HAL open science

Chaque chose à sa place

Amanda Edmonds

▶ To cite this version:

Amanda Edmonds. Chaque chose à sa place. Rives Cahiers de l'Arc Atlantique, 2011, 3, pp.61-74. hal-03067513

HAL Id: hal-03067513
https://hal.science/hal-03067513v1

Submitted on 9 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

PRE-PRINT VERSION
Edmonds, A. (2011). Chaque chose à sa place : Les expressions en classe de langue. *Rives, cahiers de l'Arc Atlantique, 3,* 61-74.

Chaque chose à sa place: Les expressions en classe de langue

Résumé

Depuis une bonne trentaine d'années, l'importance accordée aux expressions dans les théories linguistiques ainsi que dans les classes de langue va en augmentant. Dans cet article, nous nous proposons d'étudier le rôle joué par les expressions dans l'apprentissage d'une deuxième langue en salle de classe avec pour but de contextualiser l'intérêt pour les expressions à l'intérieur des courants linguistiques et d'éclaircir les motivations d'une inclusion des expressions dans des méthodes pédagogiques.

Over the last three decades, we have attributed more and more importance to expressions, both in linguistic theory and in language classrooms. In this article, we attempt to examine the role played by expressions in classroom second language acquisition by contextualizing the current interest in expressions within linguistic approaches and by clarifying the motivations for an inclusion of expressions in pedagogical methods.

Introduction

Quand j'apprenais le français en salle de classe aux États-Unis, la méthode utilisée séparait nettement *grammaire* et *lexique*. D'un côté, je m'efforçais à comprendre les subtilités des structures interrogatives en français, et de l'autre, je devais mémoriser des listes de vocabulaire qui m'indiquaient, entre autres, que *où* voulait dire *where* et que *qui* voulait dire *who*. Quand je suis devenue enseignante de français à mon tour, j'ai été intriguée de voir que la méthode choisie par le département qui m'employait n'adhérait pas complètement à cette division classique. À côté des listes de vocabulaire, chaque chapitre comportait une rubrique intitulée « expressions utiles ». Cette rubrique proposait une série d'expressions dont l'authenticité était soulignée par les auteurs de la méthode. Malgré une présentation hors contexte de ces expressions utiles, l'idée d'attirer l'attention des étudiants sur les expressions m'a plu d'emblée, car mes premières expériences en France m'ont fait comprendre que le souci du « mot juste » pour lequel les francophones sont si bien connus est doublé d'un autre souci : la « tournure juste » est elle aussi très importante.

En dépit des compétences grammaticales et lexicales que j'avais acquises non sans peine, une fois étudiante en France, j'ai vite compris que beaucoup de mes formulations sonnaient « bizarres ». Si parfois la source de mes bizarreries était claire—par exemple, le problème de ma question *Avez-vous l'heure* posée à une camarade de classe relève plutôt du domaine de la pragmatique—la plupart du temps, il semblerait que je péchais par excès de créativité. Ignorant quelles expressions étaient « authentiques », inconsciemment, je faisais fi des conventions linguistiques de ma nouvelle communauté dans le sens où j'étais plus préoccupée par la différence entre ce qui *pouvait* et *ne pouvait pas* se dire qu'entre ce qui se disait réellement et les maintes tournures *possibles* mais généralement non exploitées ; du moins, non exploitées par les natifs, car à mes yeux—et sans doute aux yeux de beaucoup d'apprenants—tout était possible à partir du moment où l'on respectait la grammaticalité. Tel était mon état d'esprit avant d'arriver en France et pendant les premières semaines de mon séjour. Cette période d'ajustement écoulée, les soupçons que j'affichais mon « étrangeté » par mes choix de mots autant que par mon accent se firent sentir, et bien décidée à essayer d'effacer et l'un et l'autre, j'ai vu mes listes de mots à apprendre se transformer en listes d'expressions.

Mon intérêt pour l'expression, pour la phraséologie et pour le clivage entre ce qui pourrait se dire et ce qui se dit vraiment est ainsi né de mes expériences en tant qu'apprenante et enseignante. Dans ce domaine de recherche, je suis loin d'être seule ; depuis une bonne trentaine d'années l'intérêt pour les expressions va en augmentant. Si on parle de plus en plus

des expressions dans la linguistique théorique (Bolinger, 1976), en classe de langue, les expressions occupent également le devant de la scène. Cette promotion des expressions dans les méthodes linguistiques véhicule souvent des présupposés psycholinguistiques, présupposés qui vont jusqu'à encourager un traitement holistique de la langue qui est radicalement différent de celui que j'ai connu quand j'étais étudiante. C'est sur ce traitement que cette contribution se penche, afin de contextualiser l'intérêt pour les expressions à l'intérieur des courants linguistiques plus généraux et d'éclaircir—ainsi que de remettre en question—les motivations d'une inclusion des expressions dans des méthodes visant l'apprentissage d'une deuxième langue en salle de classe.

Précisions terminologiques

Le domaine de la phraséologie se caractérise par l'abondance des termes techniques qui s'élèvent à plus de cinquante en langue anglaise (Wray, 2000). Cette abondance n'est pas spécifique à l'anglais, et pour les analyses phraséologiques françaises, il peut être question d'un *phraséologisme*, d'un *phrasème*, d'une *locution*, d'une *formule*, d'une *tournure* ou bien d'une *expression*, pour ne mentionner que quelques-uns. Si d'aucuns sont tentés de traiter cette multiplicité de termes comme la manifestation d'une synonymie particulièrement riche (Weinert, 1995), je suis Wray quand elle écrit que « *chaque étiquette a sa propre histoire et ses propres associations* »[1], phrase qui s'inscrit dans une discussion dont le but est de nous conseiller un choix réfléchi de termes et surtout de nous inciter à expliciter la signification qu'on leur attribue. Dans la présente contribution, j'essayerai de me limiter à quatre termes—*expression idiomatique*, *séquence préfabriquée*, *bloc lexicalisé* et *expression*—dont les définitions sont formulées dans ce qui suit.

Dans le cadre de cet article, la définition réservée au terme *expression idiomatique* suit les définitions traditionnelles. À ce titre, *expression idiomatique* renverra à toute séquence d'au moins deux mots qui se reconnaîtra soit par une syntaxe irrégulière et non-compositionnelle (*sans mot dire*), soit par une sémantique opaque (*lui donner le bon Dieu sans confession*), soit par les deux (*sans coup férir*). De par leur non-compositionnalité syntaxique et/ou leur opacité sémantique, de telles expressions sont généralement décrites comme étant stockées en tant que telles dans la mémoire. En d'autres termes, une expression idiomatique équivaut à un item lexical. Cette caractéristique psycholinguistique, selon laquelle une telle expression est effectivement mémorisée, constitue le critère clé dans la définition des deux termes suivants—*séquence préfabriquée* et *bloc lexicalisé*—qui seront traités comme des synonymes dans le contexte de cet article. Plus général qu'expression idiomatique, une séquence préfabriquée ou un bloc lexicalisé est une séquence d'au moins deux mots qui est stockée et extraite en bloc (Wray, 2002). Cette définition fondamentalement psycholinguistique est interprétée de manières différentes par différents chercheurs : selon certains, seules les expressions idiomatiques sont préfabriquées, alors que d'autres estiment que jusqu'à 80% des séquences débitées—allant des suites grammaticales aux expressions idiomatiques en passant par des collocations—sont mémorisées (Altenberg, 1998). À la différence des trois premiers termes, la définition attribuée au dernier ne prend pas de position par rapport à la représentation mentale d'une suite de mots. Donc, une *expression*, dans cet article, désignera toute co-occurrence privilégiée entre au moins deux mots, sans se limiter à des suites que l'on peut croire être mémorisées. Comme pour les séquences préfabriquées et les blocs lexicalisés, les suites identifiées en tant qu'expressions ne font pas l'unanimité.

La psycholinguistique et la phraséologie

Bon nombre des multiples termes employés pour renvoyer à des unités phraséologiques trahissent une supposition psycholinguistique fondamentale pour beaucoup de chercheurs

[1] Alison WRAY. 'Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice', *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, 2000, p. 464. Traduction de l'auteur. Le texte original est '*every label has its own history and implications*'.

dans ce domaine. Si le terme *expression* se trouve souvent modifié par *préfabriquée, pré-construite, holistique*, *mémorisée* ou bien *préformée*, c'est parce que, pour beaucoup, toute unité phraséologique se distingue d'une simple suite de mots uniquement de par son inscription mémorielle. Moreau décrit cette spécificité psycholinguistique ainsi :

« *Ce qui caractérise ces diverses expressions* […] *c'est d'une part, qu'elles sont "intuitivement fréquentes"* […] ; *d'autre part, que le locuteur ne semble pas y utiliser l'entière liberté que lui permet sa langue quant au choix et à la disposition des unités. On aurait donc affaire à des combinaisons dotées d'un statut régulier du point de vue linguistique, mais d'un statut particulier du point de vue psycholinguistique, puisqu'elles ne semblent pas résulter d'une sélection réelle et d'un assemblage effectif d'unités. À ces formulations où les concurrences paradigmatiques et syntagmatiques paraissent singulièrement affaiblies, on propose de donner le nom de SÉQUENCES PRÉFORMÉES.* »[2]

Si la définition non-psycholinguistique que j'ai attribuée au terme *expression* fait preuve de mon désaccord avec la position selon laquelle toute unité phraséologique serait nécessairement traitée d'une manière holistique, l'association univoque entre la préfabrication et les unités phraséologiques reste forte et très répandue dans la littérature phraséologique. De par l'holisme présumé des unités phraséologiques, le débat sur l'importance de ces séquences—dans des systèmes linguistiques ainsi que pour l'apprentissage de langues—est relié à un débat plus général sur l'opposition entre la préfabrication et la compositionnalité. Cette opposition ne relève pas d'une incompatibilité, mais plutôt d'une tension entre deux extrêmes du même continuum, car toute langue comporte des exemples de suites préfabriquées ainsi que de suites compositionnelles. Quant à la préfabrication, les expressions idiomatiques sont des exemples par excellence : leur irrégularité syntaxique et/ou leur opacité sémantique nous amène à les considérer comme une unité linguistique à part entière qui a sa place dans le lexique mental. Elles seraient donc préfabriquées. D'un autre côté, personne ne nie la potentialité linguistique selon laquelle un énonciateur peut produire un énoncé nouveau et unique. Si on peut identifier des exemples bien connus de cette potentialité—Tesnière (1959) avec *Le silence vertébral indispose la voile licite* ou Chomsky (1957) avec *Colorless green ideas sleep furiously*—des exemples moins hyperboliques sont connus de tout enseignant de langue, qui les entend régulièrement prononcés par les apprenants. La question qui oppose la préfabrication à la compositionnalité n'est donc pas une question de fond ; le débat relève de leur importance relative dans un système linguistique et dans l'apprentissage de celui-ci.

Même si l'on accepte que toute langue possède des expressions idiomatiques qui sont préfabriquées ainsi que des expressions originales qui résultent d'un assemblage compositionnel, le langage ne se fait pas que d'expressions idiomatiques ou de séquences novatrices, et c'est entre ces deux extrêmes que se trouve la plupart de ce qui se dit. On y trouvera les collocations (*peur bleue*), les suites grammaticales (*compter sur*, *afin de*), les expressions conventionnelles qui jouissent d'une sorte de figement situationnel (*je t'en prie*) et les organisateurs de discours (*dans un premier temps*). C'est ce vaste terrain d'entente qui est disputé par les linguistes des deux camps. Pour ceux du côté de la préfabrication, le pourcentage des suites employées qui seraient préfabriquées est généralement estimé au-dessus de 50% (Erman & Warren, 2000), un taux qui s'élève jusqu'à 80% dans l'étude d'Altenberg (1998). Du côté de la compositionnalité, des linguistes tels que Chomsky préfèreraient dire que tout sauf les séquences impossibles à générer d'un point de vue syntaxique ou bien sémantique est composé. En suivant le fil de ce conflit, on remonte facilement à certaines questions de base pour la linguistique moderne. Cette tension entre le

[2] M.-L. MOREAU. 'Les séquences préformées: entre les combinaisons libres et les idiomatismes; le cas de la negation avec ou sans ne', *Le français moderne*, vol. 54, n° 1, 1986, p. 139.

préconstruit et le libre a son fond dans la tension entre le lexique et la syntaxe. Pour ceux du côté de la préfabrication, c'est le lexique qui prime : les séquences préfabriquées sont censées être stockées et extraites en bloc, ce qui veut dire qu'elles appartiennent au lexique. Et si jusqu'à 80% des séquences linguistiques sont effectivement des blocs lexicalisés, on constate facilement l'importance du lexique et de la mémoire. Pour ceux du côté de la compositionnalité, c'est la syntaxe qui règne suprême, la syntaxe qui fournit l'échafaudage qui nous permet de générer des suites grammaticales. Ce sont les pouvoirs créatifs du langage qui sont mis en avant, et tout ce qui est idiomatique est relégué au second plan. Ce contentieux entre lexique et syntaxe remonte encore plus loin, car ces deux perspectives correspondent non seulement à deux points de vue différents sur le stockage et le traitement « en ligne » du langage, mais aussi à deux points de vue sur l'origine du langage chez l'homme. Ceux qui adoptent une perspective plus « lexicalisée » du langage sont généralement émergentistes, ce qui veut dire qu'ils soutiennent que l'expérience linguistique—l'input—suffit à l'apprentissage, alors que ceux qui optent pour une perspective plus générativiste considèrent généralement que les compétences linguistiques doivent relever d'une capacité innée spécifique à l'homme que, dans la conception de Chomsky, nous octroie la Grammaire Universelle.

Preuves psycholinguistiques

Cette opposition entre préfabrication et compositionnalité renvoie d'abord et avant tout à une différence psycholinguistique. En effet, une telle opposition présuppose l'existence de deux stratégies d'appréhension et de production linguistiques : l'une qui est holistique et dont l'expression idiomatique est l'exemple par excellence ; l'autre qui est compositionnelle et qui est nécessaire pour expliquer la créativité linguistique. Étant donné que les expressions idiomatiques et les séquences originales sont marginales dans le langage, le problème demeure de déterminer lesquelles des autres séquences sont bel et bien préfabriquées et lesquelles ne le sont pas. Dans les approches cognitivistes, ce sont principalement les partisans de la préfabrication qui se chargent de cette répartition. À ces fins, trois caractéristiques psycholinguistiques qui découleraient logiquement de l'inscription mémorielle d'une expression ont été mises en avant, pour ensuite être « opérationalisées » afin de donner lieu à des critères d'identification qui dépisteraient les blocs lexicalisés. Il s'agit des caractéristiques suivantes :

(1) Rapidité : une séquence préfabriquée serait appréhendée et extraite plus rapidement qu'une séquence semblable qui ne jouit pas d'une inscription mémorielle.

(2) Facilité : l'appréhension et l'extraction d'une séquence préfabriquée imposeraient un moindre coût cognitif au locuteur ainsi qu'à son interlocuteur qu'une séquence semblable qui n'est pas mémorisée.

(3) Fluence : l'utilisation d'une séquence préfabriquée aurait comme conséquence une plus grande fluence par rapport à la production d'une séquence semblable qui n'est pas préfabriquée.

Ces caractéristiques prétendent donc que l'emploi d'une séquence qui est mémorisée aura comme résultat la rapidité, la facilité et la fluence. Vu que ces caractéristiques psycholinguistiques ne sont pas nécessairement directement observables, des effets concrets et surtout quantifiables de ces caractéristiques ont été proposés, et ce sont ces effets concrets qui sont devenus les critères d'identification pour les séquences préfabriquées. Les critères les plus courants, ainsi que leurs justifications, sont fournis en (4).

(4) a. Fréquence élevée

Si une séquence peut être appréhendée et extraite rapidement et avec facilité, il semble probable qu'elle sera aussi utilisée fréquemment.

b. Plus de temps pour la planification du discours

La rapidité et la facilité d'une séquence préfabriquée accorderont plus de temps au locuteur dans la planification de son discours.

c. Prononciation sans disfluences

Une séquence préfabriquée devrait être prononcée sans hésitations et sans interruptions, car si une séquence est mémorisée en tant que telle, elle ne devrait pas être susceptible aux disfluences.

d. Invariabilité de forme

Si une séquence est mémorisée et stockée comme un item lexical, la forme d'une telle séquence devrait être toujours la même.

Ces opérationalisations de l'association présumée entre la préfabrication, d'un côté, et la rapidité, la facilité et la fluence, de l'autre, occupent une position importante dans le domaine de la phraséologie, une position qui devrait susciter, à mon sens, plus de scepticisme. On constate facilement que cette démarche d'identification repose sur une logique peu convaincante. Notamment, les critères d'identification courants sont doublement indirects, dans le sens où l'on suppose premièrement que la mémorisation donnera lieu à la rapidité, la facilité et la fluence, et deuxièmement que la rapidité, la facilité et la fluence donneront lieu aux traits cités en (4). L'utilisation des critères d'identification dérivés des caractéristiques psycholinguistiques que l'on *suppose* être associées aux séquences mémorisées est répandue dans la littérature sur la phraséologie, et constitue un de ses points faibles.

En plus de donner lieu à un certain nombre de critères d'identification, les caractéristiques psycholinguistiques énumérées en (1)-(3) ont été mises à l'épreuve, notamment à l'aide d'expériences psychométriques. Ceci est surtout vrai par rapport à la première caractéristique, car on s'attend à ce que la rapidité associée aux séquences préfabriquées soit quantifiable dans des expériences psychométriques, pour lesquelles les temps de réaction servent de variable dépendante. Nombreuses sont les expériences qui ont essayé de démontrer qu'une séquence que l'on croit être préfabriquée est en effet appréhendée rapidement. Pour les locuteurs natifs, la rapidité de leurs réactions face aux expressions idiomatiques a été étayée par des expériences portant sur les adultes (Swinney & Cutler, 1979), les enfants (Qualls et al., 2003), les étudiants à l'université (Cronk & Schweigert, 1992) et les individus cérébrolésés (Nenonen et al., 2002). En outre, de récentes expériences menées par Nick Ellis et ses collègues indiquent que les séquences les plus fréquentes d'un corpus—séquences qui n'avaient pas à répondre à des critères d'idiomaticité—semblent elles aussi être dotées de la rapidité que l'on associe aux séquences préfabriquées (Ellis & Simpson-Vlach, 2009). En ce qui concerne les apprenants, les résultats des rares études indiquent qu'une rapidité significative—même pour les expressions idiomatiques—est moins concluante (Ellis et al., 2008 ; Jiang & Nekrasova, 2007 ; Schmitt & Underwood, 2004 ; Underwood et al., 2004).

Qu'il s'agisse des locuteurs natifs ou des apprenants, les résultats de ces expériences psychométriques sont généralement interprétés comme des preuves directes de la représentation mentale des séquences en question. En d'autres termes, une rapidité significative enregistrée sur une séquence est prise pour l'indication d'une inscription mémorielle de cette séquence, alors que le manque d'une asymétrie significative dans les temps de réaction indiquerait que la séquence n'est pas mémorisée. Si j'approuve l'effort d'aller au-delà des critères d'identification qui sont superficiels et souvent problématiques, cette démarche—et surtout l'interprétation donnée aux résultats—n'est toutefois pas sans difficultés. En particulier, cette interprétation quelque peu simpliste laisse croire qu'une réaction rapide à une suite de mots ne peut être due qu'à un traitement holistique, une interprétation qui me semble problématique pour au moins deux raisons. Premièrement, l'association entre mémorisation et rapidité (aussi logique soit-elle) n'est que supposée, comme je l'ai souligné préalablement. Et deuxièmement, cette association supposée n'est pas exclusive, dans le sens où il y peut avoir d'autres explications pour une asymétrie

significative dans les temps de réaction en faveur d'une séquence (p.ex. une plus grande automatisation dans l'appréhension des séquences fréquentes, un phénomène qui peut être tout à fait indépendant d'une inscription mémorielle). Si les données psychométriques peuvent être d'une grande valeur dans les analyses linguistiques, il faut néanmoins se méfier des interprétations qui considèrent que de telles données sont plus ou moins directement sensibles aux processus cognitifs.

Pour revenir à la question des preuves psycholinguistiques de la préfabrication communément attribuée à une classe de séquences qui inclut au moins les expressions idiomatiques, j'ai souligné deux problèmes importants. Dans un premier temps, les opérationalisations des caractéristiques psycholinguistiques que l'on peut croire être associées à une mémorisation sont devenues les critères d'identification de cette mémorisation : la fréquence élevée, la facilitation au niveau de la planification du discours, l'invariabilité formelle et la fluence sont interprétées comme des indicateurs superficiels d'un statut psycholinguistique, en l'occurrence la préfabrication. Si beaucoup de chercheurs prétendent identifier des séquences préfabriquées à l'aide de ces critères, une approche bâtie sur une telle logique se trouve établie sur un fondement peu solide. Dans un deuxième temps, les tentatives d'éclaircissement de la nature psycholinguistique des séquences que l'on croit être préfabriquées reposent sur l'interprétation d'asymétries psychométriques, où la simple rapidité est souvent interprétée comme preuve d'un traitement holistique malgré les multiples explications possibles. Indépendamment de l'interprétation que l'on adopte, ces expériences ont révélé une rapidité notable pour les expressions idiomatiques et les séquences fréquentes chez le locuteur natif, alors que chez l'apprenant, les résultats témoignent de plus de variabilité, même pour les expressions idiomatiques.

L'expression en classe de langue

Nous retournons donc au constat qui a ouvert cet article, à savoir l'intérêt croissant pour les expressions en classe de langue. Dans cette dernière partie, je me contenterai de quelques brèves observations sur les motivations d'une approche de l'enseignement qui mettrait en avant des expressions, dans l'espoir d'éclairer le lien entre les observations principalement théoriques des sections précédentes et la pratique en classe de langue. Actuellement, l'attention prêtée aux expressions dans une classe de langue se justifie de deux manières : l'une essentiellement psycholinguistique, l'autre pragmalinguistique. Si ces deux motivations accordent l'une et l'autre plus d'importance aux expressions dans l'enseignement, leurs suppositions de fond, leurs objectifs, ainsi que les critiques que l'on pourrait en faire sont tout à fait distincts.

La première des deux motivations trouve ses origines dans le conflit déjà détaillé entre la préfabrication et la compositionnalité. Pour ceux qui s'alignent plutôt du côté de la préfabrication, les avantages psycholinguistiques (rapidité, facilité, fluence) associés à l'utilisation de telles séquences sont séduisants, et c'est l'envie de donner aux apprenants la possibilité de jouir de ces avantages qui semble justifier la place des expressions en classe de langue. Dans de telles approches, on trouve une volonté d'imiter l'apprentissage chez l'enfant dans la mesure où les expressions forment l'unité d'enseignement : on enseigne à travers les expressions afin d'encourager la mémorisation ou la lexicalisation de celles-ci de par leur présentation holistique. Dans la pratique, cette motivation psycholinguistique prend deux formes différentes : l'une qui cible la fluence (Gatbonton & Segalowitz, 1988 ; Wood, 2002), l'autre qui vise les processus cognitifs plus généraux (Wray, 2000). Dans le premier cas, une présentation holistique de séquences sert à encourager une production phonologique holistique, stratégie qui cible surtout les processus phonologiques qui interviennent au-delà du mot (intonation, sandhi externe). Les résultats rapportés par Gatbonton et Segalowitz laissent croire qu'une telle approche a beaucoup de potentiel si le but est purement phonologique. Le deuxième cas rassemble les défenseurs de la préfabrication, pour qui

l'expression—et non pas le mot—est la pierre angulaire du langage. Ainsi, l'approche défendue par Wray (2000) exige une présentation holistique afin de contrecarrer les tendances à segmenter l'input qu'aurait un apprenant adulte en situation de salle de classe.
Indépendamment des méthodes qui en sont dérivées, la motivation psycholinguistique me semble problématique pour plusieurs raisons. Premièrement, de telles méthodes supposent qu'une présentation holistique d'expressions entraînera nécessairement leur lexicalisation. Or, l'expérience de l'adulte avec sa langue maternelle et avec son code écrit lui indiquera que la langue cible se fait d'unités plus petites. La lexicalisation voulue ne semble donc pas jouée d'avance. Deuxièmement, comme je l'ai expliqué précédemment, les avantages psycholinguistiques qui sont l'objectif de ces approches demeurent une hypothèse ; la préfabrication donne *peut-être* lieu à la rapidité, la facilité et la fluence, mais ces caractéristiques peuvent aussi s'expliquer autrement. Bâtir toute une approche pédagogique sur une telle supposition me semble donc quelque peu risqué. Finalement, je peux évoquer les éventuels problèmes d'interprétation que peut entraîner une approche largement holistique. Myles et al. (1998, 1999) pour le français et Chini (2001) pour l'anglais ont recensé un certain nombre d'exemples qui indique que certains élèves n'arrivent pas à analyser les expressions présentées d'une manière holistique, même après deux années d'instruction, difficulté qui a des répercussions lourdes. Par exemple, les élèves dans les études de Myles et de Chini ont du mal à parler à la troisième personne avec les expressions qu'ils ont acquises, preuve d'un blocage du système de la personne : *Richard j'aime le musée*[3] et *How old are you Sonia? She is thirteen*[4]. Face à de tels exemples, Chini (2001) parle d'un « court-circuit cognitif ».
À la différence de la motivation psycholinguistique, qui découle d'un courant linguistique qui met en avant la nature préfabriquée de la langue, ce que j'appelle la justification *pragmalinguistique* de l'inclusion des expressions en classe de langue est dérivée d'une toute autre source. Cette justification, qui est fonctionnelle, est liée aux observations de chercheurs tels que Coulmas, Fónagy, Pawley et Syder sur ce qui se dit par rapport à ce qui pourrait se dire, mais qui ne se dit pas en général. Ces auteurs ont souligné que les préférences des locuteurs natifs pour certaines expressions sont aléatoires, et les exemples convaincants sont abondants. Pour n'en prendre qu'un seul, imaginons que je suis au téléphone et que je ne veux pas que mon interlocuteur raccroche. En anglais, cette demande pourrait se faire à l'aide de plusieurs expressions, mais on aurait sans doute tendance à dire *Please hold*, expression qui se traduit littéralement par *s'il vous plaît tenez*, énoncé qui est tout à fait grammatical mais qui ne fait pas partie de celles préférées par les locuteurs natifs francophones. Par contre, dans la même situation, un Français serait peut-être amené à dire « Ne quittez pas », expression dont la traduction littérale en anglais—*Don't leave*—frôle l'impolitesse. À partir d'une même situation, les moyens linguistiques sollicités varient ainsi selon la langue, et cette variation est souvent difficile à prédire pour un apprenant alors que « *[p]our tout locuteur natif d'une langue, les conditions d'emploi associées aux routines linguistiques de cette langue semblent tout à fait simples et évidentes* ».[5] La capacité de correctement associer un moyen linguistique (y compris une expression) à une situation ou à une fonction relève de nos capacités pragmalinguistiques, et l'apprentissage de ces appariements entre forme et fonction/situation constitue la base de la motivation pragmalinguistique de l'inclusion des

[3] Florence MYLES, Janet HOOPER & Rosamond MITCHELL. 'Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning', *Language Learning*, vol. 48, n° 3, 1998, p. 335.
[4] Danielle CHINI. 'Détournement didactique de la locutionnalité: Les Blocs lexicalisés', pp. 48 in Francis TOLLIS (ed.), *La Locution et la Périphrase du Lexique à la Grammaire*, Paris: L'Harmattan, 2001.
[5] Florian COULMAS. 'On the sociolinguistic relevance of routine formulae', *Journal of Pragmatics*, vol. 3, n° 3-4, 1979 p. 243. Traduction de l'auteur. Le texte original est '*[f]or every native speaker of a language the conditions of use of its RFs [routine formulae] seem quite simple and obvious*'.

expressions en classe de langue. Selon cette motivation, des approches pédagogiques qui s'opèrent à partir de règles de grammaire et de listes de mots auront du mal à permettre aux apprenants de faire les associations entre expressions et situations/fonctions nécessaires pour la compétence pragmalinguistique. C'est précisément cette compétence qui permettra aux apprenants de sélectionner la tournure juste dans une multitude de situations, notamment les plus quotidiennes, ce qui représente un enjeu important selon Coulmas :
« *Elles [les routines linguistiques] sont plus ou moins obligatoires. Le fait d'être obligatoire sert une fonction sociale très importante : plus une routine linguistique est obligatoire, plus elle fonctionne comme un mot de passe qui donne accès au groupe où il est employé habituellement dans une situation particulière. L'usage impropre ou l'omission d'une routine linguistique s'avère très révélateur, alors que son bon emploi aide à établir l'appartenance du locuteur à un groupe.* »[6]
Cette motivation donne ainsi lieu à des approches pédagogiques comme celle préconisée par Nattinger et DeCarrico (1992), selon laquelle on n'enseigne pas à travers les expressions ; c'est la maîtrise des expressions elles-mêmes qui est visée afin d'arriver à un parler « idiomatique » de sa deuxième langue, ce qui devrait faire entrer l'apprenant dans sa nouvelle communauté linguistique. Alors que la motivation psycholinguistique exige une présentation holistique des expressions (car c'est à travers une telle présentation qu'un apprenant arriverait à la lexicalisation voulue), les approches qui visent une maîtrise idiomatique d'une langue seconde ont tendance à exploiter des présentations analytiques et holistiques. Dans ces approches basées sur la motivation pragmalinguistique, on souligne qu'une expression constitue un ensemble avec un sens qui lui est propre, tout en explicitant ce qui fait sens à l'intérieur de cette expression.
Si cette opposition entre motivation psycholinguistique et motivation pragmalinguistique me semble bien réelle, l'une n'exclue pas l'autre. Pour finir cette section, je mentionnerai qu'il y a de nombreuses méthodes qui ont recours aux deux types de justifications—psycholinguistique et fonctionnelle—afin de motiver la place accordée aux expressions (voir les discussions dans Chini, 2001, et Mitchell & Martin, 1997).

Conclusion

L'importance des phénomènes phraséologiques dans les systèmes linguistiques—émergents ou autre—continue à être débattue. J'ai choisi de présenter une des facettes importantes de ce débat—celle qui oppose la préfabrication à la compositionnalité—afin de mieux comprendre les répercussions de ce conflit sur le rôle des expressions en classe de langue. Toutefois, la résurgence des expressions ne s'explique pas seulement par une prise de position par rapport à l'importance de la préfabrication dans l'apprentissage. L'envie de doter nos apprenants des appariements entre une expression et des fonctions ou des situations dans leur langue seconde alimente également l'intérêt porté aux expressions par les linguistes en général et les didacticiens en particulier. Si ces deux motivations préconisent chacune que l'on accorde un rôle important aux expressions en classes de langue, l'implémentation n'est pas la même. Alors que l'expression forme l'unité d'enseignement quand la motivation est psycholinguistique, c'est la maîtrise des expressions qui est visée quand la motivation est pragmalinguistique. Pour finir, il me semble pertinent de souligner que ces différences de motivation et d'implémentation impliquent des réponses différentes à la question fondamentale de l'objectif de l'apprentissage d'une langue. Dans le premier cas, l'objectif

[6] Florian COULMAS. 'On the sociolinguistic relevance of routine formulae', *Journal of Pragmatics*, vol. 3, n° 3-4, 1979 p. 252. Traduction de l'auteur. Le texte original est le suivant : '*They [routine formulae] are obligatory to a greater or lesser extent. Their obligatoriness serves a very important social function: the more obligatory a formula is, the more it is something like a password giving access to the group where it is habitually employed in some particular situation. The misuse of, or failure to use, an obligatory formula is very revealing, while the correct usage helps to establish the user's membership of a group.*'

serait d'atteindre les processus cognitifs, les représentations mentales chez l'apprenant afin de les modifier en suivant le modèle de ce que l'on croit trouver chez le natif. Dans le deuxième cas, le but est le développement d'un parler « idiomatique » dans une langue seconde sans se soucier des processus cognitifs qui le sous-tendent. Dit autrement, dans ces deux objectifs, on aperçoit l'opposition entre le fond et la forme, ou bien entre la compétence et la performance (pour revenir à mes racines générativistes), opposition qui ne peut être qu'artificielle dans la mesure où le fond et la forme sont tous les deux essentiels à l'apprentissage d'une langue seconde. Ce qui souligne l'importance, voire la nécessité, des points de vue psycholinguistique et pragmalinguistique dans l'apprentissage des expressions.

Bibliographie

ALTENBERG, Bengt. 'On the phraseology of spoken English : The evidence of recurrent word combinations'. pp. 101-122 in Anthony COWIE (ed.), *Phraseology : Theory, Analysis and Applications*, Oxford : Oxford University Press, 1998.

BOLINGER, Dwight. 'Meaning and memory', *Forum Linguisticum*, vol. 1, n° 1, 1976, pp. 1-14.

CHINI, Danielle. 'Détournement didactique de la locutionnalité: Les Blocs lexicalizes', pp. 37-53 in Francis TOLLIS (ed.), *La Locution et la Périphrase du Lexique à la Grammaire*, Paris: L'Harmattan, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*, 1957, The Hague : Mouton, 117 p.

COULMAS, Florian. 'On the sociolinguistic relevance of routine formulae', *Journal of Pragmatics*, vol. 3, n° 3-4, 1979 pp. 239-266.

CRONK, C. B., & SCHWEIGERT, W. A. 'The comprehension of idioms: The effects of familiarity, literalness, and usage', *Applied Psycholinguistics*, vol. 13, n° 2, 1992, pp. 131-146.

ELLIS, Nick C., SIMPSON-VLACH, Rita & MAYNARD, Carson. 'Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL', *TESOL Quarterly*, vol. 42, n° 3, 2008, pp. 375-396.

ELLIS, Nick & SIMPSON-VLACH, Rita. 'Formulaic language in native speakers: Triangulating psycholinguistics, corpus linguistics, and education', *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, vol. 5, n° 1, 2009, pp. 61-78

FONAGY, Ivan. 'Figement et changement sémantique', pp. 131-164 in Michel MARTINS-BALTAR (ed.), *La Locution: Entre Langue et Usages*, Paris: ENS Editions Fontenay/Saint-Cloud, 1998.

GATBONTON, Elizabeth & SEGALOWITZ, Norbert. 'Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework', *TESOL Quarterly*, vol. 22, n° 3, 1988, pp. 473-492.

JIANG, Nan & NEKRASOVA, Tatiana M. 'The processing of formulaic sequences by second language speakers', *The Modern Language Journal*, vol. 91, n° 3, 2007, pp. 433-445.

MITCHELL, Rosamond & MARTIN, Cynthia. 'Rote learning, creativity and 'understanding' in classroom foreign language teaching', *Language Teaching Research*, vol. 1, n° 1, 1997, pp. 1-27.

MOREAU, M. L. 'Les séquences préformées: entre les combinaisons libres et les idiomatismes; le cas de la negation avec ou sans ne', *Le français moderne*, vol. 54, n° 1, 1986, pp. 137-160.

MYLES, Florence, HOOPER, Janet & MITCHELL, Rosamond. 'Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning', *Language Learning*, vol. 48, n° 3, 1998, pp. 323-363.

MYLES, Florence, MITCHELL, Rosamond & HOOPER, Janet. 'Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction?' *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, n° 1, 1999, pp. 49-80.

NATTINGER, J. R. & DECARRICO, J. S. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 240 p.

NENONEN, M., NIEMI, J. & LAINE, M. 'Representation and processing of idioms: Evidence from aphasia', *Journal of Neurolinguistics*, vol. 15, n° 1, 2002, pp. 43-58.

PAWLEY, Andrew K. & SYDER, Francis H. 'Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency', pp. 191-225 in J. C. RICHARDS & R. W. SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*, London: Longman, 1983.

QUALLS, Constance D., TREASTER, Beth, BLOOD, Gordon W. & HAMMER, Carol S. 'Lexicalization of idioms in urban fifth graders: A reaction time study', *Journal of Communication Disorders*, vol. 36, n° 2, 2003, pp. 245-261.

SCHMITT, Norbert, & UNDERWOOD, Geoffrey. 'Exploring the processing of formulaic sequences through a self-paced reading task', pp. 173-190 in Norbert SCHMITT (ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*, Amsterdam: Benjamins, 2004.

SWINNEY, David & CUTLER, Anne. 'The access and processing of idiomatic expressions', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 18, n° 5, 1979, pp. 523-534.

TESNIERE, Lucien. *Eléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Klincksieck, 1959, 674 p.

WOOD, David. 'Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching', *TESL Canada Journal*, vol. 20, n° 1, 2002, pp. 1-15

WRAY, Alison. 'Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice', *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, 2000, pp. 463-489.

WRAY, Alison. *Formulaic Language and the Lexicon*, New York : Cambridge University Press, 348 p.