



HAL
open science

Un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en français langue étrangère

Olga Theophanous, Sylvain Pourciel

► To cite this version:

Olga Theophanous, Sylvain Pourciel. Un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en français langue étrangère. *Action Didactique*, 2020, 6, pp.32-56. hal-03981093

HAL Id: hal-03981093

<https://hal.science/hal-03981093v1>

Submitted on 9 Feb 2023

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.

Olga THÉOPHANOUS

Université Toulouse-Jean Jaurès - Octogone Lordat EA 4156

Sylvain POURCIEL

University of Nottingham Ningbo, China

Un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en français langue étrangère

Article reçu le 01.09.2020 / Modifié le 20.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

Résumé

Dans cet article, nous présentons un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en didactique du FLE. Nous verrons comment l'approche lexicale (ou l'enseignement/apprentissage des langues sous le prisme des expressions préfabriquées) conceptualisée par Lewis (1993) et d'autres chercheurs, peut être transposée en didactique du FLE ainsi que la recherche qui sous-tend cette approche. Quatre démarches conceptuelles et méthodologiques distinctes mais complémentaires sont décrites. Divers types d'expressions préfabriquées (collocations, expressions figées, etc.) sont discutés ainsi que divers critères de sélection comme la fréquence, l'utilité, le figement et l'opacité sémantique.

Mots-clés : expressions préfabriquées, approches, enseignement, français langue étrangère.

A reference framework for the integration of formulaic expressions in French as a Second Language

Abstract

In this article we present a reference framework for the integration of formulaic expressions in French as a Second Language. We examine how the Lexical Approach or L2 teaching/learning through formulaic expressions conceptualised by Lewis (1993) and other researchers can be transposed in French as a Second Language, as well as the research which underlies this approach. We describe four theoretical and methodological approaches which are distinct, albeit complementary. Different types of formulaic expressions (collocations, idioms, etc.) are discussed as well as different principles for their selection (frequency, utility, fixedness and transparency).

Keywords : formulaic expressions, approaches, teaching, French as a Second Language.

Pour citer cet article :

THÉOPHANOUS Olga et POURCIEL Sylvain (2020). Un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en français langue étrangère. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 31-52. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Theophanous-Pourciel.pdf>

Pour citer le numéro :

CAVALLA Cristelle et Mojca PECMAN (dirs), (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 6, décembre 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6>.

Introduction

Il y a un peu plus d'un quart de siècle, Lewis (1993) a publié *The Lexical Approach*, une approche qui met en avant la contribution du lexique et des expressions préfabriquées (dorénavant EP) dans l'usage et l'acquisition du langage. Cette conception a provoqué une révolution dans le monde anglo-saxon dans la façon de concevoir la langue et, par conséquent, la façon de l'enseigner. Elle est en opposition avec l'approche structurale prédominante selon laquelle l'enseignement de la langue se résume surtout à l'enseignement des structures grammaticales dans lesquelles on insère des mots isolés. Selon Lewis (1997, p. 7), la langue consiste en blocs préfabriqués qui, lorsqu'on les combine, nous aident à produire des textes, écrits et oraux, continus et cohérents. Par blocs préfabriqués, Lewis entend les collocations (*façons réservées/polies/curieuses*), les expressions figées (*c'est une façon de parler, sans façon*), les amorces (*la façon dont...*), les expressions idiomatiques (*faire des façons*), les proverbes (*la façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne*), etc. Ces blocs préfabriqués n'entrent pas dans les catégories grammaticales traditionnelles (nom, verbe, adjectif, etc.) ni dans la vision traditionnelle du lexique en tant que mots isolés. Lewis sera parmi les premiers à décrire la langue dans ces termes et sa contribution singulière consiste à proposer que pour accommoder cette description alternative de la langue, il est nécessaire de réformer l'enseignement de la langue.

Dans cette contribution, nous verrons comment l'approche lexicale (ou l'enseignement/apprentissage des langues sous le prisme des EP), conceptualisée par Lewis et d'autres chercheurs, peut être transposée en didactique du FLE ainsi que la recherche qui sous-tend cette approche.

1. Définition et rôle des expressions préfabriquées

Il n'est pas aisé de définir l'EP. D'une façon générale, une EP est une suite polylexicale institutionnalisée qui présente, à des degrés variés, un figement et une idiomaticité. Elle serait apprise et traitée comme un seul et unique item (Wray, 2002). Une combinaison lexicale est institutionnalisée lorsqu'elle est récurrente, c'est-à-dire lorsqu'elle présente une fréquence qui va au-delà du pur hasard et lorsque les natifs la reconnaissent comme telle (Moon, 1997). D'un point de vue psycholinguistique, c'est-à-dire de la façon dont les EP sont stockées et récupérées mentalement, nous disposons des preuves que les EP sont traitées de façon holistique, plutôt que comme des séquences de mots individuels (cf. Ellis, Simpson-Vlach et Maynard, 2008). Il existe au moins deux raisons pour lesquelles l'enseignement/apprentissage des EP devrait être encouragé : elles facilitent la fluidité verbale et elles confèrent du naturel (idiomaticité) à l'expression de l'apprenant.

Assez récemment, les chercheurs, intrigués par la rapidité avec laquelle les natifs s'expriment à l'oral, rapidité qui semble peu compatible avec une application constante des règles grammaticales, essaient de comprendre le fonctionnement de la fluidité verbale. Nattinger et DeCarrico (1992) seront parmi les premiers à suggérer que la langue est produite par blocs préfabriqués, préalablement stockés en mémoire. Ces blocs préfabriqués (ou *phrases lexicales*, selon leur terminologie) s'avèrent beaucoup plus nombreux que ce qu'on a pu penser auparavant. Selon les estimations, les locuteurs natifs doivent avoir à leur disposition des dizaines de milliers d'EP. Nattinger et DeCarrico (1992) suggèrent que la fluidité s'appuie précisément sur les phrases lexicales. Pour eux c'est notre capacité à utiliser des phrases lexicales qui nous aide à parler de façon fluide. Cette parole préfabriquée a deux avantages : elle facilite la récupération et permet aux locuteurs de porter leur attention sur des structures discursives plus larges plutôt que de se confiner autour des mots individuels produits item par item.

Dans un article désormais classique, Pawley et Syder (1983, p. 214), s'interrogeant, eux aussi, sur la rapidité avec laquelle les locuteurs natifs trouvent leurs mots à l'oral, suggèrent que ce qui forme les principaux blocs de construction d'une parole fluide et cohérente, ce sont les *séquences lexicalisées* et d'autres suites mémorisées par le locuteur. Parler de façon fluide suppose d'assembler des segments de parole rapidement, sans trop d'hésitations ni de pauses. Or, le cerveau humain, malgré sa capacité à stocker de vastes quantités de mots, lors du processus de parole en temps réel, ne peut traiter qu'un petit nombre d'items à la fois (entre 7 et 10) (cf. Anderson, 1983 ; Pawley et Syder, 1983). Il compense donc en pré-enregistrant dans la mémoire à long terme des EP qu'il peut récupérer telles quelles, sans avoir à les générer *ex nihilo*. Cela facilite l'élocution en la rendant plus rapide et fluide.

La recherche ultérieure soutient ces intuitions. Par exemple, Towell, Hawkins et Bazergui (1996), comparant la fluidité des apprenants avancés en FLE, avant et après un séjour prolongé en France, constatent que les apprenants qui parlent plus couramment sont ceux qui parlent plus rapidement, qui hésitent moins et ce, grâce à l'usage d'EP. Théophanous et Perez-Bettan (2018) montrent aussi que le langage préfabriqué améliore la fluidité des apprenants en rendant leurs segments de parole plus longs et plus complexes. Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers et Demecheleer (2006) ont mené une étude où deux groupes d'apprenants avaient suivi le même enseignement mais seulement l'un des deux avait également suivi un enseignement spécifique sur les EP. Le groupe expérimental a été jugé plus fluent que le groupe contrôle et leur fluidité a été corrélée positivement avec le nombre d'EP utilisées. Boers et Lindstromberg (2009, p. 36) ont observé

aussi que plus les EP étaient utilisées avec confiance, plus la performance était perçue comme fluide.

En dehors de l'amélioration de la fluidité, avoir en sa possession des EP résout également selon Pawley et Syder (1983) un autre mystère de la maîtrise langagière des locuteurs natifs, celui de l'idiomaticité, soit la capacité du locuteur de distinguer entre des usages naturels et des usages qui sonnent bizarrement aux oreilles des natifs. Selon ces auteurs, non seulement les natifs n'exercent pas le potentiel créatif des règles grammaticales de leur langue mais ils utilisent, au contraire, seulement une faible proportion de l'ensemble de ces règles (cf. aussi Sinclair, 1991). Pawley et Syder (1983) font par ailleurs remarquer que l'application des règles grammaticales génère souvent des énoncés bizarres et non idiomatiques ne correspondant pas aux choix langagiers habituels et préférés des natifs (cf. *comment ça va?* vs **quel est l'état actuel de votre santé?* alternative parfaitement grammaticale mais néanmoins non idiomatique).

2. Principes de sélection des expressions préfabriquées

Devant le nombre extraordinairement élevé des EP, l'enseignant devrait appliquer certains principes afin de sélectionner les plus pertinentes à inclure en salle de classe.

2.1. Fréquence et utilité

Il est évident que les EP très fréquentes comme les routines discursives, les amorces, les remplisseurs conversationnels et certaines collocations très fréquentes devraient être enseignées en priorité. Cependant, ces EP sont peu nombreuses et leur seule maîtrise ne permettra pas aux apprenants d'aller au-delà d'un seuil linguistique élémentaire. Par ailleurs, les EP très fréquentes finiront par être apprises de façon incidente via l'input linguistique sans réelle intervention de l'enseignant. En revanche, cet apprentissage incident est beaucoup moins susceptible d'avoir lieu avec des items moyennement fréquents qui ne laissent pas de traces dans la mémoire. Étant donné le nombre extraordinairement élevé des EP de moyenne fréquence (Shin et Nation, 2008), la fréquence est finalement un critère pédagogique assez problématique et très difficile à utiliser de manière raisonnée. Comme le notent Boers et Lindstromberg (2009, p.14), « en dessous d'un petit groupe d'expressions très fréquentes, la distribution de la fréquence se stabilise rapidement en confrontant l'apprenant à une énorme quantité d'EP de fréquence moyenne »¹. En définitive, ce qui compte ce n'est pas la fréquence à

¹Notre traduction de l'original « Below the small group of highly frequent chunks, frequency

proprement parler mais la pertinence, et ce, pour un groupe donné d'apprenants. L'enseignant se doit ainsi d'être sélectif et d'essayer d'attirer l'attention des apprenants sur les pans entiers d'EP qui leur seront les plus utiles et dont ils ont besoin pour progresser dans la maîtrise de la langue.

2.2. Figement et opacité sémantique

Les EP peuvent être placées sur un continuum allant des expressions semi-figées (typiquement les collocations, ex. *commettre un crime*, *prendre un bain*) aux expressions complètement figées (typiquement les expressions idiomatiques, ex. *tomber dans les pommes*) en passant par des expressions qui permettent une substitution restrictive (*faire/émettre une hypothèse*) et celles comportant des blancs (*plus ---- plus ----* (*plus ça change plus c'est la même chose*), *aussitôt ---- aussitôt* (*aussitôt dit aussitôt fait*), *ça prend* (temps) *pour* (infinitif) (*ça prend deux heures pour faire le trajet/venir ici*), *mieux vaut* (*tard/ prévenir/tenir*) *que ----* (*jamais/ guérir/ courir*), etc.).

Intuitivement, on peut penser que ce sont les associations les plus fixes qui méritent une attention particulière simplement parce que le risque de se tromper est plus grand que par rapport aux combinaisons qui permettent une quelconque variation. Par ailleurs, les expressions qui sont complètement ou relativement figées (*ne quittez pas*, *vous faites erreur*, *d'arrache-pied*, *à l'improviste*, *de prime abord*) sont, une fois apprises, plus faciles à utiliser comme un seul item, et, de cette façon, elles participent à la fluidité verbale. Comme preuve de figement, mentionnons ici le fait que la plupart des francophones n'auront aucun mal à trouver les mots manquants dans les suites lexicales suivantes : *c'est le monde à ----* (*l'envers*), *sens dessus ----* (*dessous*), *l'envers de ----* (*la médaille*), *des idées toutes ----* (*faites*), *vite fait bien ----* (*fait*), *l'enjeu est de ----* (*taille*), etc. Le fait de pouvoir anticiper ce qui suit est un indicateur de la nature probabiliste de ces suites lexicales, voire de la façon holistique selon laquelle nous avons accès à notre lexique mental. Pour que les apprenants puissent bénéficier de ce trait facilitateur de la préfabrication, les EP doivent être correctement ancrées dans la mémoire à long terme. Par conséquent, l'enjeu pour l'apprenant réside dans la capacité à bâtir un répertoire d'EP, non seulement suffisamment large, mais aussi suffisamment solide et profond, en ce sens que les suites lexicales puissent être, à la fois immédiatement reconnues et comprises en réception (compréhension de l'idiomaticité) et produites

distribution rapidly levels off, confronting the learner with a great many chunks of medium frequency » (Boers & Lindstromberg, 2009, p. 14).

instantanément dès que le besoin surgit (production idiomatique).

On peut aussi sélectionner les EP en fonction de leur opacité sémantique. Sur le continuum de la préfabrication, les expressions peuvent être plus au moins opaques (ou plus au moins transparentes). Les EP idiomatiques et, pour cela sémantiquement opaques, comme *au fur et à mesure, il va sans dire, tout d'un coup, à coup sûr* étant susceptibles de causer de l'incompréhension, devraient être enseignées en priorité. Concernant le degré d'opacité, une EP qui a un sens clair pour quelqu'un qui connaît les mots la composant, serait répertoriée comme transparente (*faire une présentation, dire un mensonge*) ou compositionnelle, puisqu'on peut comprendre son sens global en combinant les sens des mots qui la composent. En revanche, les expressions dont le sens ne peut être déduit par les sens individuels des mots qui les composent sont non compositionnelles. Par exemple, l'addition de *tomber+dans les pommes* n'équivaut pas au sens de *s'évanouir*. Il est important de se rendre compte que la perception des apprenants d'une expression idiomatique ne correspond pas nécessairement aux descriptions en linguistique. Par exemple, même si un apprenant du FLE connaît les mots qui composent l'expression *prendre des couleurs*, le sens vague de *prendre* peut l'amener à penser que cette expression signifie *colorer, teinter* ou *tacher* plutôt que *bronzer* ou *avoir la peau hâlée par le soleil*. D'autre part, des expressions qui, de prime abord, apparaissent comme opaques, peuvent devenir transparentes via l'intervention pédagogique (cf. 3.3.).

Enfin, les combinaisons lexicales qui sont perçues par les apprenants comme parfaitement transparentes, auront tendance à passer inaperçues étant donné que de telles combinaisons ne causent, par définition, pas de problème de compréhension. Mais, si les apprenants ne font pas attention à une combinaison particulière (car en général on cherche à comprendre le sens plutôt qu'à retenir la formulation précise), ils ne s'arrêteront pas pour considérer s'il s'agit potentiellement d'une EP utile pour eux. D'autre part, les EP opaques sont susceptibles d'exiger un effort cognitif supplémentaire chez l'apprenant et une intervention *ad hoc* de la part de l'enseignant.

Mentionnons ici Martinez (2013) qui, dans le but de pondérer les critères de sélection, suggère de sélectionner les EP sur la base, non seulement de la fréquence mais aussi de la transparence (ou le manque de celle-ci). Ainsi, les expressions comme *prendre un exemple/prendre froid/prendre rendez-vous* sont en même temps fréquentes et transparentes et comme telles, ne méritent probablement pas une attention particulière. En revanche, les expressions comme *prendre place/prendre des photos/prendre parti* sont fréquentes mais pas nécessairement transparentes, et pour cela elles

risquent, non seulement d'entraver la compréhension mais aussi d'être sous-employées ou mal employées. Elles méritent ainsi une attention particulière.

3. Démarches didactiques

Nous présentons ici quatre démarches didactiques en vue d'intégrer les EP dans le curriculum. Bien que présentées séparément, cela ne signifie pas que ces démarches soient nécessairement indépendantes l'une de l'autre ni qu'il faille les pratiquer séparément. En revanche, telle ou telle démarche pourrait s'avérer plus adaptée pour enseigner tel ou tel type d'EP.

3.1. La démarche active

Cette façon de faire appelle ce que les voyageurs font parfois avant de se rendre dans un pays étranger : ils répertorient des phrases toutes faites correspondant à des situations précises, susceptibles de les tirer d'affaire lors d'un échange avec les locuteurs sur place. L'usage d'un carnet dans lequel on inscrit toutes sortes d'EP sans se soucier vraiment de les analyser et de les comprendre de façon explicite rend cette démarche synthétique et cumulative. Le seul vrai défi reste la mémorisation de ces EP et leur prompt récupération afin de pouvoir s'exprimer au moment voulu avec fluidité et précision. Cette démarche n'est pas sans rappeler l'époque de la méthode audio-orale/audio-visuelle et, si on accepte l'idée que des techniques associées à cette méthode, comme la pratique des *pattern drills*, puissent être réhabilitées, on peut proposer d'aller au-delà du seul entreposage en mémoire pour découvrir ainsi leur potentiel génératif. Selon Nattinger et DeCarrico (1992, p. 116-117), si la pratique des *pattern drills* fournit dans l'immédiat les moyens de gagner en fluidité via un certain nombre de routines discursives de base, l'étape suivante est de rendre génératives ces EP et faire comprendre que ces dernières ne sont pas que des routines discursives invariables mais qu'elles entrent aussi dans une variation contrôlée.

A l'heure actuelle, une technique, peut-être moins béhavioriste, appelée *shadowing*, propose à l'apprenant d'écouter un extrait authentique, dit par un natif, et répéter tout ce qui est dit, immédiatement après, comme une ombre (*shadow*) ou un écho. Si, de prime abord, cela peut paraître simpliste, il n'en est rien car, en réalité, on ne peut pas répéter parfaitement du premier coup. Le *shadowing* est en effet beaucoup plus subtil puisqu'il s'agit de répéter non seulement mot à mot les mots entendus mais d'essayer d'entrer dans la peau du locuteur en reproduisant les mêmes intonations, les mêmes pauses, ainsi que les mêmes segments de parole contenant les mêmes EP. On peut écouter une bande son (film, nouvelles, dialogue, chanson) en se servant de la fonction pause pour répéter et s'enregistrer afin de pouvoir comparer

sa performance au texte original. On peut aussi avoir la transcription écrite sous les yeux, ce qui permet de gagner en précision et de mieux saisir le sens des phrases.

Cette technique revient finalement à pratiquer la L2 d'une façon similaire à celle utilisée dans l'apprentissage de la langue maternelle, c'est-à-dire en reproduisant ce qu'on entend. Comme le montre la recherche, une large part de l'acquisition du langage chez l'enfant se fait sous la forme de blocs langagiers (*c'est-à-moi, donne-le-moi*) (Peters, 1983 ; Wong-Fillmore, 1979 ; Wray, 2002). Ces formulations sont mémorisées et utilisées en bloc comme des unités simples non analysables. Elles sont ensuite segmentées par l'enfant en parties constituantes lorsque son stade de développement langagier le permet. Ce processus permet non seulement d'avoir à sa disposition immédiate des expressions toutes faites pour communiquer rapidement et efficacement avec son entourage, mais aussi d'avoir des schémas linguistiques sur lesquels on peut greffer ses acquisitions et analyses ultérieures. Divers outils peuvent aider à utiliser la technique du *shadowing* :

- a) Les chansons sous-titrées, avec les paroles apparaissant au fur et à mesure suivant la musique, sont un bon moyen pour s'entraîner.
- b) Les podcasts courts (5-10 minutes). Entièrement gratuit, ce genre de matériel se trouve facilement dans Google et Youtube.
- c) Les livres contenant le texte et l'audio.

La répétition à l'identique favorise la mémorisation et rappellera éventuellement à certains l'époque où l'on distribuait aux apprenants des listes de mots à apprendre par cœur. Rappelons aussi que les EP sont des items longs que l'on doit connaître tels quels et, comme pour le cas des mots individuels, la mémorisation des EP est ainsi indispensable. Cela ne se limitera pas uniquement à quelques expressions hautement communicatives qui participent à la réalisation de certains actes de parole. Il s'agit à présent de mémoriser de vastes pans langagiers.

La recherche corrobore également les effets positifs de la mémorisation. Grâce à cela, les apprenants parviennent à une meilleure fluidité lorsqu'ils prennent la parole, tout en étant capables de se rappeler et réutiliser les EP des mois plus tard dans des situations de communication de la vie quotidienne (Ding, 2007 ; Wray, 2004 ; Wray et Fitzpatrick, 2008). Wray (2004), examinant la performance d'un apprenant débutant en gallois L2 lors de la réalisation d'une recette de cuisine à l'oral, après avoir suivi un enseignement de quatre jours, relate que la mémorisation a joué un rôle

important dans sa fluidité. Wray et Fitzpatrick (2008) montrent aussi que la mémorisation et la mise en pratique des tours de parole dans la L2 aident les apprenants à être plus performants dans leurs interactions quotidiennes. Dans une étude de trois apprenants chinois de l'anglais L2, Ding (2007) relate que tous les trois s'appuyaient sur un grand nombre de textes qu'ils avaient mémorisés durant leur scolarité et étaient capables d'en extraire des EP, ce qui rendait leur performance plus fluide, idiomatique et naturelle.

3.2. La démarche inductive et empirique

Cette démarche nous rapproche de ce que Lewis (1993, 1997) lui-même préconise dans son approche lexicale. N'adhérant à aucune des théories existantes d'enseignement des L2, il fait pourtant souvent référence à l'hypothèse de l'input de Krashen (1985) et à la nécessité pour l'apprenant de recevoir de larges apports linguistiques. Lewis, à la place du paradigme dominant (*présenter-pratiquer-produire*) selon lequel l'enseignant *présente*, puis fait *pratiquer* les apprenants avant de leur donner la possibilité de *produire*, propose l'alternative *observer-émettre des hypothèses-tester*. Cette démarche inductive et empirique (cf. aussi Johns, 2002) repose avant tout sur la segmentation de l'input linguistique en toutes sortes de formules couramment employées. Lewis (1997, p. 54) appelle ce procédé *chunking pédagogique*. Ce procédé consiste en l'identification des EP par la segmentation des textes (oraux ou écrits) et devient une des activités principales de l'enseignement d'une L2. L'enseignant peut demander aux apprenants de souligner les EP qui méritent d'être retenues. La consigne peut être précisée en leur demandant de chercher et de souligner divers types d'EP (expressions figées, collocations adjectif + nom, expressions avec un verbe délexicalisé comme *mettre* ou *prendre*). Leurs sélections seront ensuite comparées avec celles de leurs pairs puis avec celles de l'enseignant. Ce travail d'identification peut être complété par une vérification dans un dictionnaire et/ou les ressources électroniques disponibles (corpus, concordanciers, Google). Certains types de textes (horoscope, chansons, etc.) contenant un grand nombre d'EP sont particulièrement utiles dans ce travail d'observation, de segmentation et d'identification. Par ailleurs, une des tâches majeures qu'on peut demander aux apprenants est de segmenter de manière significative un matériel langagier non familier. La finalité n'est pas d'avoir tout juste mais plutôt de se confronter à l'input pour voir au-delà du mot isolé. Une variante intéressante serait de demander aux apprenants d'enregistrer de courtes conversations (1-2 minutes) entre natifs, puis de les transcrire afin d'en extraire les EP.

Pour récapituler, le *chunking* comporte les étapes suivantes :

- a) Des tâches de lecture et d'écoute extensives en privilégiant un matériel didactique authentique.
- b) L'écoute d'extraits de textes authentiques afin de les transcrire pour identifier les EP.
- c) L'observation et la révision fréquentes des EP repérées.
- d) Le réemploi des EP dans ses propres productions.
- e) La segmentation afin d'identifier les EP avant de les vérifier dans un dictionnaire de collocations, d'idiotismes, etc. et/ou en consultant des corpus en ligne.

Concernant ce dernier point, nous pouvons aisément nous tourner vers *Sketch Engine* qui contient une dizaine de corpus en français. Grâce à cet outil, dont Kilgarriff *et al.* (2014) détaillent l'utilisation, l'apprenant peut observer la combinatoire lexicale. Par exemple, à l'aide du concordancier, il peut isoler quels noms apparaissent fréquemment avec quel verbe. Pour cela, il suffit d'entrer dans *Word Sketch* le verbe voulu (ex. *réussir*) afin de repérer les noms qui peuvent en être objets ou sujets (figure 1). L'option *concordance* permet ensuite d'observer en contexte élargi telle ou telle cooccurrence (figures 2 et 3). La fonction *Word Sketch* permet aussi de vérifier les restrictions d'emploi des synonymes (ex. *haut, élevé, grand*) afin d'éviter les erreurs (figure 4). On peut également comparer, à l'aide des concordanciers, les collocations fréquentes de tel ou tel synonyme (ex. *réaliser* et *effectuer*) (figures 5 et 6). Pour d'autres activités relatives à cette démarche, voir Théophanous et Pourciel (2018).

Figure 1. Résultat Word Sketch pour *réussir*



Figure 2. Résultat Concordance pour *réussir + examen*

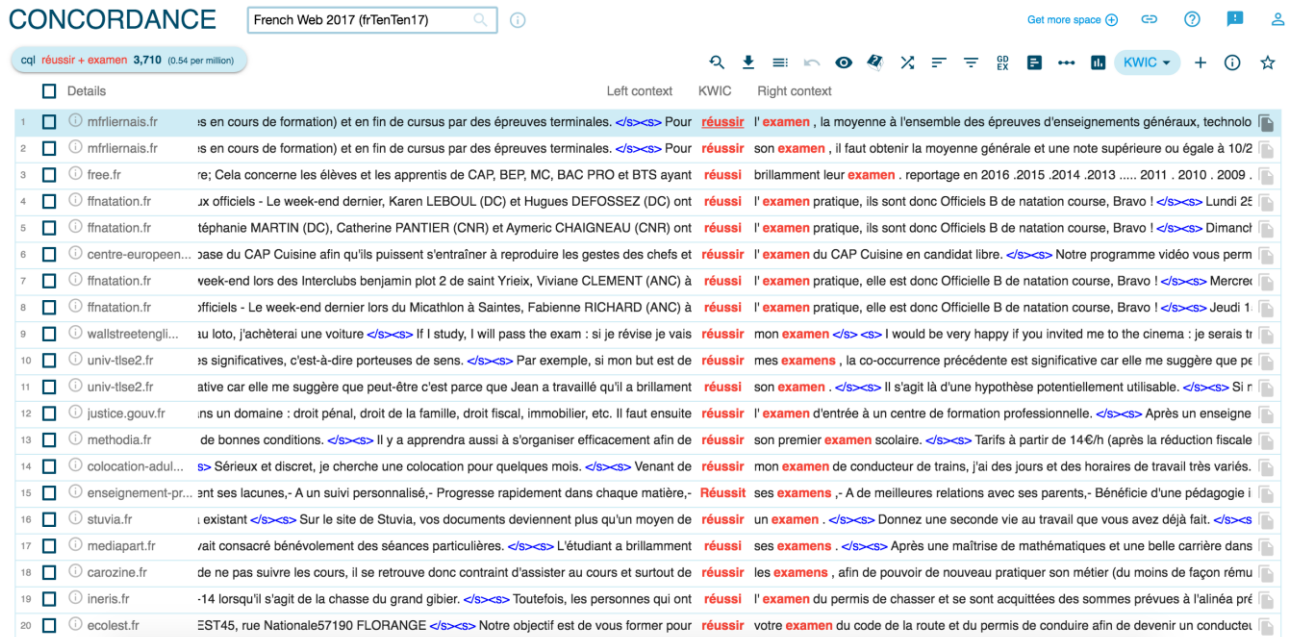


Figure 3. Résultat Concordance pour élève + réussir

CONCORDANCE French Web 2017 (frTenTen17)

cql réussir + élève 584 (0.09 per million)

	Left context	KWIC	Right context
1	ens-lyon.fr on d'un challenge du fair-play. Grâce à cet ensemble d'actions, les élèves ont	réussi	à faire le lien entre la nécessité des règles dans le sport et dans la vie. Certain
2	snuipp.fr z-vous la question de l'utilité de la correction : ceux qui suivent sont les élèves qui ont	réussi	, les autres décrochent rapidement et ne bénéficient en rien de ce temps collectif.
3	ens-lyon.fr uts cognitifs qu'ils savent attendus. L'enseignant peut croire que l' élève qui a	réussi	l'activité demandée a assimilé les savoirs visés. Or, le non-initié peut arrêter l'e
4	ens-lyon.fr s se construisent de cette même situation, ni de percevoir pourquoi certains élèves ne	réussissent	pas. L'enseignant va alors avoir tendance à différencier le type de tâches et de
5	univ-irem.fr i travail à la maison, par exemple sous forme d'un devoir à rendre. Les élèves réussissent	réussissent	sans aide (à part celle donnée dans l'énoncé) à traiter la première question ont réellem
6	phosphore.com Jagogiques, réunions, conseils d'école... Le plus gratifiant : lorsque les élèves réussissent	réussissent	quelque chose qu'ils n'avaient pas compris au départ. Les formations
7	slate.fr urais écrit à 15 ans. Pour Laurent Fillion, cela a abouti à ce que les élèves ne	réussissent	pas malgré leurs connaissances. Il y a eu des contresens. Des élèves
8	livredesapienta... dans les écrits, mais comment évaluer ce qui n'a pas pu être mémorisé car l' élève ne	réussit	pas à mémoriser ? Mais cela n'empêche pas qu'on finit par juger en "appris/pa
9	superprof.fr matique, plus spécifiquement au niveau de l'aide aux devoirs. Mes élèves ont	réussi	à évoluer et à apprendre l'organisation et la méthodologie tout en étant encadré dans d
10	wikia.com re diadème, relique de la maison Serdaigle... en vain. Le premier élève ayant	réussi	à discuter longuement et à lui faire avouer la localisation exacte du diadème perdu ne p
11	sisypho.org x d'entrer en empathie avec les femmes. Libération - Les élèves qui	réussissent	le mieux sont les moins marqués par les stéréotypes. Alors que la loi sur l'égalité homme
12	ac-nantes.fr >>> Par exemple, pour la ceinture blanche en 6e, "le féminin des noms", si l' élève a	réussi	l'évaluation, il fait un smiley dans la première colonne de la ceinture blanche et dans la
13	maitre-eolas.fr ours interminable, est la fameuse Prestation de Serment. Chaque élève ayant	réussi	prêtera Serment dans son Barreau de rattachement et prononcera la formule consacré
14	superprof.fr jlais à des centaines d'élèves en France et au Royaume Uni - Mes élèves ont toujours	réussi	à augmenter leur moyenne en anglais, surtout à l'oral ! - Professeur certifié d'a
15	ac-besancon.fr veloppement des usages du numérique à l'École. Et pour que tous les élèves réussissent	réussissent	, l'académie développe des outils pédagogiques efficaces pour lutter contre le décroche
16	superprof.fr int sur les sciences économiques et la sociologie. Mes élèves ont brillamment	réussi	et sont partis dans des universités américaines prestigieuses. Curriculum Vitae
17	ac-caen.fr erme des pompiers. Suite à cette séquence d'apprentissage, les élèves ayant	réussi	les épreuves théoriques et pratiques se verront remettre par leurs professeurs avant le
18	wikiwix.com le désigne aussi sous les noms de "renové" ou d'"humanités". L' élève qui les	réussit	avec succès obtient le Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), qui est l
19	boutdegomme.fr s de fixer les notions, d'avoir un recul sur les erreurs faites, de vérifier si les élèves ont	réussi	le jeu de tri même s'ils sont en autonomie. Voici la dédicace de Frédéric Pilot t
20	ulaval.ca s passé dans d'éventuels programmes linguistiques bilatéraux. Si un élève ne	réussit	pas à satisfaire aux normes nationales de la maîtrise de l'anglais après 30 mois, il doit r

Figure 4. Noms fréquemment combinés avec élevé, grand, haut

objects of "élever"	nouns modified by "grand"
niveau niveau élevé	nombre un grand nombre de
température températures élevées	partie une grande partie
taux taux élevé	public du grand public
prix prix élevé	chose pas grand chose
coût coût élevé	ville les grandes villes
risque risque élevé	majorité la grande majorité des
enfant élever un enfant	entreprise grandes entreprises
nombre nombre élevé de	deux deux grands
rendement rendement élevé	qualité de grande qualité
fréquence fréquence élevée	merci Un grand merci

Un cadre de référence pour l'intégration des expressions préfabriquées en français ...

nouns modified by "haut"	
niveau ...	de haut niveau
qualité ...	de haute qualité
étude ...	l' École des hautes études en sciences sociales
débit ...	très haut débit
fonctionnaire ...	hauts fonctionnaires
performance ...	haute performance
définition ...	en haute définition
voix ...	à haute voix
résolution ...	haute résolution
lieu ...	haut lieu de

Figure 5. Résultat Concordance *réaliser* + nom

CONCORDANCE French Web 2017 (frTenTen17)

cql réaliser (objects of 'réaliser') 1136115 (165,96 par M)

	Détails	Contexte de gauche	KWIC	Contexte de droite
1	cnrs.fr	mir" est d'arité 1 car le seul argument obligatoire qu'il attend est l'identité de l'individu qui	réalise	l' action de dormir. </s></s> Les verbes "regarder", "aimer", etc. sont d'arité 2, car ils dés
2	a2is.fr	it, et de faire ressortir les éléments principaux. </s></s> Pour un concours, nous pouvons	réaliser	une animation 3D ou visite virtuelle de votre projet et réaliser le montage vidéo des diff
3	a2is.fr	in concours, nous pouvons réaliser une animation 3D ou visite virtuelle de votre projet et	réaliser	le montage vidéo des différentes séquences de cette animation. </s></s> Agence Midi-F
4	allostudio.fr	ir vos salles, une rémunération supplémentaire est perçue pour les transactions en ligne	réalisées	via le site. </s></s> Le montant de la commission est égal à 5,5% du montant de la transe
5	sdis60.fr	ours de IOise, et désireuse de poursuivre dans la voie du journalisme, Agathe, 14 ans, a	réalisé	une nouvelle plaquette de présentation.....> En savoir plus </s></s> Un nouveau chef p
6	cype.fr	ation du bâtiment : CYPECAD MEP s'appuie sur une modélisation en 3 dimensions pour	réaliser	ses études . </s></s> L'utilisateur à le choix : la modélisation, ou l'importation de modèle
7	cype.fr	it de refroidissement. </s></s> Solaire thermique : CYPECAD MEP permet également de	réaliser	la Conception et le dimensionnement d'installations de production d'eau chaude sanitai
8	cype.fr	nents, etc. </s></s> Le logiciel CYPECAD MEP est un logiciel modulaire, chaque module	réalisant	une prestation bien définie. </s></s> Les modules disponibles et leurs fonctionnalités sc
9	gambus.fr	gnes, vous propose son savoir faire </s></s> Depuis plus de 50 ans à votre service,Nous	réalisons	vos enseignes en lettres relief, en adhésif, avec leds ou néon, en impression numérique
10	gambus.fr	ic leds ou néon, en impression numérique UV et bien d'autres techniques. </s></s> Nous	réalisons	aussi le marquage des véhicules, du scooter au poids-lourds en passant par les hélicop
11	gambus.fr	ssi le marquage de tous supports de communication, bâches, roll-up, PLV. </s></s> Nous	réalisons	la pose de film solaire, sur automobile et bâtimentNous assurons la pose sur site de tou
12	mobilier-de-bur...	, à la pointe du design et de l'innovation. </s></s> De l'implantation à l'installation, Lacour	réalise	l' agencement complet de vos bureaux et répond de façon intelligente au besoin d'imag
13	typepad.fr) !! ** </s></s> Le concert sera précédé de la projection exclusive d'un film documentaire	réalisé	spécialement pour l'occasion, sur la chanteuse et actrice, réalisé par Renaud Le Van Kir
14	alouetteong.fr	n soir, nous sommes allés filmer un concours de beauté de travestis. </s></s> Je compte	réaliser	mon prochain film sur les communautés de travestis aux Philippines, les bakla, qui sont
15	free.fr	de 3 à 5 à partir d'un même cahier des charges mènent leur projet :recherchent, créent,	réalisent	une maquette sur modeleur 3D ou en cartoncommandent leurs matériaux, réalisent un
16	free.fr	ient, réalisent une maquette sur modeleur 3D ou en cartoncommandent leurs matériaux,	réalisent	un dossier , puis produisent des prototypes. </s></s> En 6ème. </s></s> Le projet collec
17	free.fr	s produisent des prototypes. </s></s> En 6ème. </s></s> Le projet collectif est un dessin	réalisé	par une machine à dessiner automatique et aléatoire sur feuille au format A0 tout en res
18	free.fr	un roman ambulant. </s></s> L'idée de ce site est de présenter le travail des élèves déjà	réalisé	, mais aussi l'avancement des travaux en cours. </s></s> Pour cela, les articles présenté
19	unblog.fr	le pilote appela une banque étrangère pour voir si l'argent était sur le compte avant qu'il	réalise	la vente d'armes. </s></s> L'argent provenait non seulement de la vente des armes, mai
20	free.fr	</s></s> Godwin, ou bien faire un dessin point en art ascii, comme s'il s'agissait d'un écrit	réalisé	sur papier. </s></s> Beaucoup de contributeurs ajoutent par ironie que ledit point devrait

Figure 6. Résultat Concordance *effectuer* + nom

CONCORDANCE French Web 2017 (frTenTen17)

726770 (106,17 par M)

	Contexte de gauche	KWIC	Contexte de droite
1	des terrains ainsi que la totalité des études indispensables à cette activité.	Elle effectue	aussi tout achat et tout portage de terrain.
2	Parfois, l'EPFY reçoit une rémunération grâce aux prestations de service	effectuées	, de produits financiers, de produit de vente de biens immobiliers, de produit de locatior
3	(Si vous n'êtes pas un robot, retirez NOSPAM) J'ai effectué	ma Thèse	à Nancy à l'Institut Elie Cartan entre 2005 et 2008, sous la direction de Philli
4	Recherche par marque Nom de la marque Ce champ est requis pour effectuer	une recherche	. Recherche élargie (exemple: cheval recherche cheval ou che
5	olution du nombre d'habitants est connue à travers les recensements de la population	effectués	dans la commune depuis 1793. À partir du XXIe siècle, les recensements réeli
6	Lors de certaines rencontres, Reagan effectuait	un discours	en face de moi dans la salle de cinéma. Je le restituais tel quel au
7	maintenant sur Susan, et n'avais pas la moindre idée d'avoir été utilisée juste avant pour effectuer	une opération	bancaire illégale pour mes contrôleurs. Des années plus tard, k
8	Il y eut une programmation ultérieure effectuée	à la Base Edwards	de l'Air Force. Craig nous amena là-bas en famille dans no
9	seulement de la vente des armes, mais aussi davantage des arrangements financiers	effectués	qui créaient d'énormes revenus à partir de l'intérêt sur les emprunts de pays désespéré
10	Les autorisations de recherches archéologiques effectuées	à l'aide de détecteurs	de métaux sont à demander au préfet de la région concernée </s>
11	Ménage de fin de séjour: Si vous le souhaitez, nous pouvons effectuer	le ménage	de votre séjour: --> 80 Nos différentes options sont là pour faciliter vos vaca
12	rajouter (en particulier la Baby Escalade et Loisirs) au fur et à mesure des formations effectuées	...	Accès au Pan pour les membres lors de tous les créneau d'ouverture de la
13	ColDoc 2011 s'intéressera aux études effectuées	en fonction de l'intervention	d'une série de facteurs membres de la situation communica
14	de 2009 des partis et groupements politiques effectuée	par la Commission nationale	des comptes de campagne et des financements politiques
15	Une solution est d' effectuer	une transformée	de Fourier en deux dimensions dont existent des algorithmes de calc
16	depuis 1997, la suite de Microsoft est devenue stable : les corrections et améliorations effectuées	depuis sont marginales	et bouleversent moins les acquis des formations qu'au cours de
17	Désormais le script "Chercher les dernières modifications" effectue	la recherche	sur le fichier entier (au paravant il ne prenait en compte que les fiches affi
18	L'expositions des auto s' effectue	le samedi	et le dimanche de 9h30 à 17 heures avec obligation à minima d'exposer le d
19	Après avoir effectué	les modifications	nécessaires, il vous suffira de cliquer sur le bouton "Enregistrer" pou
20	Après avoir effectué	les modifications	nécessaires, il vous suffira de cliquer sur le bouton "Enregistrer" pou

3.3. La démarche analytique et interventionniste

Certains chercheurs comme Boers et Lindstromberg (2009), bien qu'ils soient d'accord avec l'approche de Lewis selon laquelle les apprenants devraient passer du temps à segmenter l'input linguistique et à la prise de conscience sur le rôle des EP (cf. 3.2), se montrent sceptiques vis-à-vis de cette pratique. Selon eux, cela ne suffit pas et les enseignants devraient guider les apprenants pour réaliser cette tâche convenablement et pour identifier les EP correctement. Par ailleurs, leur propre recherche renforce l'idée selon laquelle le guidage des apprenants sur les traits constitutifs des EP, comme leur origine métaphorique et la répétition phonologique, peut révéler leur potentiel mnémonique en augmentant leur mémorabilité. Ces auteurs proposent ainsi une démarche analytique qu'ils résument en ces termes : *enseigner, sélectionner, révéler, compléter*.

Par *enseigner*, Boers et Lindstromberg (2009, voir aussi Boers *et al.*, 2006) entendent un enseignement délibéré et explicite des EP au lieu de s'appuyer uniquement sur un apprentissage aléatoire et incident, issu du travail en autonomie des apprenants et de leur prise de conscience. Par *sélectionner*, il s'agit de cibler non seulement les EP les plus fréquentes mais aussi celles qui correspondent à des cooccurrences collocationnelles qui valent la peine d'être retenues dans tel ou tel contexte d'enseignement. *Révéler* renvoie à l'étape phare de la démarche de Boers et Lindstromberg (2009), selon laquelle l'enseignant tente de tirer profit des caractéristiques non arbitraires des EP afin de les rendre plus mémorables via la piste de la motivation sémantique et/ou phonologique. Enfin, en vue d'optimiser les chances de

répétition, *compléter* signifie encourager l'élaboration du sens et de la forme en renforçant l'observation.

Voici quelques techniques typiques :

a) Enseigner les EP cibles en les regroupant autour :

- d'un mot clé (*à perdre haleine, ne rien avoir à perdre, perdre du terrain, perdre la tête, perdre le fil, perdre sa langue, à corps perdu*) ;
- d'une thématique et/ou un domaine métaphorique particulier, comme le monde marin (*l'air marin, avoir le pied marin, cure marine, prendre la mer*), la lutte, l'ordre, le désordre (*à bras le corps, cheval de bataille, ranger en (ordre de) bataille, cheveux en bataille*). Selon la piste de la motivation sémantique, l'emploi de la couleur dans des expressions comme *regard noir, vert de jalousie, une peur bleue* peut être expliqué sémantiquement en recourant à la culture et/ou l'étymologie, tout comme les expressions qui ont trait à la superstition (*croiser les doigts, toucher du bois, vendredi 13*) qui renvoient à la culture chrétienne (cf. Galisson, 1991).

b) Faire observer les patterns de répétition (rythme, allitération, assonance) comme dans les proverbes (*Pierre qui roule n'amasse pas mousse, tel père tel fils, qui se ressemble s'assemble*) et les binômes (*sens dessus dessous, pas vu pas pris, plus ou moins, premiers arrivés premiers servis, sain et sauf, tôt ou tard*). Ici, l'enseignant mettra à profit la piste de la motivation phonologique. S'il n'y a aucune raison logique de dire en français *jour et nuit* (les Italiens par exemple disent l'inverse : *notte e giorno*), en cherchant du côté de l'euphonie, on peut rendre l'ordre de cette EP plus motivée et mémorable. La mise en question de l'arbitrarité augmente les chances de mémorisation à long terme. De plus, il semble que ce qui est saillant est mieux retenu (Aitchison, 1994) et c'est donc pour cela qu'il est crucial de révéler clairement la saillance des EP aux apprenants par le rythme (binarité de la structure) et la poésie du signifiant.

c) Utiliser des techniques de mémorisation comme l'image du mot clé (Detry, 2008), les indices mnémotechniques (de Serres, 2011; Gonzalez Rey, 2007). Bien que la mémorisation relève du travail personnel de l'apprenant, l'enseignant peut être d'une aide importante et les pistes de motivation, sémantique et phonologique, servent justement d'indices mnémotechniques dans le but de faciliter le stockage des EP en mémoire.

d) Enfin, recycler et réviser fréquemment.

La démarche analytique convient bien aux expressions idiomatiques, aux proverbes et aux binômes. Le rôle de l'enseignant est essentiel afin d'orienter l'enseignement-apprentissage vers telle ou telle EP, tout en désambiguïsant son sens et sa forme et en explicitant son emploi, son registre et ses connotations. Ce dernier point est également très important et il faut y attirer l'attention des apprenants, étant donné que le langage préfabriqué peut revêtir des connotations à connaître.

3.4. La démarche communicative et interactionniste

Depuis l'approche communicative, l'échange et l'interaction en salle de classe (par l'intermédiaire notamment de jeux de rôles, interviews, conversations) sont les maîtres mots. Ils offrent une bonne occasion de faire vivre la répétition et la pratique nécessaires pour rendre l'activation des EP plus automatique. En ce sens, l'activité suivante, adaptée de Nattinger et DeCarrico(1992), qui contraint les apprenants à répondre de façon prévisible et naturelle à divers échanges ritualisés, est intéressante :

- Remercier et répondre à un remerciement (*Merci beaucoup - Avec plaisir*)
- S'excuser et répondre à une excuse (*Je suis désolé - C'est pas grave*)
- Inviter et répondre à une invitation (*Ça te dirait d'aller ... - Ça dépend*)
- Lors d'un achat chez l'épicier (*Avec ceci? - Ça sera tout*)
- Répondre à l'expression de la surprise (*Sans blague! - Je t'assure*)

Plus récemment, dans une tentative de relier les EP à la fluidité en salle de classe communicative, Gatbonton et Segalowitz (2005) proposent l'automatisation créative via l'approche appelée *Automatisation en Contexte Communicatif de Segments de parole fondamentaux* (ACCESS)².

Cette démarche incorpore les étapes d'une pratique contrôlée avec des EP insérées dans des tâches communicatives. Pendant la préparation, on présente de courtes EP de type fonctionnel avant que les apprenants ne prennent part à une tâche interactive qui demande un usage répété de ces EP afin de réaliser un objectif communicatif plus complet. Une tâche bien connue qui correspond à ce format est l'activité « Trouver quelqu'un qui » où les apprenants doivent réaliser entre eux un sondage en utilisant la phrase lexicale comme « *Avez-vous déjà ?* » avant la tâche à proprement parler. Gatbonton et Segalowitz (2005, p. 338) expliquent leur version de l'approche lexicale en ces termes : « Le but ultime de l'ACCESS est de promouvoir la

²Notre traduction de *Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments*.

fluidité et la précision, tout en conservant les avantages de l'approche communicative. Dans l'ACCESS, cela passe par la mise en avant de l'automatisation de segments de parole fondamentaux dans des contextes communicatifs authentiques. »Ce modèle insiste aussi sur la nécessité de l'automatisation de l'output, tout en prenant en compte le fait que les enseignants et les apprenants attendent du cours un travail équilibré sur la grammaire en salle de classe. Le modèle de Gatbonton et Segalowitz (2005) essaie donc de concilier les deux, lexique et grammaire. Les segments de parole fondamentaux renvoient à un ensemble ciblé d'EP que les étudiants peuvent apporter avec eux après chaque leçon. Grâce à l'ACCESS, les segments de parole fondamentaux sont élicités et pratiqués et, par conséquent, automatisés, dans des contextes communicatifs authentiques pour qu'ils puissent être reproduits avec une plus grande précision et fluidité.

Les activités doivent conduire à l'usage d'énoncés ayant une nette fonction pragmatique, étant utiles dans la communication de tous les jours et ayant un grand potentiel de réemploi, soit tels quels, soit avec de légères modifications. Selon ce double critère, l'activité requiert non seulement les énoncés qui expriment directement une fonction langagière précise mais aussi d'autres énoncés que l'on associe typiquement avec eux dans la communication quotidienne. Par exemple, une tâche dans l'ACCESS qui porte sur l'acte de parole *demander quelque chose à quelqu'un* doit éliciter non seulement des énoncés qui réalisent directement cet acte comme *Pourriez-vous venir réparer ma machine à laver, SVP ?*, mais aussi d'autres expressions, susceptibles d'accompagner cet énoncé central de la fonction dans la communication de tous les jours comme *Quand voulez-vous que je passe jeter un œil ?* Au final, la performance de la tâche requiert non seulement un ou deux énoncés exprimant directement la fonction communicative, mais tout un ensemble d'énoncés associés.

Wray et Fitzpatrick (2008) ont expérimenté une approche similaire dans laquelle les apprenants de niveaux intermédiaire et avancé préparent des saynètes conversationnelles avec des locuteurs natifs en incluant des EP. Selon ces chercheuses, les sujets testés ont trouvé que l'usage des séquences mémorisées dans des conversations anticipées a été vécu comme une expérience libératrice donnant aux apprenants la possibilité de paraître plus fluents et naturels dans leurs performances en réduisant aussi la panique que peut créer l'expression orale en temps réel. Grâce à cette préparation, les apprenants ont gagné en confiance et ont pu utiliser le matériel langagier travaillé dans d'autres contextes aussi (cf. Wray et Fitzpatrick, 2008, p.143).

Pour récapituler, les applications pratiques de la démarche communicative et interactionniste dans l'enseignement des EP peuvent inclure :

a) L'usage d'activités de type sondage et des jeux de devinettes qui impliquent la répétition des EP.

b) La répétition des tâches à l'oral avec, par exemple, des partenaires différents, à exécuter en temps limité afin de favoriser la segmentation et la prompte récupération.

c) La préparation, la répétition, la mémorisation et la réalisation des dialogues et d'autres formes de discours comportant des EP.

Enfin, selon cette démarche, il s'agit de passer par des techniques qui favorisent l'automatisation de la fluidité. Ces quelques pistes de travail montrent que l'entraînement à la fluidité et à l'automatisation du langage préfabriqué est possible même dans la salle de classe et ce, sans compromettre les recommandations de l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005). Le tableau 1 récapitule les quatre démarches présentées ci-dessus.

Tableau 1. Récapitulation des quatre démarches

Démarche active cumulative	Démarche Inductive empirique	Démarche Analytique interventionniste	Démarche communicative interactionniste
Répertorier Répéter Mémoriser S'entraîner	Observer Segmenter Identifier Vérifier	Guider Intervenir Analyser Réviser	Agir Interagir Communiquer Pratiquer
Par cœur Répétition à voix haute Subvocalisation Mémorisation Documents audio Chansons Podcasts	Corpus Concordanciers	Exercices mnémotechniques Mot clé Etymologie Procédés rhétoriques	Echanges ritualisés Tâches communicatives Saynètes conversationnelles Automatisation créative
Convient aux: Phrases lexicales Routines discursives Expressions conventionnelles Amorces phrastiques	Convient aux : Collocations Mot d'ordre :	Convient aux : Expressions figées Binômes Trinômes Proverbes	Convient aux : Phrases lexicales Routines discursives Expressions conventionnelles

Mot d'ordre : Faites vos jeux	On n'est jamais si bien servi que par soi- même	Mot d'ordre : Le diable est dans les détails	Amorces phrastiques Mot d'ordre : C'est en forgeant qu'on devient forgeron
----------------------------------	--	--	--

Conclusion

Il est difficile à l'heure actuelle d'indiquer laquelle des quatre démarches présentées serait la plus efficace ; une utilisation équilibrée pourrait être la meilleure solution. Il se pourrait que chaque démarche soit plus pertinente pour enseigner tel ou tel type d'EP en particulier. Parmi les défis majeurs pour les enseignants figure celui de rendre les apprenants conscients de l'omniprésence des EP et de leur rôle afin de promouvoir la fluidité et l'idiomaticité. Le choix des EP devrait être avisé et devrait se baser non seulement sur le critère de la fréquence mais aussi sur des facteurs comme l'utilité, la transparence et le figement. Si au niveau débutant l'apprentissage des EP peut prendre l'aspect des manières préconstruites que certains actes de parole courants réalisent, à tous les niveaux, les enseignants devraient exploiter les textes qu'ils utilisent non seulement pour leur contenu grammatical, ou pour les mots individuels, mais aussi pour les EP et les patterns qui correspondent aux critères de sélection listés ci-dessus. La familiarité avec des outils numériques et des corpus en ligne est particulièrement recommandée pour l'acquisition des collocations. Il ne faudrait bien évidemment pas négliger les activités de consolidation et de réutilisation, nécessaires à tout processus de mémorisation, car la prise de conscience seule ne suffit pas à la rétention des expressions préfabriquées.

Références bibliographiques

- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J. Stengers, H. et Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency. *Language Teaching Research*, 10/3, 245-261.
- Boers, F. et Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Houndmills: Macmillan.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14/2, 129-155.
- Detry, F. (2008). Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en L2. *Synergies Espagne*, 1, 205-218.
- Ding, Y. (2007). Textmemorization and imitation. *System*, 35, 271-280.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R. et Maynard, C. (2008). Formulaic Language in Native and L2 Speakers. *TESOL Quarterly*, 42/3, 375-396.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Gatbonton, E. et Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching. *Canadian Modern Language Review*, 61/3, 325-353.
- Gonzalez Rey, I. (2007). *La Didactique du français idiomatique*. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Johns, T. (2002). Data-driven learning the perpetual challenge. Dans B. Kettermann et G. Marko (dir.), *Teaching and Learning by doing Corpus Linguistics* (p. 107-117). Amsterdam: Rodopi.
- Kilgarriff, A. et al. (2014). Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography ASIALEX*, 1, 7-36.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Martinez, R. (2013). A framework for the inclusion of multi-word expressions in ELT. *ELT Journal*, 67/2, 184-198.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (dir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (p. 40-63). Cambridge : CUP.
- Nattinger, J. et DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.

- Pawley, A. et Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. Dans J. Richards et R. Schmid (dir.), *Language and Communication* (p. 191-225). New York: Longman.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Shin, D. et Nation, P. (2008). Beyond single words : The most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 62/4, 339-348.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : OUP.
- Théophanous, O. et Perez-Bettan, A. (2018). Apport des séquences préfabriquées dans la fluence verbale en L2. Dans O. Soutet, S. Mejri et I. Sfar (dir.), *La Phraséologie. Théories et applications* (p. 339-354). Paris : Honoré Champion.
- Théophanous, O. et Pourciel, S. (2018). Apprendre et enseigner les collocations lexicales en FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, p.663-679. Actes du IV^e Congrès FIPF, Kyoto, 20-24 septembre 2017.
- Towell, R., Hawkins, R. et Bazergui, N. (1996). The Development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17/1, 84-119.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual Differences in L2 Acquisition. Dans C. J. Fillmore, D. Kempler et W. Wang (dir.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (p. 203-228). New York: Academic Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A. (2004). Here's one I prepared earlier. Formulaic language learning on television. Dans N. Schmitt (dir.), *Formulaic Sequences* (p. 249-268). Amsterdam: Benjamins.
- Wray, A. et Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. Dans F. Meunier et S. Granger (dir.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (p. 123-147). Amsterdam: Benjamins.

Les auteurs

Olga THEOPHANOUS est Maître de Conférences, Habilitée à diriger des recherches en Sciences du langage. Son mémoire de synthèse soutenu en 2019 s'intitule « *Apprendre le lexique dans une langue étrangère : Du mot isolé à la séquence préfabriquée* ». Elle est membre du Laboratoire Octogone-

Lordat EA 4156 à l'Université Toulouse-Jean Jaurès. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage du lexique, la phraséologie et la didactique du FLE. Elle a publié de nombreux articles et chapitres d'ouvrages sur ces questions.

Sylvain POURCIEL est diplômé en enseignement du FLE et en linguistique appliquée de l'Université Toulouse-Jean Jaurès. Il enseigne le français au Centre de langues sur le campus chinois de l'Université de Nottingham, à Ningbo. Il a collaboré avec Olga Théophanous dans le recueil *Stéréotypie et figement* sous la direction de V. Beliakov et S. Mejri paru en 2015. Il s'intéresse plus particulièrement à la dimension psycholinguistique de la préfabrication langagière ainsi qu'à l'apport des documents authentiques dans le développement de la compétence lexicale et collocationnelle en langue étrangère.