

LES UNITÉS PHRASÉOLOGIQUES COMME UNITÉS D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Krista Segermann

1. INTRODUCTION

Les fondements théoriques de l'approche didactique présentée ici sont ancrés dans une linguistique, une psycholinguistique et une didactique de l'acquisition des langues partant de l'usage (et non du système) et qui refusent la séparation traditionnelle entre lexique et grammaire (v. références bibliographiques).

Il s'agit d'une méthodologie assez révolutionnaire de l'enseignement des langues étrangères, spécifiquement du français. La nouveauté réside dans le fait que la base méthodologique n'est plus l'enseignement des règles de la grammaire et celui des mots, mais l'intention de mettre à la disposition des apprenants les formes linguistiques qui correspondent à ce qu'ils désirent exprimer. Le point de départ est donc le contenu, c'est-à-dire la thématique et la situation communicative sur lesquelles un groupe spécifique d'apprenants s'est mis d'accord et qu'ils veulent verbaliser p. ex. en français.

Mettre en œuvre cette approche innovatrice, c'est se heurter à de multiples difficultés. C'est tout d'abord l'attitude des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'acquisition d'une langue étrangère qui pose problème. La conviction (fondée par la seule tradition) selon laquelle une langue étrangère s'acquiert en apprenant des mots et les règles de la grammaire est si profondément enracinée qu'elle résiste aux arguments critiques. Deuxièmement, les obstacles rencontrés viennent du fait que le manuel tel qu'il existe actuellement est remis en question. Alors qu'on éprouve un sentiment de sécurité à travailler successivement sur les textes et les chapitres grammaticaux présentés par le manuel, on suit ici un curriculum qui s'élabore au fur et à mesure sur la base de ce que les apprenants désirent exprimer.

La conception sera expliquée à l'aide de huit oppositions qui caractérisent l'état actuel de la linguistique et, par la suite, de la didactique.

2. UNE DIDACTIQUE DE L'INTÉGRATION

Cette approche didactique essaie d'intégrer des oppositions qui, venant de la théorie linguistique, sont bien établies et rarement mises en questions. La didactique des langues étrangères les a suivies docilement bien que la pratique de l'enseignement-apprentissage s'y heurte violemment. Le prestige et le rôle dominant de la linguistique semblent tels que la didactique de tout temps, et notamment de nos jours, ne voit que la possibilité de donner la préférence soit à l'une ou à l'autre de ces options contraires - tout comme les linguistes eux-mêmes.

2.1 Grammaire et lexique

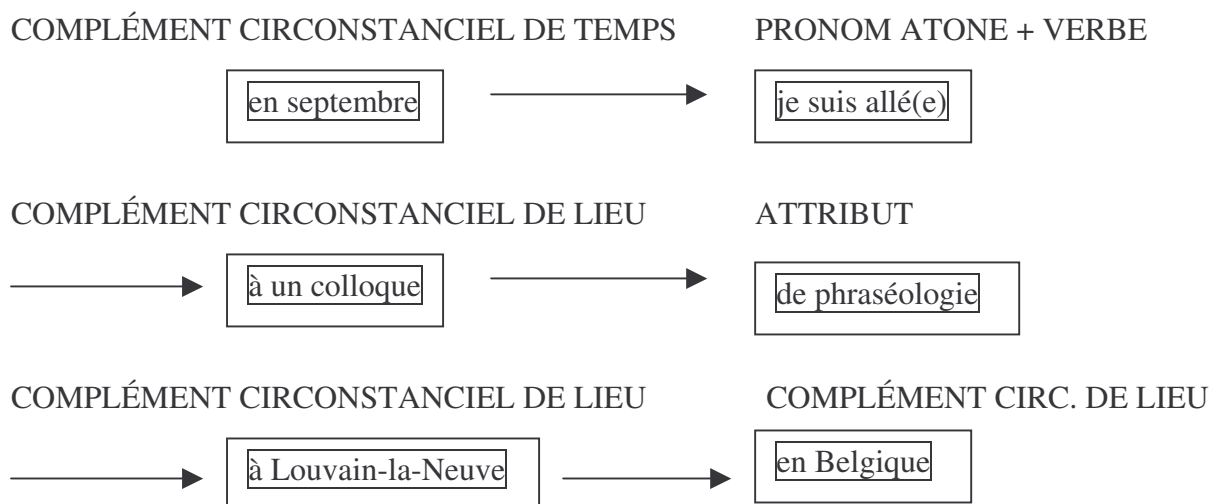
La première et la plus enracinée des oppositions qui préoccupe les linguistes, psycho- et neurolinguistes, de même que les didacticiens, c'est la vieille opposition entre grammaire et lexique. Il n'y a que la phraséologie et notamment John Sinclair avec sa phrase audacieuse et nette: « [...] it is folly to decouple lexis and syntax, or either of those and semantics.» (SINCLAIR, 1991: 108) qui ose ébranler l'ancien dogme et commence à construire une nouvelle théorie d'intégration, une lexico-grammaire. Puisque l'enseignement des langues vivantes vise à la communication verbale, voire à l'usage de la langue dans des situations communicatives, la phraséologie qui elle aussi part de l'usage et non du système est un allié naturel de la didactique communicative. Il reste cependant à constater qu'une simple application des résultats de la recherche en phraséologie n'est pas possible. La didactique se doit – et a le droit – d'élaborer ses propres catégories puisque la perspective didactique est profondément différente de la perspective linguistique - même phraséologique.

Comment donc réunir grammaire et lexique dans l'enseignement?



... en élargissant les unités d'apprentissage et en remplaçant les mots par des unités lexico-grammaticales, c'est-à-dire des groupes de mots qui ont une forme finie morpho-syntaxique et auxquels correspond un concept signifié spécifique. Ces unités de sens, reconnaissables à l'articulation sans pauses, représentent les « briques » dont dispose l'apprenant. Celui-ci construit ses énoncés, non plus avec les mots isolés et les règles de grammaire, mais avec ces unités dotées d'une certaine fonction dans la phrase et ressemblant aux constituants bien connus de la grammaire structurale.

Pour dire par exemple qu'il est allé à un colloque de phraséologie à Louvain-la-Neuve en Belgique, un Allemand doit connaître les briques suivantes :



L'enseignement traditionnel – presque rien n'a changé de nos jours – incite l'apprenant à chercher des équivalents français aux mots allemands, surtout aux prépositions *im*, *auf*, *in* devant les noms de lieu. Ceci l'amène, dans le pire des cas, à construire la phrase suivante :

**Dans le septembre, je suis été sur un phraséologie-colloque dans Louvain-la-Neuve dans Belgique.*

Outre les prépositions, c'est surtout l'unité je suis allé(e) comme équivalent de *ich bin gewesen* qui provoque une double faute lexicale/ idiomatique et grammaticale. Il faut également savoir que c'est l'attribut français avec *de* qui figure comme équivalent d'un mot composé, fréquent en allemand, mais rare en français.

Prenant un autre exemple. L'énoncé *Je m'y suis résigné(e)* pour l'allemand: *Ich habe mich damit abgefunden* doit être appris comme une brique toute faite, illustrant une certaine structure consistant en PRONOM ATONE SUJET ET OBJET + VERBE. Au lieu d'appliquer diverses règles grammaticales (verbe réflexif avec *être* – complément indirect avec préposition à > pronom adverbial *y* – position avant le verbe auxiliaire), l'apprenant mémorise la partie *je m'y suis* comme modèle de structure pour les verbes les plus fréquemment utilisés dans la communication orale (et écrite) qui peuvent suivre *intéressé/ amusé/ habitué/ mis/ préparé/ attendu/ risqué/ appliqué/ obstiné/ forcé/ obligé/ condamné/ encouragé/ attaché/ attaqué/ borné/ refusé/ fié/ décidé/ résolu*, etc. La liste révèle que les verbes qui s'adaptent à ce genre de construction ont un noyau sémantique commun. Il y a toujours un concept similaire qui exprime que quelqu'un a été attiré par ce qu'il a fait (pour le positif, mais aussi pour le négatif). Quant à la prosodie, il s'agit ici d'une seule unité rythmique. Il faut articuler *Je m'y suis résigné(e)* d'un seul trait. Puisque la compréhension de l'auditeur est guidée par la segmentation rythmique, une pause après *Je m'y* peut l'induire à comprendre *J'ai mis* - en remplaçant le [ə] = je mis, qui ne donne pas de sens, pour un [e] plus logique) et une autre pause après *suis* (dûe à la réflexion grammaticale de l'apprenant qui cherche la forme correcte pour le verbe auxiliaire du passé composé) provoque chez l'auditeur un conflit entre le concept signifié de *être* et de *suivre*. Le sens définitif de l'énoncé ainsi haché peut être reconstruit par un auditeur patient seulement une fois entendu l'élément final *résigné*. L'articulation d'un seul trait par contre permet à l'auditeur de trouver le sens de l'énoncé même si le participe final contient des fautes d'articulation (ou d'écriture) parce que le début de la structure indique le champ sémantique qu'on peut fixer à l'aide du contexte.

2.2 Forme et contenu

Forme et contenu sont les deux côtés d'une même médaille. Cette constatation peut paraître banale, mais elle l'est beaucoup moins qu'on ne le croirait, comme en témoigne la querelle didactique assez sérieuse qui oppose les partisans de la forme à ceux du contenu comme si l'apprenant avait le choix entre les deux côtés de la médaille. Apparemment il semble que ce choix existe pour les enseignants qui peuvent se décider pour un curriculum basé sur la forme ou sur le contenu. Les partisans de la forme croient à la nécessité d'une progression grammaticale donnée, ils jugent important de faire apprendre aux élèves les phénomènes grammaticaux les uns après les autres afin d'établir dans leurs cerveaux le système linguistique abstrait tel que les linguistes, en bons connaisseurs de la langue concernée, l'ont élaboré sur des données linguistiques concrètes. Pour pouvoir suivre une certaine progression (sanctionnée par une longue tradition de manuels), on se sert de textes didactiques, écrits pour les manuels et où le phénomène grammatical concerné se retrouve à plusieurs endroits, associé à de nouveaux mots qui se prêtent à une composition thématique d'un intérêt plus ou moins motivant pour les élèves. Les contraintes linguistiques aboutissent cependant rarement à des textes 'normaux', qu'on lirait avec plaisir pour prendre connaissance du contenu. Le travail didactique sur le texte consiste à en extraire le phénomène grammatical concerné ainsi que les mots inconnus, en expliquant grammaire et lexique et en reproduisant les phrases du texte. Il s'agit bien sûr aussi de comprendre le contenu du texte, mais la compréhension n'est pas un but en soi et n'est surtout pas développée d'une façon systématique à l'aide de stratégies spécifiques.

Les partisans du contenu tiennent également à une progression qu'il importe de suivre et essaient de la construire d'après des thèmes et surtout des actes de parole. L'inconvénient, c'est que le contenu ne se prête guère à être systématisé. C'est la raison principale pour laquelle le mouvement pragma-linguistique des années soixante-dix n'a pu atteindre son but de révolutionner la didactique et de la libérer du rôle dominant de la grammaire. Cette 'révolution' n'est possible qu'en allant bien au-delà – en renonçant radicalement à l'idée d'une progression grammaticale donnée et en transmettant aux apprenants la décision du contenu qu'ils désirent exprimer dans la langue étrangère.



Cela veut dire qu'on part de la production et non plus de la réception (comme dans le système scolaire traditionnel axé sur un texte support de travail). Le lexique et la grammaire à introduire viennent d'abord avec ce que les apprenants désirent exprimer. Pour les canaliser en classe de langues, il faut que le groupe d'apprenants se mette d'accord sur la thématique et la situation communicative à verbaliser dans la langue cible. Normalement, cela ne pose pas de problème si professeur et élèves ont le même but, à savoir : communiquer avec des Français dans la vie actuelle (par exemple dans le cadre d'un échange scolaire) et future. La forme la plus apte à verbaliser les désirs d'expression, c'est le dialogue (fictif ou réel) dans lequel les apprenants échangent entre eux questions et réponses, tout en gardant en tête les amis français à contacter. Afin de venir en aide aux professeurs non natifs, il existe un *pool* de dialogues préformulés avec les variantes imaginables demandées par les apprenants (v. site internet de l'auteur). Le fait de partir des désirs d'expression a un effet très positif sur la motivation des élèves. En même temps, les formes linguistiques (en unités lexico-grammaticales) restent fortement liées à un contenu individuellement éprouvé et qui a un sens vécu pour les élèves.

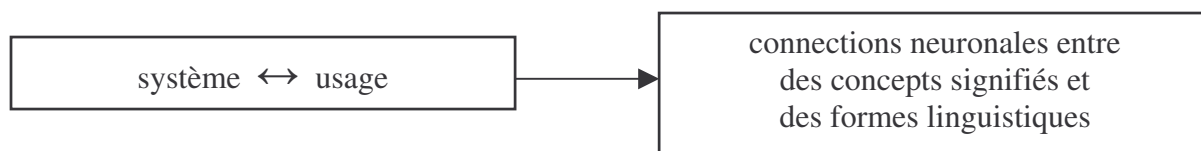
Quant à la réception, elle est développée grâce à des textes 'authentiques' (oraux ou écrits). Authentiques, ces textes le sont parce qu'ils 'existent dans la réalité communicative'. Ils sont assez motivants pour que les élèves veuillent les déchiffrer eux-mêmes et en tirer un sens qui les touche intellectuellement ou affectivement. Ces textes ne sont plus 'handicapés' par un souci quelconque de phénomènes grammaticaux ou de mots inconnus. La tâche est justement de les comprendre malgré les lacunes de grammaire ou de vocabulaire en utilisant des stratégies qui consistent à apporter son savoir et ses expériences du monde et à en déduire des hypothèses intelligentes concernant le contenu possible. Puisque la compréhension est aussi facilitée par la concentration sur des unités lexico-grammaticales (et non sur des mots isolés), l'apprenant peut également tirer des textes lus ou écoutés des briques qui lui seront utiles pour sa propre production. Néanmoins, on veille à maintenir un décalage de niveau entre ce que les élèves comprennent et ce qu'ils savent dire eux-mêmes, comme c'est le cas dans la communication en langue maternelle.

2.3 Système et usage

L'opposition entre système et usage divise encore de nos jours les linguistes en deux camps. Il va de soi que la didactique ne peut ignorer l'usage. Pour apprendre à communiquer, les élèves doivent être capables de se servir des formes conformes à l'usage et non pas seulement conformes au système. Puisque l'observation de l'usage garantit le respect du système – l'inverse n'est pas forcément vrai –, on peut en conclure que les deux besoins aussi légitimes l'un que l'autre sont conciliables à condition d'accorder la priorité à l'usage.

Mais, une fois de plus, il faut aller au-delà. Le système qui est présent dans l'usage, c'est-à-dire qui agit sur nous quand nous verbalisons nos pensées, ce système est-il vraiment identique à celui qui est présenté aux apprenants et dont l'assimilation leur cause tant de difficultés? On nous fait croire qu'il y a un appareil morpho-syntaxique acquis inconsciemment ou même inné qui dirigerait l'apprentissage de notre langue maternelle. Cette hypothèse est aussi difficile à vérifier qu'à falsifier. Par contre, ce qui semble éprouvé par des générations d'élèves, c'est que l'acquisition consciente de ce même appareil exigée dans nos classes de langue étrangère fonctionne assez mal et qu'elle mène, dans les conditions naturelles de la communication, à des énoncés erronés, tant à l'égard du système qu'à l'égard de l'usage.

Ce bilan négatif devrait amener à un recensement du système conçu par la linguistique traditionnelle. Puisqu'il est apparemment mal approprié à des fins didactiques il faudrait le remplacer par quelque chose qui promette plus de succès. Ce serait une conception plutôt psycho- ou mieux encore neurolinguistique qui se concentre sur les connections neuronales entre les formes linguistiques et leurs équivalents conceptuels. Au lieu de viser le fonctionnement des formes entre elles, ce système prendrait en considération le fonctionnement de la verbalisation des concepts vécus, c'est-à-dire quelles formes correspondent à quels concepts signifiés.



Ces formes linguistiques seront bien sûr les unités lexico-grammaticales (et non plus des mots isolés), et les concepts signifiés ne pourraient être que les désirs d'expression des apprenants. En introduisant l'aspect neurolinguistique, on s'approche davantage de la réalité langagière – réalité déterminée avant tout par des associations expérimentées d'ordre affectif ou cognitif, sensoriel, situationnel et évaluatif. Le système qui régit l'usage (au lieu de lui être opposé) est un système vivant, mais qui fonctionne d'après des règles aussi strictes que le système abstrait traditionnel.

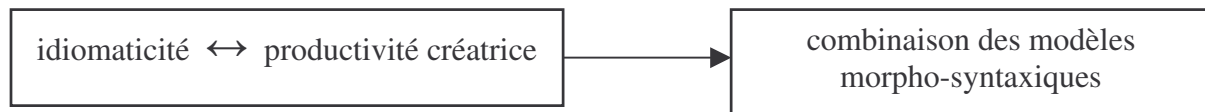
2.4 Idiomaticité et créativité

Comment donc arriver à ces nouvelles règles qui seules peuvent garantir la créativité dans l'emploi des formes linguistiques? Cet aspect créatif qui consiste à faire un usage infini de moyens finis¹, les générativistes le voient réalisé par l'appareil morpho-syntaxique. Comme on l'a vu, l'acquisition de celui-ci ne garantit pas automatiquement l'emploi correct de la langue étrangère enseignée. Il faudrait donc chercher un autre mécanisme générateur qui fonctionne avec plus d'efficacité sous des conditions communicatives naturelles.

Se rendre compte des règles grammaticales qui jouent un rôle dans un seul énoncé langagier – cela dépasse largement notre capacité cognitive dans un délai de quelques secondes. Pour minimiser cet effort, on suffit de trouver des unités lexico-grammaticales qui puissent

¹ Formule rendue célèbre par Chomsky, qui l'a tirée de Wilhelm Humboldt et l'a interprétée à sa façon (« „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1830-35). *Schriften zur Sprachphilosophie*, dans: Werke in fünf Bänden, éd. par Andreas Flitner & Klaus Giel, Stuttgart 1963, S. 477).

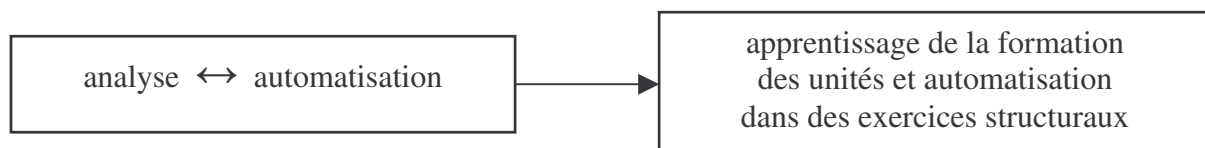
servir de modèles morpho-syntaxiques et qui, dans leur combinaison, constituent les structures exemplaires de la langue cible.



Ce n'est que leur caractère de modèle ou de patron² qui les rend créatrices ou productrices et c'est également par ce caractère-là qu'elles sont «idiomatiques»' ou «phraséologiques» dans un sens très large, c'est-à-dire dans la perspective d'Alison Wray "that any quantity of our language could be formulaic." (WRAY 2000: 466). Ici le principe de l'idiomaticité ne contredit nullement celui de la productivité créatrice. Ces structures morpho-syntaxiques sont idiomatiques parce qu'elles sont conformes à l'usage. En même temps, elles sont bâties sur des modèles plus ou moins abstraits qui engendrent ou «génèrent» diverses unités du même type de construction, mais avec du vocabulaire variable bien que limité.

2.5 Analyse et automatisisation

Reste à savoir comment on fait apprendre ces nouveaux moyens finis aux apprenants. Il s'agit d'atteindre une harmonisation entre l'analyse (consciente, mais peut-être aussi inconsciente, v. REBER 1993) et l'automatisation - deux principes psychologiques qui ont été et qui sont encore aujourd'hui très souvent considérés comme s'excluant mutuellement. Les unités, bien que perçues dans leur globalité par les apprenants, ne doivent pas rester non-analysées (*unanalyzed chunks*). Au contraire, les apprenants doivent se rendre compte de la formation morpho-syntaxique en même temps que des variations lexicales possibles. Ils doivent aussi être capables de passer d'une catégorie grammaticale (Personne, Nombre, Genre, Temps etc.) à une autre s'il y en a besoin. Il faut de plus qu'ils apprennent à combiner les unités dans des structures d'un caractère modèle et de les automatiser dans des exercices « structuraux » afin d'acquérir la capacité langagière créatrice décrite plus haut.



Prenons un exemple concret pour illustrer le procédé. Un dialogue sur la thématique « Où j'habite », élaboré avec les élèves de douze ans en première année de français – dans la plupart des cas deuxième langue étrangère en Allemagne – pourrait être le suivant :

OU J'HABITE

Tu habites dans quelle ville? - J'habite à Iéna.

Iéna, c'est où? - C'est en Thuringe / C'est près de Weimar.

C'est une grande ville? - Oui, Iéna est assez grande/ Oui, c'est une grande ville.

Elle a combien d'habitants? - Elle a cent mille habitants.

² Ces notions correspondent à ce que R. W. Langacker appelle *pattern* ou *template* (LANGACKER 1999). Il ne faut pas les confondre avec le *pattern* des behavioristes des années cinquante qui lui ne respectait pas assez le concept signifié.

Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville? - Dans ma ville, il y a une université/ une bibliothèque/ une grande tour/ un jardin botanique/ un hôtel de ville/ un théâtre/ un cinéma/ un stade/ des parcs/ des piscines/ des écoles/ des églises/ des musées et beaucoup de chantiers en ce moment.

Tu habites dans un beau quartier? - Oui, mon quartier est beau. / Oui, le quartier où j'habite est beau. / Oui, j'habite dans un beau quartier. / Non, mon quartier n'est pas (très) beau. / Non, je n'habite pas dans un beau quartier.

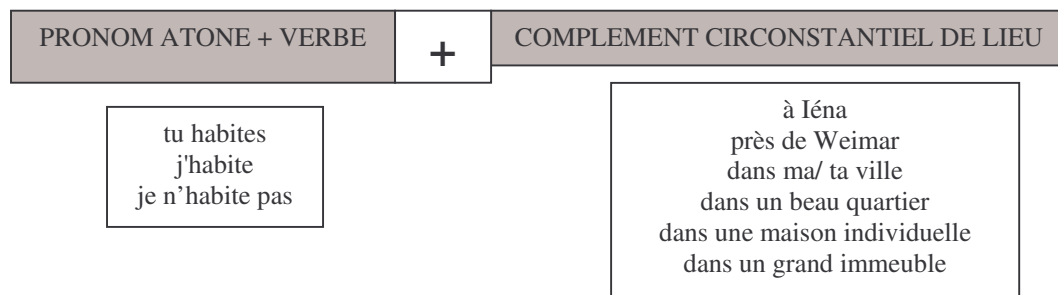
Tu habites dans une maison individuelle ou dans un grand immeuble? - J'habite dans une maison individuelle/ dans un grand immeuble. C'est une vieille maison/ un vieil immeuble ou une maison/ un immeuble moderne? - C'est une vieille maison/ un vieil immeuble./ L'immeuble/ La maison où j'habite est assez vieux / vieille./ Il est tout neuf / Elle est toute neuve.

Tu as une chambre pour toi? - Oui, j'ai une chambre pour moi./ Non, je partage ma chambre avec mon frère/ ma sœur.

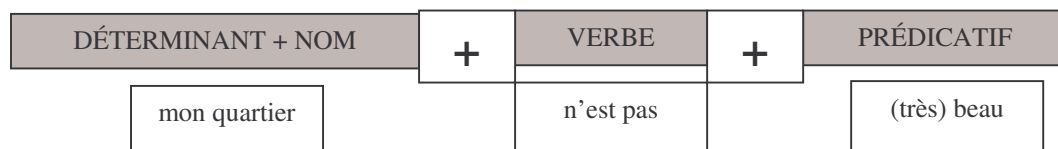
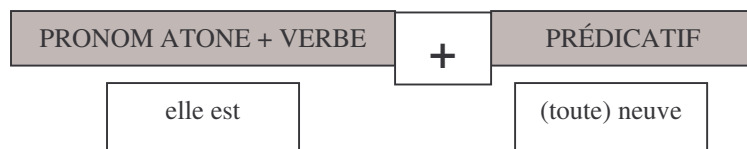
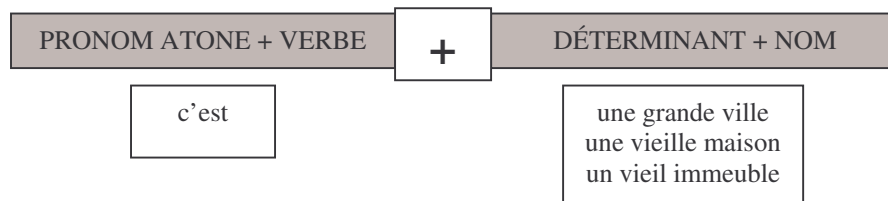
En verbalisant leurs désirs d'expression, les élèves se servent des unités lexico-grammaticales déjà connues. Le professeur les aide à les retrouver et leur donne les lexèmes encore inconnus dont ils ont besoin pour remplir le modèle appris afin d'exprimer leurs nouveaux concepts. Les unités lexico-grammaticales qui sont nouvelles leur sont expliquées pour qu'ils comprennent leur formation et leur caractère de modèle. Vient ensuite le procédé de la systématisation faite par les élèves eux-mêmes avec l'aide du professeur bien sûr. Cette systématisation dans une LEXICO-GRAMMAIRE plus ou moins individuelle sert de base pour les exercices aidant à automatiser les structures les plus fréquentes surtout en langue orale.

Voici quelques exemples d'unités lexico-grammaticales ou « briques » dont les élèves se servent pour compléter leur LEXICO-GRAMMAIRE, avec les concepts signifiés correspondants :

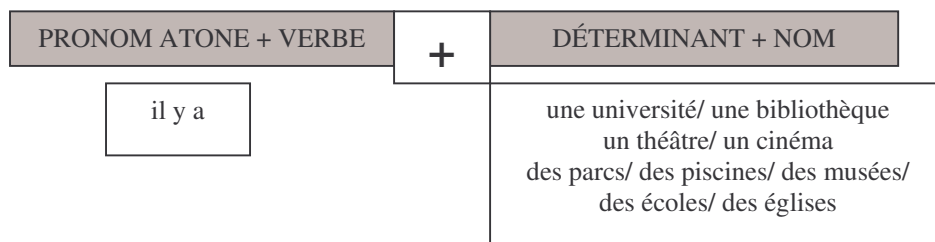
1. Concept signifié : LIEU



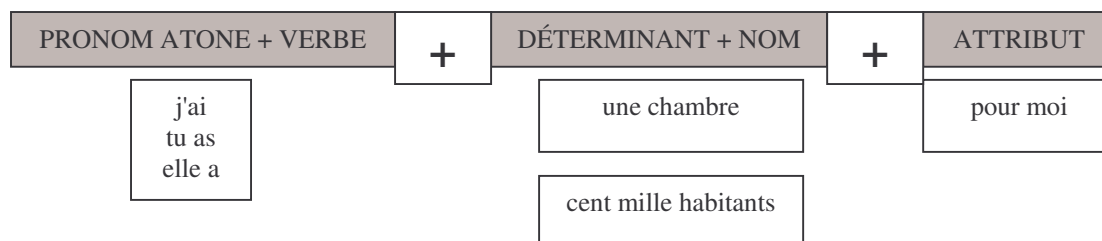
2. Concept signifié : CARACTÉRISATION



3. Concept signifié : EXISTENCE



4. Concept signifié : POSSESSION



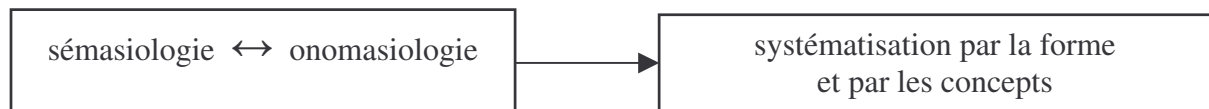
En les remplissant par des lexèmes concrets, les élèves eux-mêmes décident des concepts signifiés qu'ils veulent utiliser pour automatiser les formes nécessaires. Seules seront automatisées les unités et les structures fréquemment utilisées. Elles seront automatisées avec les personnes, le nombre, le temps etc. les plus fréquents. C'est ainsi qu'on arrive (à l'aide de l'analyse des corpus) à une échelle de valeurs pour les différentes catégories grammaticales. Cette échelle se distingue du système linguistique traditionnel où il n'y a pas de différences dictées par l'usage.

Il existe des exercices très pertinents qui facilitent l'apprentissage et surtout l'emploi correct de certaines formes souvent confondues : ce sont des exercices structuraux avec les pronoms. Les structures avec les pronoms indirects pourraient être automatisées sur la base de certaines structures modèles comme par exemple *demande-lui – ne leur demandez pas – il faut lui répondre – je lui ai parlé – il ne lui parle plus – je n'arrive pas à lui pardonner – tu ne veux/ peux/ vas pas lui écrire*. Les variations lexicales seront d'abord opérées avec des verbes qui se construisent sans objet direct comme p.ex. *parler, téléphoner* ou qui peuvent être employés sans objet direct comme p.ex. *demander, répondre, expliquer, écrire, servir, pardonner*. Pour les verbes qui peuvent ou doivent avoir un objet direct nominal, comme *demander, répondre, expliquer, écrire, servir, apporter, envoyer, donner, rendre, mettre*, les élèves imagineront des unités DÉTERMINANT + NOM qu'ils connaissent ou bien qu'ils pourraient extraire de leur LEXICO-GRAMMAIRE. Quand ils auront automatisé ces structures avec la troisième personne, ils sauront quels sont les verbes intransitifs (c'est-à-dire qui se construisent avec des objets indirects) les plus fréquents en français. Ils éviteront du même coup de devoir – chaque fois – faire un choix difficile entre *le, la, les* d'un côté et *lui, leur* de l'autre. La raison : le reste des verbes, c'est-à-dire ceux qu'ils n'ont pas pratiqués jusqu'ici, nécessite toujours les pronoms directs *le, la, les*.

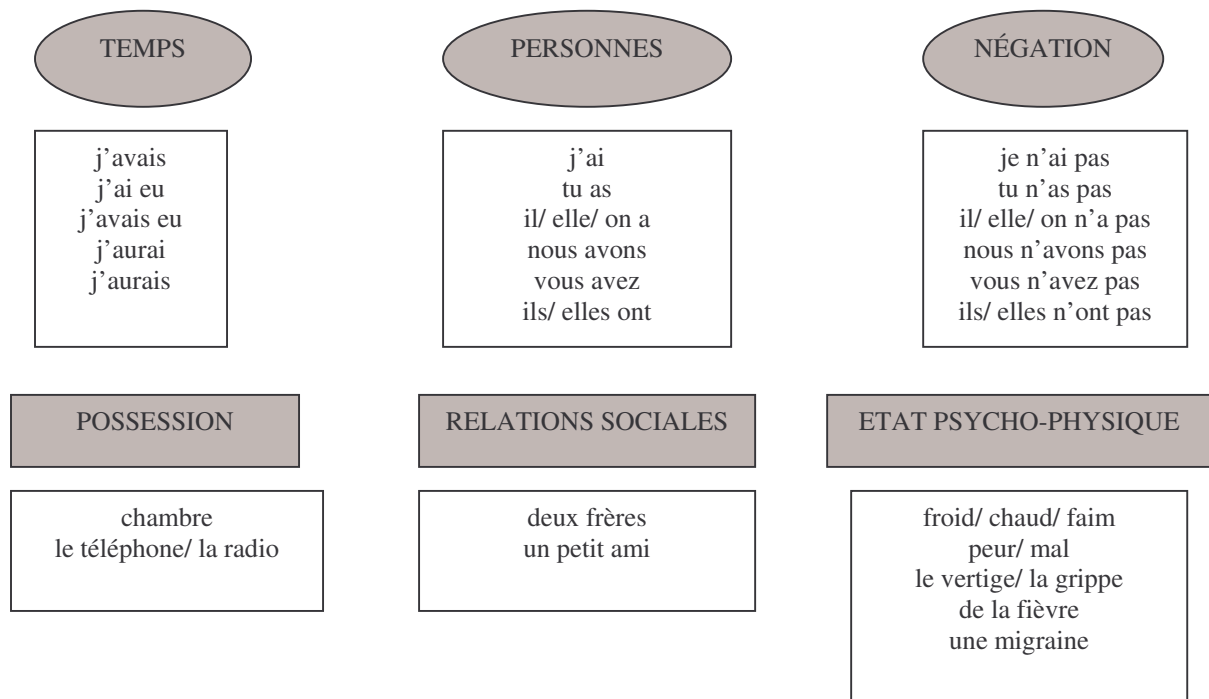
2.6 Sémasiologie et onomasiologie

Quelle est donc la nature de cette LEXICO-GRAMMAIRE élaborée par les élèves eux-mêmes et qui leur servirait de référence ? Le projet est assez ambitieux, il faut le dire. Concevoir une nouvelle systématisation qui remplacerait la grammaire et le dictionnaire scolaire usuels n'est pas tâche facile. Comme on l'a déjà vu, les élèves, en apprenant les formes, auront

toujours conscience du concept signifié que celles-ci verbalisent. Les deux côtés de la même médaille ne seront donc jamais séparés. Mais serait-il possible de les unir aussi bien dans un processus de systématisation ? Peut-on partir en même temps du sens et de la forme ? Il n'y a que par l'assistance des médias électroniques que les méthodes sémasiologique et onomasiologique puissent peut-être s'harmoniser. La capacité calculatrice de l'ordinateur rend possible une présentation du matériel à partir de la forme des unités lexico-grammaticales aussi bien qu'à partir du concept signifié. Il faudrait donc élaborer un logiciel avec les différentes listes qui puissent être coordonnées suivant la forme ou le sens.



Une systématisation des concepts signifiés a déjà été élaborée par le groupe de chercheurs de l'université de Iéna (v. LEQUY 2004). Des concepts comme POSSESSION, RELATIONS SOCIALES, ETAT PSYCHO-PHYSIQUE seront mis en relation avec des unités lexico-grammaticales concrètes sous forme de DÉTERMINANT + NOM ou de PRONOM ATONE + VERBE. Cette dernière « brique » sera par exemple disponible dans différentes catégories grammaticales ainsi que le montre le schéma ci-dessous :



Pour que les dimensions du système restent maniables, il vaut mieux commencer par le niveau débutant pour arriver plus tard au niveau avancé. C'est à ce travail que s'est attelé le groupe de Iéna.

2.7 Data driven et corpus driven

Pour trouver les unités et les structures, le groupe de chercheurs de l'université de Iéna est parti de l'enseignement secondaire concret. L'élaboration actuelle est axée sur les deux

premières classes de débutants adolescents (12 à 14 ans) et leurs désirs d'expressions. Partir du niveau débutant pour arriver plus tard au niveau avancé paraît plus faisable que le chemin inverse. Pour ne pas être submergé par la richesse de la langue française, mieux vaut commencer par les données qui révèlent un degré maximum de régularité.

Toutefois, la linguistique de corpus a son rôle à jouer, car les unités et structures trouvées comme équivalents des désirs d'expression des élèves seront évaluées par des corpus francophones suffisamment vastes. Ne seront retenues que celles qui s'avèrent vraiment courantes dans la communication standard (ni plus haut ni plus bas), orale et écrite. Cette approche n'est donc ni seulement *data-driven* ni *corpus-driven*, mais triple: dérivée des données authentiques venant de l'enseignement en classe, systématisée par le sens et la forme et contrôlée par des corpus.



Perspectives

L'approche didactique décrite ici a été élaborée à l'université de Iéna. Elle a été mise en pratique dans l'enseignement supérieur aussi bien que dans l'enseignement secondaire allemand. Une évaluation à petite échelle menée en 2001 dans quatre collèges de Thuringe a démontré une supériorité assez nette des classes expérimentales par rapport aux classes dites traditionnelles, notamment dans les domaines communicatifs (compréhension orale: 6% de plus d'énoncés compris - production orale: 23% de plus d'énoncés corrects produits - production écrite: 100% = le double d'énoncés corrects produits). Le pourcentage des fautes de grammaire, de lexique, de phonétique et d'orthographe était 0,5% plus élevé dans les classes traditionnelles que dans les classes expérimentales.

Il reste à savoir si cette démarche est applicable à la seule langue française ou si elle convient également à d'autres langues. De toute façon, elle se prête à des approches contrastives, ce qui contribuerait essentiellement au plurilinguisme en Europe tant prôné de nos jours.

Références

- FEILKE, Helmut. 1996. *Sprache als soziale Gestalt*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- HUNSTON, Susan et FRANCIS, G. 2000. *Pattern Grammar*, Philadelphia & Amsterdam, Benjamins.
- LANGACKER, Ronald W. (1999) *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- NATTINGER, John. R. et DE CARRICO J. S. 1997. *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, OUP.
- LEQUY, Anne. 2004. “ « C'est toi, petite friponne? » ». Kommunikative Lerneinheiten im Französischunterricht“, *Französisch heute* 35/1/2004, 74-88.
- PETERS, Anne. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge CUP.
- REBER, S. (1993) *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the cognitive unconscious*, New York, OUP.

- SEGERMANN, Krista. 2003. Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/4, 340-350.
- SINCLAIR, John M. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, OUP.
- VIHMAN, M. M. 1982. "Formulas in first and second language acquisition", dans L. Menn et L. Obler (éds), *Exceptional Language and Linguistics*, New York, New York Academic Press, 261-284.
- WEINERT, Regina. 1994. "The role of formulaic language in second language acquisition", *Applied Linguistics* 16, 180-205.
- WRAY, Alison. 1992. *The Focusing Hypothesis*, Amsterdam, Benjamins.
- WRAY, Alison. 1999. "Formulaic language in learners and native speakers". *Language Teaching* 32, 213-231.
- WRAY, Alison. 2000. "Formulaic sequences in second language teaching". *Applied Linguistics* 21, 463-489.
- WRAY, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge, CUP.
- YORIO, C. 1980. "Conventionalized forms and the development of communicative competence", *TESOL Quarterly* 14, 433-442.