérer la nature contextualisée

des attributs des constructions (figements, etc.), en observant notamment :

- L'environnement dans lequel situer les emplois de PPI (une brigade en tant qu'un ensemble de locuteur·rice·s défini, un restaurant, un cadre institutionnel de formation, une communauté de professionnel·le·s appartenant à un même réseau d'interconnaissance locale et partageant un répertoire langagier, etc.) ;
- Le statut professionnel des locuteur·rice·s ;
- Le cadre praxéologique de l'interaction.

56 Ces observations mettent en exergue l'importance de considérer le LPI dans son contexte de production. Elles soulignent la nécessité de recourir à des données écologiques à la fois dans le travail de conception de matériel didactique – en tant que corpus d'analyse de LPI – et dans son utilisation – en tant que ressources didactisées. Cette démarche permet de mettre à distance le biais de conformation aux usages prescrits et idéalisés de la langue qui peut être à l'œuvre dans la conception didactique et qui passe sous silence certaines pratiques langagières, dont les PPI, pourtant essentielles à la bonne marche du travail.

57 Toutefois, cette démarche montre aussi des limites liées à l'ancrage contextuel des données écologiques pour la généralisation des analyses et leur exploitation didactique. Ces limites soulignent la nécessité de recourir à un corpus de données plus large et plus diversifié, ou encore de conduire des analyses en collaboration avec les professionnel·le·s pour en mesurer plus finement la portée. Enfin, la démarche gagnerait sans nul doute à être étayée d'une analyse prosodique plus robuste des données, qui permettrait de mieux guider les apprenant·e·s dans l'analyse des actes professionnels langagiers et le « bon usage » du lexique préfabriqué des interactions. Autant de perspectives qui confirment la nécessité d'explorer de manière plus systématique le lexique préfabriqué des interactions en milieu professionnel à des fins didactiques, pour lesquelles le corpus OUICHEF participe à combler un manque de données authentiques.

BIBLIOGRAPHY

Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 71-83. https://doi.org/10.3917/rfla.192.0071.

Alcade-Lebrun, C. (2015). Compétences interactionnelles et métier de service en restauration : les enjeux méthodologiques d'un corpus complexe. *Colloque Jeunes Chercheurs du Laboratoire ICAR 2015*, *SHS Web of Conferences*, 20. https://doi.org/10.1051/shsconf/20152001001

André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action didactique*, 1, 71-88. https://asjp.cerist.dz/en/article/199010

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée*. Éditions Ophrys.

Boucherit, A. (2002). Norme, représentation, idéal, imaginaire linguistique ? In A.-M. Houdebine (Ed.), *L'Imaginaire linguistique* (pp. 25-30). L'Harmattan.

Boulton, A. & Tyne, H. (2014). Des documents authentiques aux corpus : introduction. In A. Boulton, H. Tyne. (Ed.), *Des Documents Authentiques aux Corpus : Démarches pour l'Apprentissage des Langues*. Didier.

Boutet, J. (1995). *Paroles au Travail*. L'Harmattan.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolutions. *Langage & Société*, 98, 17-42. https://doi.org/10.3917/ls.098.0017

Boutet, J. (2021). Des vocabulaires de métiers à la part langagière du travail. *Langues, cultures et sociétés*, 7(1), 22-31.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Cortier, C. (2019). Des documents authentiques aux corpus oraux : vers une approche sociodidactique ? In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (Eds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Peter Lang.

Deppermann, A. (2006). Eine Grammatik für die Interaktion? In A. Deppermann, R. Fiehler & T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Grammatik und Interaktion* (pp.43-65). Verlag für Gesprächsforschung.

Deppermann, A. & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal Conversation Analysis: Introduction to the Special Issue. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 127-141. https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899707

Deulofeu, J. (2009). Pour une linguistique du rattachement. In D. Apothéloz, B. Combettes & F. Neveu (Eds.), *Les linguistiques du détachement. Actes du colloque international de Nancy, 7-9 juin 2006* (pp. 229-250). Peter Lang.

Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.

Etienne, C., André, V., & Divoux, A. (2022). Interagir en réunion de travail : de l'étude des pratiques aux ressources didactiques. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2022*, *SHS Web of*

Conferences, 138. https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806011

Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Presses Universitaires de Grenoble.

Filliettaz, L. (2005). Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 155-175). Peeters.

Galatolo, R. et Traverso, V. (2007). Analyse multimodale d'une activité professionnelle : l'utilisation des bons de commande dans un restaurant. *Bulletin* VALS-ASLA, 85, 33-58.

Galatolo, R., Traverso, V. et al. (2005, 15-18 juin). Two Cooks at Work: Independent and Coordinated Lines of Action [Conférence]. *2nd Conference of the International Society for Gesture Studies* (ISGS), ENS Lyon.

Gautier, L. (2002). Terme, phraséoterme, phrasème : questions de délimitation en langue spécialisée. In H. Jatlaoui, S. Méjri & E. Majdoub (Eds.), *Le Continuum en linguistique* (pp. 153-172). Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sousse. https://hal.science/hal-00201271v1

George, C. (2024). « OUICHEF » *Une étude ethnographique, multimodale et longitudinale de l'interaction exolingue maître-apprentie en cuisine : contribution au développement d'un logiciel d'aide à l'analyse de corpus audiovisuels annotés*. Thèse de Doctorat de l'Université de Lorraine. https://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2024_0205_GEORGE.pdf

George, C., & George, C. (2025). Le logiciel AVAA Toolkit : de nouvelles possibilités pour les données audiovisuelles numériques annotées. *Humanités Numériques*, 11 https://doi-org./10.4000/1498o

Giroud, A., & Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *Congrès de Linguistique Française* 2016, *SHS Web of Conferences*, 27. DOI:10.1051/SHSCONF/20162707017

Goldberg, A. (2003). Constructions: a New Theoretical Approach to Language. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(5), 219-224. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00080-9

Goodwin, C. (2016). L'organisation coopérative et transformative de l'action et du savoir humains. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 16, 19-46. https://doi.org/10.4000/traces.6531

Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L., & Nevile, M. (2014). Towards multiactivity as a social and interactional phenomenon. In P. Haddington, T. Keisanen, L. Mondada & M. Nevile (Eds.), *Multiactivity in social interaction* (pp. 3-32). John Benjamins Publishing Company.

Heiden, S., Magué, J.-P. & Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open source pour la textométrie – conception et développement. JADT 2010, 1021-1032. https://shs.hal.science/file/index/docid/549779/filename/Heiden_al_jadt2010.pdf

Heritage, J., & Clayman, S. E. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and*

institutions. Wiley-Blackwell.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Mondada, L. (2010). Constitution et exploitation de corpus vidéo en linguistique interactionnelle : rendre disponibles les détails multimodaux de l'action située. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 327-350.

Mourlhon-Dallies, F. (2018). Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : un rendez-vous manqué ? In I. Vinatier, L. Filliettaz & M. Laforest (Eds.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche* (pp. 127-149). Éditions Raison et Passions.

Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2, 177-194.

Rossi-Gensane, N., Etienne, C. & Baldauf-Quilliatre, H. (2023). La phrase préfabriquée *c'est ça* dans les interactions réelles et représentées. *Studii de lingvistică*, 13(2), 35-60.

Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735. https://doi.org/10.2307/412243

Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. *Proceedings of LREC 2008*, 816-820.

Stengel, K. (2016). Paroles de chef : modèles communicationnels d'une organisation professionnelle. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 9, 1-18. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/rfsic.2382

Surcouf, C., & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik Online*, 78(4), 11-27.

Tran, T. T. H. & Royer S. (2020). Analyse lexicométrique des collocations en hygiène et propreté et applications pédagogiques dans les formations pour les travailleurs migrants. *Action Didactique*, 6, 95-115. 〈(https://hal.science/hal-03197122v1)hal-03197122 (https://hal.science/hal-03197122v1)〉(https://hal.science/hal-03197122v1)

Tutin, A. (2022). *Comment dirais-je ? Que veux-tu ? Comment ça va ?* Quelques observations sur les phrases interrogatives partielles préfabriquées dans les interactions orales et les dialogues romanesques. *Lingvisticæ Investigationes*, 45(2), 172-196. https://dx.doi.org/10.1075/li.00072.tut

Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 144(1), 63-92.

Ziem, A. (2018). Construction Grammar meets Phraseology: eine Standortbestimmung. *Linguistik online*, 90(3). http://dx.doi.org/10.13092/lo.90.4316

Zima E., & Bergs A. (Eds.) (2017). *Linguitics Vanguard*, 3(1). Special issue:

Towards a multimodal construction grammar.

NOTES

1 AVAA Toolkit: Audio and Visual Annotations Analysis Toolkit, www.avaa-toolkit.org (George & George, 2025).

2 TXM : https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/ (Heiden, Magué & Pincemin, 2010).

3 La transcription des énoncés s'inspire de la convention ICOR (https://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/). On trouvera dans cet article le symbole (.) qui transcrit une pause. Les débuts d'énoncés ne sont pas signalés par des majuscules. Les symboles transcrivant la prosodie (intonation, allongement, intensité) sont cependant exclus ici pour faciliter la lecture.

4 http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php, page consultée le 10/03/2025.

5 http://clapi.icar.cnrs.fr/, page consultée le 10/03/2025.

6 http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/, page consultée le 10/03/2025.

7 https://florale.unil.ch/index.php ?page =infos, page consultée le 10/03/2025.

8 https://fleuron.atilf.fr/, page consultée le 10/03/2025.

9 https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/, page consultée le 10/03/2025.

10 https://dicoi.ch/, page consultée le 10/03/2025.

11 La dimension longitudinale du corpus réside dans la captation filmique de situations de formation d'une apprentie (pseudonyme : Ewa) au début de la formation – suivant un service en cuisine par mois lors des cinq premiers mois – puis en fin de formation, soit trois ans après – suivant deux services lors du quarantième mois de formation, peu avant l'obtention du diplôme de brevet professionnel (BP).

12 ELAN: Eudico Linguistic Annotator, https://archive.mpi.nl/tla/elan (Sloetjes & Wittenburg, 2008).

13 Le masculin renvoie à des individus identifiés comme hommes dans le corpus : il n'y pas de cheffe dans ce restaurant ni de cheffe de salle. De

même, lorsque les locutrices sont identifiées comme femmes, nous employons le féminin, par exemple *les serveuses*. Lorsqu'une pluralité du genre est constatée, comme pour les apprenti·e·s, nous choisissons une écriture égalitaire en genre.

14 Nous avons choisi ici l'orthographe correspondant à l'emprunt en langue française. Cependant dans la transcription en Figure 2, nous avons opté pour l'orthographe *dawaj*, pour transcrire l'énoncé lorsque celui-ci est produit par Ewa, dans la mesure où elle nous semble mobiliser dans ce cas son répertoire polonais.

15 La Text Encoding Initiative propose un format pivot pour rendre interopérables des données générées par des logiciels d'annotation.

16 Afin de faciliter la navigation dans le corpus pour le lectorat qui souhaiterait l'explorer, les indications des captations dont sont issus les exemples figurent en petites capitales

17 Les énoncés verbaux sont mis en valeur par le gras, les énoncés gestuels par l'italique et s'affichent dans la colonne de leur énonciateur·rice.

18 C'est une observation qui se retrouve également dans la phrase préfabriquée à construction impersonnelle [ça part en + N^{plat}] qui se rencontre fréquemment dans les réseaux sociaux de thème culinaire, bien qu'aucune étude quantitative n'ait, à notre connaissance, quantifié le phénomène.

19 Nous invitons les lecteur·rice·s à consulter ces activités, hébergées sur la plateforme Ortolang (Plateforme de ressources et d'outils pour la linguistique : https://www.ortolang.fr/fr/accueil/), à l'adresse https://hdl.handle.net/11403/ouichef, dossier « FOS cuisine ».

20 Ce programme finance des mobilités internationales pour les apprenti·e·s au sein de l'Union Européenne. https://www.education.gouv.fr/le-programme-erasmus-9890 (page consultée le 17/03/2025).

21 Le détournement des fonctionnalités d'AVAA Toolkit à une fin didactique permet d'organiser les données en collections manipulables pour leur visionnage. Cependant, ce détournement présente actuellement une limite : il exclut toute variété dans les modalités d'interrogation puisque seules peuvent être éditées des questions ouvertes dans la page HTML de lecture des données vidéos. Dans un prochain développement du logiciel, les activités pourraient être déployées dans des outils dédiés à la création de contenu didactique.

22 Ils·elles pourraient ainsi suggérer le *behind* ("derrière") des restaurants anglais ou le *frige* ("ça brûle") des restaurants roumains.

23 Par exemple, la page https://www.expressio.fr/expressions/chaud-devant propose un tour d'horizon des usages dans la rubrique « Comment on dit ailleurs ? ».

24 Une recherche sur le corpus de Frantext (https://www.frantext.fr) donne par exemple 25 occurrences de *chaud devant*, en grande majorité identifiées au sein d'écrits fictionnels, parmi lesquelles trois occurrences semblent relever de la PPI utilisée dans le contexte de l'interaction en cuisine professionnelle. La recherche de la chaîne de caractères *chaud !* révèle 242 occurrences dont une seule pourrait correspondre à la PPI.

25 Les questions et détails des activités 2 et 3 sont consultables sur Ortolang.

26 Ce type de tâche pourrait aussi bien être réalisé pour l'analyse de la PPI *chaud*.

ABSTRACTS

Français

Cet article propose une analyse du lexique préfabriqué des interactions (LPI) en cuisine professionnelle, appliquée à la formation langagière des apprenti·e·s allophones suivant un cursus de formation en cuisine en contexte francophone. Les données reposent sur des enregistrements filmiques de situation de travail et de formation, tous captés dans la cuisine d'un même restaurant. L'analyse permet d'abord d'organiser en différentes collections les données correspondant à différents actes langagiers professionnels (envoyer les assiettes, prévenir de son passage, etc.) qui se réalisent par l'emploi d'un LPI. Puis, dans un second temps, d'en proposer une description en suivant les principes des grammaires de construction. Enfin, l'exploitation didactique montre les bénéfices du visionnage des collections pour l'observation du LPI lié aux actes identifiés, en vue de leur appropriation.

English

This article analyzes the prefabricated lexicon of interactional discourse (PLI) in the field of professional cooking, from which we propose an applied study on the language training of allophone apprentices who follow vocational cooking studies in a French-speaking context. Based on audiovisual data of work and training situations captured in a restaurant kitchen, the study first builds up collections of data corresponding to different professional language acts (sending the plates, warning of one's passage) that are

carried out through the use of a PLI, and then proposes a description following the principles of construction grammar. Drawing on these observations, this study argues for the use of authentic interaction data sets in the foreign language classroom, through which apprentices are guided in observing the PLI linked to the acts identified, in order to foster their linguistic and professional development.

INDEX

Mots-clés
lexique préfabriqué des interactions, formation professionnelle, français langue étrangère, interactions en cuisine

Keywords
prefabricated interactional lexicon, vocational training, French as a Foreign Language, interactions in professional kitchen

AUTHORS

Clotilde George
Université de Lorraine, CNRS, ATILF, Nancy
cgeorge@atilf.fr

Alexia Jingand
Université de Lorraine, CNRS, ATILF, Nancy
alexia.jingand@univ-lorraine.fr