

Étude de l'effet de l'enseignement des séquences préfabriquées lexicales sur la fluidité en production orale : le cas des étudiants iraniens du niveau A2

Marzieh Mehrabi 1*, Zahra Mohammadi Forough 2

¹ Département de langue et littérature françaises, Facultés des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

² Département de langue et littérature françaises, Facultés des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Reçu: 2023/01/06, Accepté: 2023/04/09

Résumé: Cet article se basant sur les apports psycholinguistiques a pour but d'améliorer la fluidité à l'oral des étudiants iraniens du niveau A2. Afin de réaliser cette recherche, trois dispositifs de collecte des données ont été mis en place : les tests après une recherche action, l'entretien avec les participants à l'étude et l'analyse de trois manuels de FLE à la disposition des étudiants. Ainsi, le logiciel SPSS et deux grilles d'analyse des entretiens et des manuels constituent les dispositifs d'analyse des données. Lors de cette étude, la fluidité orale des étudiants a été mesurée suivant 6 critères : pauses longues, fréquence des pauses vides, fréquence des pauses remplies, taux de production, pourcentage des séquences préfabriquées lexicales produites et débit de la parole. Les résultats montrent d'une part qu'un enseignement axé sur les séquences préfabriquées lexicales favorise la fluence verbale des étudiants par deux voies : le développant du débit de la parole, le taux de production et le pourcentage des séquences préfabriquées lexicales et la réduction de la fréquence des pauses vides et remplies. En outre, le développement du principe idiomatique et la présence constante du principe du libre choix dans les productions orales des étudiants ont été constatés. D'autre part, l'analyse des manuels révèle que, hormis quelques présentations non-systématiques, les unités phraséologiques n'y sont pas abordées.

Mots-clés: FLE, fluidité, phraséologie, production orale, séquences préfabriquées lexicales, unités phraséologiques.

The Impact of Teaching Lexical Formulaic Sequences on Oral Fluency: A Study of Iranian A2 Level Students

Marzieh Mehrabi 1*, Zahra Mohammadi Forough 2

¹ Assistant Professor of French Didactics, Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

² MA in French Didactics, Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 2023/01/06, Accepted: 2023/04/09

Abstract: This study, relying on the achievements of psycholinguistics, aimed to investigate the impact of teaching lexical formulaic sequences on the oral fluency of Iranian A2 level students. To conduct this research, three data collection tools were used: 1) 5 tests after action research, 2) interviews with the studied participants, and 3) an analysis of three French textbooks available to students. Also, SPSS, interview analysis tables, and French textbooks were data analysis tools. In this study, students' speech fluency was measured according to the six criteria of long pauses, frequency of unfilled pauses, frequency of filled pauses, production rate, percentage of lexical formulaic sequences produced, and speech rate. The results indicate that training based on lexical formulaic sequences helps students' oral fluency in two ways: by increasing speech rate, production rate, and percentage of lexical formulaic sequences produced and by reducing the frequency of filled and unfilled pauses. In addition, during this study, the development of the idiom principle and the open choice principle were observed. On the other hand, the analysis of French textbooks shows that, apart from some unsystematic explanations, phraseological units have not been presented.

Keywords: FFL, Fluency, Phraseology, Oral Production, Lexical Formulaic Sequences, Phraseological Unit.

بررسی تأثیر آموزش توالی‌های از پیش ساخته‌ی واژگانی بر روانی گفتار: مورد مطالعه دانشجویان ایرانی سطح A2

مرضیه مهرابی^{1*}، زهرا محمدی فروغ²

¹ استادیار آموزش زبان فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

² کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۰

چکیده: این پژوهش با تکیه بر دستاوردهای روان‌شناسی زبان، در پی بهبود روانی گفتار دانشجویان ایرانی سطح A2 است. برای انجام این پژوهش از این سه ابزار گردآوری داده استفاده شده است: شش پیش‌آزمون و پس‌آزمون در خلال مطالعه‌ی اقدام‌پژوهانه، مصاحبه با شرکت‌کنندگان مورد مطالعه و تحلیل سه کتاب زبان فرانسه در دسترس دانشجویان. ابزارهای تحلیل داده متضمن نرم‌افزار SPSS، جدول‌های تحلیل مصاحبه و کتاب‌های زبان فرانسه بود. در این جستار، روانی گفتار دانشجویان برحسب این شش معیار سنجیده شد: وقفه‌های طولانی، بسامد مکث‌های بی‌کلام، بسامد مکث‌های باکلام، میزان تولید، درصد توالی‌های از پیش ساخته‌ی واژگانی تولیدشده و سرعت گفتار. نتایج حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر توالی‌های از پیش ساخته‌ی واژگانی از این دو جنبه به روانی گفتار دانشجویان کمک می‌کند: افزایش سرعت گفتار، میزان تولید و درصد توالی‌های از پیش ساخته‌ی واژگانی تولیدشده و کاهش بسامد مکث‌های باکلام و بی‌کلام؛ همچنین طی این مطالعه، تکامل اصل اصطلاحی و وجود مستمر اصل انتخاب آزاد در تولیدات شفاهی دانشجویان مشاهده شد؛ همین‌طور تحلیل‌ها نشان می‌دهند کتاب‌های آموزشی زبان فرانسه به‌جز پاره‌ای توضیحات غیر نظام‌مند، آنچنان که باید واحدهای عبارت‌شناسانه را بررسی نکرده‌اند.

واژگان کلیدی: توالی‌های از پیش ساخته‌ی واژگانی، تولید گفتاری، روانی کلام، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، عبارت‌شناسی، واحدهای عبارت‌شناسانه.

* Auteur correspondant. Adresse e-mail: mehrabi.mrz@ut.ac.ir



Introduction

Tout apprenant de langue étrangère cherche à s'exprimer aisément à l'oral. Or, cette compétence est loin d'être facile à acquérir. La problématique de l'aisance a été abordée en s'appuyant sur les facteurs quantitatifs comme le débit de la parole, les différents types de pauses, l'hésitation, etc. ou suivant les facteurs qualitatifs comme l'autocorrection, la complexité du discours, la richesse lexicale, etc.

Depuis les dernières décennies, l'introduction des séquences préfabriquées (désormais SP) en didactique des langues a permis de se pencher sur cette problématique. Il est à noter que les SP se retirant comme un tout du stockage mental, contribue au développement de la fluidité à l'oral (désormais FAL). Autrement dit, les SP, comme un ensemble de suites de mots mémorisés et stockés dans le cerveau, sont de nature préfabriquée. Ainsi, pour parler avec une fluidité relative en L2, les SP devraient être mémorisées pour ensuite être retirées en bloc de la mémoire à long terme.

Précisons que la reconnaissance des SP doit en grande partie à la linguistique de corpus, puisque Sinclair (1991), comme l'un des précurseurs de cette branche en linguistique, affirme que dans la langue il existe un nombre considérable des expressions et des phrases préconstruites. Il introduit donc « le principe idiomatique », suivant lequel la production verbale consiste en une série de choix préconstruits et « le principe du libre choix » qui se réfère au choix vaste de l'individu à former de nouveaux énoncés en fonction des règles morphosyntaxiques.

La présente étude basée spécifiquement sur le traitement psycholinguiste des séquences préfabriquées lexicales (désormais SPL), comme une sous partie des SP, vise à répondre quelque peu aux attentes des étudiants iraniens de français : s'exprimer avec une fluidité relative. Notre problématique nous a amenées à poser les trois questions suivantes :

1. Dans quelle mesure l'enseignement des SPL améliore-t-il la fluidité verbale des étudiants iraniens du niveau A2 en termes quantitatif ?
2. Comment les manuels de FLE mettent-ils en avant l'enseignement des unités phraséologiques ?
3. Comment le principe idiomatique et le principe du libre choix évoluent-ils chez les étudiants durant un enseignement axé sur les SPL ?

Les fondements théoriques présentés par la suite, nous font penser aux trois hypothèses comme suit :

1. L'enseignement des SPL pourrait favoriser la FAL par la réduction des pauses et l'augmentation du débit de la parole.
2. Il semble que les objectifs linguistiques des manuels sont plutôt axés sur les mots seuls¹.
3. À travers un enseignement systématique, au fur et à mesure le principe idiomatique se développe. Le principe du libre choix serait en revanche présent dans les productions orales des étudiants.

¹ Ce terme désigne les mots qui contrairement à des phrasèmes ou des unités phraséologiques, n'ont pas d'éléments constitutifs.

Pour mener à bien cette recherche quantitative et qualitative, trois outils de recueil de données ont été mis à profil : les pré-tests et les post-tests durant une recherche action, l'entretien semi-dirigé et les matériels didactiques, plus précisément trois manuels de FLE, à savoir *L'atelier*, *Alter ego+* et *Edito*

L'article débutera par la définition des notions-clés portant sur les SP, les unités phraséologiques (désormais UP) et la FAL. La méthodologie de recherche adoptée ainsi que les outils de collectes des données et ceux d'analyse des données seront ensuite présentés. En dernier lieu, seront exposés les résultats de l'étude de terrain.

Revue de littérature

En 1999, Ortega se penche sur l'évaluation de la production orale en espagnol L2, prenant en compte quelques facteurs, à savoir le débit de la parole, la richesse sémantique, la précision grammaticale, etc. Dans la même lignée, pour étudier cette compétence en anglais L2, Kormos et Dénes (2004) et Iwashita et al. (2008) insistent sur la prise en considération des éléments suivants : l'exactitude, le débit de la parole, le temps total des pauses, la fréquence des pauses vides et celle des pauses remplies.

La fluidité en tant que composante de la production orale en langue étrangère est difficile à examiner. Cette difficulté réside dans le fait que ce phénomène comprend différents facteurs quantitatifs et qualitatifs. Afin de traiter cette composante, Wray (2002) introduit le terme « *Formulaic sequence* » et le définit comme une séquence continue de mots qui est préfabriquée ; c'est-à-dire stockée et récupérée entièrement de la mémoire au moment de la production. Cette

chercheuse propose quelques fonctions facilitatrices des productions axées sur « *Formulaic sequence* » : acheter du temps au moment du traitement, créer le traitement le plus raccourci, bien organiser et planifier les énoncés.

David Wood (2009), à travers une étude de cas expérimentale durant 6 semaines sur une participante se penche sur l'enseignement des SP et constate que les activités de la mémorisation et la répétition des SP favorisent l'automatisation ; celle-ci amène donc à des discours plus fluides. En effet, d'après Wood, les SP automatisées en réduisant la charge de la mémoire de travail facilite l'accès de l'apprenant à ses répertoires mentaux.

Dans le monde francophone, Bartning et Forsberg (2006) introduisent les SP en didactique du FLE, et tentent de voir les stades d'acquisition des SP aux différents niveaux linguistiques. Pour ces spécialistes, la SP est une construction conventionnalisée composée d'au moins deux mots, qui est fréquente dans un contexte donné. Ces autrices en proposant 5 sous-catégories des SP (SPL, SP interlangagière, SP grammaticales, SP discursives, SP autobiographiques) soulignent qu'en général durant l'acquisition du français, le taux des SP augmente et que certaines catégories des SP ont un trait précoce alors que certains d'autres ont un trait tardif.

Hilton (2008), sous un angle psycholinguistique, examine l'hésitation en productions orales des apprenants fluents, disfluents et les natifs. Les résultats de son étude montrent que le réseau déclaratif (où sont stockées les SP) contribue de façon décisive à l'aisance orale et que les sujets fluents, en

grande partie, combinent des blocs préfabriqués dans leurs productions.

En 2017, pour désambiguïser la variété terminologique liée aux SP, Myles et Cordier introduisent deux termes conceptuellement distincts¹ : « *Learner-internal formulaic sequence* » et « *Learner-external formulaic sequence* ». En effet, les SP externes à l'apprenant relèvent de la définition linguistique des SP, l'aspect qui insiste sur ce qui est préfabriqué dans la langue, tandis que les SP internes à l'apprenant sont ancrées dans la dimension psycholinguistique des SP, c'est-à-dire ce qui est préfabriqué chez un apprenant. La dichotomie entre ces deux concepts trouve sa racine dans le fait que les SP pratiquées par l'apprenant sont moins valides et riches, et que chez lui, les processus de l'automatisation ne sont pas forcément achevés. Selon ces spécialistes, une SP est une unité sémantiquement/fonctionnellement polylexicale qui facilite et accélère le processus de la production, soit parce qu'elle est stockée en bloc dans le lexique de l'individu, soit parce qu'elle est fortement automatisée. Myles et Cordier précisent également qu'il est possible que les SP ne soient pas produites dans son ensemble (comme un tout) chez les locuteurs non-natifs. En effet, ce fait renvoie au traitement analytique qui implique la production mot-à-mot des énoncés.

Plusieurs recherches en psycholinguistique (Théophanous et Perez-Bettant, 2018 ; Rafieyan, 2018 ; Yan, 2020 entre autres) affirment que les SP se retirant comme un tout du stockage mental réduisent la planification et la charge cognitive ; la conséquence en est que

la production est facilitée et que les SP contribuent à l'amélioration de la fluence verbale en termes qualitatifs ou quantitatifs.

Les recherches récentes de Le-Thi et al. (2020) et Nergis (2021a, b) suivant une expérimentation de courte durée (6 et 5 semaines) affirment que l'enseignement axé sur les SP aide au développement de la compétence lexicale, communicative, pragmatique et de la FAL.

Il est bien de signaler que les apports des SP ne se limitent pas à la production orale ; Mutta et Salminen (2020) soutiennent l'idée que les SP facilitent l'aisance à l'écrit également.

En Iran, les études consacrées à la production orale sont rarissimes ; nous pouvons citer celles de Balighi et Norouzi (2016) et Shobeiry et Khakbash (2021). La première porte sur les problèmes des étudiants en classe de FLE à l'université (le lexique, la syntaxe et la phonétique) et la deuxième est relative à la production orale en continue. Pour évaluer cette compétence, Shobeiry et Khakbash (2021) se basent sur l'aisance en production orale, selon la définition du CECRL, sans pour autant faire allusion aux éléments qualitatifs et quantitatifs précis à prendre en compte. Dans le présent article, en synthétisant divers facteurs liés à la fluidité orale abordés dans les études pionnières, nous avons cherché à éclaircir le traitement psycholinguistique des SPL chez nos participants. En outre, nous avons tenté d'examiner le rapport entre le principe du libre choix et celui idiomatique et les SPL dans les productions orales des étudiants iraniens qui n'ont jamais été l'objet d'étude des recherches préliminaires.

Dans ce qui suit, après la présentation de l'importance des SP, il sera question de UP

¹ Wray était bien consciente de cette distinction nette ; or elle l'a appliquée dans ses recherches tardivement.

comme une partie vaste des SPL et leur classification. Seront ensuite abordés la définition de la FAL, ainsi que ses critères.

Cadre théorique

La psycholinguistique vise à expliquer les processus cognitifs mis en œuvre en compréhension ainsi qu'en production langagière. Pour analyser les processus cognitifs, deux modes de traitement sont discernés, en lien avec le fonctionnement hémisphérique : le traitement analytique et le traitement holistique. En 2002, Wray pour expliquer le langage préfabriqué, reprend ces modes de traitement. En effet, Wray indique qu'une proportion considérable de la langue est préfabriquée et que la procédure de construction d'un énoncé exige l'adoption d'une position théorique qui place les SP au centre de l'activité langagière et qui juxtapose la nouveauté et la préfabrication comme deux options complémentaires. Elle distingue également le système holistique (le traitement global et spontané suivant lequel les éléments constitutifs de chaque SP se retirent en bloc de la mémoire à long terme) du système analytique (le traitement mot-à-mot des énoncés). Cependant cette chercheuse insiste sur l'importance de s'éloigner d'une simple dichotomie analytique/stéréotypé au profit d'une vision intégrée du fonctionnement hémisphérique. Ainsi, d'après Wray (2002) la langue est un phénomène qui doit être considéré comme un continuum où le système analytique et le système stéréotypé fonctionnent de manière complémentaire.

Quant à cette recherche, nous avons tenté d'élucider les processus cognitifs des participants à cette étude et d'examiner leur

production orale par le traitement analytique et le traitement holistique. En plus, afin d'appréhender le phénomène de la préfabrication au même titre que Bartning et Forsberg (2006) et Théophanous et Perez-Bettant (2018), nous optons pour le terme SP puisqu'il couvre le répertoire des UP (ou les phrasèmes) et celui des séquences qui ne sont pas forcément figées¹. Notons que pour bien cerner la thématique de cette étude, parmi les sous-catégories des SP, nous nous concentrons spécifiquement sur les SPL.

Unités phraséologiques

Comme Sułkowska (2013) indique, la phraséologie analyse les expressions figées et préexistantes. Les UP qui constituent une partie vaste des SPL, s'identifient par quelques critères. En effet, elles relèvent des suites de mots ayant leur propre fonctionnement interne, qui ont été formées sous l'effet de la lexicalisation. De la lexicalisation où le figement se manifeste en extrémité, résulte les unités fortement figées. Sułkowska (2013, p. 17) démontre la gradualité du figement, allant des séquences libres jusqu'aux séquences lexicalisées :

¹ Les UP qui sont construites sous l'effet du figement.

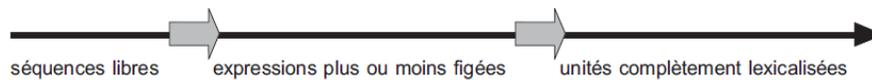


Figure n°1 : Caractère graduel du figement selon Sulkowska

Les UP sont classifiées sur la base des critères suivants :

Figement : Suivant la conception de Mejri (2000), le figement est un processus linguistique durant lequel les séquences initialement employées comme des séquences discursives libres, tout en perdant leur autonomie participe à la configuration de la nouvelle unité polylexicale. En revanche, le procédé du défigement c'est le fait de considérer les éléments constitutifs des UP sans la perte de leur autonomie fonctionnelle et sémantique.

Blocage lexical et morphosyntaxique : Sulkowska (2013) examine le blocage lexical et morphologique dans différentes typologies phraséologiques. En effet, le blocage lexical implique l'impossibilité de la substitution paradigmatisée (synonymie/ antonymie/ hyperonymie) des éléments constitutifs. Le blocage morphologique relève de l'impossibilité de modifier/éliminer les composantes au niveau du genre, du nombre et du temps.

Opacité sémantique : González-Rey et Díaz (2005), distinguent l'opacité partielle (où le sens d'un ou de certains éléments permet de déchiffrer le sens figuré de l'unité) de l'opacité totale (où il existe une rupture totale entre le sens littéral et figuré).

(Non-)compositionnalité : Selon Polguère (2015), un segment linguistique est sémantiquement compositionnel si son sens est la somme du sens des signes linguistiques qui le composent.

Typologies des unités phraséologiques

La divergence des typologies des UP et ses sous-parties résident dans la différence des critères présentés ci-dessus qu'adoptent les phraséologues. Gläser (1988) en s'appuyant sur quelques tests de stabilité syntaxique et sémantique propose sa typologie formée de trois cercles concentriques : les parties centrale, transitoire et périphérique qui sont consacrées aux unités fondées sur la distinction entre les éléments les plus petits (mots) et les plus longs (phrases). Howarth (1996) suivant la combinaison des composantes, divise les UP en quatre grandes sphères, à savoir : « *Free combination* », « *Restricted collocation* », « *Figurative idiom* » et « *Pure idiom* ». Mel'čuk (2013) pour sa part, aborde trois classes majeures des phrasèmes, ayant chacune ses sous-catégories :

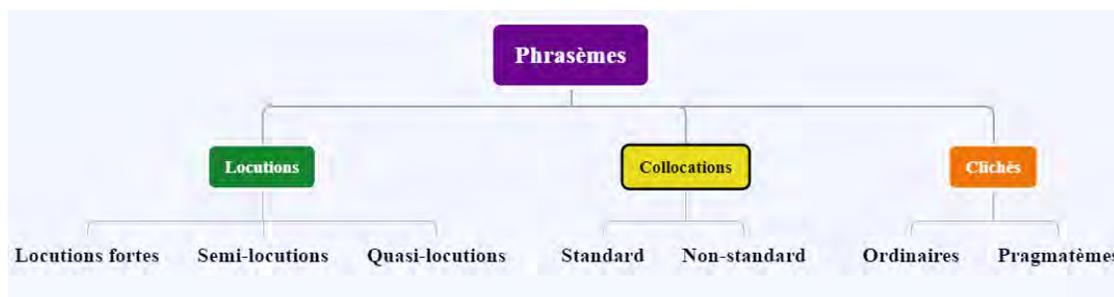


Figure n°2 : Typologie des phrasèmes d'après Igor Mel'čuk

Parmi ces typologies, nous avons opté pour celle de Mel'čuk (2013), d'abord parce que les phrasèmes sont divisés principalement selon la (non)-compositionnalité, le critère qui est facile à examiner par des chercheurs, en comparaison avec d'autres critères comme les tests de stabilités morphosyntaxiques. D'autre part, cette typologie contient également les pragmatèmes qui sont importants à être acquis dès le début du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Fluidité à l'oral

Germain et Netten (2004) définissent l'aisance à l'oral comme la capacité de mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle d'autre part).

Pour le développement de la FAL, les facteurs liés aux pauses doivent être réduits (par exemple la fréquence des pauses vides et la fréquence des pauses remplies, etc.), alors que d'autres facteurs (le débit de la parole, le pourcentage des SP produites, le taux de production, etc.) doivent être augmentés. Ainsi, Hilton (2008) indique que les pauses longues dépassant 3 secondes de durée est le signe d'une défaillance majeure, voire de l'arrêt de la production, vu que l'interlocuteur a tendance à intervenir après 2,5 secondes environ, pour remettre l'échange sur les rails. Comme déjà

indiqué, certains chercheurs (Iwashita et *al.*, 2008 ; Kormos et Dénes, 2004 entre autres) examinent la FAL via la fréquence de deux types de pause :

- La fréquence des pauses silencieuses ou vides (FPV) qui se calculent à partir du nombre total de pauses vides dans le discours, divisé par la durée totale du discours et multiplié par 60 (spécifique à l'évaluation faite par les tâches narratives)

- La fréquence des pauses remplies (FPR) se mesurant par le nombre total de pauses remplies dans le discours, divisé par la durée totale du discours et multiplié par 60. Dans la partie méthodologique nous allons présenter les critères adoptés de la FAL.

Méthodologie de la recherche

A la suite d'une annonce, destinée aux étudiants iraniens du niveau A2 et publiée sur les réseaux sociaux (*Instagram, WhatsApp, Telegram*), nous avons fait deux cours à distance composé chacun de 10 séances pédagogiques. Ils se sont tenus sur *Skype* pendant deux périodes, d'août à septembre 2021, de juillet à août 2022.

La population de l'étude dans les deux cours a été choisie selon l'échantillonnage probabiliste. Pendant la première période 10 étudiants et pendant la deuxième, 4 étudiants ont volontairement participé à ces cours ; voici le tableau de leur information :

Tableau n° 1 : Profil des participants à l'étude

Participants	Âge	Genre	Manuel avec lequel l'étudiant a appris le français	Université	Connaissance préalable du français
A	19	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	8 mois d'apprentissage du français
B	20	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	-----
C	21	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	-----
D	21	Femme	<i>Edito</i>	Hakim Sabzévéri	-----
E	22	Femme	<i>Alter Ego+</i>	Al-Zahra	-----
F	22	Femme	<i>Alter Ego+</i>	Al-Zahra	-----
G	43	Femme	<i>Alter Ego+</i>	Al-Zahra	-----
H	22	Homme	<i>Edito</i>	Téhéran	1 an d'apprentissage du français
I	43	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	2 ans d'apprentissage du français
J	22	Homme	<i>Edito</i>	Hakim-Sabzévéri	-----
K	21	Femme	<i>Edito</i>	Hakim-Sabzévéri	-----
L	22	Femme	<i>Edito</i>	Hakim-Sabzévéri	-----
M	45	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	-----
N	19	Femme	<i>L'atelier</i>	Shahid Beheshti	-----

Pour ce faire, nous avons préparés 5 unités pédagogiques thématiquement variées (cf. l'annexe A) qui contiennent les différents types de phrasèmes suivant la classification de Mel'čuk (2013) :

- La 1^{ère} unité comprend les collocations, les locutions, certains proverbes et pragmatèmes
- La 2^{ème} unité se concentre sur les collocations, les clichés et les pragmatèmes
- La 3^{ème} unité contient les collocations et les locutions
- La 4^{ème} unité inclut les pragmatèmes, les clichés et les locutions
- La 5^{ème} unité porte sur les proverbes, les collocations et les locutions

Ainsi, en didactisant des différents supports authentiques, nous avons essayé d'insérer les locutions, les collocations, les pragmatèmes, les clichés et certains proverbes dans les unités didactiques.

L'étude de terrain a été menée dans un contexte universitaire et auprès de 14 étudiants¹ iraniens qui ont été soumis à un test de placement, avant de participer à cette formation pour s'assurer de leur niveau linguistique. Durant toutes les séances, leurs productions orales ont été enregistrées.

En vue de réaliser cette étude, nous avons mise en place trois dispositifs de collecte des données à savoir : les 5 pré-tests et les 5 post-tests² passés durant l'expérimentation, un entretien semi-directif composé de 4 questions (intérêt pour la FAL, enseignement des UP dans les manuels à leur disposition, stress lors de la production orale durant l'expérimentation, efficacité du cours assuré) et l'analyse de 3 manuels de FLE sur la base desquels les

¹ Les productions orales de 5 étudiants ont été exclues de l'évaluation de la FAL, faute de leur participation assidue à la classe ; pourtant leurs réponses aux questions de l'entretien ont été prises en compte.

² Les questions des pré-tests et des post-tests figurant dans l'annexe D, ont été élaborées en fonction des thèmes des unités didactiques.

étudiants ont appris le français : *L'atelier*, *Alter ego+* et *Edito*.

Ainsi, nous avons profité de trois outils d'analyse des données : SPSS, la grille d'analyse de l'entretien et celle d'analyse des manuels (cf. annexe B et C respectivement). Il est à noter que dans cette recherche, la fluidité, l'évolution du principe idiomatique et celui du libre choix ont été examinés avant et après l'introduction des SPL à travers les pré-tests et les post-tests effectués. Les tests contenant des UP (collocations, locutions, pragmatèmes, clichés,

et certains proverbes) nous ont aidées à repérer l'acquisition des éléments enseignés. Pour mener à bien cette étude, nous avons articulé les différents types de recherches : recherche documentaire, recherche description, recherche production, recherche action et recherche modélisation. Afin de vérifier nos hypothèses initiales, nous avons mise en place la recherche hypothético-déductive.

Pour mettre en pratique cette étude, la FAL a été traitée suivant les 6 critères mentionnés dans le tableau suivant :

Tableau n° 2 : Critères quantitatifs de la fluidité

Les critères quantitatifs de la fluidité			
Mesure la fluidité en production orale	Définition	Exprimé en ...	Proposé par ...
Pauses longues > 3 (PL)	Pauses > 3 secondes	Seconde	Hilton (2008)
Fréquences des pauses vides \geq 0.4 (FPV)	Nombre total de PS dans la narration divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60	Minute	Iwashita <i>et al.</i> (2008) ; Kormos et Dénes (2004)
Fréquences des pauses remplies > 0.2 (FPR)	Nombre total de PR dans la narration divisé par la durée totale de la narration et multiplié par 60	Minute	Iwashita <i>et al.</i> (2008) ; Kormos et Dénes (2004)
Taux de production (TP)	La durée totale de tous les énoncés de la narration divisée par la durée totale de la narration (incluant les pauses vides et les pauses remplies) et multipliée par 100	Percentage	Hilton (2008)
Pourcentage des SPL produites (PSPLP)	Nombre de mots faisant partie des SPL, divisées par le nombre total des mots produits, multiplié par 100	Pourcentage	Bartning et Forsberg (2006)
Débit de parole compté en syllabes (DP)	Nombre total de syllabes utilisées dans la narration excluant les syllabes répétées, reformulées et issues d'une autre langue divisée par la durée totale de la narration (excluant les pauses longues \geq 3 secondes) et multiplié par 60	Syllabes par minute	Ortega (1999)

A cet aperçu, il est indispensable de souligner quelques points concernant ce travail :

1. Pour chaque critère de la FAL, 5 tests T¹ ont été passés en fonction de 5 unités didactiques préparées.

¹ Rappelons que les 5 unités ont été élaborées selon 5 thèmes différents, par conséquent chacun de 6 critères a été évalué d'après ces thèmes.

2. Avant d'effectuer chaque test T (pour TP, PSPL, FPV, RPR et DP), l'hypothèse de normalité des données a été vérifiée et ensuite acceptée via le test Kolmogorov-Smirnov ($\text{sig} > 0.05$). Quant à PL, du fait que la valeur p était moins de 0.05, l'hypothèse nulle (l'hypothèse

de normalité des données) a été rejetée. Ainsi pour examiner ce facteur, nous avons profité du test non-paramétrique "Wilcoxon".

Le tableau ci-dessous démontre les résultats du test Kolmogorov-Smirnov :

Tableau 3 : Résultats du test Kolmogorov-Smirnov concernant la normalité des données

Facteurs	Pré-test		Post-test	
	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig
PSPL	0.47	0.98	0.54	0.94
TP	0.44	0.99	0.62	0.83
FPR	0.60	0.86	0.56	0.91
DP	0.81	0.53	0.45	0.99
FPR	0.60	0.87	0.72	0.68

1. Puisque selon Freed et ses collègues (2004), les micro-pauses, c'est-à-dire les pauses vides moins de 0.4 seconde, sont toujours présentes dans les productions des locuteurs natifs et que d'après Kormos et Dénes (2004) les pauses remplies moins de 0.2 secondes pourraient être confondues avec d'autres phénomènes comme par exemple la rétention de la consonne sourde, nous nous sommes donc concentrées sur les pauses vides ≥ 0.4 seconde et les pauses remplies > 0.2 secondes.

2. Concernant le PSPLP, à l'instar de Bartning et Forsberg (2006) nous avons

appliqué le même comptage proposé : les mots restreints faisant partie des SPL ont été pris en compte. À titre d'exemple, faire du sport contient deux mots restreints comptables : faire+de ; puisque sport peut être remplacé par un autre terme.

3. Dans cette étude, les pauses vides ≤ 0.4 secondes et les pauses remplies < 0.2 ont été mesurées mais négligées dans le comptage final.

4. En vue de retranscrire l'enregistrement des données verbales, la convention ICOR a été utilisée. Dans cette étude, les pauses ont été chronométrées au

centième de seconde près et scrupuleusement retranscrites. Concernant l'allongement vocalique moins de 0.2 secondes, le signe (.) et pour indiquer celui plus de 0.2 seconde, le signe (...) ont été employés (cf. annexe D, la transcription des données issues des pré-tests et des post-tests.

Analyse des résultats de la fluidité selon les pré-tests et les post-tests

Selon les 5 pré-tests et les 5 post-tests, les éléments du tableau n°2 (critères quantitatifs de la FAL) ont été mesurés (cf. annexe E).

Significativité des résultats

Après avoir collecté les données, l'effet des SPL enseignées a été mis au clair selon les 6 facteurs

de la fluidité. La significativité des données a ainsi été étudiée par le logiciel SPSS :

Dans le Tableau ci-dessous, la statistique descriptive de 5 tests liés au PSPLP (indiquée séparément dans chaque pré-test et post-test) ainsi que les résultats du test T pour les échantillons appariés sont présentés.

A propos des résultats obtenus du Test T, la moyenne des tests n° 1, 2, 4 et 5 dans le pré-test et le post-test est significative (sig<0.05), alors que celle du test n° 3 ne l'est pas (sig>0.05). Suivant la moyenne du PSPLP, indiquée dans le dernier rang, il existe une différence significative entre le pré-test et le post-test (sig<0.05). Compte tenu de l'augmentation des moyennes des post-tests (relevant de tous les tests) par rapport à celles des post-tests, nous pouvons dire que le cours a un effet positif sur les tests n° 1, 2, 4 et 5 (quant au facteur du PSPLP).

Tableau n °4 : Statistique descriptive et résultat du test T pour les composantes de PSPLP

	PRE TEST		POST TEST		Paired Sample T-test		
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	t-value	Df	Sig.
PSPL1	2.17	3.08	20.13	17.60	-3.43	8	.009*
PSPL2	3.13	2.17	9.73	8.05	-2.66	8	.029*
PSPL3	20.01	16.05	22.22	19.88	-0.54	8	.602
PSPL4	2.09	1.93	19.75	10.22	-5.35	8	.001*
PSPL5	1.75	1.74	30.78	16.92	-5.53	8	.001*
PSPL	5.83	4.23	20.52	10.86	-5.49	8	.001*

Pour le TP, les résultats du test T, contenant la moyenne des tests n° 1 et 4 aussi bien que la moyenne totale du TP (cf. le dernier rang du tableau), montrent une différence significative dans les pré-tests et les post-tests (sig<0.05). En

revanche, la moyenne des tests n° 2, 3 et 5 n'indiquent aucune différence significative.

L'augmentation des moyennes de tous les post-tests par rapports à celles des pré-tests prouve l'effet positif du cours sur les tests n° 1 et 4 et sur le TP en général.

Tableau n° 5 : Statistique descriptive et résultat du test T pour les composants de TP

	PRE TEST		POST TEST		Paired Sample T-test		
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	t-value	Df	Sig.
TP1	60.31	16.34	81.79	14.47	-5.598	8	.001*
TP2	70.23	20.34	80.99	9.41	-2.178	8	.061
TP3	76.97	8.64	83.56	8.04	-1.604	8	.147
TP4	68.49	13.03	91.21	5.09	-6.218	8	.000*
TP5	63.99	11.38	81.41	23.93	-1.657	8	.136
TP	67.99	8.09	83.79	5.75	-4.34	8	.002*

Pour ce qui est de la FPR, selon les résultats du test T, il existe une différence significative entre les pré-tests et les post-tests liés à la moyenne des tests n° 2 et 4, de même que la moyenne totale du FPR (dont les résultats apparaissent dans le dernier rang du tableau) sont significatives (sig<0.05).

Néanmoins aucune différence significative n'est constatée entre les pré-tests et les post-tests concernant les tests n° 1, 3 et 5. Or, la réduction des moyennes totales obtenues des post-tests en comparaison avec celles des pré-tests révèle l'utilité de cet enseignement sur la moyenne des tests n° 2 et 4 de la même façon que sur la FRT en général.

Tableau n°6 : Statistique descriptive et résultat du test T pour les composantes de FPR

	PRE TEST		POST TEST		Paired Sample T-test		
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	t-value	Df	Sig.
FPR1	851.87	263.55	561.44	446.25	2.018	8	.078
FPR2	968.95	639.88	530.56	395.45	2.331	8	.048*
FPR3	628.80	397.36	335.16	278.60	1.552	8	.159
FPR4	861.34	331.56	446.28	277.78	2.661	8	.029*
FPR5	1162.64	510.62	541.69	622.86	2.089	8	.070
FPR	894.72	252.87	483.03	196.89	3.89	8	.005*

Pour comparer la moyenne des pré-tests et des post-tests, nous avons profité du test Wilcoxon (test non-paramétrique). D'après les résultats de ce test, la signification statistique de tous les tests concernant la PL est plus que 0.05 ; ainsi aucune différence significative

n'existe entre les résultats des pré-tests et post-tests. Pour ce critère, il n'existe aucune différence significative entre la moyenne totale concluant tous les résultats des post-tests et ceux des pré-tests.

Tableau n° 7 : Statistique descriptive et résultat du test de Wilcoxon pour les composantes de PL

	PRE TEST		POST TEST		Wilcoxon Test	
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	Z	Sig.
PL1	1.69	2.04	0	0	-1.826	.068
PL2	0	0	0	0	0	1
PL3	.34	1.01	0	0	-1	.317
PL4	1.39	2.76	0	0	-1.342	.180
PL5	1.12	2.42	0	0	-1.342	.180

Concernant le DP, la statistique descriptive de 5 tests a été vérifiée par le test T apparié. Les résultats du test T confirment qu'il y a une différence significative entre la moyenne de ce critère relevant des tests n° 1, 3, 4 et 5 ($\text{sig} < 0.05$), néanmoins il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du test n° 2

($\text{sig} > 0.05$). D'après la moyenne totale de PL, il existe une différence significative entre le pré-test et le post-test ($\text{sig} < 0.05$). D'autre part, l'augmentation des moyennes des post-tests par rapport à celles des post-tests prouve l'effet du cours sur les tests n° 1, 3, 4 et 5 et sur le DP en général.

Tableau n° 8 : Statistique descriptive et résultat du test T pour les composantes de DP

	PRE TEST		POST TEST		Paired Sample T-test		
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	t-value	Df	Sig.
DP1	4932.62	1367.51	7002.66	1317.81	-3.249	8	.012*
DP2	7607.26	2211.82	7483.32	4478.45	.061	8	.953
DP3	4428.18	1122.69	6796.81	2469.89	-2.851	8	.021*
DP4	6838.91	1910.35	10123.12	3414.88	-2.755	8	.025*
DP5	5958.77	2875.93	9616.69	2648.64	-2.633	8	.030*
DP	5953.15	1140.38	8204.52	1689.41	-3.31	8	.011*

Quant à la FPV, avant de procéder au test T, l'hypothèse nulle a été vérifiée par le test de Kolmogorov-Smirnov ($\text{sig} > 0,05$).

Les résultats obtenus du test T révèlent la différence significative entre la moyenne des notes des tests n° 1, 2 et 4 dans les pré-test et les post-tests ($\text{sig} > 0.05$), tandis que la moyenne des

test n° 3 et 5 n'est pas significative. Même si la moyenne totale des post-tests en comparaison avec celle des pré-tests n'est pas significative, nous pouvons dire que le cours a une influence positive sur la réduction de FPV du test n° 1, 2 et 4.

Tableau n° 9 : Statistique descriptive et résultat du test T pour les composants du FPV

	PRE TEST		POST TEST		Paired Sample T-test		
	MEAN	Std. Deviation	MEAN	Std. Deviation	t-value	df	Sig.
FPV1	431.78	356.42	121.65	162.87	2.647	8	.029*
FPV2	416.26	378.91	241.75	218.09	2.301	8	.049*
FPV3	572.81	725.81	481.92	816.99	.221	8	.831
FPV4	210.02	160.42	50.76	92.66	3.580	8	.007*
FPV5	512.16	533.22	144.83	231.42	1.722	8	.123
FPV	428.61	266.54	208.19	163.06	1.89	8	.095

Analyse des manuels

Unités phraséologiques dans les parties consacrées au lexique

Les trois manuels analysés proposent un ensemble de vocabulaires en fonction de la thématique de chaque unité. Dans le guide pédagogique de *L'atelier*, (suivant l'une des notes de *Bonnes pratiques* :), concernant l'enseignement des UP, il est recommandé aux enseignants de montrer aux apprenants l'importance de mémoriser des UP plutôt que des mots seuls. Pourtant, en dépit de cette remarque, les parties consacrées au vocabulaire sont plutôt focalisées sur les mots seuls. Par ailleurs, les *Bonnes pratiques* sont présentées sous forme des encadrés marginaux dont la mise en pratique est optionnelle. Dans *Alter ego+*, les parties « Aide-mémoire » exposent des actes de parole et des termes à retenir. Dans ce manuel non plus, l'enseignement des UP n'est pas élaboré et quelques collocations et locutions ont été présentées. A sa guise, *Edito* dans la section spécifique à l'enseignement du lexique « *Vocabulaire* », fournit aux apprenants un grand nombre des mots seuls, alors que dans le guide pédagogique de ce manuel, il est conseillé de mettre en valeur des UP aussi bien que des mots seuls.

Unités phraséologiques dans les contenus socioculturels

Puisque les UP, tel un miroir, reflète l'aspect social et culturel de la langue, il est indispensable de les présenter dans les contenus socioculturels des manuels. Suivant la table des matières des manuels, les parties intitulées « *Lab langue & culture (L'atelier)* », « *le point culture, Carnet de voyage (Alter ego+)* » et « *civilisation, oh le cliché, francophonie (Edito)* », introduisent particulièrement des éléments socioculturels. *L'atelier* et *Alter ego+* proposent peu de UP, alors que dans *Edito* les parties intitulées « *civilisation* », « *oh le cliché* » et « *francophonie* » visent à transmettre des savoirs culturels sous formes de clichés liés au mode de vie des Français, leurs attitudes, etc. Concernant les expressions, *Alter ego+* et *Edito* invitent parfois les apprenants à comparer quelques expressions francophones avec celles qui y correspondent dans leur L1. Ils sont ensuite censés traduire mot-à-mot ces équivalents en français (s'il en existe dans leur L1). En vue de concrétiser le sens des expressions, *Alter ego+* demande parfois aux apprenants de faire un dessin qui correspond au sens littéral de certaines expressions. Tout compte fait, à part quelques petites présentations restreintes des locutions, des collocations ou des clichés, d'autres types de UP ont été ignorés.

Unités phraséologiques dans les documents sonores

Les UP représentent une partie intégrale de la communication quotidienne. Dans le guide pédagogique d'*Alter ego+*, il est indiqué que les activités d'expression orale et écrite sont le reflet d'une communication authentique. Les documents sonores dans les trois manuels prennent en considération certaines UP compositionnelles, cependant d'autres classes des UP, surtout les pragmatèmes ne sont pas abordés dans les documents audio des manuels.

Démarche pour saisir le sens des unités phraséologiques

Parmi les différentes sous-parties des UP, la nature sémantique des UP non-compositionnelles cause des difficultés aux apprenants. Dans *L'atelier* et *Alter ego+* en faveur de l'enseignement des UP non-compositionnelles, les illustrations relevant du sens littéral de UP, aident les apprenants à saisir le sens figuré des UP. En outre, *Alter ego+* dans certaines activités demande aux apprenants de concrétiser le sens des UP par les dessins et de traduire mot-à-mot l'équivalent de quelques UP. Pour présenter les UP qui sont d'ailleurs très rares, *Edito* adopte la même démarche : la traduction mot-à-mot.

Analyse des résultats de l'entretien

Les résultats issus de l'entretien (cf. annexe F) révèlent que :

1. La majorité des étudiants prêtent attention à la FAL, alors que certains ne s'y intéressent pas. En plus, pour améliorer leur FAL, la plupart des

étudiants optent pour l'apprentissage des vocabulaires et des mots seuls¹.

2. Tous les étudiants² jugent positivement le développement de leur fluidité après la participation à ce cours³.
3. La plupart des étudiants déplorent le nombre insuffisant des UP dans les manuels et certains indiquent que les UP présentées dans les manuels ne sont pas contextualisées et pratiquées à travers les activités⁴.
4. Certains étudiants étaient stressés durant ce cours⁵.

¹ Je pense ne pas être préoccupée par la FAL. Si j'y prêtais attention, je me focaliserais plutôt sur les mots isolés que sur les structures, surtout pas sur les expressions.

حقیقتاً فکر نکنم تا حالا به روانی کلام توجه کرده باشم و اگر هم توجه کرده باشم بیشتر فوکوسم روی تک کلمه بوده تا ساختار، حتی اصطلاح هم نه.

² Même ceux dont les productions orales ont été exclues de l'analyse, ont jugé positivement leur progrès et leur FAL.

³ J'évalue positivement ce cours, surtout parce que grâce à ce cours j'ai pu parler couramment.

من مثبت ارزیابی میکنم این دوره رو به خصوص اینکه این دوره باعث شد که من بتونم روان صحبت کنم.

⁴ *L'atelier* n'était pas du tout intéressant, par exemple il avait présenté les expressions, mais il n'y avait que 9 expressions, on a mémorisé ces expressions la veille de l'examen et c'est fini cette histoire. Aucune utilité, aucun attrait...

کتاب *L'atelier* اصلاً کتاب جذابی نبود، مثلاً اصطلاحات رو اومده بود بیان کرده بود، ولی ۹ تا اصطلاح بیشتر نداشت که این اصطلاح رو برا شب امتحان حفظ کردیم تموم شد رفت، هیچ کاربردی هیچ جذابیتی ...

Les expressions n'étaient pas intéressantes pour nous. On les avait laissées de côté, parce qu'il n'y avait pas de texte ou de vidéos contenant ces expressions. Si c'était le cas, elles resteraient mieux dans la tête...

اون اصطلاحات هیچ جذابیتی نداشت برای ما و لیشون کردیم، یعنی تکست یا کلیپی نبود که توش به کار ببرن، که این جور به نظر خیلی بهتر میاد حداقل تو ذهن آدم می مونه...

⁵ En général, je suis quelqu'un de stressé. Oui j'éprouvais beaucoup de stress pendant ce cours.

من کلاً آدم استرسی هستم. آره خیلی استرس داشتم تو طول دوره.

Analyse de l'évolution du principe idiomatique et du principe du libre choix

En nous appuyant sur les pré-tests et les post-tests contenant les productions orales des étudiants, nous avons tenté d'examiner ces deux principes. Concernant le premier pré-test effectué, les étudiants ont préféré tout le temps produire leurs énoncés suivant le principe du libre choix, ceci ne veut pas dire que ce dernier

n'est apparu que lors du premier pré-test. C'est à partir du premier post-test que nous avons constaté la mise en place du principe idiomatique. Il est intéressant de souligner que la majorité des SPL récemment enseignées, étaient présentes dans les pré-tests des séances suivantes, voici à titre d'exemple le développement positif du principe idiomatique :

... je ne veux pas (.) de eh (0.29) perdre les pédales ...	(SPL enseignée dans la 1 ^{ère} séance, pratiquée lors du 2 ^{ème} pré-test)
... elle a la vague à l'âme ...	(SPL enseignée dans la 1 ^{ère} séance, pratiquée lors du 3 ^{ème} pré-test)
... il est triste comme le ciel noir hum (0.97) il est (.) il a (.) *il est (.) la carafe et (...) il avoir hum (0.56) il a la vague à l'âme	(SPL enseignées dans la 1 ^{ère} séance, pratiquée lors de la 3 ^{ème} pré-test)
...Hum (1.04) eh (0.52) il a (...) eh (0.78) il a une peur bleue ...	(SPL enseignée dans la 1 ^{ère} séance, pratiquée lors du 3 ^{ème} pré-test)
... il est (...) morose hum (1.01) il est triste eh (0.35) comme le ciel noir... ... hum (0.44) (1.29) elle pleurait à chaudes larmes oui/ eh (0.35)qu'il a une peur bleue aussi...	(SPL enseignées dans la 1 ^{ère} séance, pratiquées lors du 3 ^{ème} pré-test)

De cette manière, à travers les tests, nous avons constaté le progrès du principe idiomatique ; ainsi à l'aide des unités didactiques, les étudiants ont été amenés à utiliser un répertoire des SPL (le principe idiomatique), à côté de leur préférence initiale, c'est-à-dire le principe du libre choix. L'utilisation de ces deux principes sera reprise par la suite sous forme d'un schéma.

Analyse du traitement psycholinguistique des SPL

Comme nous avons indiqué dans la partie théorique, d'après Wray (2002) le fait d'avoir recours à un ensemble d'unités ou même de

phrases préconstruites (le principe idiomatique) illustre la tendance naturelle du locuteur à l'effort économique. Ainsi, naturellement les étudiants lors de la production orale ont plutôt essayé de profiter de leur stockage mental aboutissant à la pratique des SPL enseignées. D'autre part, comme Wray (2002) souligne dans les activités langagières, le traitement analytique et le traitement holistique fonctionnent de manière complémentaire : les SPL et les nouveaux énoncés pourront être produits sous l'effet de ces traitements. Pour concrétiser ces explications, les productions orales des étudiants ont été schématisées comme suivante :

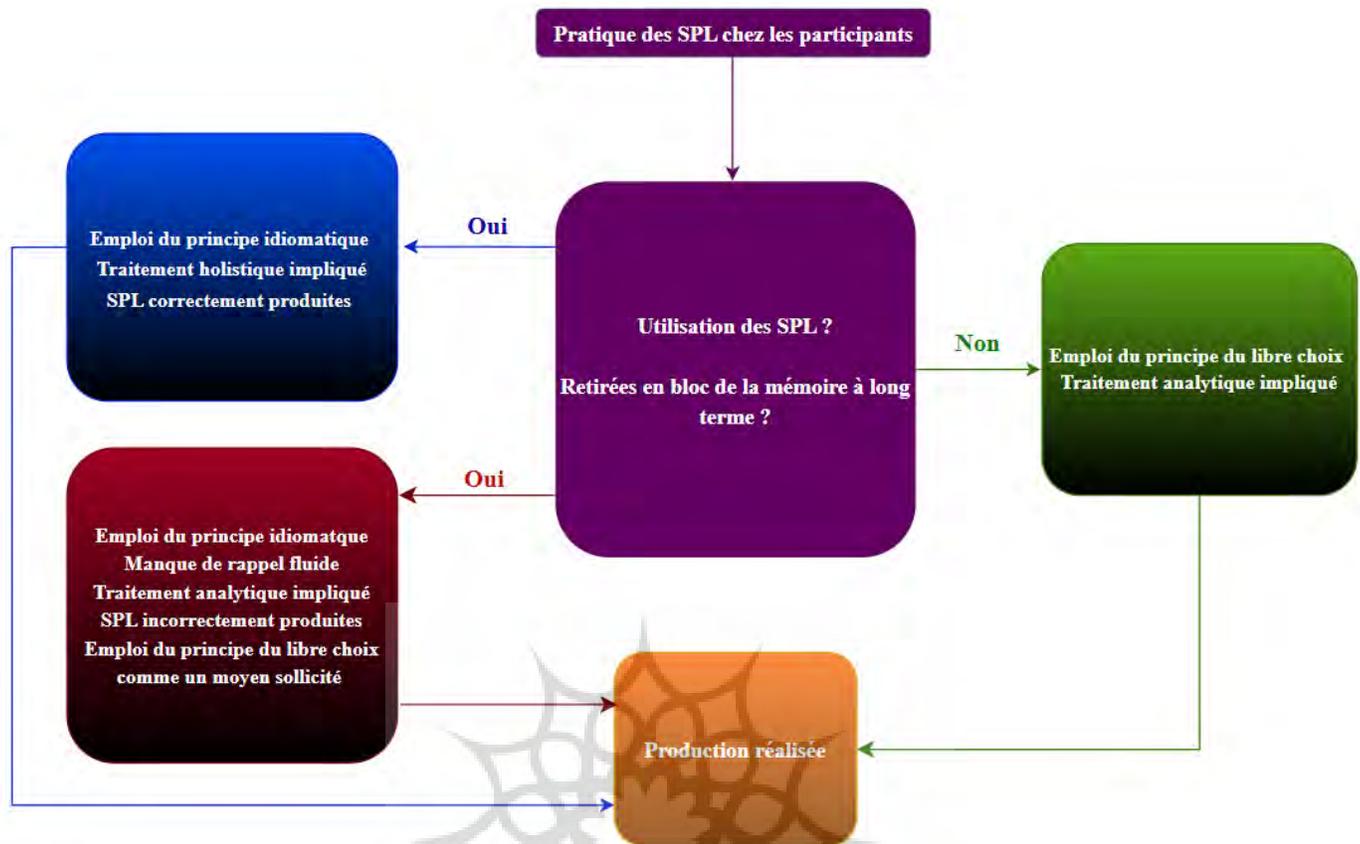


Figure n°3 : Schéma des productions orales de nos participants

Comme le montre la figure n°3, certaines SPL n'ont pas été produites automatiquement, c'est la raison pour laquelle leur forme erronée a été constatée. Voici quelques exemples de ces productions :

Elle a le cou qui est (0.95) grand
 elle a le cou comme (0.85) une girafe
 Vous pouvez quitter (1.6) un message
 Il fait une vent eh(2.34)(0.46) à
 eh(0.72)(1.37) à *[délove¹] des bœufs
 En hiver eh (0.73) il fait (...) eh
 (1.16) il fait froid hum (0.85) il fait
 froid et (...) un canard eh (0.34) chien

Nous pouvons ainsi dire que les SPL présentées ci-dessus ont été produites sous l'effet du traitement analytique. D'autre part, selon la figure n°3, parfois les étudiants avaient

recours au principe du libre choix. Cette possibilité choisie de leur part, peut être considérée comme un processus coûteux, car non-automatique. Rappelons que dans les deux cas indiqués, le traitement analytique a été mis en place :

C'est difficile de (...) rire qu'est-ce qui eh (0.8) qu'est-ce qu'elle (0.67) qu'est-ce que (0.48) pense
 il a (...) peint (0.29) peint eh (1.8) qui l'a(...) *[peinté](...) eh (0.88) *[peinti] eh (0.13) ce (.) eh (0.46) pein- cette peinture
 Il n'y a pas beaucoup de::: (0.57) nuages (1.03) eh(0.4) nager nuage/ il nage (0.64)
 Eh (0.6) (1.19) cette saison (0.7) mais::: eh (0.55) moi non je sais pas

¹ L'étudiante voulait dire "à décorner".

pourquoi eh (0.35) c'est vraiment joli eh(0.87) (1.32) (0.23)

En raison du traitement analytique, certaines SPL ont été produites avec beaucoup de pauses. Dans ce cas, les étudiants ont d'abord eu recours au principe idiomatique, et en cas d'oubli d'un élément, ils ont pratiqué le principe du libre choix. En revanche, la plupart des SPL s'est réalisée spontanément sous le traitement holistique.

Discussion des résultats

Les SPL retirées en bloc de la mémoire à long terme (le traitement holistique) pourraient favoriser la FAL. La production des SPL est en relation avec le développement du principe idiomatique. Selon les résultats de SPSS concernant le PSPLP, il existe une différence significative entre les pré-tests et les post-tests. L'emploi des SPL, devrait réduire la FPR, la FPV et la PL, et augmenter le DP et le TP. Or, certains tests T ne présentent pas de différence significative, notamment quant au PL. Ce résultat peut être interprété de manière suivante :

Dans certains cas, les étudiants ont essayé de produire les SPL, pourtant faute de rappel fluide (le traitement analytique est donc en jeu), ils ont préféré employer le principe du libre choix, comme une stratégie du maintien de la communication. A ce stade, les SPL mal pratiquées ont influencé négativement la fluidité des étudiants. En outre, les étudiants ont parfois employé le principe du libre choix pour produire leurs énoncés. Dans ce cas également, le traitement analytique menant aux différents types de pauses, perturbe leur FAL. En conséquence, le nombre et la durée des pauses ont influencé les éléments suivants : FPV, FPR, PV, TP et DP.

Nos analyses révèlent que les trois manuels ne s'attardent pas autant sur l'enseignement des UP, et que d'autres types de phrasèmes, notamment les pragmatèmes et les proverbes n'y sont pas exposés. Il est à noter que les mêmes UP présentées dans les manuels restent décontextualisées et dépourvues d'intérêt pour les apprenants/étudiants, car ils ne proposent aucune activité spécifique pour leur systématisation. D'autre part, quelle que soit la démarche proposée pour saisir le sens (les dessins, les illustrations, la traduction mot-à-mot), elle correspond au procédé du défigement et ne garantit ni l'accès au sens (notamment les UP non-compositionnelles) ni la mémorisation et la pratique efficace.

Selon l'entretien effectué, pour la plupart des étudiants la fluidité compte beaucoup, mais ils semblent ne pas être conscients des avantages des SPL et s'efforcent d'améliorer leur FAL sans prendre en compte les SPL. Quant aux interviewés éprouvant le stress durant cette expérimentation, nous pourrions dire que cette émotion négative pourrait perturber leur FAL.

La conclusion

En nous appuyant sur les recherches antérieures (Myles et Cordier, 2017 ; Nergis, 2021 a, b et Wood, 2009 entre autres) dont les résultats corroborent les nôtres, nous avons tenté de passer en revue le traitement et le processus psycholinguistique des SPL chez les participants, aussi bien que la prise en considération des UP dans les manuels sous un angle linguistique. Plus précisément, autant que le traitement holistique et efficace des SPL pourrait favoriser la FAL, autant le traitement analytique des SPL pourrait la freiner.

Ainsi à l'issue de cette étude, les conclusions suivantes peuvent être tirées en fonction des questions initialement abordées :

1. Concernant la 1^{ère} question, un enseignement axé sur les SPL contribue au développement de l'aisance à l'oral par deux voies : la diminution des facteurs ayant une relation inverse avec la fluidité (FPV et FPR) et l'amplification des facteurs tenant une relation linéaire avec la fluidité de l'oral (TP, PSPLP et DP). L'avis des étudiants sur le progrès de leur fluidité est également en conformité avec les résultats de nos analyses.
2. Quant à la 2^{ème} question, les trois manuels prônent plutôt l'enseignement des mots seuls ; les UP n'ont pas été abordées à travers les contextes ou les supports appropriés. Rappelons que la majorité des étudiants évoquent la non-contextualisation des UP présentées.
3. Finalement, pour la 3^{ème} question, nous pouvons dire que le principe idiomatique se développe au fur à mesure et le principe du libre choix est toujours présent dans les productions orales des étudiants, soit comme une stratégie du maintien de communication en cas de défaillance des SPL produites, soit comme une option.

Dans les manuels de FLE examinés, l'enseignement des UP s'effectue par une présentation marginale (les petits encadrés) qui serait peu susceptible d'attirer l'attention des enseignants et des apprenants/étudiants sur les avantages des SPL. En effet, selon les résultats de cette recherche, il serait utile de faire prendre conscience aux apprenants et aux enseignants

l'intérêt double des SPL : améliorer la FAL et refléter la culture cible.

Pour une meilleure présentation des UP, nous proposons de fournir aux étudiants une liste des UP en fonction de la thématique des leçons des manuels. Cette liste, contenant également les UP non-compositionnelles qui entraînent la perte du sens figuré, pourrait être introduite dès le niveau débutant. Il est vrai que les UP non-compositionnelles engendrent des difficultés aussi bien aux enseignants (pour concrétiser et faciliter l'accès au sens figuré des locutions) qu'aux apprenants (pour la compréhension du sens figuré), quand même, l'enseignant par l'élucidation du sens figuré à travers l'origine historique de UP, peut passer d'une étape abstraite à une étape concrète. Un retour historique en arrière pourrait donc apporter des informations utiles en même temps qu'il facilite l'apprentissage et la mémorisation des composantes constitutives des UP. Pour la systématisation et le traitement holistique des SPL, nous recommandons aux enseignants de préparer quelques exercices ou activités accessibles, et de consacrer un certain temps pour les pratiquer en classe. En outre, la répétition des SPL dans une gamme de contextes appropriés est importante pour assurer leur acquisition holistique.

Ce travail de recherche s'inscrit dans la lignée des recherches précédentes effectuées sur des cas limités (Nergis, 2021 a, b et Wood, 2009 entre autres) et s'est concentré plutôt sur les effets à court terme qui permettent aux étudiants d'améliorer leur fluidité pendant une courte période. En général, il serait mieux de suggérer aux apprenants les contextes variés dans lesquels les SPL pourraient être réemployées. Par ailleurs, le réemploi des SPL (à travers divers tests) de la part de nos participants

dévoilent que les différents contextes favorisent la répétition des SPL et donc leur stockage durable dans la mémoire à long terme. Pour avoir une vision exhaustive, il serait important de lancer des recherches longitudinales et de voir leurs effets à long terme. Pour les recherches ultérieures, les éléments perturbateurs de la FAL et le rapport entre le genre et l'âge des apprenants avec la FAL ouvriront de nouveaux chemins en didactique de l'oral.

Bibliographies

- Balighi, M. et Norouzi, M. (2016). L'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz. *Revue de Recherches en Langue et Littérature Françaises*. (17)10, 27-56. <https://civilica.com/doc/936920>
- Bartning, I. et Forsberg, F. (2006). Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2. *Actes du 14e congrès des romanistes scandinaves, Centre Européen d'Etudes Slaves* (p. 1-20). Récupéré du site de la revue : CORE – Aggregating the world's open access research papers
- Berthet, A., Daill, E., Hugot, C., M. Kizirian, V., Sampsonis, B. et Waendendries, M. (2013). *Alter ego+ Guide pédagogique*. Paris, France : Hachette.
- Coton, M.N. et Pommier, E. (2019). *L'atelier A2 Guide pratique de class*. Paris, France : Didier.
- Coton, M.N., Marolleau, E., Pommier, E., Ripaud, D. et Rabin, M. (2019). *L'atelier A2 méthode de français*. Paris, France : Didier.
- Freed, B.F., Segalowitz, N., et Dewey D.P. (2004). Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Marges linguistiques*, p. 1-19.
- Gläser, R. (1988). The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. Dans W. Hüllen et R. Schulze (dir.), *Understanding the Lexicon* (p.264-279). Tübingen : Max Niemeyer.
- González-Rey, I. et Díaz, M. L. (2005). De l'opacité des séquences figées comme exception sémantique, *Faits de Langues*, 25(1), 239-243. <https://doi.org/10.1163/19589514-025-01-900000033>
- Hilton, H. E. (2008). Connaissances, Procédures et Production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 27, 63-89.
- Howarth, P. A. (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen : Niemeyer.
- Heu, E., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M. et Pinson, C. (2016). *Edito. Méthode de français A2*. Paris, France : Les éditions Didier.
- Hugot, C., M. Kizirian, V., Waendendries, M., Berthet, A., Daill, E. et Sampsonis,

- B. (2012). *Alter ego+ A2* méthode de français. Paris, France : Hachette.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., et O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- Kormos, J. et Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Le-Thi, D., Dörnyei, Z. et Pellicer-Sánchez, A. (2020). Increasing the effectiveness of teaching L2 formulaic sequences through motivational strategies and mental imagery: A classroom experiment. *Language Teaching Research*, 26(6), 1202-1230. <https://doi.org/10.1177/1362168820913125>
- Mejri, S. (2000). Figement et dénomination. *Meta*, 45(4), 609-621. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/003611ar>
- Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais ... *Cahier de la lexicologie*, 102 (1), 129-149.
- Mutta, M. et Salminen, S. (2020). Les séquences préfabriquées dans la production écrite dans le cas de scripteurs finnophones de français et suédois L2. *Synergies pays riverains de la Baltique*. 20(14), 11-26.
- Myles, F. et Cordier, C. (2017). Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA: Focusing on psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 3-28.
- Récupéré du site de la revue : [doi:10.1017/S027226311600036X](https://doi.org/10.1017/S027226311600036X)
- Nergis, A. (2021)a. Comparative effectiveness of teaching formulaic sequences and academic vocabulary on complexity, accuracy, and fluency of EAP speakers. *Konin Lang. Stud.* 9, 287-313.
- Nergis, A. (2021)b. Can explicit instruction of formulaic sequences enhance L2 oral fluency? *Lingua*, 255(3), 287-313.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148. <https://www.jstor.org/stable/44486418>
- Polguère, A. (2015). Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent. *Verbum Presses Universitaires de Nancy*, 37 (2), 257-280.
- Perrard, M. (2016). *Edito Guide pédagogique*. Paris, France : Les éditions Didier.
- Rafieyan, V. (2018). Role of knowledge of formulaic sequences in language proficiency: significance and ideal method of instruction. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 9(3). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0050-6>.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Théphanous, O. et Perez-Bettant, A. (2018). Apport des séquences préfabriquées dans la fluence verbale en langue seconde/étrangère. Dans O. Soutet, S. Mejri et I. Sfar (dir.), *La phraséologie : théories et*

- applications* (p. 339-354). Paris : Honoré Champion.
- Shobeiry, L. et Khakbash. A. (2021). Application des stratégies métacognitives dans la compétence de la production orale en continu. *Recherches en langue française*. (2)4, 147-174.
- Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie à la phraséodidactique : études théoriques et pratiques*. Katowice, Pologne : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 39–57.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yan, X. (2020). Unpacking the relationship between formulaic sequences and speech fluency on elicited imitation tasks: Proficiency level, sentence length, and fluency dimensions. *TESOL Quarterly*, 54(2), 460-487. <https://doi.org/10.1002/tesq.556>



Annexes

Liste des abréviations
SP : séquence préfabriquée
SPL : séquence préfabriquée lexicale
FAL : fluidité à l'oral
UP : unité phraséologique
FPR : fréquence des pauses remplies
FPV : fréquence des pauses vides
PL : pause longue
TP : taux de production
PSPLP : pourcentage des séquences préfabriquées lexicales produites
DP : débit de parole

Tableau n° 10 : liste des abréviations

Lien vers les documents annexes :

https://drive.google.com/drive/folders/1vSCsbiYhKFviRh6DD2qWpRW7pZgHO_qC?usp=sharing

پروپوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی