

Les séquences préfabriquées et leur rôle dans la communication orale en français Lx

Klara Arvidsson et Fanny Forsberg Lundell

Volume 36, numéro 1, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1108565ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1108565ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Arvidsson, K. & Forsberg Lundell, F. (2023). Les séquences préfabriquées et leur rôle dans la communication orale en français Lx. *La Revue de l'AQEFLS*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/1108565ar>

Résumé de l'article

L'apprentissage des unités polylexicales constitue un véritable défi dans le développement d'une langue additionnelle (Lx). Toutefois, la compétence communicative à l'oral repose en large partie sur la connaissance et l'utilisation de celles-ci. Ainsi, il est essentiel de les inclure dans l'enseignement de la communication orale. L'objectif de cet article est de faire le pont entre la recherche et l'enseignement de ces unités polylexicales, ici nommées *séquences préfabriquées* (SP). Dans l'article, nous précisons les fonctions qu'ont les SP dans la communication orale. Ensuite, nous décrivons le processus d'apprentissage des SP dans une Lx et nous ferons un survol de quelques études qui proposent des méthodes pour faciliter leur apprentissage. Enfin, en nous inspirant de la recherche antérieure, nous proposerons des activités pédagogiques susceptibles d'inspirer les enseignants et de les soutenir dans l'incorporation des SP dans l'enseignement de la communication orale en français Lx.

Articles à visée pédagogique

Les séquences préfabriquées et leur rôle dans la communication orale en français Lx

Klara ARVIDSSON

Stockholm University

Fanny FORSBERG LUNDELL

Stockholm University

Résumé

L'apprentissage des unités polylexicales constitue un véritable défi dans le développement d'une langue additionnelle (Lx). Toutefois, la compétence communicative à l'oral repose en large partie sur la connaissance et l'utilisation de celles-ci. Ainsi, il est essentiel de les inclure dans l'enseignement de la communication orale. L'objectif de cet article est de faire le pont entre la recherche et l'enseignement de ces unités polylexicales, ici nommées *séquences préfabriquées* (SP). Dans l'article, nous précisons les fonctions qu'ont les SP dans la communication orale. Ensuite, nous décrivons le processus d'apprentissage des SP dans une Lx et nous ferons un survol de quelques études qui proposent des méthodes pour faciliter leur apprentissage. Enfin, en nous inspirant de la recherche antérieure, nous proposerons des activités pédagogiques susceptibles d'inspirer les enseignants et de les soutenir dans l'incorporation des SP dans l'enseignement de la communication orale en français Lx.

Mots-clés: séquences préfabriquées; langue additionnelle; communication orale; enseignement des langues secondes; activités pédagogiques

Abstract

Learning polylexical units is a real challenge in the development of an additional language (Lx). However, communicative competence in oral communication is largely based on knowledge and use of these units. It is therefore essential to include them in the teaching of oral communication. The aim of this article is to bridge the gap between research and the teaching of these polylexical units, referred to here as prefabricated sequences (PS). In the article, we shall describe the functions of PSs in oral communication. Next, we will describe the process of learning SPs in an Lx and review some studies that propose methods to facilitate their learning. Finally, drawing on previous research, we will propose pedagogical activities likely to inspire and support teachers in incorporating SPs into the teaching of oral communication in Lx French.

Keywords: prefabricated sequences; additional language; oral communication; second language teaching; pedagogical activities

1. Les séquences préfabriquées

La compétence communicative dans une langue additionnelle (Lx) repose dans une grande mesure sur la connaissance des unités polylexicales (p. ex. Ellis, 2002, 2003; Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983; Wray, 2002). Les unités polylexicales sont des combinaisons de mots dont l'usage est préféré au sein d'une communauté linguistique, comme *avoir de la misère*, *poser une question*, *se tirer une bûche*, *c'est correct*, *fait que* et *t'sais*. Ces unités polylexicales partagent la caractéristique d'être composées par au moins deux mots graphiques, et de constituer une manière conventionnelle d'exprimer un sens ou une fonction discursive. Pour parler de ces combinaisons préférées, le terme *séquence préfabriquée* (SP) est utilisé (cf. Forsberg, 2008). Il désigne « une séquence lexicale utilisée de manière conventionnelle pour exprimer une unité sémantique ou une fonction communicative ». Cette définition est vaste et comprend différentes sous-catégories d'unités polylexicales, comme des collocations, des routines pragmatiques, des expressions idiomatiques et des expressions conventionnelles. Le caractère conventionnel de ces unités polylexicales ressort clairement quand on songe à une combinaison lexicale alternative, non-conventionnelle, comme *éprouver de la misère*, *énoncer une question*, *tirer une branche*, et *c'est admissible*. Ces combinaisons alternatives sont tout à fait grammaticales, mais la substitution d'une des composantes par une autre entraîne un changement de sens ou une perte d'idiomaticité (voir Erman et Warren, 2000; Forsberg, 2008, 2010). Dans d'autres cas, il peut même être difficile de songer à une expression alternative, mais leur fréquence d'emploi dans une communauté linguistique indique qu'il s'agit d'une SP.

Les SP ont des fonctions centrales dans la communication orale et, aujourd'hui, la maîtrise des SP est considérée comme un indice d'un niveau de compétence élevé dans une Lx (Schmitt, 2013). Cependant, il est bien établi que l'apprentissage des SP constitue un véritable défi dans une Lx. L'objectif principal de cet article est de faire le pont entre la recherche sur l'apprentissage des SP dans une Lx et leur enseignement, tout en portant une attention particulière à la communication orale. L'article s'adresse aux enseignants de tous niveaux, qui enseignent le français (en l'occurrence) aux adolescents ou adultes.

D'abord, nous présenterons les fonctions centrales des SP dans la communication orale. Ensuite, nous décrirons le processus d'apprentissage des SP dans une Lx et les raisons expliquant les difficultés qu'elles posent. Ensuite, nous présenterons une sélection d'études antérieures ayant étudié l'efficacité d'activités pédagogiques visant l'enseignement-apprentissage des SP. Ces activités pédagogiques peuvent être adaptées à tous niveaux d'apprentissage. Enfin, nous résumerons et proposerons quelques activités pédagogiques qui s'inspirent de recherches empiriques menées en contexte de Lx.

1.1 Les fonctions des SP dans la communication orale

Les SP, avec leurs multiples fonctions, jouent un rôle important dans la communication orale. Tout d'abord, les SP ont une fonction référentielle ; elles désignent des objets (*sac à main*), des actions (*faire la fête*, *faire la cuisine*, *rendre un dossier*) et des états d'esprit (*être en forme*, *en avoir marre*). Les SP ont aussi des fonctions discursives permettant au locuteur de relier les idées énoncées (*en fait*, *en plus*), de signaler une reformulation (*autrement dit*, *c'est-à-dire*) ou un résumé (*en gros*, *en somme*), d'exprimer sa subjectivité (*à mon avis*, *à mon opinion*), de confirmer ou de commenter le tour de parole précédent (*c'est ça*, *t'as raison*) et d'établir un contact avec son interlocuteur (*tu vois*, *si tu veux*).

Les SP ont également des fonctions plus globales. D'après de nombreux chercheurs, c'est l'usage des SP qui est à la base même du caractère idiomatique et de la fluidité qui caractérisent la production orale des locuteurs L1 d'une langue (Ellis, 2002; Erman et Warren, 2000; Nattinger et DeCarrico, 1992; Pawley et Syder, 1983). On présume que la récupération des SP en tant qu'unités facilite le traitement pendant la production du discours oral. En effet, plusieurs études empiriques menées auprès de locuteurs d'une Lx ont observé une relation entre l'usage des SP et l'aisance à l'oral (Boers et coll., 2006; Tavakoli et Uchihara, 2020; Wood, 2006).

Ce n'est cependant pas seulement pour le locuteur que l'usage des SP présente un avantage, mais aussi pour l'interlocuteur. D'après Wray (2002), l'utilisation des SP facilite la compréhension du message. Effectivement, il a été observé, dans une étude portant sur l'anglais, que le traitement des énoncés contenant des SP est plus rapide que celui des énoncés contenant des combinaisons lexicales non-conventionnelles, par exemple *culture background* au lieu de *cultural background* et *cheap cost* au lieu de *low cost* (Millar, 2011). Enfin, les SP ont aussi des fonctions psychosociales liées aux dimensions identitaires des locuteurs. Par exemple, l'apprenant de Lx, en utilisant les mêmes expressions que les locuteurs experts faisant partie d'une communauté linguistique, signale son appartenance au groupe (Yorio, 1980). Ainsi, l'usage des SP devient un moyen pour se faire valoir dans l'interaction sociale – une idée qui revient également chez Wray (2002), qui postule que les SP auraient la fonction globale de « promouvoir le soi ». Il y a ainsi intérêt pour l'apprenant d'une Lx d'apprendre les SP utilisées dans la langue cible (LC).

1.2 L'apprentissage des SP dans une Lx

Malgré leur polyfonctionnalité, l'apprentissage des SP dans une LX constitue un véritable défi (Forsberg, 2010; Laufer et Waldman, 2011; Siyanova-Chanturia et Pellicer-Sánchez, 2019). La difficulté que présente l'apprentissage des SP dans une Lx s'explique par l'accès souvent limité à la LC en dehors de la classe de langue (Ellis, 2002). Selon les théories basées sur l'usage, le processus d'apprentissage des SP exige une exposition importante à la LC, car il consiste dans l'ancrage graduel du lien forme polylexicale/sens chez l'apprenant à travers son expérience avec la langue (Ellis, 2002, 2003). Cet apprentissage est influencé par la fréquence d'exposition ; la probabilité d'apprendre une SP donnée augmentant en fonction du nombre d'expositions à cette SP. Pour un locuteur dans sa L1, ce processus n'est en rien problématique et résulte en la connaissance de milliers de SP (Ellis, 2003). Pour un locuteur dans sa Lx, cependant, le développement de l'usage des SP dans la production orale est long et nécessite effectivement une exposition importante à la LC (Forsberg, 2010). Cela n'exclut pas que les apprenants débutants incorporent un nombre de SP utiles dans leur répertoire comme *s'il vous plaît* et *je t'aime*, mais la diversification des SP dans une Lx est lente (Forsberg, 2008).

Une autre difficulté tient au fait que l'apprenant d'une Lx est entraîné, par le processus d'alphabétisation, à focaliser son attention sur les unités graphiques correspondant aux mots simples, et qu'il tendrait ainsi à traiter l'input linguistique de manière plus analytique que l'enfant qui crée une association entre une séquence de sons et sa fonction (Wray, 2002) (*je – veux – bien/jeuxbien*). De plus, les SP sont souvent spécifiques à la LC ; un grand nombre de SP n'ont ainsi aucune équivalence mot-à-mot dans la L1 de l'apprenant. Un exemple de cela est l'expression française *se prendre la tête*, qui, lorsque traduite par exemple en anglais (*take oneself the head*), perd tout simplement son sens. Autrement dit, il ne suffit pas de connaître les mots simples et la grammaire dans la LC pour produire et comprendre des SP non-congruentes avec la L1 (i.e., qui n'ont pas d'équivalent dans la L1). En ce sens, la recherche confirme que les SP non-congruentes avec la L1 sont plus difficiles pour l'apprenant de Lx que les SP congruentes avec la L1 (p. ex., Boone et coll., 2022).

Les SP passent donc souvent inaperçues pour l'apprenant. Afin que l'apprentissage des SP ait effectivement lieu, on présume que l'apprenant doit porter attention aux expressions utilisées dans la LC afin d'identifier et de retenir les SP présentes dans l'input (voir Ellis 2002, qui se réfère à l'hypothèse de « noticing » de Schmidt, 1990, 1993, 1994). Selon cette hypothèse, l'apprenant doit remarquer une forme linguistique présente dans l'input de manière consciente afin de faire progresser son apprentissage de la LC. Cette hypothèse est étayée par les observations faites dans une étude menée dans le contexte d'un séjour linguistique (Arvidsson, 2021). Quand la chercheuse a demandé à quelques étudiants internationaux d'expliquer comment ils pensaient avoir appris les SP relevant de la conversation de tous les jours (p. ex., *en fait*, *du coup* et *c'est ça*), ils ont en effet déclaré avoir porté attention à la manière dont s'expriment les locuteurs L1 et ainsi remarquer les SP dans l'input.

1.3 La recherche sur l'apprentissage des SP en milieu formel

De plus en plus, les chercheurs examinent la possibilité de faciliter l'apprentissage des SP en milieu scolaire par l'intermédiaire de différents outils et approches pédagogiques. Quelques études ont observé qu'il est possible d'apprendre les SP de manière incidente. Par exemple, Webb et coll. (2013) et Pellicer-Sanchez (2017) observent que la lecture d'une histoire, en salle de classe, sans aucun enseignement explicite, a entraîné l'apprentissage incident de plusieurs des SP présentes dans le texte¹. L'étude de Puimège et Peters (2020) montre que les étudiants universitaires de leur étude ont appris un nombre considérable de SP en regardant un documentaire d'une durée d'une heure en anglais Lx, sans sous-titres. La probabilité d'apprendre les SP était plus grande chez les étudiants dont la connaissance de mots simples était plus élevée, ce qui est également observé dans d'autres études (p. ex. Boone et coll., 2022).

Basées sur l'hypothèse de « noticing », quelques études ont examiné si la simple manipulation graphique des SP peut faciliter leur apprentissage. Ces études concernent également des collocations. Boers et coll. (2017) notent que la lecture d'un texte où les SP ont été mises en gras entraîne un taux d'apprentissage plus élevé que si le texte ne présente aucune manipulation graphique. Cette observation indique qu'il est important d'aider l'élève à remarquer les SP de la LC, ce qui peut donc se faire assez simplement. Dans une autre étude, Laufer et Girsai (2008) montrent qu'une approche interlinguistique peut favoriser l'apprentissage des SP non-congruents. Elles ont comparé l'efficacité de trois types d'exercices traitant les SP cibles qui figuraient dans un texte que les étudiants venaient de lire. L'analyse a montré que l'exercice de traduction est plus efficace que les exercices portant sur l'aspect formel (p. ex., un exercice à choix multiples, où les étudiants doivent indiquer le sens d'une SP donnée présente dans un texte) et sur le sens des SP (p. ex., un exercice de compréhension écrite, où les étudiants répondent à des questions ouvertes ou complètent des phrases). D'après les chercheurs, l'exercice de traduction force les étudiants à remarquer (« notice ») les SP.

1.4 Les SP dans l'enseignement de la communication orale

La recherche indique qu'il y a raison d'intégrer les SP dans l'enseignement de la communication orale². Par exemple, l'étude expérimentale de McGuire et Larson-Hall (2017) indique que l'on peut aider les étudiants à développer leur aisance à l'oral en enseignant explicitement les SP par le biais d'un matériel basé sur la production orale authentique³. Ils ont mesuré l'effet de deux méthodes d'enseignement (l'une traitant explicitement la grammaire et le vocabulaire et l'autre traitant explicitement les SP) sur le développement de l'usage des SP dans la production orale des apprenants, ainsi que leur aisance.

L'enseignement explicite des SP s'est avéré plus efficace que l'enseignement axé sur la grammaire et le vocabulaire (mots simples). L'enseignant, afin d'intégrer les SP dans l'enseignement, a fait écouter aux étudiants une conversation enregistrée entre locuteurs L1 à plusieurs reprises pour

ensuite leur faire lire une transcription de cette conversation. Après cela, les étudiants ont été accompagnés par l'enseignant dans leur identification des SP utilisées dans la conversation. Ensuite ils ont tous ensemble discuté leur fonction dans la conversation et leur contexte d'emploi. Par la suite, l'enseignant a donné d'autres exemples d'emploi relevant du Corpus of Contemporary American English (Davies, 2008) présentés aux étudiants dans leur contexte authentique. Finalement, les étudiants se sont entraînés à utiliser eux-mêmes les SP apprises dans les exercices précédents, en discutant avec d'autres étudiants d'un sujet imposé par l'enseignant.

Dans une autre étude⁴, Cutler (2021) explore le potentiel de deux approches pour enseigner les SP, à savoir *la répétition dynamique*⁵ et *l'élaboration sémantico-formelle*⁶. La répétition dynamique repose sur la répétition à l'oral d'un ensemble de SP ciblées. Ici, les étudiants écoutent une voix qui prononce une SP cible pour ensuite la reproduire eux-mêmes, en imitant le plus exactement possible l'intonation et la prosodie. Dans l'autre approche, l'élaboration sémantico-formelle, l'enseignant a tout d'abord fait écouter aux étudiants une histoire contenant quelques SP cibles, pour ensuite leur faire faire un exercice à trous basé sur une version écrite de l'histoire et où une partie de chaque SP figurant dans le texte a été remplacée par un espace vide. Puis, les étudiants ont fait des exercices portant sur la forme de chacune des SP, y compris par exemple une analyse contrastive. Pour cette analyse, les étudiants ont évalué la ressemblance formelle entre la SP cible et la SP traduite en L1 japonais. Enfin, on a demandé aux étudiants de réfléchir à ce qui pourrait faciliter la rétention de chacune des SP et à construire des phrases avec les SP cibles. Les résultats montrent qu'aussi bien la répétition dynamique que l'élaboration sémantico-formelle peuvent favoriser la production fluide des SP ainsi que la rétention de celles-ci.

2. Propositions d'activités en classe

Nous avons vu que l'apprentissage des séquences préfabriquées est favorisé par une exposition récurrente, des comparaisons interlinguistiques, et par le fait de remarquer (*notice* en anglais) leur présence dans l'apport linguistique. Certains enseignants incorporent déjà les SP dans l'enseignement de la communication orale, mais d'autres sont peut-être moins familiarisés avec l'enseignement explicite des SP. Afin d'aider les élèves à prendre conscience de la présence des SP dans la langue parlée et à les incorporer dans leur répertoire à l'oral, nous proposons deux activités concrètes qui s'inspirent des études empiriques citées plus haut et dont les objectifs sont de 1) sensibiliser les élèves à la présence des SP dans la langue, 2) entraîner les élèves à remarquer les SP dans l'input linguistique, et 3) élargir le répertoire des SP des étudiants pour qu'ils puissent les employer dans leur propre production orale. Les deux activités peuvent être répétées de multiples fois avec différentes sources.

Avant d'offrir une activité aux élèves, nous proposons que l'enseignant introduise le phénomène de SP aux élèves. Une telle introduction peut être plus ou moins détaillée dépendamment du niveau d'apprentissage. L'essentiel est de sensibiliser les élèves au phénomène même, en donnant des SP relevant de la vie de tous les jours, par exemple *jouer au foot* (plutôt que *jouer du foot*) ou *faire du ski* (plutôt que *aller en ski*), mais aussi des SP discursives, comme *fait que* et *t'sais*. L'enseignant peut également demander aux élèves de citer les expressions les plus fréquemment utilisées dans leur L1.

Activité pédagogique 1

Matériaux : un extrait d'un film, d'une série ou d'un clip YouTube que l'enseignant choisit en fonction du niveau de ses élèves

1. L'enseignant demande aux élèves d'essayer de repérer deux à trois expressions (SP) pendant qu'ils regardent l'extrait.
2. L'enseignant rassemble les SP repérées par les élèves au tableau.
3. L'enseignant demande aux élèves de discuter, en dyade, des questions suivantes :
 - Qu'est-ce que les expressions au tableau veulent dire ?
 - Y a-t-il des expressions au tableau dont le sens est difficile à cerner ?
 - Est-il possible de traduire les expressions mot à mot du français dans votre langue maternelle ?
4. L'enseignant sélectionne cinq des SP au tableau et demande aux élèves de répéter chacune de ces SP à plusieurs reprises, en imitant le mieux qu'ils peuvent la prononciation et l'intonation, à haute voix. L'enseignant circule et aide les élèves à produire les SP.
5. L'enseignant discute avec les élèves :
 - Quelles expressions ont été les plus amusantes à prononcer ?
 - Quelles expressions sonnent particulièrement [québécoises] ?

Activité pédagogique 2

1. L'enseignant demande aux élèves d'écouter une émission de radio pendant cinq minutes et d'identifier deux ou trois expressions, puis de les noter sur papier ou sur un autre support, pour ensuite regarder cinq minutes d'un clip sur YouTube et répondre aux questions suivantes :
 - Est-ce que les expressions que j'ai identifiées sont également utilisées dans le clip sur YouTube ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
 - Pourquoi est-ce que les locuteurs utilisent souvent ces expressions? Que veulent-elles dire ?
 - Y-a-t-il des expressions similaires que j'utilise souvent dans ma langue maternelle ? Dans les autres langues que je parle ?
 - Est-il possible de traduire les expressions mot à mot dans ma langue maternelle ?
2. De retour en grand groupe, l'enseignant demande aux élèves quelles expressions ils ont identifié et les écrit au tableau. L'enseignant anime une discussion au sujet des questions auxquelles les élèves ont répondu.

3. L'enseignant répartit les étudiants en petits groupes. Chaque étudiant présente les expressions qu'il a identifiées aux camarades du groupe, qui essaient ensuite de les reproduire le plus naturellement possible. Enfin, le groupe a pour tâche de construire des phrases ou des tours de parole avec ces expressions. L'enseignant circule et soutient les élèves dans leurs efforts d'utiliser les expressions.
4. L'enseignant discute la tâche effectuée avec les élèves, y compris des défis et des réussites.

Conclusion

Depuis un bon nombre d'années, les linguistes appliqués s'entendent sur l'importance particulière des SP pour le développement d'une Lx (Schmitt, 2012). Certains chercheurs soutiennent qu'elles sont même à la base d'une production orale fluide et idiomatique (Ellis, 2002; Pawley et Syder, 1983). Dans le but d'aider les élèves à développer leur répertoire de SP et ainsi leurs compétences à l'oral, il est essentiel de sensibiliser les apprenants à la forte présence des SP dans la langue parlée et de les aider à porter leur attention aux SP présentes dans l'input linguistique. Cette sensibilisation peut se faire par l'intermédiaire d'activités comme celles proposées dans cet article, basées sur de l'input authentique et construites pour diriger l'attention des élèves aux SP ainsi que pour faciliter la rétention des SP. Trois techniques se sont révélées particulièrement efficaces d'après les études didactiques : la manipulation graphique, l'élaboration sémantico-formelle et la comparaison interlinguistique. Dans les deux activités proposées, nous intégrons ces trois techniques, surtout les deux dernières. Dans la salle de classe, il n'y a pas assez de temps pour pouvoir exposer les apprenants à une quantité suffisante de SP pour assurer un apprentissage implicite. Cependant, nous pourrions sensibiliser les apprenants à ce phénomène et des techniques efficaces existent pour en faciliter l'apprentissage.

Notes

[1] Dans l'étude de Webb et coll., (2013), les étudiants ont écouté une version audio du texte en même temps qu'ils l'ont lu.

[2] En raison d'un manque de reproductions d'études, il est impossible de savoir si les activités pédagogiques expérimentées dans ces études s'avèrent également efficaces dans d'autres populations d'apprenants que celles ayant participé aux études en question, mais on peut toutefois se laisser inspirer par ces activités.

[3] L'étude a été réalisée dans un contexte universitaire américain avec des étudiants thaïlandais, japonais et chinois.

[4] Menée dans un contexte japonais, parmi des apprenants adultes de l'anglais LX.

[5] *Dynamic repetition* en anglais.

[6] *Semantic-Formal Elaboration* en anglais.

Bibliographie

- Arvidsson, K. (2021). Learning multiword expression in a second language during study abroad – the role of individual differences. Dans Howard, M. (dir.), *Study Abroad and the Second Language Learner: Expectations, Experiences and Development* (p. 189-210). Bloomsbury.
- Boers, F., Demecheleer, M., He, L., Deconinck, J., Stengers, H. et Eyckmans, J. (2017). Typographic enhancement of multiword units in second language text. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 448-469. (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/ijal.12141>)
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., et Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language teaching research*, 10(3), 245-261. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1191/1362168806lr195> (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1191/1362168806lr195oa>)
- Boone, G., De Wilde, V., et Eyckmans, J. (2022). A longitudinal study into learners' productive collocation knowledge in L2 German and factors affecting the learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 503-525. (<https://doi.org/10.1017/S0272263122000377>)
- Cutler, S. F. (2021). Path to formulaicity: How do L2 speakers internalise new formulaic material. Dans A. Trklja et L. Grabowski (dir.), *Formulaic language: Theories and methods 5* (p. 81-112). Language Science Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143-188. (<https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>)
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 63-103). Blackwell. (<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>)
- Erman, B., et Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk*, 20(1), 29-62. (<https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.29>)
- Forsberg, F. (2008). *Le langage préfabriqué – formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Peter Lang.
- Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(1), 25-51. (<https://doi.org/10.1515/iral.2010.002>)
- Laufer, B. et Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied linguistics*, 29(4), 694-716. (<https://doi.org/10.1093/applin/amn018>)
- Laufer, B., et Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language learning*, 61(2), 647-672. (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>)
- McGuire, M. et Larson-Hall, J. (2017). Teaching formulaic sequences in the classroom: Effects on spoken fluency. *TESL Canada Journal*, 34(3), 1-25. <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1271> (<https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1271%20>)
- Millar, N. (2011). The processing of malformed formulaic language. *Applied Linguistics*, 32(2), 129-148. (<https://doi.org/10.1093/applin/amq035>)
- Nattinger, J. R., et DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Pawley, A. et Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. Dans J. C. Richards et R. W. Schmidt (dir.), *Language and communication* (p. 191-225). Longman.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402. (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/1362168815618428>)

- Puimège, E., et Peters, E. (2020). Learning formulaic sequences through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 525-549. (<https://doi.org/10.1017/S027226311900055X>)
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 165-210). Academic Press.
- Schmitt, N. (2013). Formulaic language and collocation. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 1-10). Wiley Blackwell. (<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0433>) .
- Siyanova-Chanturia, A., et Pellicer-Sánchez, A. (dir.) (2019). *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge.
- Tavakoli, P., et Uchihara, T. (2020). To what extent are multiword sequences associated with oral fluency? *Language Learning*, 70(2), 506-547. (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/lang.12384>)
- Webb, S., Newton, J., et Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91-120. (<https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1467-9922.2012.00729.x>)
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 13-33. (<https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.13>)
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Yorio, C. A. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14(4), 433-442. (<https://doi.org/10.2307/3586232>)