

# DE QUELQUES ASPECTS DE COMPÉTENCE PHRASÉOLOGIQUE EN L2: LOCUTIONS EN TEST

**Dorota Sikora**  
Université du Littoral Côte d'Opale

**Alexandra Tsedryk**  
Mount Saint Vincent University

## RÉSUMÉ

Les apprenants de français langue seconde maîtrisent-ils des locutions, c'est-à-dire des unités phraséologiques au sens non-compositionnel? Quelle(s) démarche(s) adoptent-ils face à une locution inconnue? Cherchent-ils à en découvrir le sens et si, oui quelles stratégies adoptent-ils pour y parvenir? Faut-il des compétences spécifiques pour apprendre des unités phraséologiques, en particulier des locutions? L'article explore les réponses à un questionnaire construit autour de treize locutions françaises, soumis à des apprenants de niveaux de compétences B1 et B2, que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qualifie d'*utilisateurs indépendants*. L'analyse des résultats montre que les connaissances de vocabulaire locutionnel sont aléatoires et que, face à des unités inconnues, les apprenants mettent en place peu de stratégies susceptibles de les conduire au sens. Le rôle de la phraséodidactique dans l'enseignement de vocabulaire et dans le développement de compétences indispensables dans les apprentissages apparaît ainsi comme essentiel dans le cheminement vers l'autonomie.

**Mots clés:** locutions, phraséologie, phraséodidactique, compétences phraséologiques, stratégies d'apprentissage

## 1. INTRODUCTION

Depuis une quarantaine d'années, les réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement des unités phraséologiques (désormais UP) dans un cursus de langue seconde (L2) convergent vers un consensus : de par leurs spécificités syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, les formules polylexicales exigent une démarche didactique appropriée. Celle-ci ne peut se construire sans prendre en compte les caractéristiques des processus d'apprentissage de l'étudiant d'une part, et les propriétés des UP elles-mêmes de l'autre.

Notre article présente les résultats d'un test réalisé auprès d'un groupe d'apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire-avancé à l'Université Mount Saint Vincent à Halifax (Nouvelle Écosse, Canada). Treize locutions leur ont été soumises, avec deux tâches à effectuer, afin de dégager des éléments de réponses aux questions suivantes : (1) Quel est le degré de connaissance du vocabulaire locutionnel relativement fréquent (comme PRINCE CHARMANT) ou non (GARDER UN CHIEN DE SA CHIENNE)? (2) Lorsqu'une locution est inconnue, quelle est la démarche des apprenants ? Que font-ils pour en découvrir le sens? (3) Comment transposent-ils les informations sémantiques ou les hypothèses qu'ils forment dans une paraphrase définitoire, dans une connexion paradigmatique ou dans un exemple d'emploi ?

Nous commencerons, dans la section 2, par circonscrire le domaine de la phraséodidactique, préciser son objet et réfléchir sur les compétences qui permettent à l'apprenant de traiter les UP. La partie suivante sera consacrée à la présentation du test, à son architecture et aux conditions de sa réalisation. Les résultats quantitatifs et qualitatifs seront exposés dans la section 4, puis discutés en 5. Dans les Conclusions que nous en tirons (section 6), nous plaiderons pour une phraséodidactique explicite et structurée, capable de pallier les difficultés des apprenants face notamment au vocabulaire locutionnel.

## 2. PHRASÉODIDACTIQUE ET COMPÉTENCES PHRASÉOLOGIQUES

Bien que évoquée par Bally (1909), la phraséodidactique est un courant de recherches relativement récent. C'est seulement depuis les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle, avec les travaux de linguistes allemands, et notamment ceux de Gréciano (1984), que l'idée d'un module didactique spécifique, visant l'apprentissage des unités phraséologiques a inspiré quantité d'études, essentiellement de nature expérimentale. Elles ont en commun l'hypothèse selon laquelle, en L2, l'apprentissage des UP nécessite un enseignement approprié. Autrement dit, on admet qu'il existe au sein du lexique d'une langue, des unités polylexicales dont le traitement cognitif et, par conséquent, la démarche pédagogique qui l'accompagne, ne sont pas les mêmes que ceux qu'on doit employer pour le vocabulaire lexémique. Il s'agit dès lors, de la part des enseignants, de proposer un ensemble d'activités qui, en se focalisant sur les UP, seront susceptibles d'en faciliter l'acquisition.

S'il est généralement admis que les UP reçoivent un traitement holistique de la part d'un locuteur natif, la démarche d'un apprenant semble souvent s'organiser différemment (cf. à titre d'exemple Siyanova-Chanturia et al. 2011). Compte tenu de la complexité de ces phénomènes, les études expérimentales sont inévitablement conduites à privilégier un angle d'approche. Ainsi, l'acquisition des UP a été étudiée entre autres selon les axes tels que :

- traitement des UP par des locuteurs natifs et par les apprenants (Abel 2003 ; Bortfeld 2012 ; Caillies 2009 ; Edmonds 2013) ;
- intégration des UP et le développement de connaissances lexicales (Sulowska 2013, 2018) ;

- contribution des UP, repérées notamment sur des bases fréquentielles en tant qu'unités pré-fabriquées, au développement des compétences réceptives et des compétences productives (Stengers et al. 2011), dont la fluence (Théophanous & Perez-Bettan 2018) ;
- démarches pédagogiques et activités à proposer pour enseigner, de manière efficace, les UP (Boers 2001 ; Boers et al. 2004 ; Boers et al. 2007 ; González Rey 2007, 2010, 2018).

Contrairement au courant sociolinguistique actuellement dominant en didactique, qui se manifeste notamment dans l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la phraséodidactique se rapproche naturellement des recherches linguistiques réalisées en phraséologie, s'appuyant sur l'exploration de corpus. Elle en contracte par ailleurs les difficultés, par exemple quand il s'agit de classer les UP, dont la structure polylexicale et le fonctionnement multidimensionnel (formel, sémantique, syntaxique, discursif, etc.) rend toute démarche typologique particulièrement délicate. En effet, les multiples caractéristiques des UP conduisent à des classements, et chemin faisant à des terminologies, très variés. Ainsi, on parlera des *séquences formulaires* (cf. *formulaic sequences* chez Wray 2002), de séquences préfabriquées pour désigner des segments aux degrés de figement différents quelle que soit leur nature. En lexicographie (Mel'čuk 2013), on prend en compte au contraire leur nature et les types de contraintes sémantiques, lexicales et syntaxiques qu'elles subissent. Une perspective discursive conduit à adopter des termes tels que *routines conversationnelles* (Coulmas 1981 ; Groupe de Fribourg 2012) ou *actes stéréotypés de langage* (Kauffer 2011).

L'objectif d'une démarche phraséodidactique est double. Premièrement, il consiste à développer des connaissances lexicales de l'apprenant du point de vue quantitatif, en y intégrant de nouvelles UP. Autrement dit, il s'agit de l'aider à en maîtriser de plus en plus, en les intégrant dans le vocabulaire à la fois réceptif et productif (Sikora 2018a). Or, d'une part, ni le volume horaire destiné à un parcours d'apprentissage, ni le contenu des programmes ne permettent en général d'accorder aux UP l'attention didactique qu'elles méritent (Théophanous 2013 ; Tsedryk 2018). D'autre part, leur multitude et leur vivacité – pour des raisons diverses, elles sont nombreuses à apparaître et à disparaître dans les échanges quotidiens – rend difficile la prise en compte ne serait-ce que d'une partie significative en classe de langue. D'où la nécessité de définir un second objectif phraséodidactique : aider l'apprenant à construire des compétences sur lesquelles il pourra s'appuyer pour traiter, intégrer dans son vocabulaire et employer en discours des UP jusque là inconnues, rencontrées souvent de manière aléatoire, au gré de ses contacts de la langue cible. Ce second objectif est donc qualitatif.

Qu'entend-on alors par compétences phraséologiques? De manière générale, une compétence est définie comme un savoir-faire qui conduit l'apprenant à faire un usage approprié des connaissances et de l'ensemble des ressources qu'il possède pour comprendre le sens, repérer les caractéristiques sémantiques et formelles, identifier le fonctionnement discursif d'une UP pour l'intégrer dans son vocabulaire productif.

Si les connaissances phraséologiques se développent tant du point de vue quantitatif que qualitatif pendant un cursus d'apprentissage (cf. Sułkowska 2018), la multitude et la diversité des UP obligera toujours l'apprenant à en traiter de nouvelles, inconnues jusque là. Il sera ainsi amené à s'appuyer non seulement sur les connaissances déjà acquises, mais également sur des straté-

gies appropriées. Les stratégies d'apprentissage des UP s'inscrivent dans la dimension qualitative des compétences phraséologiques.

Ainsi, le développement de stratégies nécessaires pour maîtriser les UP, c'est-à-dire des procédures et des outils mis à contribution de manière consciente pour améliorer les apprentissages, constitue l'un des principaux objectifs de la phraséodidactique. Parmi les stratégies qui font partie intégrante des compétences phraséologiques (Sikora 2018a), figurent notamment des :

- stratégies cognitives, qui consistent à analyser l'expression, comparer avec les langues connues, cf. (Oxford 1990) ;
- stratégies cognitives de premier contact (*initial handling strategies*, Yongqi 2010) telles que recours au dictionnaire (simple ou étendu), devinement à partir d'indices linguistiques ;
- stratégies métacognitives (Oxford 1990), qui consistent à examiner la matière à apprendre, découvrir le fonctionnement ;
- stratégies mnémoniques (Oxford 1990) qui reposent sur le classement, les associations, c'est-à-dire sur la formation des liens et le positionnement par rapport aux connaissances déjà acquises, utilisation des images, des sons, etc.

### 3. PRÉSENTATION DU TEST ET DE SON ENVIRONNEMENT

L'étude dont cet article présente les résultats partiels s'inscrit dans le cadre plus large du programme de recherche *Images culturelles dans l'apprentissage des langues : enjeux didactiques et linguistiques* (ICal) développé à l'Université du Littoral Côte d'Opale (France) en collaboration avec l'Université Mount Saint-Vincent à Halifax (Canada). Ce projet, qui réunit les spécialistes en linguistique et en didactique des langues propose d'explorer les images culturelles et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, notamment lorsque la démarche pédagogique se donne pour objectif de former un locuteur plurilingue.

Dans son volet linguistique, *ICal* se focalise sur les locutions telles qu'elles sont définies par (Mel'čuk 2013) : phrasèmes non-compositionnels qui appartiennent au module lexical d'une langue, en l'occurrence du français. Les locutions telles que *CASSER LA CROÛTE* sont ainsi identifiées en tant qu'unités lexicales (lexies) au même titre que les lexèmes, par exemple *MANGER I.1*. Pour la phraséodidactique, elles sont particulièrement intéressantes en raison des contenus figuratifs (Dobrovol'skij & Piirainen 2005 ; Piirainen 2008 ; Dobrovol'skij 2016) qu'elles sont nombreuses à véhiculer. Or, si cette particularité de leur sémantisme représente une difficulté dans l'apprentissage (Sikora 2018a), elle peut également être exploitée en phraséodidactique (voir, à titre d'exemple, les propositions de Boers (2001), Abel (2003), Boers et al. (2007)).

Le questionnaire dont nous présentons et discutons ici des résultats partiels a été conçu tant à destination de locuteurs natifs du français que d'apprenants de L2. Son objectif général était de réunir le plus d'éléments de réponse à la question de savoir comment sont traités les contenus figuratifs par ces deux publics. Le test possède une formule ouverte dans la mesure où il n'est pas destiné à confirmer ou à infirmer une hypothèse de travail, mais d'apporter des données pour en construire. Treize locutions ont été retenues (voir les critères du choix ci-dessous), nombre relativement modeste, mais permettant aux participants de traiter l'ensemble des tâches définies.

### 3.1 Architecture globale du test

L'ensemble du questionnaire organisait le travail demandé en trois étapes :

1. Dans un premier temps, les 13 locutions ont été présentées de manière entièrement décontextualisée afin de vérifier si elles faisaient partie du vocabulaire des participants. Si ce n'était pas le cas, les participants ont été encouragés à les soumettre à l'analyse pour en deviner le sens à partir de la structure lexico-syntaxique du phrasème (Pausé 2017), en se servant notamment des contenus figuratifs. Cet intérêt pour les images véhiculées (ou non) par les éléments lexicaux formant la locution et leur (éventuel) pouvoir explicatif qui a été décisif pour la décontextualisation. Nous avons voulu savoir ce qui pouvait être inféré de la structure lexico-syntaxique elle-même<sup>1</sup>.
2. Une deuxième étape comprenait un travail sur des extraits de corpus contenant les locutions du test, de manière à vérifier s'ils fournissaient des indices pour comprendre leur sens là où il n'était pas connu. Cette tâche réalisée en France, auprès de 62 étudiants de licence et de master, discutée dans (Sikora 2018b), ne sera pas abordée ici.
3. Une dernière réflexion, à présenter sous forme d'une courte explication rédigée sans contrainte formelle, s'appuyait sur un exercice de substitution. Dans des extraits de corpus, nous avons remplacé la locution qui y figurait (par exemple JOUER AVEC LE FEU) par son quasi-synonyme (DANSER SUR UN VOLCAN). Les participants étaient invités à expliquer la modification sémantique qui en découle, toujours dans le but de saisir les contenus figuratifs liés aux locutions en question. Jusqu'à présent, seuls les étudiants de français L1 ont été concernés par cette tâche : les résultats en ont été discutés dans (Sikora 2018b) et nous n'y revenons plus dans la présente étude.

L'architecture globale du test fut déterminante pour le choix des locutions, à commencer par le nombre. Il nous a fallu le limiter de manière à ce que l'ensemble soit potentiellement traitable en une heure, notamment par des participants de L1 français. Il nous a fallu équilibrer les locutions connues – permettant ainsi une réflexion de l'étape 3, et inconnues, pour inciter l'analyse, le devinement et la recherche d'indices contextuels des deux premiers points.

Dans la mesure où les participants de français L2 ont, pour la plupart, un niveau de compétences B1 et B2, nous avons ciblé des phrasèmes nominaux et verbaux, qui du point de vue de leurs fonctions syntaxiques s'emploient conformément à la nature de leur gouverneur, c'est-à-dire en tant que sujets ou compléments pour les premiers, et dans les fonctions verbales pour les seconds. C'est dire que nous n'avons pas retenu par exemple MAIN DANS LA MAIN, qui tout en étant un syntagme nominal, connaît uniquement des usages adjectivaux et adverbiaux.

C'est en fonction de cet ensemble des contraintes (compétences du public, temps de réalisation) et d'objectifs (tâches à réaliser, informations à ramener) que les 13 locutions suivantes ont été intégrées : MARIAGE DE LA CARPE ET DU LAPIN, TEMPÊTE DANS UN VERRE D'EAU, VOIE

---

<sup>1</sup> D'autant plus que les étudiants de français L2 à qui il a été proposé de réaliser l'étape 2 avaient trouvé peu, voire pas du tout d'indice contextuel dans les extraits de corpus susceptible d'illustrer l'emploi de ces locutions (cf. Sikora 2018b).

DE GARAGE, CHEVALIER SERVANT, PRINCE CHARMANT, AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT, NOYER LE POISSON, TOURNER AUTOUR DU POT, COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS, GARDER UN CHIEN DE SA CHIENNE, SE NOYER DANS UN VERRE D'EAU, DANSER SUR UN VOLCAN, JOUER AVEC LE FEU.

### 3.2 CONDITIONS DE RÉALISATION DU TEST ET MÉTHODES D'ANALYSE

L'organisation modulaire de notre test permet d'en extraire telle ou telle partie pour un usage autonome, avec des questions de recherche spécifiques. C'est ainsi que nous avons procédé pour vérifier le degré de connaissance des locutions ci-dessus et les stratégies appliquées face à celles qui n'étaient pas connues des participants. Nous avons en effet extrait le document relatif à la première étape : désormais, nous désignerons ce document sous le nom de Test.

Ce Test a été proposé à 20 étudiants apprenants du français L2 à l'Université Mount Saint Vincent à Halifax au Canada, en fin d'une année universitaire pendant laquelle ils avaient suivi un cours de grammaire ou de conversation à raison de deux heures et demies par semaine. Dix-sept d'entre eux étaient issus de milieux anglophones ; trois évoluaient dans un environnement bilingue français-anglais. Tous attestaient d'un niveau intermédiaire-avancé (surtout B1 et quelques B2).

Notre objectif était de réunir les éléments de réponses aux questions suivantes : (1) Lorsque les locutions sélectionnées selon les critères ci-dessus étaient connues des participants, parvenaient-ils à en paraphraser le sens, à construire un exemple de leur emploi, à les connecter à des lexies (quasi-)synonymes? (2) Lorsque les locutions sélectionnées leur étaient inconnues, s'engageaient-ils systématiquement dans des démarches d'analyse, en appliquant notamment des stratégies de devinement pour accéder à leur sens? Nos objectifs s'articulaient en une série de questions plus précises : (a) Quel est le degré de maîtrise sémantique des locutions proposées? (b) Quels types de difficultés les apprenants ont-ils? (c) Y a-t-il un lien entre la réussite et la fréquence des locutions et/ou la langue maternelle d'apprenants ?

Nous nous sommes donc focalisées sur les stratégies cognitives (Oxford 1990), dont celles de premier contact (Yongqi 2010). Comme nous l'avons indiqué plus haut, les 13 locutions ont été présentées aux participants de manière décontextualisée. Pour chacune d'entre elles, il a été demandé de réaliser deux tâches suivantes : (a) Tâche 1 (T1) : Chaque participant devait préciser s'il en connaissait le sens (*Je sais*) ou s'il le devinait (*Je devine*). Dans les deux cas, il fallait ensuite l'explicitier sous forme de paraphrase, conformément à la consigne : *Connaissez-vous ces expressions ? Ce sont des locutions. Expliquez le sens de chacune d'entre elles* ; (b) Tâche 2 (T2) : Les participants étaient invités à construire un exemple illustrant le sens de chaque locution et en fournir un quasi-synonyme. La consigne en a été formulée de la façon suivante : *Proposez une phrase qui montre le sens de cette locution, selon vous. Ensuite, proposez son équivalent sémantique, si c'est possible*.

Afin d'éviter tout malentendu, deux exemples – TOMBER À L'EAU et MÈRE POULE – ont été fournis avec les réponses de type de celles qui étaient attendues. Les étudiants pouvaient disposer du temps qui leur était nécessaire dans les limites d'une séance de deux heures. L'usage de ressources lexicales n'a pas été permis.

Chacune des deux tâches pouvait être considérée comme *réussie*, *partiellement réussie* ou bien *non réussie*. Pour la T1, la paraphrase proposée par chacun des participants (lorsqu'elle l'était) fut comparée aux définitions extraites de trois ressources dictionnaires (cf. liste de références). De même, la réussite dans la T2 pouvait être totale (l'exemple illustre correctement le sens de la locution), partielle (l'exemple était acceptable, mais il véhiculait une ambiguïté sémantique dans la mesure où il convenait à plusieurs significations différentes dont la correcte) ou se montrer entièrement inappropriée (cf. la section 4.2 ci-dessous).

Une analyse quantitative des réponses relatives à chaque locution a ensuite été effectuée. Elle a consisté à calculer : (1) la proportion des locutions connues et de celles dont on devinait le sens pour la T1 et (2) la proportion des réussites, des réussites partielles et d'échecs pour la T1 et pour la T2.

#### 4. RÉSULTATS

Pour contrôler la fiabilité d'analyse par deux évaluateuses, un protocole de dépouillement de données a été élaboré. Sur les 520 réponses possibles (20 participants, avec 26 réponses possibles par participant), 327 ont été réellement obtenues. Nous n'avons pas inclus dans les calculs les cases laissées vides, ni les Je ne sais pas, Aucune idée, etc. Les analyses ont été conduites de façon indépendante et ensuite comparées pour chaque jugement. Le coefficient d'objectivité est élevé, car les degrés d'entente atteignent une concordance de résultats de 80% en moyenne pour l'ensemble des réponses. Les exemples analysés différemment ont ensuite été discutés, et l'attribution des points a été décidée d'un commun accord.

##### 4.1. RÉSULTATS QUANTITATIFS

Le Tableau 1 présente le total des réponses fournies et les pourcentages d'apprenants qui « connaissent l'expression » vs ceux qui essaient de deviner son sens. Le total des réponses possibles par locution est 40 (20 participants, deux tâches). Nous observons une grande variabilité dans le nombre de réponses pour des locutions 20 différentes, allant de 10 (pour VOIE DE GARAGE) à 38 (pour PRINCE CHARMANT). Seulement trois locutions (PRINCE CHARMANT, JOUER AVEC LE FEU et AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT) ont reçu un taux élevé de réponses. En moyenne, chaque locution a obtenu 25 réponses seulement, ce qui montre rapidement l'hésitation des apprenants vis-à-vis les locutions fournies.

Selon le Tableau 1, seulement deux locutions sont « connues » par la majorité des apprenants (PRINCE CHARMANT et JOUER AVEC LE FEU). Reste à savoir dans quelle mesure cette connaissance est complète, ce qui sera considéré ultérieurement, car dire qu'on connaît n'équivaut pas toujours à connaître vraiment. Les apprenants qui ont essayé de deviner le sens des locutions sont plus nombreux, ce qui suggère que pour la plupart, elles leur ne sont pas familières et qu'ils ont dû déployer les stratégies de devinement pour arriver au sens.

TABLEAU 1

Réponses fournies et le pourcentage de « je connais » vs « je devine »

Locution	Réponses fournies (T1 + T2)	“Je connais”	“Je devine”	“Je connais” vs “Je devine”
PRINCE CHAR- MANT	38	14	6	70%
JOUER AVEC LE FEU	35	17	3	85%
AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT	33	2	18	10%
NOYER LE POIS- SON	29	1	16	6%
MARIAGE DE LA CARPE ET DU LA- PIN	27	0	17	0%
TOURNER AU- TOUR DU POT	26	4	11	27%
DANSER SUR UN VOLCAN	26	2	14	13%
CHEVALIER SER- VANT	24	1	12	8%
COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS	23	2	13	13%
TEMPÊTE DANS UN VERRE D’EAU	20	1	12	8%
SE NOYER DANS UN VERRE D’EAU	19	1	11	8%

GARDER UN CHIEN DE SA CHIENNE	17	0	7	0%
VOIE DE GARAGE	10	0	7	0%

Le Tableau 2 contient les pourcentages des taux de réussite pour chaque tâche séparément et ensuite les moyennes pour les deux tâches. Les taux de réponses non adéquates sont élevés ; en gras sont marquées les locutions pour lesquelles le taux d'échec est plus de 75%. En italiques sont notées les locutions pour lesquelles le taux d'échec est moins de 25%. Par exemple, le sens de la locution JOUER AVEC LE FEU a été bien expliqué par la totalité des participants (taux d'échec 0% pour la T1).

TABLEAU 2

La réussite et l'échec pour la T 1 (définition) et la T 2 (production)

Locution	% de T1 (réussie/ par- tiellement réussie)	% de T1 <i>non réussie</i>	% de T2 <b>(réussie/ par- tielle ment réussie)</b>	% de T2 non réussie	Moyenne, échec (T1 et T2)
PRINCE CHARMANT	65%	35%	55%	44%	40%
JOUER AVEC LE FEU	100%	0%	77%	23%	12%
AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT	15%	85%	7%	93%	89%
NOYER LE POISSON	6%	94%	8%	92%	93%
MARIAGE DE LA CARPE ET DU LAPIN	65%	35%	67%	33%	34%
TOURNER AU- TOUR DU POT	40%	60%	45%	55%	58%
DANSER SUR UN VOLCAN	63%	37%	80%	20%	29%

CHEVALIER SERVANT	77%	23%	64%	36%	30%
COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS	67%	33%	89%	11%	22%
TEMPÊTE DANS UN VERRE D'EAU	23%	77%	0%	100%	89%
SE NOYER DANS UN VERRE D'EAU	34%	66%	14%	86%	76%
GARDER UN CHIEN DE SA CHIENNE	0%	100%	0%	100%	100%
VOIE DE GA- RAGE	0%	100%	0%	100%	100%

La moyenne des taux d'échec pour les T1 et T2 permet de constater que le sémantisme de certaines locutions a été plus transparent que d'autres. Nous les divisons en quatre groupes selon la moyenne des taux d'échec : (1) locutions « plutôt accessibles », avec le taux d'échec inférieur à 25%, (2) locutions « plus ou moins accessibles », avec le taux d'échec entre 26% et 50%, (3) les locutions « plus ou moins inaccessibles », avec le taux d'échec entre 51% et 75% et (4) les locutions « plutôt inaccessibles », avec le taux d'échec entre 76% et 100%. Le Tableau 3 est une récapitulation des résultats.

Les résultats quantitatifs laissent identifier les locutions dont le sens a été opaque : elles sont donc considérées comme « plutôt inaccessibles ». Nous voulions savoir s'il existait un lien entre la fréquence des locutions en corpus et la réussite, même si la fréquence des locutions est en général très basse<sup>2</sup>. Après avoir consulté les corpus Frantext (1800-2018 : 144 264 677 tokens) et FrWac (2010 : 1 613 206 614 tokens), nous avons identifié les locutions les plus fréquentes (prince charmant, jouer avec le feu et tourner autour du pot) et les moins fréquentes (garder un chien de sa chienne<sup>3</sup>, mariage de la carpe et du lapin, danser sur un volcan, courir deux lièvres à la fois), selon les deux corpus. Deux d'entre elles ont la fréquence la plus élevée

<sup>2</sup> Par exemple, la locution « la plus fréquente » de la liste des locutions est PRINCE CHARMANT dont la fréquence relative dans le corpus FrWac est  $7.5 \times 10^{-7}$ , alors que celle de DANSER SUR UN VOLCAN qui est une des plus rares dans notre liste est de  $8.1 \times 10^{-9}$ . Cependant, il ne peut s'agir que d'orientation générale, puisque – comme le montrent justement González-Fernández et Schmitt (2015) à propos de collocation – une fréquence en corpus (surtout littéraire) ne rend pas compte de la fréquence avec laquelle l'apprenant rencontre réellement une unité en discours. Un corpus du Web tel que FrWac semble plus fiable sur ce plan.

<sup>3</sup> Il est possible de considérer CHIEN DE SA CHIENNE comme locution, car les verbes *réserver/garder* peuvent être alternés, en formant une collocation avec CHIEN DE SA CHIENNE.

(prince charmant et jouer avec le feu). Elles figurent dans la liste de locutions « plutôt accessibles » ce qui fait penser à une influence positive de la fréquence sur l'apprentissage. Cependant, en général, la fréquence ne semble pas être le critère le plus important pour la réussite, car parmi les locutions « plutôt accessibles » et « plus ou moins accessibles » figurent en même temps des locutions fréquentes et rares, alors que la liste de « locutions plutôt inaccessibles » contient seulement une locution rare et le reste appartient au milieu de la liste. Notre hypothèse que les locutions les plus fréquentes seront les plus familières aux apprenants, tandis que les locutions les plus rares ne seront pas du tout accessibles n'est pas confirmée. D'autres facteurs influenceraient la réussite. Nous les examinerons dans la section 5 « Discussion ».

**TABLEAU 3**

Classement de locutions selon la transparence du sens pour les apprenants  
et les correspondances anglaises

Classement de locutions	Taux d'échec (T1+T2)/2	Locutions (taux d'échec)	Équivalent anglais le plus proche
Plutôt accessible	0%-25%	jouer avec le feu (12%)* COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS (22%)	play with fire ??? TRY TO DO TWO THINGS AT ONCE
Plus ou moins accessible	26%-50%	danser sur un volcan (29%) chevalier servant (30%) mariage de la carpe et du lapin (34%) PRINCE CHARMANT (40%)*	be skating on thin ice knight in shining ar- mour be like oil and water PRINCE CHARMING
Plus ou moins inaccessible	51%-75%	TOURNER AUTOUR DU POT (58%)	TO BEAT AROUND THE BUSH

Plutôt inaccessible	76%-100%	se noyer dans un verre d'eau (76%)	???BE AS HELPLESS AS BABE
		tempête dans un verre d'eau (89%)	tempest in a teapot ???lack in initiative
		AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT (89%)	to muddy the waters ???to have a grudge against someone
		noyer le poisson (93%)	DEAD END
		garder un chien de sa chienne (100%)	
		VOIE DE GARAGE (100%)	

\*Locutions que les apprenants ont considérées comme « familières »

Nous avons aussi examiné le lien entre la tâche de définition et la tâche de production incluant la reformulation. Nous avons comparé les résultats obtenus pour la T1 et pour la T2. En plus des locutions pour lesquelles le taux d'échec est 100% dans les deux tâches, les taux d'échec se sont avérés plus élevés dans la T2 que dans la T1 pour six locutions. Pour les deux locutions que les apprenants ont classées comme familières (PRINCE CHARMANT et JOUER AVEC LE FEU), le taux de réussite a été plus bas dans la T2 (100% vs 77% pour PRINCE CHARMANT et 65% vs. 55% pour JOUER AVEC LE FEU), ce qui confirme la difficulté d'utiliser des locutions en contexte de production chez les apprenants et suggère que la tâche de tissage des liens paradigmatiques est un problème épineux pour les apprenants.

#### 4.2 RÉSULTATS QUALITATIFS: RÉUSSITES ET DIFFICULTÉS

Cette section examine la qualité des définitions proposées et illustre des difficultés d'apprenants par les exemples tirés du corpus. Rappelons que chacune des deux tâches proposées pouvait être entièrement ou partiellement réussie. Une paraphrase du sens (Tâche 1) n'était que partiellement aboutie lorsque sa formulation était trop générale, de manière à englober potentiellement plusieurs signifiés. C'est le cas du lexème « incompatibilité » indiqué pour MARIAGE DE LA CARPE ET DU LAPIN. De même, la Tâche 2, qui consistait à produire un exemple illustrant le sens, était en partie réussie, lorsque sans être incompatible avec le sémantisme de la locution, la phrase proposée ne permettait pas d'admettre que celui-ci était réellement maîtrisé. C'est le cas notamment de: *Jack est plein d'énergie. Linda a très peur et silencieuse. C'est un mariage de la carpe et du lapin*, où il est question d'un couple, ce qui, du point de vue sémantique apparaît comme trop littéral et restreint.

Notre but était d'observer des tendances dans les réponses et d'identifier les types de difficultés rencontrées par des apprenants lors d'application de stratégies de devinement. Nous avons

identifié trois types majeurs de problèmes dans l'élaboration des définitions : (1) décomposition du sens dénotatif ; (2) confusion avec des homonymes et (3) interférence avec la langue maternelle. Nous les illustrons dans ce qui suit.

La première difficulté provient de la décomposition et analyse du sens dénotatif des composantes de la locution. Par exemple, pour la locution NOYER LE POISSON ('embrouiller volontairement une situation, faire des digressions dans le but de tromper ou de lasser'[Antidote]), 11 réponses sur 17, soit 65%, proposent le sens 'faire une chose impossible', comme illustré dans (1a-c). Le syntagme *noyer le poisson* est alors analysé par l'apprenant comme cela se fait dans un syntagme libre, et non dans un phrasème non-compositionnel ; en analysant le sens dénotatif de *noyer* et de *poisson*, il arrive à cette interprétation car il est effectivement impossible de noyer le poisson au sens littéral.

- (1) a. Essayer d'accomplir tous les devoirs c'est comme essayer de noyer le poisson. Autrement dit, cette chose est difficile et ça semble impossible.  
 b. Habiter sur Mars c'est comme noyer le poisson.  
 c. Je ne peux pas croire que tu as eu 100 %\*sur l'examen ! Tu as noyé le poisson !<sup>4</sup>

Les exemples en (2) illustrent la confusion chez l'apprenant due à l'homonymie. Ainsi, pour expliquer la locution VOIE DE GARAGE ('situation sans issue') 4 réponses sur 7 se sont basées sur le sens de VOIX, lexie homonyme de VOIE.

- (2) a. \*une voie forte et haute  
 b. Quand la prof essaie d'avoir l'attention de la classe, elle utilise une \*voie de garage.

Comme l'on pouvait s'y attendre, la langue maternelle d'apprenants (l'anglais) a joué un rôle en même temps positif et négatif dans l'interprétation du sens. Par exemple, la locution AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME SABOT ('être incapable de faire quoi que ce soit, rester passif, n'avoir aucune initiative, ne manifester aucune débrouillardise' [Antidote]), serait confondue avec la locution anglaise PUT ALL ONE'S EGGS IN ONE BASKET (équivalent de METTRE TOUS SES ŒUFS DANS LE MÊME PANIER), car le sens 'investir tout dans quelque chose' a été proposé, tel qu'illustré dans (3a). Une interprétation semblable, 'concentrer tout l'effort et l'énergie à une place ou dans un domaine' est illustrée dans (3b).

- (3) a. Elle \*applique [fait une demande] seulement à MSVU, elle a les deux pieds dans le même sabot. Autrement dit, elle espère vraiment qu'elle ira à MSVU. Elle n'a pas pigé d'autres options.  
 b. Jérémie a quitté l'école pour devenir musicien ; il a mis les deux pieds dans le même sabot. Autrement dit, il a décidé de seulement se concentrer sur sa musique et rien d'autre.

---

<sup>4</sup> Les phrases d'exemples qui contiennent des erreurs grammaticales ou lexicales sont marquées par un astérisque.

Finally, we have observed the avoidance of linguistic engagement in learners. Consider the examples in (4) proposed by the participants for the T2 for the locution PRINCE CHARMANT. Although these phrases are perfectly acceptable in a discourse, they do not explicitly convey the meaning of the locution through the context. We call them *examples doudous*<sup>5</sup> because they are reassuring for a learner who avoids the risk of being misled by using the locution in a less precise context. Degrees of acceptability of responses are different, as (4a) seems more precise and more acceptable than (4c) which is very general.

- (4) a. Un jour tu trouveras ton prince charmant.  
 b. Ce garçon est mon prince charmant.  
 c. C'est mon prince charmant.

We also observed the influence of the mother language on success in definitions. Expressions accessible to learners often have an equivalent locutionary in English: either a direct lexical and syntactic equivalent (JOUER AVEC LE FEU / PLAY WITH FIRE, PRINCE CHARMANT / PRINCE CHARMING), or a semantic equivalent (CHEVALIER SERVANT / KNIGHT IN THE SHINING ARMOUR).

As for the locutions « rather inaccessible », often, there is no locution in English expressing the same locutionary meaning. For example, SE NOYER DANS UN VERRE D'EAU ('not knowing how to deal with, not being able to overcome small obstacles') does not have a direct equivalent in English (cf. Tableau 3).<sup>6</sup> An expression very close semantically BE AS HELPLESS AS A BABE ('unable to manage independently' ['not being able to solve a problem independently']) does not denote exactly the same situation, as it refers to a generalization of qualities of the individual X, whereas the component 'not knowing how to overcome a small obstacle' is missing. On the other hand, in the locution MAKE A MOUNTAIN OUT OF A MOLEHILL ('to make a slight difficulty seem like a serious problem' [Cambridge Dictionary] / 'treat a trivial problem as if it were a serious one') proposed as a translation by certain (expressio.fr) is not at all equivalent because the meaning 'exaggerate' is particularly evident in English.

## 5. DISCUSSION

Let us return to our research questions on which we are focusing in this study :

- (1) When the locutions selected according to the criteria above were known to the participants, were they able to paraphrase the meaning, to construct an example of their use, to connect them to lexical (quasi-)synonyms ?

<sup>5</sup> We borrow this term, adapted to the examples, from Hasselgren (1994), who qualifies *doudous lexicaux* (*lexical Teddy Bears*) this type of reassuring choices in what concerns the vocabulary.

<sup>6</sup> In Tableau 3 we proposed the variants of translations in English which seemed the closest semantically. We consulted the Cambridge and Collins dictionaries and privileged the variants of American English versus British English, as our learners live in North America.

Des 13 locutions proposées seulement deux ont été familières aux apprenants. Quand les locutions étaient connues des participants, de manière générale, ils parvenaient à en paraphraser le sens, mais le taux de la réussite a été régulièrement plus bas pour la T2 que pour la T1. Le paraphrasage exige l'usage de (quasi-)synonymes ou de constructions lexico-syntaxiques quasi-équivalentes dans les substitutions, ce qui représente, comme on le sait, une faiblesse chez ce type d'apprenant (Tsedryk 2016). Ce résultat témoigne du manque de connaissances phraséologiques chez des apprenants et du besoin d'incorporer la phraséodidactique, en général, et l'enseignement de locutions, en particulier, dans le cursus scolaire, ce qui n'est pas fait de façon régulière dans les manuels de langue de niveau intermédiaire-avancé (Tsedryk 2018).

- (2) Lorsque les locutions sélectionnées inconnues aux étudiants, s'engageaient-ils systématiquement dans des démarches d'analyse, en appliquant notamment des stratégies de devinement pour accéder à leur sens? Plus précisément, (a) Quel est le degré de maîtrise sémantique des locutions proposées? (b) Quels types de difficultés les apprenants ont-ils? (c) Est-ce qu'il y a un lien entre la réussite et la fréquence des locutions et/ou la langue maternelle d'apprenants ?

Lorsque les locutions étaient inconnues aux apprenants, plusieurs peinaient à en faire une analyse et identifier le sens, en s'abstenant de donner des réponses. Si l'on s'attendait à obtenir 40 réponses par locution, en moyenne, on n'a obtenu que 25. Certains apprenants n'ont pas proposé de réponses du tout, alors que d'autres se sont limités à des stratégies d'évitement, ce qui conduit à des résultats parfois difficiles à interpréter. Cette tendance témoigne clairement de la complexité de l'apprentissage des locutions en L2 et de difficultés qu'un apprenant éprouve souvent à deviner le sens de celles-ci en raison de leur non-compositionnalité (Sikora 2018a). Cette difficulté représente également un défi pour les locuteurs natifs de français. Ainsi, pour les locuteurs natifs testés en France dans la tâche de définition, les locutions « les plus difficiles » ou « plutôt inaccessibles » ont été les mêmes que dans le groupe de L2 (Sikora 2018b). Généralement, le taux de réussite est bas chez nos participants : souvent les stratégies de devinement n'aboutissent pas à la réussite dans la tâche de définition ; celle-ci n'est pas triviale pour un apprenant à cause de l'effort cognitif nécessaire et aussi le manque de métaconnaissances (Sikora 2018b). Les difficultés d'apprenants que nous avons identifiées s'expliquent par le recours au sens dénotatif des composantes de locutions, par le manque de connaissances linguistiques (confusion entre les homonymes, cf. Laufer 1997) et quelquefois par un transfert négatif de la langue maternelle. Nous n'avons pas remarqué de lien évident entre la réussite dans les tâches et la fréquence de locutions. Ceci peut s'expliquer par une fréquence très basse de locutions dans les corpus et dans les discours, en général, et, comme conséquence, absence ou quasi-inexistence d'apprentissage incident de locutions.

Même si les difficultés d'apprenants étaient évidentes, le sens de certaines locutions s'est avéré plus accessible. Nous avons remarqué un lien positif entre la réussite et l'existence d'un équivalent locutionnel en L1. Notamment, les locutions en français ayant un équivalent locutionnel en anglais ont reçu un taux plus élevé de réponses et de réussites dans les deux tâches. En revanche, dans plusieurs cas, l'identité sémantique pour chaque locution a été impossible à trouver, et la composante imagée fut difficile à être ciblée pour nos apprenants, tel que démontré par la liste de locutions « plus ou moins / plutôt inaccessibles ». Cette problématique déjà éclairées

dans les travaux théoriques (cf. Dobrovol'skij 2016 ; Sikora 2018a,) a été attestée dans notre étude-pilote de façon expérimentale. Pour cette raison, il est important en didactique de langues de prêter une attention particulière au choix de locutions et à leur traduction en langue maternelle de l'apprenant. Des activités pédagogiques visant la comparaison de l'image véhiculée par la locution en langues et cultures différentes seraient souhaitables au niveau intermédiaire-avancé (B1 et B2 du CECRL).

Comme on pouvait s'y attendre, quelques locutions se sont avérées plus analysables, plus transparentes que d'autres pour les apprenants, même si l'équivalent locutionnel en L1 n'était pas toujours disponible (DANSER SUR UN VOLCAN, MARIAGE DE LA CARPE ET DU LAPIN, COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS). On peut supposer que leurs composantes imagées ont été plus facilement identifiées par les apprenants, car ils ont pu utiliser ces locutions en contexte de production langagière avec succès. D'autre part, ces expressions facilement décomposables contiennent des mots-formes appartenant plutôt au domaine du concret, ce qui pourrait faciliter leur compréhension. Il est intéressant de noter que nos résultats font écho à l'analyse psycholinguistique de Caillies (2009) en français L1 pour les mêmes locutions. Selon cette étude, la locution *TOURNER AUTOUR DU POT* a été perçue comme moins décomposable que *JOUER AVEC LE FEU*. Des recherches empiriques sur des locutions différentes en français (en L1 et en L2) doivent être effectuées afin d'obtenir plus de données descriptives de locutions, ce qui faciliterait ensuite le choix de locutions à enseigner aux apprenants de langues.

Il faudrait s'arrêter sur des limites de cette étude et les questions pour les recherches ultérieures. Premièrement, les résultats du test sont en lien direct avec le choix de locutions et pourraient montrer d'autres tendances dans les stratégies cognitives de devinement si on choisissait d'autres locutions. Est-ce que le taux d'absence de réponses et les stratégies d'évitement seraient aussi nombreuses? Est-ce que les stratégies utilisées par des apprenants seraient les mêmes? Deuxièmement, le nombre de participants a été plutôt limité. Est-ce qu'on obtiendrait les mêmes taux d'échec ou de réussite pour les mêmes locutions, si l'on testait des centaines d'apprenants? Questionner plus d'apprenants en se basant sur le même protocole d'analyse de données serait avantageux pour confirmer les tendances dans nos résultats. Également, il serait intéressant de comparer les démarches d'apprenants de L2 avec ceux de locuteurs natifs pour exactement les mêmes tâches afin de vérifier la connaissance de ces locutions et les stratégies de devinement déployées par les natifs en cas de locutions qui leur sont méconnues. Cette démarche pourrait affiner nos analyses et compréhension des stratégies de devinement. Troisièmement, le test devrait être plus explicite sur l'usage de plusieurs phrases dans la T2 pour éviter les doudous lexicaux et obtenir des réponses plus détaillées.

## 6. CONCLUSIONS

Notre étude-pilote avait un double objectif: (1) vérification de la connaissance des 13 locutions françaises (choisies selon des critères particuliers) par des apprenants intermédiaires-avancés de français L2 lors des tâches de définition et de production ; (2) description quantitative et qualitative de difficultés d'apprenants vis-à-vis du vocabulaire locutionnel à partir des données expérimentales. Pour les locutions proposées, les connaissances sont peu développées, voire inexistantes, ce qui souligne le besoin d'une attention particulière au développement de la compétence

phraséologique à ce niveau d'études. Tel qu'attendu, en raison de la non-compositionnalité de locutions, deviner le sens de locutions à partir d'indices linguistiques et le contenu figuratif véhiculé n'a pas été facile pour les apprenants. Les difficultés étaient liées surtout à la décomposition erronée du sens dénotatif, ainsi qu'aux problèmes dus à l'homonymie et à l'interférence de la L1. La réussite d'accès au sens de quelques locutions semble être liée plutôt à l'existence d'un équivalent locutionnel en langue maternelle et non à la fréquence de locutions. Il convient de considérer ces facteurs en élaborant une liste de locutions à enseigner pour les niveaux B1 et B2. Ces conclusions provisoires ne font que souligner l'importance de l'enseignement explicite et structuré d'unités phraséologiques dans le cursus scolaire. C'est alors aux linguistes et aux didacticiens de se retrousser les manches.

## REFERENCES

- Abel, Beate. 2003. English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach. *Second Language Research* 19(4). 329-358.
- Bally, Charles. 1909. *Traité de stylistique française*. Genève : Georg.
- Boers, Frank. 2001. Remembering figurative idioms by hypothesising about their origins. *Prospect* 16(3). 35-43.
- Boers, Frank & Demecheleer, Murielle & Eyckmans, June. 2004. Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In Bogaards, P. B. Laufer (éd), *Vocabulary in a Second Language Selection, Acquisition and Testing*. 53-78. Amsterdam: John Benjamins.
- Boers, Frank & Eyckmans, June & Strengers, Hélène. 2007. Presenting figurative idioms with a touch of etymology - More than mere mnemonics? *Language Teaching Research* 11(1). 43-62.
- Bortfeld, Heather. 2012. What native and non-native speakers' images for idioms tell us about figurative language? *Advances in Psychology* 134. 275-295.
- Caillies, Stephanie. 2009. Description de 300 expressions idiomatiques : Familiarité, Connaissance de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité ». *L'Année psychologique* 109(3). 463-508.
- Coulmas, Florian. 1981. *Conversational Routine*. La Haye: Mouton.
- Dobrovol'skij, Dmitrij. 2016. The notion of "inner form" and idiom semantics. *Études et Travaux* 1. 21-36.
- Dobrovol'skij, Dmitrij & Piirainen, Elisabeth. 2005. *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Edmonds, Amanda. 2013. Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques: le cas des expressions conventionnelles. *Langages* 189(1). 121-138.
- González Rey, I. 2007. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: Éditions E.M.E.
- González Rey, I. 2010. *La Phraséodidactique en action: Les expressions figées comme objet d'enseignement*. Lyon: ENS LSH/DGESCO.
- González Rey, I. 2018. Phraséotext – le français idiomatique: Une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE ». In Soutet, O. S. Mejri, I. Sfar (éds). *La phraséologie: Théories et applications*. 301-318. Paris: Honoré Champion.

- Gréciano, Gertrud. 1984. Pour un apprentissage des unités phraséologiques. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2. 95-113.
- Groupe de Fribourg. 2012. *Grammaire de la période*. Bern: Peter Lang.
- Hasselgren, Angela. 1994. Lexical Teddy Bears and Advanced Learners: a Study into the Ways Norwegian Students Cope with English Vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4 (2). 237-260.
- Kauffer, Maurice. 2011. Actes de langage stéréotypés en allemand et en français. Pour une redéfinition du stéréotype grâce à la phraséologie. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*. 35-53.
- Laufer, Batia. 1997. What's in a word that makes it hard or easy. Some intralexical factors that affect the learning of words. In Schmitt, N. M. McCarthy (ed). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 140-155. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mel'čuk, Igor A. 2013. Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... *Cahiers de Lexicologie* 102(1): 129-149.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pausé, Marie-Sophie. 2017. *Structure lexico-syntaxique des locutions du français et incidence sur leur combinatoire*. Nancy : Université de Lorraine and ATILF (Doctoral dissertation).
- Piirainen, Elisabeth. 2008. Figurative phraseology and culture . In Granger, S. F. Meunier (ed). *Phraseology : An Interdisciplinary Perspective*. 207-228. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sikora, Dorota. 2018a. Locutions en apprentissage de langue seconde. SHS Web Conf 46, ([https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf\\_cmlf2018\\_05002.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_05002.pdf)) (Accessed 2019-03-26.)
- Sikora, Dorota. 2018b. Entre sens et compétences métalinguistiques : locutions en phraséodidactique du FLE. *Lettre de l'AIRDF* 64. 60-66.
- Siyanova-Chanturia, Anna & Conklin, Kathy & Norbert, Schmitt. 2011. Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research* 27(2). 251-272.
- Stengers, Hélène & Boers, Frank & Housen, Alex. 2011. Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association? *International Review of Applied Linguistics* 49(4). 321-343.
- Sułkowska, Monika. 2013. *De la phraséologie à la phraséodidactique*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sułkowska, Monika. 2018. Phraséodidactique et compétences phraséologiques : recherches, analyses et bilan des résultats. In Soutet, O. S. Mejri, I. Sfar (ed.) *La phraséologie: Théories et applications*. 319-338. Paris: Honoré Champion.
- Théophanous, Olga. 2013. Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère. Garcia-Debanc, C. C. Masseron, Ch. Ronveaux (ed). *Enseigner le lexique*. 173-192. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Théophanous, Olga & Perez-Bettan, Anne. 2018. Apport des séquences préfabriquées dans la fluence verbale en langue seconde/étrangère. In Soutet, O. S. Mejri, I. Sfar (ed.) *La phraséologie: Théories et applications*. 339-354. Paris : Honoré Champion.

- Tsedryk, Alexandra. 2016. *La compétence paraphrastique en français langue seconde*. Bern : Peter Lang.
- Tsedryk, Alexandra. 2018. Comment ne pas tomber dans les pommes en étudiant le français : l'apprentissage d'expressions idiomatiques en L2 aux niveaux intermédiaire et avancé. (Paper presented at the 32<sup>e</sup> Congrès Mondial du Conseil International d'Études Francophones. Université de La Rochelle, France, 4-10 June 2018.)
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yongqi, Gu. 2010. Learning Strategies for Vocabulary Development. *Reflections on English Language Teaching* 9(2). 105-118.

### **Dictionnaires et corpus consultés :**

- Antidote RX, version 9 [Logiciel], Montréal, Druide informatique, 2018.
- Dictionnaire Cambridge en ligne. (<https://dictionary.cambridge.org/>)
- Dictionnaire Collins en ligne. (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>)
- Frantext. Base de données en ligne. (<https://www.frantext.fr/>)
- FrWac. Base de données en ligne. (<https://www.sketchengine.eu/frwac-french-corpus/>)
- Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. Version électronique 2018.
- Rey, Alain & Sophie Chartreau. 2002. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Éditions Le Robert.