

Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée¹

M^a ISABEL GONZALEZ-REY

Université de Saint-Jacques-de Compostelle

Résumé: Dans cet article nous chercherons à démontrer que la compétence phraséologique est une compétence à la fois intégrale, composée de sous-compétences propres, et intégrée du fait de ses rapports au système de compétences qui l'englobent et avec lesquelles elle interagit. Une fois démontré la place qu'elle occupe au sein de ce système de compétences, la question de sa mise en œuvre chez l'apprenant de langues étrangères sera abordée selon une approche analogique de la phraséodidactique, en tant que domaine appliqué de la phraséologie, fondée, d'une part, sur un postulat d'appartenance de celle-ci à la langue générale et, d'autre part, sur une revendication d'un espace propre en son sein. Afin de cerner la nature et les composantes de la compétence phraséologique, une étude de cas sur la méthode *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique* sera effectuée.

Mots-clés: phraséodidactique; enseignement des langues étrangères; compétence phraséologique

Abstract: In this paper we seek to demonstrate that phraseological competence is both an integral one, composed of specific sub-competences, and an integrated one because of its reports to the system of skills that encompass it and with which it interacts. Once the place it occupies within this system of competences is demonstrated, the question of its implementation in the learner of foreign language will be addressed by an analog approach to phraseodidactics as an applied field of phraseology, based, firstly, on a premise of belonging General language and, secondly, on a claim to own its space. To identify the nature and components of phraseological competence, a case study on the method *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique* is carried out.

Keywords: phraseo-didactics; foreign language teaching; phraseological competence

¹ Cet article s'encadre dans le projet de recherche RELEX (*Rede de Lexicografía*) [codeR2014/042], soutenu par la *Xunta de Galicia*.

1. Introduction

La *compétence phraséologique* (CP) est un terme créé par les phraséologues, employé notamment par les phraséodidacticiens soucieux de faire apprendre les expressions figées à des apprenants de L2 pour une bonne maîtrise de la langue. Or, mis à part le milieu des phraséologues et des phraséodidacticiens, «le terme de compétence phraséologique est [...] presque inexistant dans la littérature spécialisée» en didactique des langues étrangères, comme l'indique M. Sulkowska (2013: 148). Ce fait est, d'ailleurs, observable dans les différentes approches d'enseignement-apprentissage des langues étrangères des dernières décennies où nous passons d'une présence tout à fait nulle dans l'approche communicative (González Rey, 2006a; Nicolas, 2008) à une certaine présence dans l'approche actionnelle reliée à la compétence lexicale (cf. CECR, chapitre 5), et de nature transversale à tous les niveaux du Cadre (González Rey, 2006b, 2007). Malgré ce petit progrès, la CP demeure une compétence linguistique dont la place n'est pas bien délimitée car elle est tantôt rattachée à la sous-compétence lexicale, tantôt à la sous-compétence syntaxique, et cela sans un traitement propre à l'intérieur de celles-ci. En effet, lorsqu'elle est intégrée dans une autre compétence, elle se trouve reléguée à la périphérie de celle qui l'englobe. Ainsi, quand une expression est considérée comme un item lexical (pièce préalable au discours), son acquisition suit plutôt la démarche propre d'une appropriation lexicale fondée notamment sur un processus de mémorisation; quand elle est prise pour un item syntaxique (élément discursif), elle demeure marginalisée dans la compétence discursive qui, elle, privilégie les structures de la langue dites régulières au détriment des expressions figées prises la plupart pour irrégulières. Il est évident que le caractère figé des unités phraséologiques les rend suspectes et provoque un flou méthodologique dans le traitement à suivre pour construire une véritable compétence phraséologique chez l'apprenant.

La question qui se pose, dès lors, est de savoir comment la mettre en place dans le cadre de la didactique des langues étrangères en général, et en Français Langue Étrangère (FLE) en particulier. L'importance de cette question émane de la place pratiquement inexistante réservée jusqu'ici à cette partie, pourtant essentielle, qu'est la phraséologie et qui n'est plus à être démontrée d'après les nombreuses études qui en font depuis longtemps la défense². Le moyen d'y répondre consiste dans une

² Voir à ce sujet González-Rey (2012).

approche analogique de la phraséodidactique, en tant que domaine appliqué de la phraséologie, fondée, d'une part, sur un postulat d'appartenance de celle-ci à la langue générale et, d'autre part, sur une revendication d'un espace propre en son sein. En effet, l'analogie permet de résoudre le problème d'identité d'une compétence mal définie jusqu'à présent puisqu'elle contribue, d'une part, à rattacher la phraséologie au système linguistique à travers l'existence de traits communs, et d'autre part, à mettre en avant la part différentielle du domaine phraséologique à proprement parler. Or, toute approche analogique présupposant à la fois la reconnaissance d'une similitude et d'une dissemblance, cette dissemblance est bien précisément le témoignage d'une identité propre de la phraséologie. Afin de cerner précisément cette identité, nous allons tout d'abord définir la notion de compétence, situer ensuite la CP par rapport à la compétence de communication et la compétence linguistique, et démontrer, finalement, à travers un cas d'étude sur la méthode *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique*, qu'elle est à la fois une compétence intégrée et intégrale.

2. La notion de compétence

Apporter une définition de la notion de compétence dans une matière quelconque n'est pas chose donnée malgré les nombreuses tentatives lexicographiques ou scientifiques. En fait, cela dépend du point de vue que nous adoptons. En termes chomskyens³, la compétence est souvent mise en opposition avec la performance, la première référant au savoir ou au système de connaissances de l'utilisateur sur la langue à l'état virtuel tandis que la seconde réfère au savoir-faire ou à l'actualisation de ces connaissances, c'est-à-dire à l'usage⁴. Or, à cette double définition plusieurs réserves peuvent être faites sous différents angles d'approche:

1) du côté psycholinguistique, car ne pas tenir compte de la nature neurobiologique de l'individu, c'est considérer celui-ci comme un simple réservoir de connaissances linguistiques, capable de les utiliser mais non d'en créer d'autres, à moins que la langue ne le permette;

2) du côté cognitif, car selon la Grammaire des Constructions la séparation entre compétence et performance n'a pas lieu d'être faite. Seule

³ Cf. Chomsky (1995).

⁴ Selon cette dichotomie, il existerait, en effet, un mécanisme dans la langue qui permettrait de « générer » de nouveaux énoncés, mais Chomsky placerait la capacité créative du langage du côté du système linguistique et non pas du côté de l'utilisateur, malgré la nature mentale du langage.

compterait la performance, c'est-à-dire l'usage, autrement dit la compétence n'est autre chose que la performance car c'est dans l'actualisation que l'usager démontre sa compétence;

3) du côté de la linguistique didactique, car il existe un flou non seulement terminologique mais aussi conceptuel. En effet, il est très fréquent d'entendre parler de compétence langagière ou linguistique plutôt que de performance, ce qui remet en question l'opposition entre compétence et performance, car il est évident qu'une langue étrangère s'apprend; on ne la possède pas d'emblée. Il n'est plus question, dès lors, d'être compétent mais de *devenir* compétent. Dans ce cas, une double interrogation s'impose, l'une dans le cadre de la Didactique des Langues Étrangères (DLE): *Comment faire apprendre une LE?*, et l'autre dans celui de l'Acquisition des Langues Étrangères (ALE) *Comment apprendre une LE?*

Ces questions posées en termes dichotomiques nous conduisent au cœur de notre sujet: *Comment acquérir une compétence phraséologique en LE?*, car elles nous permettent d'aborder pour la première fois la compétence phraséologique non pas seulement depuis la DLE mais aussi depuis l'ALE, deux disciplines centrées la première sur le processus d'enseignement et l'autre sur le processus d'apprentissage. Afin de développer notre propos, nous allons parcourir les différentes notions qui sous-tendent le concept de compétence, depuis la compétence langagière globale, en passant par la compétence de communication d'abord en DLE puis en ALE, pour aboutir à la compétence proprement phraséologique.

3. La compétence langagière globale

En général, les aspects les plus débattus à propos de la notion de compétence langagière, dite aussi compétence langagière globale, aboutissent aux conceptions suivantes:

1. La compétence comme un état (inné) ou un résultat (acquis)
2. La compétence comme une maîtrise intégrale
3. La compétence comme une capacité définitive

Or rien de plus faut car:

1) décider de la compétence ou de l'incompétence d'un apprenant dès le premier abord, c'est croire que la compétence est un état inné (l'apprenant est doué ou pas d'une capacité pour les langues étrangères) ou comme un résultat acquis (ce qui revient à l'idée d'un état qui fait l'impasse sur le comment; seul compterait le résultat, résultat qui peut amener à croire que l'apprenant est doué ou nul). Or la définition la plus

complète de compétence consiste dans une somme de trois éléments: une capacité innée de l'individu, l'acquisition ou l'amélioration d'une habileté déterminée et la réponse à un besoin. En réalité, le besoin se trouve chez l'individu à l'origine d'une action le poussant à acquérir ou à améliorer une habileté liée à une capacité innée. Le savoir faire, c'est d'abord un falloir faire suivi d'un vouloir faire avant de devenir un savoir, tout court. En effet, l'individu, avant de chercher à être compétent en quoi que ce soit, doit s'imposer un objectif à atteindre et se décider à vouloir l'atteindre. Cette motivation qui est au départ de la démarche compétentielle est essentielle pour appréhender la notion de compétence en termes de processus et non comme un état dont on se sent investi d'un coup. On n'est compétent qu'au terme d'une démarche, et cela est encore plus vrai pour la compétence langagière chez l'apprenant d'une langue étrangère, comme nous allons le constater.

2) une autre idée reçue sur la notion de compétence consiste à croire qu'être compétent signifie l'être d'une façon intégrale, dans tous les aspects d'une question donnée. Or, si nous prenons comme exemple la compétence langagière globale en Didactique des Langues, concevoir la compétence en une L2 comme une maîtrise complète de cette dernière serait une grave erreur de notre part. Car les questions que l'on peut se poser sont les suivantes: une maîtrise complète, oui mais de quoi: de son vocabulaire? de sa syntaxe? de sa phonologie? des trois? Si l'une des trois n'est pas bien maîtrisée, la compétence dans cette L2 serait-elle de ce fait remise en question? La compétence serait-elle alors une question de degré? Par ailleurs, comment déterminer qu'une personne est totalement compétente en L2: par rapport à la norme linguistique (c'est-à-dire, par rapport au système)? par rapport à la norme d'usage (c'est-à-dire la parole)? ou par rapport à la norme pédagogique, elle-même en opposition aux normes pédagogiques des variationnistes?

3) la dernière des idées préconçues, liée à la définition d'un «état» de compétence, consiste à faire croire qu'une compétence, qu'elle soit innée ou acquise, l'est définitivement. Or, une fois encore, «l'état» de compétence, inné ou acquis, peut disparaître aussi vite qu'elle apparaît si elle n'est pas accompagnée de pratique fréquente et répétitive chez l'individu. Même un natif qui adopte une L2 peut finir par oublier sa L1 s'il ne la pratique pas, cas fréquent chez les immigrants.

Au vu de ces idées reçues, il est évident que la compétence langagière n'est pas un état dont on se sent investi d'emblée mais un processus qu'il faut aborder comme une construction mise en place dans une démarche d'enseignement-apprentissage composée de sous-

compétences qui jalonnent ledit processus de construction et dont les résultats sont mouvants. C'est de ce point de vue que nous allons aborder maintenant la notion de compétence de communication, d'abord dans le cadre de la DLE et ensuite dans celui de l'ALE.

4. La compétence de communication en Didactique des Langues Étrangères (DLE)

La compétence de communication est une notion très générale définie par D. Hymes (1960), en opposition à la dichotomie chomskyenne compétence-performance. La didactique des langues étrangères (DLE) s'approprie de cette notion large de compétence de communication et en son sein se développent différentes méthodes d'enseignement dont d'abord l'approche communicative, et à sa suite l'approche actionnelle. Selon l'une ou l'autre, la compétence de communication est la somme de plusieurs composantes dont la diversité signale très certainement la difficulté qu'il y a à les identifier. Ainsi, en ce qui concerne l'approche communicative, celle-ci est composée de:

- la compétence linguistique ou grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Canale & Swain, 1980);
- la compétence linguistique ou grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence stratégique et la compétence discursive avec les concepts de cohérence et cohésion (Canale, 1983);
- la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle (Moirand, 1982);
- la composante linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique (J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette, 1984).

Par contre, l'approche actionnelle, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001), est conformée par:

- la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

De toutes ces composantes, la plus présente en cours de DLE se trouve être la compétence linguistique. Cette compétence, à son tour, regroupe des sous-compétences telles que les compétences phonétique, lexicale, sémantique, syntaxique ou prosodique. L'ensemble de ces sous-compétences font de la compétence linguistique une composante de la compétence de communication verbale qui, en matière de DLE, fait le partage entre les compétences linguistiques productives (production orale et écrites) et les compétences linguistiques réceptives (compréhension

orale et écrite). Les activités langagières de la compétence linguistique pour l'obtention de ces deux types de compétences s'organisent autour des actes bien connus: *écouter*, pour la compréhension orale; *lire*, pour la compréhension écrite; *parler*, pour la production orale et *écrire*, pour la production écrite. La démarche d'enseignement appliquée dans la mise en place des contenus de ces activités suit généralement des critères de complexité progressive au moyen d'une sélection et d'une segmentation des items choisis en fonction des niveaux des apprenants et de leur étape d'apprentissage.

Toutes ces activités visant l'obtention de toutes les composantes de la compétence linguistique chez un apprenant sont ensuite soumises à une évaluation des enseignants en termes d'enseignement qui stipule des degrés d'acquisition d'une compétence en termes quantitatifs (notes) ou qualitatifs (*insuffisant, suffisant, bien, assez bien, très bien*) à partir des performances de l'élève, c'est-à-dire à partir de ses réalisations langagières effectuées à un moment donné de son parcours d'acquisition⁵. Ainsi les performances évaluées par les enseignants en termes d'apprentissage dans le domaine de la DLE (*acquis, en cours d'acquisition, à renforcer, non acquis/à acquérir*) ont leurs termes correspondants dans le domaine de l'ALE, plus adaptée à des processus cognitifs chez l'apprenant, par le biais de l'autoévaluation:

Enseignant: *Acquis*-> Apprenant: *je suis toujours capable de...*

Enseignant: *En cours d'acquisition* -> Apprenant: *je suis parfois capable de...*

Enseignant: *À renforcer* -> Apprenant: *je suis souvent capable de...*

Enseignant: *Non acquis/ à acquérir* -> Apprenant: *je ne suis pas encore capable de...*

ÉVALUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE COMPÉTENCE		
	ENSEIGNANT	APPRENANT
ENSEIGNEMENT	Insuffisant	
APPRENTISSAGE	<i>Non acquis</i>	<i>Je ne suis pas encore capable de...</i>
ENSEIGNEMENT	Suffisant/Bien	

⁵ Nous entendons par *parcours d'acquisition* ou *parcours acquisitionnel* les différents stades d'apprentissage (du niveau débutant au niveau très avancé) que traverse un apprenant du point de vue de l'acquisition de certaines structures, développement concernant la progression en nombre et en complexité de ces structures.

APPRENTISSAGE	<i>à renforcer</i>	<i>Je suis parfois capable de...</i>
ENSEIGNEMENT	Assez bien	
APPRENTISSAGE	<i>en cours d'acquisition</i>	<i>Je suis souvent capable de...</i>
ENSEIGNEMENT	Très bien	
APPRENTISSAGE	<i>Acquis</i>	<i>Je suis toujours capable de...</i>

Dans ce tableau nous pouvons constater que la DLE fait état du niveau des compétences des élèves au terme d'une période d'enseignement-apprentissage à travers un double système qui tient compte du travail de l'enseignant et des capacités de l'apprenant. Ce double système permet au professeur d'évaluer les performances de l'élève (ses réalisations à un moment donné) par rapport à une compétence «idéale», établie généralement par une norme linguistique fixée par les grammairiens dans le respect du système et reproduite dans les manuels. Or, même si l'élève a voix au chapitre au moment de l'évaluation en faisant sa propre évaluation, son processus⁶ d'apprentissage requiert d'éléments d'analyse pendant tout son parcours acquisitionnel, en particulier l'analyse des erreurs⁷, comme nous allons le constater dans ce qui suit.

5. La compétence langagière en Acquisition des Langues Étrangères (ALE)

Ce qui relie l'Acquisition des Langues Étrangères (ALE)⁸ au sujet qui nous occupe dans ce chapitre, à savoir la mise en place de la compétence

⁶Nous emploierons indifféremment dans cette étude les termes de *processus d'apprentissage* ou *processus acquisitionnel* pour référer aux facultés cognitives de l'individu dans l'appréhension des connaissances (compréhension, accommodation, mémorisation, assimilation, etc.). Ce terme est donc à distinguer de *parcours d'acquisition* ou *parcours acquisitionnel* défini plus haut.

⁷ Comme le signale Bolly(2011: 118), “ L'analyse d'erreurs est une branche de la linguistique appliquée qui prend son essor dans les années 1970 pour combler les lacunes de l'analyse contrastive [...] l'analyse d'erreurs prend en compte de multiples variables comme source d'erreurs, contrairement à l'analyse contrastive où l'interférence (i.e. le transfert négatif) était considérée comme la seule cause des erreurs”.

⁸ L'Acquisition des Langues est une discipline qui s'intéresse au processus d'apprentissage d'une langue du point de vue psycholinguistique. Sous cette perspective, les principaux aspects abordés dans ce domaine donnent lieu à des notions concomitantes telles que: le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 et la notion de transfert, l'importance de l'input pour l'apprenant et la notion de rôle discursif, l'importance de l'enseignant et la notion de

langagière, se trouve être la nature même du processus cognitif de l'appropriation linguistique puisque les recherches en ALE sont à même d'apporter de l'éclairage sur la construction de la compétence linguistique chez l'apprenant.

5.1. La mise en place d'une compétence langagière en ALE

Dans la construction d'une compétence langagière, l'ALE tient compte de certains éléments de départ dans l'approche à la langue tels que l'opposition entre la norme unique et la nature polynorme des langues et les diversités des objectifs de communication. Mais elle prend en considération également des éléments d'apprentissage chez l'apprenant de type cognitif, comme l'intelligence et les stratégies d'acquisition, et socio-affectif, comme la motivation. Pour évaluer le processus d'apprentissage de l'élève, l'ALE s'appuie sur une série d'activités programmées en fonction de procédés cognitifs qui suivent une progression naturelle dans la démarche d'appropriation linguistique de l'apprenant, tels que:

- 1) l'analyse de la langue
- 2) la construction d'énoncés
- 3) la contextualisation
- 4) la comparaison
- 5) l'automatisation

L'évaluation des erreurs dans les différentes étapes de cette démarche est essentielle pour bien comprendre le mécanisme particulier que chaque élève met en place dans la construction de son interlangue. En effet, le système interlangagier de l'apprenant étant relativement instable⁹, l'analyse des erreurs, en tant qu'indices significatifs du processus d'appropriation de l'élève à un stade donné, nous permet de constater que celles-ci ne traduisent pas toujours le fait qu'une forme n'est pas acquise (Corder, 1967), ou encore qu'une forme correcte n'est pas le garant d'une appropriation du système par l'apprenant (Bolly, 2011).

style d'enseignement, les caractéristiques de l'apprenant et la notion de style d'apprentissage, l'analyse des erreurs et la notion de processus d'apprentissage, entre autres.

⁹ Le processus acquisitionnel de l'apprenant est un processus variable qui passe en permanence par des étapes d'assimilation et d'accommodation des connaissances suivant une forme en courbe de U, que R. Ellis (1994) nomme le *U-shapedbehaviour* (Bolly, 2011: 86).

5.2. Le rôle des erreurs dans le processus acquisitionnel

L'erreur est généralement définie comme un «écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé» (Cuq, 2003: 86). Les erreurs sont des indices du parcours d'apprentissage des apprenants pris en compte par l'*analyse des erreurs* d'un point de vue méthodologique puisque ce domaine étudie les interlangues (IL), i.d. les systèmes langagiers intermédiaires des apprenants. En effet, l'analyse de leurs productions langagières permet de déterminer les états successifs de leurs connaissances de la langue étrangère (cf. Porquier et Frauenfelder, 1980: 32). Selon Corder (1974) et Perdue (1980), l'analyse des erreurs suit les étapes méthodologiques suivantes:

- 1.- constitution/sélection de corpus d'apprenants (échantillon d'une interlangue)
- 2.- repérage et identification des erreurs
- 3.- description des erreurs
- 4.- explication des erreurs
- 5.- évaluation des erreurs

La première étape consiste dans la collecte des productions langagières de chacun des apprenants au long de son parcours d'apprentissage, ou de différents apprenants à un moment donné de l'itinéraire acquisitionnel pour en étudier l'interlangue. La seconde étape implique une comparaison entre ce que l'apprenant a effectivement produit en IL et ce qu'un LN aurait produit dans le même contexte. En ce qui concerne la troisième étape, pour décrire les erreurs il est nécessaire d'abord de développer une liste des différentes catégories d'erreurs identifiées et ensuite d'analyser la fréquence de ces erreurs dans chaque catégorie. Corder (1967) et Ellis (1994) ont proposé chacun un classement des erreurs. En effet, reprenant les termes de la dichotomie compétence/performance, Corder (1967) distingue deux types d'erreurs: les erreurs de compétence (dites systématiques) et les erreurs de performance (ou «fautes» non systématiques). Les erreurs de compétence touchent d'une part la structure de la langue, ou système, et d'autre part correspondent au non-savoir de l'élève. Les erreurs de performance, par contre, sont une sorte de lapsus, d'erreurs momentanées, souvent superficielles et que l'élève corrige lui-même, car elles ne correspondent pas au savoir réel de l'apprenant. Selon Ellis (1994), il existe deux types d'erreurs:

- des erreurs linguistiques: en fonction des différents domaines linguistiques (des erreurs orthographiques, de lexique, de morphologie, de

syntaxe, discursive, etc.), ou des catégories grammaticales (des erreurs portant sur l'article, la préposition, l'ordre des mots);

- des erreurs de stratégies de surface: l'omission d'un item qui devrait apparaître (p. ex. **Elle dort pas*, pour *Elle ne dort pas*); l'ajout/extrapolation d'un item qui ne devrait pas apparaître (p.ex. **Nous ne sommes pas jamais allés là-bas*); la mésinformation ou usage incorrect d'un morphème, d'un mot ou d'une structure (p.ex. **Je donnai un coup d'œil* pour *Je jetai un coup d'œil*); l'ordre des mots (p.ex. **Que papa fait?*); les stratégies combinées ou superposition de 2 structures (p.ex. **The only one thing I want*)¹⁰.

En ce qui concerne la quatrième étape, l'explication des erreurs, les causes qui se trouvent à l'origine des erreurs de compétence dans l'interlangue sont d'ordinaire le transfert que l'élève réalise d'une langue l'autre, de nature soit négative lors de la substitution des termes de la L2 par ceux de la L1, soit positive lors de la production de formes correctes, et la convergence-divergence existant entre la L1 et la L2 (langues proches ou éloignées). Dans l'intralangue, ces erreurs se traduisent généralement par une simplification dans la production des énoncés soit au moyen d'une surgénéralisation soit par le biais d'une sous-généralisation des règles syntaxiques.

Finalement, la dernière des étapes, l'évaluation des erreurs, est fondée sur l'effet que produisent les erreurs sur le destinataire en termes de compréhension et d'interprétation. La démarche à suivre selon Ellis et Barkhuizen (2005) consiste dans:

- a) la sélection des erreurs à évaluer (toutes ou un groupe?)
- b) le choix du critère à partir duquel les erreurs seront jugés (p. ex la gravité)
- c) l'élaboration de l'outil servant de base à l'évaluation des erreurs

La complexité de cet outil peut varier selon les spécialistes, mais nous proposons qu'il soit très simple, fondé seulement sur deux valeurs: l'acceptabilité («ça **peut** se dire (forme attestée)» ou non), et l'appropriété (adéquation au contexte, ou pas).

¹⁰Tous ces exemples sont chez Bolly (2011: 121). Pour une analyse plus détaillée, voir en particulier son chapitre 3: *Acquérir les unités phraséologiques*

ÉVALUATION D'ACQUISITION D'UNE PERFORMANCE		
ACTIVITÉS	ACQUIS	NON ACQUIS
Constructions des énoncés	Acceptabilité	Non acceptabilité
Contextualisation	Appropriété	Inappropriété

Dans ce tableau nous avons mis en évidence le rapport entre le processus d'acquisition et la réalisation langagière qui en découle. Même si l'évaluation se fait au terme d'une période d'enseignement-apprentissage, ce système ne prend pas en compte une compétence «idéale» préétablie à partir d'une norme linguistique mais l'usage le plus répandu de la L2, ses variations et sa nature polynorme. Ce sont les performances (productions réelles) de l'apprenant qui sont évaluées en fonction des éléments qui jalonnent son processus d'apprentissage (son style d'apprentissage, la typologie de ses erreurs, etc.). Bien évidemment, l'écart entre l'acquis et le non acquis est scalaire de telle sorte que si nous combinons les deux tableaux et que nous relierions apprentissage et acquisition, l'acceptabilité et l'appropriation peuvent être en cours d'acquisition ou à renforcer selon l'étape où se trouve l'apprenant dans son parcours acquisitionnel. En ce qui concerne l'activité d'automatisation, son évaluation ne relève plus de la performance mais de la compétence, car une fois que le savoir-faire est atteint chez l'apprenant, l'automatisation est un état inconscient du savoir verbal de l'utilisateur¹¹.

6. La compétence phraséologique (CP)

Une fois définie la CP par rapport au reste des compétences, il nous faut la situer dans le domaine appliqué aux langues, et dans celui de la phraséodidactique en particulier. Dans ce sens, l'un des pionniers dans l'emploi du terme de CP, S. Ettinger (1992, 2008), distingue deux sortes de compétences phraséologiques en phraséodidactique, les *compétences «passives»* et les *compétences «actives»*¹², les premières pivotant autour de la compréhension et de la production des expressions figées à l'oral et

¹¹ Selon les modèles neurophysiologiques de l'acquisition, l'autocontrôle conscient devient inconscient au fur et à mesure que le savoir verbal en L2 s'automatise.

¹² Nous signalons les termes employés par Stefan Ettinger entre guillemets car de nos jours ils ont tendance à être remplacés par ceux de *compétences réceptives* et *productives*, respectivement.

à l'écrit, respectivement. Cette distinction nous permet de soutenir que, du point de vue de l'Acquisition des Langues, la maîtrise des figés en L1 suit une démarche qui met en parallèle les compétences productives et réceptives selon un processus psycholinguistique de nature intuitive et automatique (un natif comprend intuitivement une expression figée *ex novo* et l'emploie automatiquement sans procéder nécessairement à une analyse diachronique ou synchronique de ses éléments), tandis qu'en L2, les compétences réceptives précédant les compétences productives, la démarche va à rebours, comme nous l'avons vu ci-dessus, à savoir de l'analyse vers l'automatisation. Il nous importe dès lors de mieux connaître la mise en place de cette compétence proposée par les phraséologues selon la DLE et l'ALE, non sans analyser d'abord la place qu'occupe la CP dans l'ensemble des sous-compétences linguistiques et d'examiner s'il est possible d'appliquer la même démarche décrite ci-dessus à la construction de cette compétence chez l'apprenant.

6.1. Une compétence intégrée ou une compétence intégrale?

Un signe avant-coureur annonçant un changement dans cet état de relégation de la phraséologie à la périphérie du domaine du lexique ou de la syntaxe se laisse sentir dans certaines études qui commencent à la remettre en cause telles que les travaux de C. Cavalla (2009, 2014) qui contribuent à accorder aux unités phraséologiques, qu'elle considère comme des objets lexicaux, un traitement central dans la didactique des langues. De même, en ce qui concerne le champ grammatical, les contributions de D. Legallois (2014) aident à mener une réflexion sur une phraséologie prétendant concourir à la représentation de la grammaire régulière d'une langue par le biais d'une didactique accordant une place centrale à la Grammaire de Construction. Finalement les travaux de D. Legallois et A. Tutin (2013) revendiquent une extension du domaine de la phraséologie (elle n'est plus seulement une question de lexique), et par conséquent, son importance dans la langue.

Cela dit, un constat s'impose: les caractéristiques des unités phraséologiques, au-delà du simple figement, leur attribuent une place à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, car d'une part, en tant que pièces lexicales autonomes, ces unités peuvent intégrer des énoncés non figés, et d'autre part, comme structures syntaxiques, elles sont composées d'éléments qui peuvent être libres. En fait, seule la coïncidence entre structure irrégulière (archaïsme) et hapax lexical (lexème à emploi unique) peut donner comme résultat une construction 100% figée. Ce

genre d'expressions est généralement placé au centre de l'idiomaticité de la langue et se trouve bien délimité.

De cet état de fait, un besoin se crée: qu'elles soient centrales ou périphériques, les traits prosodiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des unités phraséologiques demandent des traitements didactiques spécifiques devant aboutir à autant de sous-compétences et dont l'ensemble conforme la compétence phraséologique intégrale.

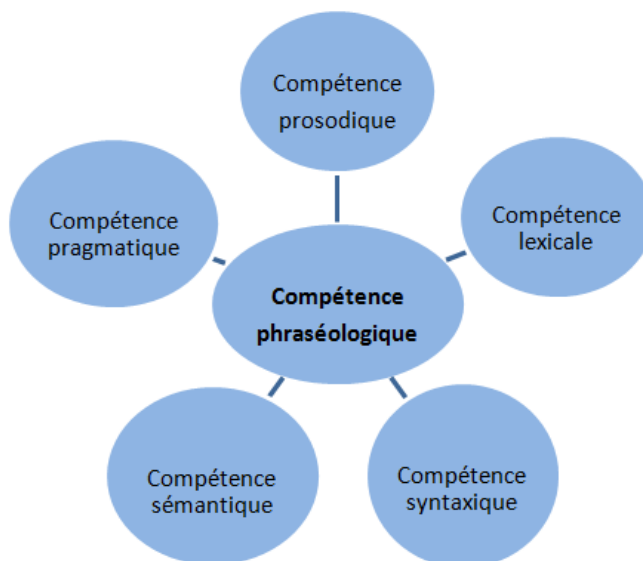


Schéma 1. La compétence phraséologique intégrale

La compétence phraséologique consiste, en effet, en une compétence intégrale composée de sous-compétences, au motif que la phraséologie représente une discipline linguistique à part entière.



Schéma 2. La compétence phraséologique intégrée

Mais la CP n'est pas isolée et, à son tour, elle constitue une compétence intégrée dans la compétence linguistique, laquelle se trouve faisant partie de la compétence de communication.

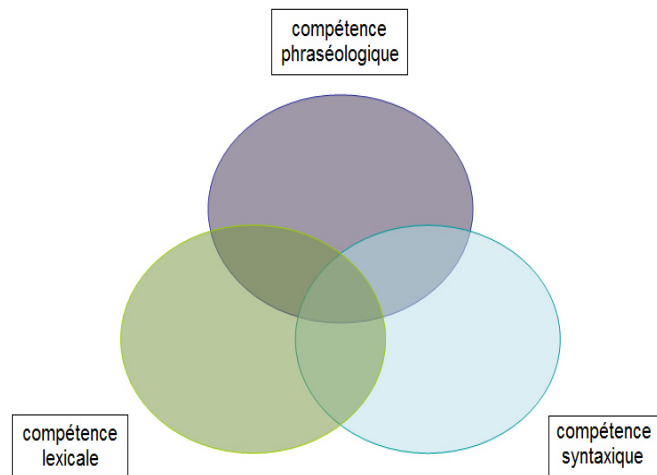


Schéma 3. La compétence phraséologique et la compétence linguistique

Toutefois, l'intégration de la CP dans la compétence linguistique n'est pas marginale: elle est placée à l'intersection de la compétence lexicale et syntaxique de la langue.

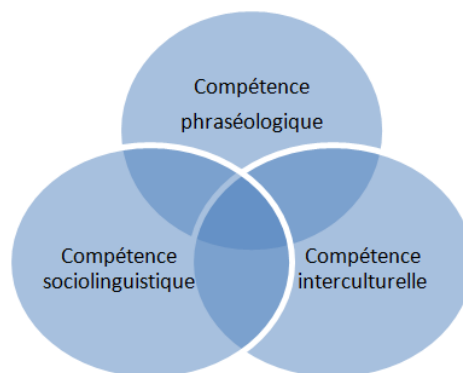


Schéma 4. La compétence phraséologique et compétence de communication

Ici non plus la place de la CP n'est pas indépendante: son intégration dans la compétence de communication la situe à l'intersection des compétences

sociolinguistique et interculturelle des approches communicative et actionnelle en DLE.

De ses liens avec le reste des compétences, il s'ensuit que la CP s'érige en une entité qui fonctionne à la fois par analogie mais aussi de façon propre, comme nous allons le voir sur un cas d'étude: la méthode en phraséodidactique *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique*.

6.2. La méthode *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique*

Née d'un projet de recherche mené par 6 universités européennes¹³, la méthode *PHRASÉOTEXT- Le Français Idiomatique* offre une nouvelle approche méthodologique à la didactique de la langue française à travers sa phraséologie¹⁴.

La méthode est structurée en trois grandes parties: 1) une anthologie de textes littéraires en français rangés par niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) et appartenant à tous les genres littéraires (bande dessinée, poésie, chanson, théâtre, conte, roman); 2) un dictionnaire d'unités phraséologiques (UP) tirées de l'anthologie des textes et rangées par niveaux du CECR, accompagnées de leurs définitions en français; ces expressions peuvent être consultées selon leur niveau de langue, leur forme, leur sens ou encore leur structure grammaticale; 3) des séquences didactiques conçues pour l'acquisition d'une maîtrise complète des UP en français langue étrangère.

Visant la mise en place d'une compétence phraséologique réceptive et productive chez l'élève, cette méthode doit la structure de ses séquences didactiques aux principes de la DLE et de l'ALE¹⁵. De ces deux points de vue, les critères appliqués à l'ensemble des séquences didactiques suivent la distinction entre compétences réceptives (orales et écrites) et

¹³Le projet porte pour titre (traduit en français): «L'acquisition de la compétence idiomatique et discursive du Français Langue Étrangère en contexte espagnol: élaboration d'un corpus textuel bilingue à des fins didactiques» (code FFI2010-15092). Chef de projet: M^a Isabel González-Rey (Université de Saint-Jacques-de-Compostelle). Collaborateurs: Vilmos Bárdosi (Université de Budapest); Jean-Louis Dufays (Université de Louvain-la-Neuve); Ascensión Sierra Soriano (Université d'Alicante); Fernande Ruiz Quemoun (Université d'Alicante); M^a Ángeles Solano Rodríguez (Université de Murcie); Claire Nicolas (Université Complutense de Madrid).

¹⁴ Pour une présentation détaillée de la méthode, voir González-Rey, M^a I. (sous presse): *PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique: une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE*.

¹⁵Pour plus de détails sur l'application d'un double parcours acquisitionnel et didactique à la phraséodidactique du FLE dans cette méthode, voir González-Rey (2015).

compétences productives (écrites et orales), ainsi que la progression dans l'acquisition des connaissances, du niveau débutant-faux débutant (A1-A2) au niveau avancé-très avancé (C1-C2), en passant par les niveaux intermédiaires (B1-B2), au moyen d'exercices organisés autour de trois aspects: formel, sémantique et pragmatique.

Les fiches ci-dessous constituent une grille à partir de laquelle ont été élaborées les séquences didactiques de la méthode PHRASÉOTEXT. Les consignes et les types d'activités à employer y sont recueillis selon les différentes sous-compétences visées dans chacun des deux grands groupes de compétences, les compétences réceptives et productives. L'ordre suivi dans la présentation de ces compétences et sous-compétences n'est pas indifférent car nous suivons en cela le processus d'acquisition des élèves qui privilégie généralement l'oral sur l'écrit dans la phase réceptive, et à l'inverse dans l'étape productive, le signifié sur le signifiant, et selon les étapes acquisitionnelles, l'approche analytique sur l'approche synthétique. En effet, la manière holistique qu'a l'apprenant d'approcher la langue dans les premières étapes de son apprentissage est remplacée par la manière analytique dans les étapes avancées.

COMPÉTENCES RÉCEPTIVES
Compréhension orale
Démarche: 1) Écoute du texte original FR ¹⁶ ; 2) Repérage auditif des UP FR; 3) Discernement des traits phoniques, grammaticaux, sémantiques, lexicaux et pragmatiques des UP; 4) Traduction des UP FR dans le texte cible ES
Les UP en L2
<u>Exercices sur la sémantique</u> des UP dans le TO : -Test initial : sur l'identification du sens global à travers l'écoute -Test intermédiaire : sur la compositionnalité du sens (littéralité vs. figurativité) -Test avancé : sur les champs lexicaux et sémantiques des composants
<u>Exercices sur la structure</u> des UP dans le TO : -Test initial : sur le repérage global à travers l'écoute -Test intermédiaire : sur le discernement des composants -Test avancé : sur le discernement des catégories lexico-grammaticales
<u>Exercices sur l'usage</u> des UP dans le TO : -Test initial : sur les conditions d'usage en contexte à travers l'écoute -Test intermédiaire : sur l'entourage co-textuel -Test avancé : sur l'interprétation des valeurs illocutoires et perlocutoires selon le contexte
Les UP en L1
Test de comparaison auditive entre les UP en L2 et leurs équivalents en L1
Compréhension écrite
Démarche: 1) Lecture du texte original FR; 2) Repérage à l'écrit des UP FR; 3) Analyse formelle, sémantique et pragmatique des UP; 4) Traduction des UP FR dans le texte cible ES
Les UP en L2
<u>Exercices sur la sémantique</u> des UP dans le TO : - Test initial : sur le sens global - Test intermédiaire : sur les composants sémantiques - Test avancé : 1) sur la désignation 2) sur la conceptualisation
<u>Exercices sur la structure</u> des UP dans le TO : -Test initial : 1) sur la grammaticalité 2) sur la typologie -Test intermédiaire : 1) sur le lexique 2) sur la syntaxe -Test avancé : sur la fonction textuelle
<u>Exercices sur l'usage</u> des UP dans le TO : -Test initial : sur le sens en contexte -Test intermédiaire : sur le registre de langue -Test avancé : sur la valeur illocutoire et perlocutoire selon le contexte

COMPÉTENCES PRODUCTIVES	
Production écrite	
Démarche : 1) Rédaction de phrases ou de textes en L2, de façon guidée, puis librement ; 2) Traduction des phrases et des textes en L1	
Les UP en L2	
<u>Exercices sur la sémantique</u> des UP en L2	
-Test initial : sur le lexique (remplacement de l'UP par un lexème)	
-Test intermédiaire : sur l'emploi écrit de synonymes/antonymes/faux amis	
-Test avancé : sur la conceptualisation ; sur la désautomatisation	
<u>Exercices sur la structure</u> des UP en L2	
-Test initial : sur l'axe syntagmatique (trous à remplir)	
-Test intermédiaire : sur l'axe paradigmatique (transformation à la forme négative, etc.)	
-Test avancé : reformulation écrite guidée et libre	
<u>Exercices sur l'usage</u> des UP en L2 :	
-Test initial : sur la répétition écrite (différents contextes pour 1 même UP)	
-Test intermédiaire : sur la reformulation écrite (différentes UP pour un même contexte)	
-Test avancé : sur la création écrite (différents contextes avec différentes UP)	
Les UP en L1	
Test de comparaison sur la production écrite: 1) traduire par écrit le TO de la L2 en L1; 2) traduire par écrit le TO de la L1 en L2.	
Production orale	
Démarches : 1) Expression orale d'énoncés contenant des UP en L2, de façon guidée, puis librement 2) Traduction orale des énoncés en L1.	
Les UP en L2	
<u>Exercices sur la sémantique</u> des UP en L2	
-Test initial : sur le lexique (compléter oralement une UP à partir de l'un de ses composants)	
-Test intermédiaire : sur l'emploi oral de synonymes/antonymes/faux amis	
-Test avancé : sur la conceptualisation ; sur la désautomatisation	
<u>Exercices sur la structure</u> des UP en L2	
-Test initial : sur le regroupement et la classification des UP	
-Test intermédiaire : sur l'axe paradigmatique (transformation orale à la forme négative, etc.)	
-Test avancé : reformulation orale guidée et libre	
<u>Exercices sur l'usage</u> des UP en L2 :	
-Test initial : sur la répétition orale (différents contextes pour une même UP)	
-Test intermédiaire : sur la reformulation orale (différentes UP pour un même contexte)	
-Test avancé : sur la création orale (différents contextes avec différentes UP)	
Les UP en L1	
Test de comparaison sur la production orale: 1) traduire oralement les énoncés du TO de la L2 en L1; 2) traduire oralement les énoncés du TO de la L1 en L2.	

Ainsi, selon le guidage offert sur ces fiches, il s'agit d'exercer d'abord l'élève à la prononciation des expressions en travaillant l'éducation auditive perceptive, qui lui fera éviter des erreurs de sens et favorisera l'articulation précise et consciente des sons spécifiques du français. Lui faire découvrir le système phonologique et prosodique de la langue cible à travers sa phraséologie le conduira vers une communication doublement efficace. Cette première démarche à travers les sons constitue un cheminement qui amènera l'apprenant tout naturellement au sens et à la forme des expressions contenues dans les textes. En ce qui concerne le sens des UP, une première approche de nature onomasiologique aux UP l'aidera à découvrir ensuite leur organisation au moyen d'activités sur la structure. Quant à l'aspect pragmatique, des exercices de reformulation des UP dans différents contextes sont proposés aux apprenants aussi bien à l'écrit qu'à l'oral pour une mise en place définitive d'une compétence phraséologique productive, d'abord à l'oral, puis à l'écrit.

Chaque SD est ainsi structurée entre des activités de découverte et de compréhension pendant une première phase d'exposition, suivies d'un travail plus approfondi de reformulation et de création avec des objectifs précis pour stimuler le réemploi des expressions étudiées et apprises dans des situations orales ou des actes d'écriture. La dernière démarche consiste, enfin, en une approche interlinguistique des UP de la langue cible (L2) avec celles de la langue source (L1), au moyen de techniques contrastives et traductologiques en quête d'équivalents fonctionnels en contexte ou de correspondants phraséographiques ou lexicographiques¹⁶.

Les critères sous-jacents à l'organisation et la variété de ces activités sont de nature diverse. Ainsi, d'un point de vue linguistique, les propriétés intrinsèques des UP ont joué un rôle important, car celles-ci ne sont pas les mêmes selon le type auquel elles appartiennent. En effet, les formules routinières (*Merci beaucoup; Bonne journée !*) et les collocations simples et transparentes (*rendre visite; poser une question*) précèdent généralement les locutions idiomatiques figurées (*jeter de l'huile sur le feu*) ou les parémies (*Tous les chemins mènent à Rome*) dans le parcours acquisitionnel de l'élève.

Le profil de l'apprenant a été également pris en compte, leur âge et leur niveau étant déterminants dans l'ordre des compétences à acquérir.

¹⁶ La version actuellement éditée de la méthode PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique (dépôt légal C458-2015; code ISAN: ISAN 0000-0003-9DB1-0000 –F-0000-0000-T) est limitée à la modalité français-français. Une version français-espagnol étant prévue à l'avenir, les critères compétentiels présentés ici incluent tout autant la perspective intralinguistique qu'interlinguistique.

Finalement des facteurs extralinguistiques, tels que la situation d'apprentissage en milieu guidé, les cursus éducatifs et les registres de langue sont aussi intervenus dans l'élaboration des exercices.

De l'application de ces fiches sont issues des séquences didactiques créées sur le principe d'un double parcours acquisitionnel et didactique: acquisitionnel, d'une part, car elles balisent en niveaux l'approche aux UP selon leurs caractéristiques; et didactique, d'autre part, car elles tiennent compte du processus d'acquisition de l'apprenant en organisant les activités par étapes: une étape d'éveil, une étape d'accommodation et une étape d'appropriation. Chaque étape correspond à des procédés d'acquisition particuliers, éventuellement de décodage pour l'étape d'éveil, d'encodage pour l'étape d'appropriation et de stockage pour l'étape d'accommodation, fondé chacun d'entre eux sur un principe spécifique: le principe d'activation déductive pour le décodage, celui d'activation inductive pour l'encodage et celui de fixation (ou *entrenchment*) pour le stockage¹⁷.

En somme, les activités proposées pour l'acquisition réceptive et productive des UP dans chacune des séquences didactiques de la méthode PHRASEOTEXT travaillent toutes les compétences liées à la bonne maîtrise de la langue, —comme pour toute méthode de FLE, d'ailleurs—, à savoir l'aspect phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique.

De ce point de vue, toutes ces compétences concourent chez l'apprenant à l'acquisition d'une compétence phraséologique intégrale, qui, elle, est intégrée dans une compétence linguistique plus large, laquelle, à son tour, fait partie de la compétence de communication, là où la CP partage un espace commun avec la compétence sociolinguistique et interculturelle.

7. Conclusion

L'application d'un système compétentiel propre à la phraséologie sur le mode de l'analogie avec d'autres domaines des sciences du langage est due non seulement à la place qu'occupe cette partie de la langue au sein du système langagier mais aussi à son importance pour un apprenant de langues étrangères.

En effet, l'acquisition d'une compétence phraséologique ne peut se faire que par le biais d'une démarche didactique qui tienne compte de

¹⁷Voir González-Rey (2015).

facteurs linguistiques, psycholinguistiques et extralinguistiques déterminant la quantité, la nature et la fréquence de l'input phraséologique dans un parcours acquisitionnel.

La méthode *PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique*, dont les séquences didactiques ont été conçues à partir de fiches-repères servant d'orientation dans l'élaboration des activités, constitue un outil utile à la mise en place d'une compétence phraséologique intégrale chez l'apprenant en suivant des critères de la DLE et de l'ALE.

Cette méthode offre l'occasion de rendre présente la CP en didactique des langues, de faire exister ce terme non seulement parmi les phraséologues mais aussi «dans la littérature spécialisée» dont parlait M. Sulkowska (2013: 148), et surtout de démontrer qu'il est possible de déconstruire une véritable compétence phraséologique chez l'apprenant.

Bibliographie

- Bergeron, J.; Desmarais, L. & Duquette, L. 1984 Les exercices communicatifs: un nouveau regard», *Études de linguistique appliquée* 56, 38-47.
- Bolly, C. 2011 *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles: P.I.E. / Peter Lang.
- Canale, M. & Swain, M. 1980 «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. 1983 «From communicative competence to communicative language pedagogy». In: Richards, J.C. & Schmidt, R. (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Cavalla, C. 2009 «La phraséologie en classe de FLE», *Les Langues Modernes* 1/2009 «Enseigner et apprendre le lexique», [http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-1_cavalla.pdf, consulté le 12 avril 2014]
- Cavalla, C. 2014 «Collocations transdisciplinaires: réflexion pour l'enseignement». In: M^a I. González Rey (éd.): *Outils et methods d'apprentissage en phraséodidactique*. Fernelmont: E.M.E, 151-169.
- Chomsky, N. 1995 *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Corder, S. P. 1967 «The Significance of Learners' Errors». In: J.C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 19-27.
- Cuq, J.-P. 2003) : *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Ellis, R. 1994 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 47-72.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005 *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

- Ettinger, S. (1992): «Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques». In: G. Dorion (éd.): *Le français aujourd'hui: une langue à comprendre (mélanges offerts à Juergen Olbert)*. Frankfurt: Diesterweg, 98-109.
- Ettinger, S. 2008 «Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación», *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127.
- González-Rey, I. 2006a «L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du F.L.E.». In: A. Sirvent Ramos, J. L. Arráez y otros (eds.), *Espacio y Texto en la cultura francesa. Espace et Texte dans la culture française*. T. III. Alicante: Universidadde Alicante, pp. 1421-1439.
- González-Rey, I. 2006b «A fraseodidáctica e oMarco europeo común de referencia para as linguas», *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, 123-145.
- González-Rey, I. 2007 *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont: E.M.E.
- González-Rey, I. 2012 «De la Didáctica de la fraseología a la Fraseodidáctica», *Paremia*, 21, pp. 67-84.
- González-Rey, I. 2015 «Application d'un double parcours acquisitionnel et didactique à la phraséodidactique du FLE». In: P. Mogorrón Huerta & F. Navarro Domínguez (eds.): *Fraseología, Didáctica y Traducción*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 199, 226.
- González-Rey, I.; Bárdosi, V.; Dufays, J.L.; Sierra Soriano, A.; Ruiz Quemoun; F.; Solano Rodríguez, M^a A. & Nicolas, C. 2015 *PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique*. Saint-Jacques-de-Compostelle: Servimav (Université de Santiago de Compostela).
- González-Rey, M^a I. (sous presse) *PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique: une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE*. Paris: Honoré Champion.
- Hymes, D. 1960 «Etnography of speaking», dans I. Fishman (ed.): *Readings in the sociology of language*, Mouton, 99-138.
- Legallois, D. 2014 «La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques?». In: M^a I. González Rey (éd.): *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Fernelmont: E.M.E, 39-58.
- Legallois, D. & Tutin, A. 2013 *Vers une extension du domaine de la phraséologie*. *Langages*, 189/1.
- Nicolas, C. 2008 *Didáctica de las locuciones verbales francesas en clase de FLE (nivel intermedio) para estudiantes adultos*. Memoria de DEA elaborada bajo la dirección de Julia Sevilla Muñoz en el marco del programa de doctorado *Estructura y función de las unidades lingüísticas estables: fraseologismos y paremias*. Universidad Complutense de Madrid, inédita.
- Moirand, S. 1982 *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Perdue, C. 1980) «L'analyse des erreurs: un bilan pratique», *Langages* 57, 87-94.

188 M^a Isabel Gonzalez-Rey

- Porquier, R. & Frauenfelder, U. 1980 «Enseignants et apprenants face à l'erreur – Ou de l'autre côté du miroir», *Le français dans le monde* 154, 29-36.
- Sulkowska, M. 2013 *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*. Katowice:Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

GONZALEZ-REY, María Isabel;
Universidad de Santiago de Compostela
<misabel.gonzalez.rey@usc.es>