

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
Departamento de Filología Francesa



**UN ENFOQUE FRASEODIDÁCTICO DE LAS CONSTRUCCIONES VERBALES FIJAS  
PARA APRENDICES DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (ADULTOS B1)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**CLAIRE NICOLAS**

Bajo la dirección de  
Dra. Julia SEVILLA MUÑOZ y Dra. María. Isabel GONZÁLEZ REY

Madrid, 2015

UNIVERSITÉ COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTÉ DE PHILOGIE  
Département de Français



**UNE APPROCHE PHRASÉODIDACTIQUE DES CONSTRUCTIONS VERBALES FIGÉES  
POUR APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (ADULTES, B1)**

THÈSE DE DOCTORAT  
PRÉSENTÉE PAR

**CLAIRE NICOLAS**

Sous la direction de  
Dr. Julia SEVILLA MUÑOZ et Dr. María Isabel GONZÁLEZ REY

Madrid, 2015

A José Antonio, Pablo et Gabriel

Au commencement était le Verbe ; puis sont venus  
les poètes qui ont donné des noms aux choses; enfin  
sont arrivés les linguistes qui ont tout embrouillé  
(Guiraud, 1962 : 104).

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a mis dos directoras las doctoras Dña. Julia Sevilla Muñoz y Dña. María Isabel González Rey su incansable ánimo y consejos en la elaboración de esta tesis. También por la confianza que depositaron en mí, especialmente durante la participación en sus grupos de investigación Parefras de la Universidad Complutense de Madrid y Phraseotext de la Universidad de Santiago de Compostela.

También deseo expresar mi agradecimiento a mis compañeros del departamento de Filología Francesa de la Universidad Complutense de Madrid por su acogida y apoyo a lo largo de estos años. Así mismo a la mencionada Universidad donde realizo mi labor docente como profesora asociada.

También quiero citar a Christine y a Marta, dos sólidos pilares sobre los que me apoyé en momentos de flaqueza y desánimo. Paciencia y comprensión fueron las constancias de mis amigos.

A todos aquellos que me brindaron su apoyo y su colaboración para que este trabajo fuera posible; en especial a Elisa por su gran ayuda y paciencia en la consecución de las citas que le solicité. No quiero olvidarme de todas las personas que han contribuido a que esta tesis haya sido posible, muchas gracias.

Por último, quiero expresar mi cariño a mi marido y mis hijos por su inquebrantable apoyo y paciencia; sin ellos me hubiera enredado en numerosas ocasiones. Gracias a su fe indefectible conseguí llegar a buen fin.

## Table des matières

---

Index des tableaux et des figures .....	11
Introduction générale .....	20
I.1. Introduction.....	25
I.2. La phraséodidactique : une discipline en plein essor.....	27
I.2.1. L'émergence de la phraséodidactique en Français Langue Étrangère .....	28
I.2.2. Une terminologie consolidée .....	29
I.3. Charles Bally .....	31
I.3.1. Charles Bally phraséologue .....	31
I.3.1.1. Les fondements théoriques .....	34
I.3.1.2. Pour une taxonomie des unités phraséologiques .....	34
I.3.1.3. « La valeur affective des faits de langage » .....	37
I.3.2. Charles Bally, phraséodidacticien.....	39
I.3.2.1. La structure du manuel .....	41
I.3.2.2. L'utilisation du métalangage .....	42
I.3.2.3. La contextualisation .....	43
I.3.2.4. La démarche didactique .....	44
I.3.2.4.1. Tableau synoptique : Le corpus d'exercices .....	46
I.3.2.4.2. La fonction de « découverte-exploration » .....	49
I.3.2.4.3. La fonction de « structuration » .....	50
I.3.2.4.4. La fonction d' « entraînement » .....	54
I.3.2.4.5. La fonction d' « évaluation » .....	55
I.3.2.5. La valeur pragmático - discursive: les registres de langue .....	56
I.4. Aristața Negreanu .....	60
I.4.1. Les fondements théoriques .....	61
I.4.1.1. Les références théoriques aux travaux de Pierre Guiraud.....	62
I.4.1.2. Les références théoriques aux travaux d'Algirdas Julius Greimas .....	63
I.4.2. La structure du manuel .....	65
I.4.3. L'utilisation du métalangage.....	65
I.4.4. La contextualisation.....	66
I.4.5. La démarche didactique .....	67
I.4.5.1. Tableau synoptique : Le corpus d'exercices .....	67
I.4.5.2. La fonction de « découverte-exploration » .....	68
I.4.5.3. La fonction de « structuration » .....	69
I.4.5.4. La fonction d' « entraînement » .....	74
I.4.5.5. La fonction d' « évaluation » .....	74
I.5. Vilmos Bárdosi .....	76

## Table des matières

---

I.5.1. Les fondements théoriques .....	78
I.5.2. Le choix du public .....	80
I.5.3. La valeur iconique des expressions idiomatiques .....	82
I.5.4. La démarche didactique .....	83
I.5.4.1. Le tableau synoptique: le corpus d'exercices .....	84
I.5.4.2. La fonction de « découverte-exploration » .....	86
I.5.4.3. La fonction de « structuration » .....	86
I.5.4.4. La fonction d' « entraînement » .....	90
I.5.4.5. La fonction d' « évaluation » .....	90
I.6. Robert Galisson .....	91
I.6.1. Les fondements théoriques .....	93
I.6.1.1. Choix terminologique et taxonomie des figés .....	94
I.6.2. Pour un dictionnaire phraséologique individuel .....	97
I.6.3. La structure du manuel .....	98
I.6.4. Le métalangage .....	99
I.6.5. La démarche didactique .....	99
I.6.5.1. Le tableau synoptique: le corpus des exercices .....	100
I.6.5.2. La fonction de « découverte-exploration » .....	101
I.6.5.3. La fonction de « structuration » .....	102
I.6.5.4. La fonction d'« entraînement » .....	102
I.6.5.5. La fonction d'« évaluation » .....	103
I.7. María Isabel González Rey .....	103
I.7.1. Les fondements théoriques et méthodologiques .....	105
I.7.2. Pour une taxonomie accessible à tous .....	106
I.7.2.1. Les unités phraséologiques .....	106
I.7.2.1.1. Les expressions idiomatiques .....	107
I.7.2.1.2. Les collocations .....	107
I.7.2.1.3. Les énoncés-textes .....	107
I.7.2.2. La phraséologie générale/ la phraséologie terminologique .....	108
I.7.3. Les valeurs intrinsèques des expressions figées .....	109
I.7.4. La didactique des expressions figées : état de lieux .....	110
I.7.5. La méthode Le Français Idiomatique .....	112
I.7.5.1. L'utilisation du métalangage .....	112
I.7.5.2. Le choix du public .....	113
I.7.6. La démarche didactique .....	113
I.7.6.1. Le tableau synoptique : le corpus d'exercices .....	115
I.7.6.2. Découverte, structuration et entraînement .....	118

## Table des matières

---

I.8. Propositions phraséodidactiques en français langue étrangère .....	122
I.8.1. Gertrud Gréciano .....	122
I.8.1.1. Les apports de Gertrud Gréciano à la phraséodidactique .....	122
I.8.1.1.1. Les unités phraséologiques assurent la cohérence textuelle.....	122
I.8.1.1.2. Pour un apprentissage précoce .....	123
I.8.2. Stefan Ettinger .....	125
I.8.3. Jean-Pierre Colson .....	129
I.8.4. Igor Mel'čuk .....	130
I.8.5. Claudia Maria Xatara.....	131
I.8.6. Mojca Pecman .....	132
I.8.7. Krista Segermann.....	133
I.8.8. Mónica Sulkowska.....	134
I.8.9. Florence Détry .....	136
I.8.10. Cristelle Cavalla.....	137
I.9. Conclusion .....	139
II.1. Introduction .....	141
II.1.1. La place du lexique dans l'enseignement-apprentissage en français langue maternelle /L1 .....	141
II.1.1.1. « Le vertige de l'infini » .....	142
II.1.1.2. La maîtrise du lexique, facteur d'intégration et de cohésion sociale.....	143
II.1.1.3. Une pédagogie inadéquate.....	143
II.1.1.3.1. Des techniques d'apprentissage obsolètes .....	144
II.1.1.3.2. L'absence d'outils adéquats.....	146
II.1.2. Quelle place pour la phraséologie en L1 ? .....	147
II.2. La place du lexique dans l'enseignement-apprentissage en Français Langue Etrangère .....	149
II.2.1. Lexique ou vocabulaire, le choix terminologique dans les manuels de FLE (1980-2013).....	149
II.2.2. L'époque des vaches maigres .....	152
II.2.3. Quelle didactique pour le lexique? .....	154
II.3. Le traitement du lexique phraséologique en L2 .....	156
II.3.1. Une question idéologique .....	156
II.3.2. Une carence d'outils .....	157
II.4. 1980- 2014, deux courants méthodologiques .....	161
II.4.1. L'approche communicative .....	161
II.4.1.1. Les axes métadidactiques .....	164
II.4.1.2. La théorie de la communication .....	164
II.4.1.2.1. L'enseignement comme guidage .....	164

## Table des matières

---

II.4.1.3. La sémiotique .....	167
II.4.1.3.1. Vers un apprentissage heuristique et constructiviste .....	168
II.4.1.3.2. Le centrage sur l'apprenant .....	169
II.4.1.4. La linguistique pragmatique .....	170
II.4.1.4.1. Objectifs et besoins .....	172
II.5. Le traitement du lexique dans les manuels d'approches communicatives en FLE de 1980 à 2000 .....	173
II.5.1. L'analyse de six manuels d'approche communicative .....	173
II.5.2. Le traitement des phraséologismes dans les manuels d'approches communicatives en FLE de 1980 à 2000 .....	178
II.5.2.1. Résultats de l'analyse du traitement didactique des phraséologismes dans les manuels de 1980 à 2000 .....	178
II.6. La méthode actionnelle du CECRL .....	183
II.6.1. Origines et fondements .....	184
II.6.2. Une perspective méthodologique plus complète et complexe .....	185
II.6.3. Les niveaux du Cadre, une approche arborescente .....	186
II.6.4. Le cadre et les axes métadidactiques .....	187
II.6.5. L'enseignement du lexique .....	188
II.6.6. L'apprentissage du vocabulaire .....	189
II.7. La didactique du lexique dans les manuels d'approche actionnelle de 2000 à 2014..	192
II.8. La phraséologie et le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	196
II.8.1. Compétences linguistiques .....	197
II.8.1.1. Vers une taxonomie des unités phraséologiques .....	198
II.8.2. Compétence sociolinguistique .....	199
II.8.3. Compétences pragmatiques .....	202
II.8.3.1. La répartition des unités phraséologiques selon les niveaux du CECRL .....	203
II.8.3.2. Résultats du traitement des phraséologismes dans les manuels inspirés du cadre .....	208
II.9. Et la mémoire dans tout ça? .....	215
II.9.1. L'apport des théories en sciences cognitives et psycholinguistiques en enseignement - apprentissage du vocabulaire .....	217
II.9.2. Le lexique mental .....	219
II.9.3. Le rôle des trois mémoires dans le stockage du lexique .....	225
II.9.3.1. La mémoire sensorielle .....	225
II.9.3.2. La Mémoire à court terme, la mémoire de travail .....	228
II.9.3.3. La mémoire à long terme .....	229
II.10. Conclusion .....	232
III. 1. Introduction .....	234



## Table des matières

---

III.4.2.2. Discussion des résultats.....	313
III.4.3. Expérience n° 2 .....	313
III.4.3.1. Expérimentation .....	313
III.4.3.1.1. Sensibilisation conceptuelle .....	314
III.4.3.1.2. Démarche onomasiologique versus sémasiologique .....	314
III.4.3.2. Descriptions des exercices .....	315
III.4.3.3. Discussions des résultats .....	316
III.5. Conclusion .....	318
Conclusions générales.....	320
Bibliographie.....	330
Annexe 1. Fiches analytiques des livres de l'élève niveau B1.....	354
Annexe 2. Corpus initial .....	385
Annexe 3. Activités phraséodidactiques .....	369
Annexe 4. Fiches d'étudiants .....	369
Annexe 5. Resúmenes de la tesis en español e inglés. ....	369

## Index des tableaux et des figures

### Index des tableaux et des figures

#### TABLEAUX

Tableau n° 1. Tableau synoptique du volume II du <i>Traité de stylistique française</i> (Bally, 1909 = 1951).....	48
Tableau n° 2. Exercice n° 38, page 45. <i>Délimitation des faits d'expression. Traité de Stylistique française</i> (Volume II, Bally, 1909 = 1951).....	51
Tableau n° 3. Exercice n° 44, page 50. <i>Délimitation des faits d'expression. Traité de stylistique française</i> (Volume II. Bally, 1909 = 1951).....	52
Tableau n° 4. Exercice n° 48, page 53. <i>Délimitation des faits d'expression. Traité de stylistique française</i> (Volume II. Bally, 1909 = 1951).....	54
Tableau n° 5. Exercice n° 172, page 199. <i>La langue parlée et l'expression familière. Traité de Stylistique française</i> (Volume II Bally, 1909 = 1951).....	58
Tableau n° 6. Tableau synoptique de l'ouvrage <i>Exercices sur les expressions idiomatiques françaises</i> (Negreanu, 1979).....	67
Tableau n° 7. Exercice n° 33, page 12. <i>Eléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises</i> (Negreanu, 1979).....	71
Tableau n° 8. Exercice n° 150 et 151, page 32. <i>Eléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises</i> (Negreanu, 1979).....	73

## Index des tableaux et des figures

Tableau n° 9. Exercice n° 153, page 32. <i>Éléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises</i> (Negreanu, 1979).....	73
Tableau n° 10. Exercice n° 46, page 32. <i>Annexe, exercices sur les expressions idiomatiques à vocabulaire spécialisé. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises</i> (Negreanu, 1979).....	75
Tableau n° 11. Les traits constitutifs des EI Comparaison des ouvrages d'Aristița Negreanu (1979) et de Vilmos Bárdosi (1983a).....	80
Tableau n° 12. Tableau synoptique de l'ouvrage <i>Les locutions françaises en 150 exercices</i> (Bárdosi, 1983a).....	85
Tableau n° 13. Exercice n° 19, page 43. Deuxième partie. Les unités phraséologiques proprement dites ou idiotismes. Idiotismes adverbiaux. <i>Les locutions françaises en 150 exercices</i> (Bárdosi, 1983a).....	87
Tableau n° 14. Exercice n° 114, page 123. Deuxième partie. Les unités phraséologiques proprement dites ou idiotismes. Idiotismes exprimant une même idée. <i>Les locutions françaises en 150 exercices</i> (Bárdosi, 1983a).....	90
Tableau n° 15. Dictionnaire de décodage (construit), <i>démarche sémasiologique. Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie</i> (Galissou, 1983 : 108).....	97
Tableau n° 16. Dictionnaire d'encodage (à construire par l'apprenant), <i>démarche onomasiologique. Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie.</i> (Galissou, 1983 : 108).....	98
Tableau n° 17. Tableau synoptique de l'ouvrage <i>Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées</i> (Galissou, 1984b).....	100
Tableau n° 18. Tableau synoptique de l'ouvrage <i>La didactique du français idiomatique</i> (González Rey : 2007).....	115

## **Index des tableaux et des figures**

---

Tableau n° 19. Tableau des objectifs. <i>Les expressions idiomatiques 2, les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées (zoomorphismes, somatismes, et autres). La didactique du français idiomatique</i> (González Rey, 2007).....	118
Tableau n° 20. Exercice « Lexique », Archipel 2. Page 148.....	180
Tableau n° 21. Indications en pied de page : CVF, <i>Archipel 2</i> .....	181
Tableau n° 22. Paragraphe intitulé « Apprendre les mots ». CECRL, Guide pour les utilisateurs. Section II Guide pour tous ceux directement engagés dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Chapitre 3, Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.1, Apprendre les mots.....	188
Tableau n° 23. Paragraphe intitulé « Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues ». CECRL, Guide pour les utilisateurs : chapitre 3. Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.3, Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues.....	190
Tableau n° 24. Paragraphe intitulé « 5.2.1.3 Compétence sémantique ». CECRL, Guide pour les utilisateurs : chapitre 3, Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.3, Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues.....	191
Tableau n° 25. Paragraphe intitulé « Compétence lexicale ». CECRL, Compétences linguistiques, Compétence sociolinguistique et Compétences pragmatiques. Pages 87-88.....	197
Tableau n° 26. Taxonomie des éléments lexicaux selon le CECRL.....	198
Tableau n° 27. Paragraphe intitulé « Marqueurs des relations sociales » (CECRL, Compétence sociolinguistiques. Page 93).....	200

## **Index des tableaux et des figures**

---

Tableau n° 28. Paragraphe intitulé « Expressions de la sagesse populaire » (CECRL, Compétence sociolinguistiques. Page 94).....	201
Tableau n° 29. Tableau récapitulatif des compétences phraséologiques de l'apprenant selon son niveau linguistique.....	205
Tableau n° 30. Tableau récapitulatif des compétences pragmatiques et discursives de niveau A1 incluant des UP dans l'étude d'Ana María Ruiz Martínez (2007).....	206
Tableau n° 31. Tableau récapitulatif des compétences pragmatiques et discursives de niveau B1 incluant des UP dans l'étude d'Ana María Ruiz Martínez (2005).....	207
Tableau n° 32. Tableau de l'activité intitulée « Expressions imagées » (Agenda B1, 2012 : 198). Exercice de mise en relation sémantique.....	207
Tableau n° 33. Tableau d'activité sur le sens dénotatif/connotatif. (Agenda B1, 2012 : 198).....	213
Tableau n° 34 : Tableau des actes de parole. Niveau B1, Référentiel, 2008 : 69-89.....	276
Tableau n° 35 : Tableau des CVF par manuel (1982-2012).....	279
Tableau n° 36 : Tableau des variantes lexicales de dix-neuf constructions verbales figées.....	288
Tableau n° 37 : Tableau des variantes nominales des CVF.....	290
Tableau n° 38 : Tableau de la variabilité du modifieur des CVF.....	291
Tableau n° 39 : Tableau de la variabilité des éléments clitiques des CVF.....	292
Tableau n° 40 : Tableau des CVF antonymiques.....	293

## **Index des tableaux et des figures**

---

Tableau n° 41 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions adverbiales / adjectives).....	293
Tableau n° 42 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions nominales).....	295
Tableau n° 43 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions phrastiques).....	295
Tableau n° 44 : Tableau des indications concernant les variations diastratiques dans chaque manuel (1982-2012).....	298
Tableau n° 45 : résultat de la recherche d'occurrence correspondant à la CVF « connaître toutes les ficelles » : un résultat.....	301
Tableau n° 46 : résultat de la recherche d'occurrence correspondant à la CVF «avoir plusieurs cordes à son arc » : un résultat.....	302
Tableau n° 47 : Tableau des CVF selon les actes de parole, source : Référentiel, 2008.....	305
Tableau n° 48 : Tableau des activités phraséodidactiques.....	315
Tableau n° 49 : Tableau de niveau d'efficacité des activités.....	317

### FIGURES

Figure n° 1. Diagramme de classement des expressions figées de la phraséologue María Isabel González Rey. « Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère » (Sulkowska 2009 : 103).....	108
Figure n° 2. Schéma arborescent des niveaux du CERCL. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation (2001) : « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Division des langues vivantes, Strasbourg. « Cadre européen commun	

## **Index des tableaux et des figures**

---

de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Paris, Didier.....	186
Figure n° 3. Schéma représentant le chemin parcouru par l'information pour se déposer dans la mémoire à long terme. <a href="http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html">http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html</a> .....	227
Figure n° 4. Schéma représentant la mémoire à long terme et sa structure. <a href="http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/">http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/</a> .....	229
Figure n° 5. Figure du chronogramme : fréquence de réactivation des acquis lexicaux. Source : journées de formation interne IF Madrid, octobre 2013.....	231
Figure n° 6 : Typologie des phrasèmes. « Phrasèmes dans le dictionnaire ». (Mel'čuk, 2011 : 48 ).....	240
Figure n° 7 : Typologie des phrasèmes. « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes mais... ». (Mel'čuk, 2013 : 145).....	241
Figure n° 8 : Typologie des phrasèmes. (Pamiés Bertrán, 2007 : 22).....	252
Figure n° 9 : Corrélations mutuelles entre les compétences phraséologiques et les compétences linguistiques et communicatives. (Sulkowska, 2013 : 151).....	264
Figure n° 10 : Figure des outils intervenant dans la didactique des expressions figées (Sulkowska, 2014 : 226).....	274
Figure n° 11 : Figure de l'évolution de la présence des CVF dans chaque manuel entre 1982 et 2012.....	280
Figure n° 12 : Répartition des CVF selon les actes de parole.....	306

## **Index des tableaux et des figures**

Figure n° 13 : classement onomasiologique des CVF recueillies dans les manuels de FLE entre 1980 et 2012.....	309
--	-----

## **Liste des abréviations**

---

### **Liste des abréviations employées dans ce travail**

AC : Approche Communicative

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

CVF : Construction Verbale Figée

DEC : Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français

E/LE : Espagnol Langue Etrangère

EF : Expression Figée

EI : Expression Idiomatique

FLE : Français Langue Etrangère

L1 : Langue Première

L2 : Langue Seconde

LM : Langue Maternelle

LN : Locuteur Natif

LNN : Locuteur Non Natif

UE : Unité d'Enseignement

UP : Unité Phraséologique

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

### Introduction générale

S'intéresser à la phraséologie, discipline linguistique qui se charge d'étudier les éléments figés de la langue, équivaut à s'intéresser à une réalité de premier ordre pour l'enseignement des langues étrangères et du français langue étrangère (désormais FLE). Les propos d'Igor Mel'čuk (1993 : 83), linguiste coauteur du *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, corroborent cette affirmation :

Dans les textes littéraires, dans les médias et la langue parlée, les phrasèmes<sup>1</sup> sont encore plus répandus que dans les textes scientifiques. En fait, c'est la qualité et la fréquence de leur usage qui détermine la différence entre un locuteur natif et un étranger qui a bien appris la langue.

De fait, les phrasèmes fonctionnent comme révélateur de maîtrise et de qualité linguistiques. Nombreux sont les auteurs (Béacco, 2001 ; Marquer, 2005 ; Cavalla, 2008a ; Ettinger, 2014) qui signalent cette valeur ajoutée indissociable de la phraséologie. Toutefois, la phraséodidactique, discipline récente alliant phraséologie et didactique des langues, semble peu retenir l'attention des didacticiens et des concepteurs de matériel didactique. Il en résulte une carence tant du point de vue méthodologique que du point de vue des outils pédagogiques et l'enseignement-apprentissage des figés reste un peu livré au hasard.

En substance, ces réflexions nous ont amenée à entamer une recherche documentaire en la matière pour aboutir à un état de l'art indispensable pour une proposition phraséodidactique.

---

<sup>2</sup> « Un phrasème de la langue est une expression multilexémique de L qui ne peut pas être reproduite, à partir d'une situation donnée ou d'un sens donné » (Ibid : 1993 : 83).

## **Introduction générale**

---

L'observation récurrente chez les phraséodidacticiens spécialistes de langue française tels que Diaz (1981), Bárdosí (1983), Galisson (1994), Segermann (2005), González Rey (2001b), selon laquelle la phraséodidactique est le parent pauvre de la didactique du français langue étrangère mérite que l'on s'y attarde.

En effet, pour vérifier ce postulat, il est nécessaire de réaliser une compilation et étude du matériel phraséodidactique disponible en FLE car l'analyse des ouvrages consacrés aux phraséologismes doit révéler des informations permettant de confirmer ou d'infirmer cette affirmation.

Par ailleurs, il semble légitime de supposer l'existence d'éléments freinant l'implantation de cette discipline linguistique et la place accordée à l'enseignement-apprentissage du lexique en langue pourrait permettre de comprendre cet écueil.

D'autre part, du point de vue de la didactique des langues, si les recommandations du Conseil de l'Europe recueillies dans le Cadre de Référence Commun pour les Langues (2001) préconisent l'introduction des phraséologismes, leur enseignement-apprentissage requiert une méthodologie particulière respectant leur identité linguistique, leur épaisseur sémantique, leur valeur pragmatique. En d'autres termes, les caractéristiques particulières de ce que l'on nomme tour à tour figés, phraséologismes, séquences soudées et idiomatiques, phrasèmes, unités phraséologiques nécessite une démarche didactique originale et novatrice que les deux courants méthodologiques en FLE, de la fin du XXe siècle et du début du XXIe siècle, ont pourtant ignorée.

Par conséquent, nos objectifs consistent à vérifier dans quelle mesure la phraséodidactique est une discipline implantée en enseignement-apprentissage du FLE. Pour ce faire, nous étudierons les méthodes de français idiomatique publiées depuis 1909. Puis, nous tâcherons d'évaluer la place du lexique et de la phraséologie en L1 et ensuite en L2. Ce traitement phraséodidactique sera illustré grâce à l'observation attentive de quatorze manuels de l'élève de FLE de niveau B1 compris sur une période de 1982 à 2012.

Du point de vue méthodologique, notre démarche consiste à faire converger des savoirs personnels et empiriques, fruit d'une longue expérience pédagogique

## **Introduction générale**

---

et les savoirs et recherches en phraséodidactique car c'est en tant qu'enseignante de français langue étrangère que nous nous sommes intéressée à la phraseologie. Dès lors, il s'agit d'utiliser les savoirs linguistiques, de convertir les recherches en phraseologie en matériel didactique afin d'élaborer, dans une perspective de transposition didactique, une proposition phraséodidactique. Pour ce faire, nos travaux s'appuient sur les écrits de théoriciens tels que María Isabel González Rey (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2014a, 2014b). Afin de vérifier le bien-fondé de notre démarche, nous nous emploierons à étudier un corpus des constructions verbales figées recueillies dans des manuels de FLE.

Nous avons structuré nos travaux en trois parties regroupant les grands axes de notre présente recherche.

Dans un premier temps, nous allons présenter la phraséodidactique, discipline linguistique appliquée centrée sur l'enseignement-apprentissage des unités phraséologiques. Nous établirons un état de l'art en examinant les travaux d'auteurs de manuels de français idiomatique en Français Langue Étrangère et leurs propositions didactiques. Pour ce faire, notre étude s'inscrit sur une durée de 1909 à 2014 et met en évidence l'évolution de la phraséodidactique en FLE. Nous débutons donc notre analyse par les travaux réalisés par Charles Bally et, pour clore, nous ferons une présentation des dernières publications concernant la phraséodidactique en FLE.

Nous abordons ensuite les courants en didactique du FLE, de l'avènement de l'Approche Communicative dans les années quatre-vingts, aux changements méthodologiques des années 2001 jusqu'à nos jours. Afin de mieux comprendre l'impact de ces courants didactiques sur les pratiques de classe en matière de lexique et de phraséologismes, nous illustrerons notre propos par l'analyse des données recueillies dans des manuels de FLE de niveau B1 sur une période comprise entre 1982 et 2012. Par ailleurs, la phraséodidactique étant pluridisciplinaire, il semble impossible d'aborder cette discipline sans incorporer des réflexions quant au processus d'acquisition et plus précisément sur les résultats d'études menées autour de la mémoire et du stockage du lexique chez un locuteur natif ou non natif.

## **Introduction générale**

---

Le troisième volet de nos travaux consistera à une proposition phraséodidactique comprenant un corpus de constructions verbales figées recueillies dans les manuels de l'élève niveau B1 et deux expérimentations. Selon des critères précis retenus par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), nous avons déterminé notre champ de recherches autour du niveau B1 car il offre l'avantage d'être un degré intermédiaire, charnière en quelque sorte. L'apprenant, capable d'une assez large autonomie, dispose, à ce stade de son apprentissage, d'un bagage linguistique quantifiable et peu négligeable. Aussi ses connaissances linguistiques et pragmatiques lui permettent-elles d'aborder, avec aisance, l'apprentissage des figés. Après une analyse du traitement du lexique et des figés dans le second chapitre, selon un dépouillement manuel, nous avons obtenu un corpus de constructions verbales à partir duquel nous pensons pouvoir élaborer des propositions d'activités didactiques dans une perspective d'enseignement-apprentissage.

La bibliographie consultée pour l'élaboration de nos recherches recueille quelque deux cent trente-trois études et monographies citées dans notre étude. Les ouvrages recouvrent des aspects spécifiques de la phraséologie du français, de la phraséodidactique du français langue étrangère, de la didactique mise en œuvre depuis l'avènement de l'Approche Communicative jusqu'aux recommandations du Conseil de l'Europe en 2001. Nous mentionnons de même les recueils phraséographiques et lexicographiques qui nous ont servi de référence.

# CHAPITRE I

Las palabras han fascinado a los hombres a lo largo de la historia. En todas las civilizaciones la palabra ha sido motivo de sorpresa y misterio, cuando no de reverencia o miedo. Somos criaturas lingüísticamente constituidas; el hombre desde los albores de la civilización siempre ha intuido que es persona gracias a la palabra, opinión que hoy día siguen manteniendo todos los especialistas (Luque Durán, 2001 : 15).

### **I.1. Introduction**

Toute langue se manifeste avant tout de manière spontanée. Les locuteurs natifs l'utilisent alors sans référence linguistique continue quant aux règles lexicales et grammaticales à appliquer. Cet emploi automatique de la langue répond à un stock de mots et de phrases emmagasinés dans la mémoire mais il est aussi dû à une association d'automatismes liés à des expressions dont le mécanisme interdépendant se mobilise systématiquement dans les rapports sociaux des individus. Ce code partagé décrit par les chercheurs en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et en phraséologie détermine la plupart des relations sociales fondées sur des formules et des comportements stéréotypés facilitant la cohabitation et la cohésion sociale.

Recourir aux phraséologismes parfait le besoin d'échange et de partage linguistique d'un locuteur ; cela renforce le sentiment d'appartenance à un groupe. Dès lors, pour l'apprenant de langue étrangère, l'apprentissage de figés revêt une dimension supplémentaire : la possibilité de communiquer de manière plus fluide, plus efficace puisque son discours retiendra plus aisément l'attention de ses interlocuteurs.

La phraséodidactique propose donc l'enseignement de la combinatoire figée afin que le locuteur non natif puisse se fondre dans l'univers linguistique d'une langue et, par là même, partager ses savoirs et ses expériences.

Bien que peu répandu jusqu'à présent, le terme de phraséodidactique permet de désigner la branche d'applications pédagogiques concernant la phraséologie. Domaine d'étude encore peu exploré en Français Langue Étrangère (Sulkowska, 2013 ; González Rey, 2004, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012 ; Nicolas, 2011), il en résulte un manque d'outils tant pour l'enseignant que pour l'apprenant et ce, en dépit des recommandations du Conseil de l'Europe établies dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues<sup>2</sup>.

Notre objectif est de proposer une approche méthodologique qui sert à l'enseignement et à l'apprentissage des figés. Pour ce faire, nous procéderons à un rappel du matériel didactique existant jusqu'à aujourd'hui, en nous appuyant sur les sources documentaires. Puis, dans le but d'aborder au plus près les techniques d'apprentissage et d'acquisition des unités phraséologiques, nous examinerons l'apport que constituent les études réalisées en psycholinguistique. Enfin, à partir d'un corpus de constructions verbales recueillies dans les manuels de Français Langue Étrangère de niveau B1, édités de 1980 à 2014, nous étudierons une possible approche méthodologique accessible tant pour les enseignants que pour les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE).

---

<sup>2</sup> Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Division des langues vivantes. Strasbourg. (2001) : « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Paris, Didier.

### I.2. La phraséodidactique : une discipline en plein essor

A fraseodidáctica, una disciplina relativamente nova, ocúpase do ensino e aprendizaxe sistemáticos e con base científica de fraseoloxismos no ensino de idiomas. A sua misión consiste en que os fraseoloxismos se recoñezan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas con significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa (Ettinger, 2008 : 2).

La phraséodidactique ou la didactique de la phraséologie est une discipline qui a pour objet l'enseignement et l'apprentissage des expressions figées de la langue. Langues maternelles (LM ou L1) que de langues étrangères (LE), dites secondes (L2). À caractère pluridisciplinaire, la didactique de la phraséologie s'appuie sur les avancées en phraséologie, en sciences de l'éducation, en psycholinguistique, en neurosciences cognitives. De part sa spécificité, la phraséologie nécessite une démarche particulière. C'est ce que nous allons essayer d'analyser tout au long de ces pages.

Le terme de *phraséodidactique* est apparu pour la première fois chez l'auteur allemand Peter Khün en 1985 puis chez d'autres linguistes allemands comme Stefan Ettinger (1992), Regina Hessky (1992)<sup>3</sup>, près d'un siècle après la constitution de la phraséologie, branche linguistique autonome, vouée à l'analyse des unités phraséologiques (Gréciano, 1984, 2000a ; 2000b ; Bárdosi, 1990).

María Isabel González Rey (2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2012), phraséologue et phraséodidacticienne spécialiste du FLE, a publié d'importants travaux concernant l'histoire de la didactique de la phraséologie, discipline qui, par la suite, s'est consolidée sous l'appellation de phraséodidactique. Ses travaux ont permis d'ailleurs une meilleure visibilité de cette branche de la linguistique appliquée non seulement dans la sphère des initiés mais aussi chez les apprenants.

---

<sup>3</sup> Citée par María Isabel González Rey dans son article « De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica ». *Paremia*, 21, page 70.

Pour notre part, nous nous attarderons à retracer l'évolution de la didactique de la phraséologie en Français Langue Étrangère afin de comprendre l'évolution de ce domaine d'application de la phraséologie. Nous présenterons donc l'émergence de cette discipline d'une part, à travers l'étude de manuels pour apprenants du FLE, comprenant la période de 1909 jusqu'à nos jours et, d'autre part, nous exposerons l'état de la recherche actuelle.

### **I.2.1. L'émergence de la phraséodidactique en Français Langue Étrangère**

Dans un premier temps, ce sont des enseignants de Français Langue Étrangère qui vont manifester leur intérêt pour la didactique de la phraséologie (González Rey, 2011b, 2012). Expressions imagées, locutions, idiotismes représentent des difficultés spécifiques pour leur enseignement car leurs particularités linguistiques nécessitent une approche didactique originale. Leurs traits constitutifs tels que le figement, l'idiomaticité, leurs valeurs pragmatiques, discursives, leur taxonomie en font des éléments particuliers du langage aussi bien en langue maternelle (LM) qu'en langue étrangère (LE).

Que des professeurs, pour la plupart étrangers, se soient intéressés en premier lieu à l'enseignement des phraséologismes est un fait remarquable. L'apprentissage et l'acquisition des figés n'a attiré l'attention de la communauté des chercheurs français qu'à partir des années 1980. En fait, nous pouvons considérer que cette date marque à la fois un moment important dans la diffusion des travaux et recherches en phraséologie, l'époque où la didactique des langues se constitue comme discipline. Les premiers auteurs à concevoir un manuel phraséologique sont Alfred-Victor-Marie Martin et Francis Leray<sup>4</sup>. Ils le publient en 1900. Il s'agit en fait d'un petit manuel d'enseignement français-allemand recueillant des idiotismes et des proverbes de la conversation allemande ; les auteurs y proposent des exercices pour que l'apprenant arrive à une compétence

---

<sup>4</sup> Alfred (Victor-Marie) Martin et Francis Leray (1900) : *Exercices sur les Idiotismes et les proverbes de la conversation allemande, classés suivant le plan des Mots allemands groupés d'après le sens* de Bossert et Beck. Paris : Hachette. Cités par González Rey (2012 : 68) et Sulkowska (2013 : 116).

idiomatique. Cette première publication phraséologique à structure onomasiologique n'a eu aucune influence sur l'évolution de la phraséodidactique. C'est Stefan Ettinger (2010)<sup>5</sup> phraséologue allemand et enseignant de Français Langue Étrangère qui en a fait la découverte et pour lui : « that phraseology was already being taught with a surprisingly modern approach in a book on French-German vocabulary at the turn of the century ».

Quant aux manuels de phraséodidactique que nous allons analyser maintenant, nous devons rendre compte des difficultés que nous avons rencontrées. Les sources documentaires relatives aux différents ouvrages sont pratiquement inexistantes. Charles Bally, fondateur de la phraséologie française, reçoit peu de reconnaissances de ses pairs. Pour Aristița Negreanu, retrouver des références bibliographiques s'est avéré tâche ardue. Bien évidemment, ce recadrage des travaux de recherche a modifié les prémisses de départ.

Quoi qu'il en soit, notre intérêt se portant sur l'apport méthodologique en phraséodidactique, l'analyse des manuels a gagné en profondeur et notre étude se trouve d'autant plus centrée sur le matériel didactique.

### **I.2.2. Une terminologie consolidée**

Avant d'engager nos travaux, il est nécessaire de faire un arrêt sur image et de présenter au lecteur le cadre théorique auquel nous adhérons ainsi que la terminologie que nous allons employer tout au long de notre étude.

La théorie de Sens-Texte d'Igor Mel'čuk (1993, 1995, 1997, 2011, 2013), théorie largement diffusée nous semble la plus à même d'encadrer nos travaux et notre réflexion tout au long de notre étude. Nous nous attarderons dans le chapitre III à présenter ce cadre théorique.

Notre choix terminologique sera fondamentalement phraséologique car les termes employés renvoient à des concepts précis que nous éclaircissons

---

<sup>5</sup> Cité par González Rey (2012 : 68).

maintenant. Nous empruntons la terminologie à des phraséologues dont la langue de travail est le français dans une optique de simplification théorique et pratique.

Nous utiliserons les termes d'*unité phraséologique* (UP). Pour ce faire, nous nous appuierons sur la définition proposée par María Isabel González Rey (1995): « Une unité phraséologique est constituée de plus d'un mot et (...) le groupe de mots ainsi formé est inaltérable non seulement sur l'axe paradigmatique mais aussi sur l'axe syntagmatique. Cet aspect, fondé sur la fixité des éléments qui composent les unités, permet une première classification ».

En outre, nous emploierons des termes comme *phraséologisme* pour lequel nous retiendrons la définition de Salah Mejri (2011 : 65) : « (...) C'est une formation polylexicale plus ou moins figée correspondant soit à un emploi approprié soit à une dénomination fixe, dont l'usage relève dans tous les cas de l'idiomaticité d'une langue ».

Nous reprendrons bien évidemment le terme de *phrasème*<sup>6</sup> introduit par Igor Mel'čuk (1993 : 83) : « Un phrasème de la langue L est une expression multilexémique de L qui ne peut être produite, à partir d'une situation donnée ou dans un sens donné, selon un dictionnaire de mots de L et à partir de règles générales de standard de L ». L'expression d'*unité lexicale* telle qu'elle est utilisée dans le Théorie Sens-Texte, nous servira de synonyme ainsi que ses dérivés *expression idiomatique*. Nous utiliserons aussi les termes de mot, de lexie et de lexème.

En ce qui concerne la taxonomie des UP, nous nous baserons sur le classement María Isabel González Rey (2002 : 71, 72, 73) publié dans son ouvrage *La Phraséologie du français*.

---

<sup>6</sup> Les termes de *pragmatème* ou phrasème pragmatique, de *demi-phrasème* (collocation) ou de *quasi-phrasème* (expression quasi – idiomatique) seront exclus de la terminologie phraséodidactique.

### I.3. Charles Bally

Il faut attendre 1909 et la publication à Paris des travaux de Charles Bally pour que le cours de l'histoire de cette discipline linguistique change ; et depuis lors, Charles Bally est considéré comme le père de la Phraséologie.

#### I.3.1. Charles Bally phraséologue

Connu pour son rôle d'éditeur du *Cours de Linguistique Générale* de son maître, Ferdinand de Saussure, en collaboration avec Albert Sechehaye, Charles Bally (1865-1947) se distingue surtout pour ses travaux sur la stylistique (Chiss, 2006a). Mort à l'âge de 82 ans, il consacre toute sa vie à l'étude et à l'enseignement de la langue française, tout spécialement à des apprenants germanophones. D'origine suisse, c'est à Genève qu'il réalise d'abord des études en Lettres Classiques, puis une thèse doctorale soutenue en 1889 à Berlin. Après avoir été précepteur chez la famille royale grecque pendant 4 ans, il s'installe à nouveau à Genève. Clôture son parcours d'enseignement, il occupe la chaire de Ferdinand de Saussure à l'Université. Malgré sa grande réputation comme linguiste, sa condition de père de la phraséologie n'est remarquée que dans le cercle restreint des phraséologues et son rôle dans la naissance de la phraséodidactique française est à peine signalé.

Regroupant ses recherches dans ces ouvrages fondamentaux, *Traité de Stylistique française I* et *Traité de Stylistique française II*, Charles Bally est le premier phraséologue à appliquer les principes théoriques sur lesquels se base la phraséologie (Garcia-Page, 2008 : 39). Ce sera le premier phraséodidacticien à élaborer un manuel constitué d'activités didactiques à l'intention des étudiants étrangers et le premier, en ce qui concerne la langue française, à proposer une étude approfondie des éléments phraséologiques de la langue.

Dans son ouvrage *La stylistique* Pierre Guiraud (1967 : 91) évoque l'importance des travaux de Charles Bally et rappelle que « Bally [...] cherche à prendre conscience des fonctions du langage non plus de quelques figures figées

mais du langage dans son infinie variété et dans ses structures vivantes ». En dépit de l'immense valeur de ses recherches, il faut attendre 2006 pour que lui soit consacré un ouvrage monographique sous le titre de Charles Bally (1865-1947) *Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Enonciation, Crise du français*. Reprenant les grands axes des travaux de Bally<sup>7</sup>, Jean-Louis Chiss<sup>8</sup> (2006 : IX) y dirige la publication d'articles où les auteurs saluent l'œuvre du grand linguiste. Leur ambition est de « montrer que son travail s'inscrit à la confluence de problématiques essentielles pour la linguistique, la didactique des langues et les sciences humaines ».

Pour leur part, les phraséologues étrangers ont reconnu sans conteste la place que les travaux balliens doivent remporter. C'est notamment le cas d'Alberto Zuluaga (1980 : 44), dans *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, œuvre de référence pour tous les spécialistes en phraséologie, l'auteur publie ces lignes :

Considerando el alcance y la cantidad de las observaciones que acabamos de mencionar, es fácil comprender por qué Bally es considerado el fundador de los estudios de fraseología, aunque él no se haya propuesto analizar y clasificar exhaustivamente los fenómenos fraseológicos. Para nosotros las observaciones y el esbozo de clasificación ofrecidos por Bally, han resultado mucho más esclarecedores y orientadores que no pocos estudios «actuales» que parecen haberlo ignorado.

Bien qu'un certain nombre de chercheurs<sup>9</sup> s'accordent à placer Michel Bréal comme le premier à construire les bases de la phraséologie. D'autres rappellent l'apport incontestable d'auteurs tels que Ferdinand de Saussure ou Herman Paul (Pagnier et Reboul-Touré, 2005). Quoi qu'il en soit, il est indiscutable que

---

<sup>7</sup> Son nom apparaît aussi dans les travaux de Thierry Pagnier et Sandrine Reboul-Touré (2005) de l'Université Paris II, Sorbonne Nouvelle où les auteurs saluent l'importance de sa démarche.

<sup>8</sup> Jean - Louis Chiss, auteur de nombreux ouvrages, est professeur de sciences du langage et de didactique du français à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

<sup>9</sup> Actuellement cette paternité est remise en question par plusieurs spécialistes, tel que Vilmos Bárdosi (Vilmos Bárdosi, dans *Cadernos de Fraseología Galega*, n° 12), qui la font remonter à Michel Bréal.

Charles Bally, grâce à ses travaux reconnus et diffusés plus tard, s'est élevé en précurseur de la phraséologie<sup>10</sup>.

Ainsi, Antonio Pamies Bertrán et Eva María Iñesta Mena (2002 : 16), auteurs de *Fraseología y metáfora*, affirment-ils que Charles Bally, fondateur de la phraséologie, est le premier linguiste à consacrer le terme de phraséologie<sup>11</sup>. «[Charles Bally] establece [...] los fundamentos teóricos de la fraseología y es el primero en utilizar esta palabra en su sentido actual»; [...] Sin embargo sus observaciones pasaron desapercibidas en su entorno hasta que en los años treinta y cuarenta fue «redescubierto» por la lingüística soviética, con la corriente encabezada por Viktor Vladimirovich Vinogradov».

En effet, avant d'élaborer des travaux en phraséodidactique, Bally a mené à bien des travaux de linguistique recueillis dans le *Précis de stylistique* (1905), puis dans le *Traité de stylistique* (1909 = 1951)<sup>12</sup> il y aborde l'étude des faits d'expression. Ses recherches ont donné à la Phraséologie ses lettres de noblesse puisqu'elles ont permis aux linguistes soviétiques, allemands, cubains, espagnols et français de continuer la réflexion sur le caractère figé des langues. En fait, la Phraséologie s'est confirmée en tant que discipline autonome dans les années 70 et l'état de l'art réalisé par Alain Rey (1973), Alberto Zuluaga (1980), Vilmos Bárdosi (1990), Gloria Corpas (1996), María Isabel González Rey (2002), Mario García-Page (2008), Monica Sulkowska, (2013) le démontre. Par conséquent nous sommes face à une science de récente constitution et il en va de même pour la phraséodidactique, discipline scientifique plus jeune encore.

---

<sup>10</sup> Mario García-Page (2008 : 39) nuance quelque peu ces propos : «si la mayoría de los estudiosos está de acuerdo en proponer a Bally como el fundador, también suele estarlo en declarar a Viktor Vladimirovich Vinogradov el principal impulsor de la Fraseología ».

<sup>11</sup>En effet, dans le chapitre intitulé *Le problème de délimitation*, Charles Bally (1909 : 65-66) conclut sa démonstration sur l'unité de sens ou unité de pensée par cette phrase « C'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie ». Les caractères gras sont de l'auteur.

<sup>12</sup> La réédition de l'ouvrage *Traité de stylistique* de Charles Bally que nous avons consultée date de 1951. Les pages citées correspondent à cette réédition. Nous indiquerons les deux dates dans les références bibliographiques.

### I.3.1.1. Les fondements théoriques

Du point de vue théorique, Bally va développer cette discipline linguistique. Puis, dans ses travaux du second volume du *Traité de stylistique*, l'auteur s'appliquera à la conception d'activités phraséodidactiques, volume réservé aux applications didactiques.

Pour bien saisir la démarche de Bally, il semble nécessaire de s'attarder sur son cheminement théorique, fondement des applications didactiques.

L'apport de Charles Bally est, à notre avis, double : d'une part, distinguant les éléments constitutifs de la phraséologie moderne, il utilise alors une terminologie désormais incontournable (Zuluaga, 1980 ; Corpas, 1996 ; Chiss, 2006a) et il valide du point de vue conceptuel les catégories d'unités phraséologiques (UP), de locutions phraséologiques et de séries phraséologiques. Et d'autre part, il introduit des distinctions quant aux *modus* et *dictum* en mettant l'accent sur la valeur illocutoire des expressions figées.

### I.3.1.2. Pour une taxonomie des unités phraséologiques

Du point de vue théorique et pour bien comprendre l'apport que vont représenter les travaux de Bally, nous nous attarderons sur les fondements de sa théorie, la *Stylistique*.

L'auteur établit deux opérations d'analyse: l'identification (1909 =1951 : 104-139) et la délimitation (1909 =1951 : 31-66). Ce sont deux des points forts de la méthodologie employée par l'auteur.

A- Avant d'identifier et de définir, il est nécessaire de délimiter les unités d'expression d'un texte. Dans l'exemple « *Êtes-vous toujours furieux contre votre panier percé de genre ?* », *panier percé* et *genre* peuvent être séparés parce que chacun exprime une notion simple, chacun de ces deux faits d'expression peut entrer dans des combinaisons différentes sans que leur sens en soit modifié ; par

contre *panier percé* ne peut être séparé sans en altérer le sens, il constitue une « unité de pensée ». La délimitation ne correspond donc pas aux mots ; une unité graphique ne représente pas toujours une « unité de pensée » (Bally, 1909 =1951 : 64).

B - Identifier un fait de langue consiste à le mettre en relation avec un autre terme qui exprime la même idée de manière simple et objective ou logique. L'identification pose les ciments de la définition et de la classification. Par ailleurs cette opération peut être considérée comme un élément précurseur en linguistique puisqu'il s'agit de la technique de commutation, technique proposant une approche réflexive des faits de langue diamétralement opposée à l'étude dite traditionnelle. Si nous remplaçons la locution nominale *panier percé* par « prodigue » dans la phrase « *Êtes-vous toujours furieux contre votre panier percé de gendre ?* » et que nous analysons les effets du remplacement, nous pouvons établir que *panier percé* présente des traits d'expression figurée, d'image sensible, concrète, légèrement humoristique et évocatrice de l'ambiance familiale (Bally, 1909 = 1951 : 14). Ces traits constituent le contenu affectif de l'expression *panier percé*.

A ce stade de la réflexion, nous pouvons assurer d'ores et déjà que ces deux opérations demeurent capitales dans le processus d'apprentissage des phraséologismes. Comme nous le verrons plus tard, l'observation attentive d'un phrasème permet d'en dégager le caractère polylexical, la fonction catégorielle, la nature sémantique et la valeur pragmatique.

A l'analyse des unités du langage dont le groupe de mots représente une unité de pensée, comme par exemple *tout de suite*, *ou panier percé*, Charles Bally va dégager comme trait constitutif le figement ou, mieux encore, la gradation du figement. Après la polylexicalité, la fixité variable des groupes de mots se constitue comme critère essentiel pour élaborer un classement des groupes des UP.

Pour Bally, le figement est la résultante d'un usage répété et il est compris en tant que cohésion entre les composants du groupe. Cette caractéristique du figement, produit par l'usage, sera reprise postérieurement par bien des auteurs spécialistes du lexique et chercheurs en phraséologie (Guiraud, 1962 ; Coseriu, 1966 ; Schapira, 1999 ; Polguère, 2004 ; Gross, 2005 ; Mejri, 2006, 2011).

Bally (1909 = 1951 : 66) établit une gradation partant de la combinatoire libre vers une combinatoire totalement figée. Il existe un continuum entre les deux extrêmes.

On peut donc dire que la combinaison de mots varie d'aspect dans les limites formées entre ces deux points :

1. L'association se désagrège aussitôt après sa formation, et les mots qui la composaient recouvrent leur entière liberté de se regrouper.
2. Les mots, à force d'être employés ensemble pour l'expression d'une même idée perdent leur autonomie, ne peuvent plus se séparer et n'ont de sens que par leur réunion.

En ce qui concerne la terminologie employée par l'auteur, relative au premier groupe, Gloria Corpas (1996 : 54) remarquera bien de années plus tard que « la noción de colocación como tal no es algo completamente nuevo, pues ya se vislumbraba [...] en los *groupements usuels* y les *séries phraséologiques* de las que hablaba Bally ».

Bally distingue trois sous-catégories :

- 1- La combinaison libre, occasionnelle ou complètement figée. Ces unités recevront le nom de « associations libres » ou « groupements passagers ».

2- La combinaison totalement figée. Ses composants ne possèdent aucune autonomie et forment une unité indissoluble. Ce seront les « unités phraséologiques » ou les « groupes agglutinés »<sup>13</sup>.

3- Entre ces deux cas, s'insèrent des groupes de mots dont le degré de cohésion n'est pas absolu. Bally les nomme « séries phraséologiques » et « groupements usuels ».

### I.3.1.3. « La valeur affective des faits de langage »

Partant de la réflexion selon laquelle les faits de langue contiennent des éléments affectifs, Bally (1909 = 1951) élabore sa théorie, la *Stylistique* et étudie le lexique. Il définit la stylistique ainsi : « [La stylistique] étudie la valeur affective des faits de langage organisé, et l'action des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue ».

La part de l'affect dans le discours d'un locuteur détermine son choix lexical et Bally met l'accent sur les rapports psychologiques qui unissent pensée et langage. À cet égard, la finesse de l'intuition de Bally quant à l'importance des rapports affectifs vis-à-vis de la langue sera saluée par Remy Porquier (2001 : 120), grammairien et didacticien, qui reconnaît « l'intérêt manifeste déjà chez Bally, pour les dimensions affectives du langage et de l'énonciation ». Dans son étude « Mots-phrases, phrasillons, locutions énoncés : aux frontières entre grammaire et lexique en Français Langue Étrangère », l'auteur se penche sur la problématique spécifique de ce que l'on appelle en phraséologie les énoncés routiniers et leur valeur pragmatique et énonciative, sous l'éclairage des travaux balliens.

Ce rapport à la langue en tant que véhicule de sentiments est renforcé par le fait que les séquences lexicalisées, ces « préfabriqués » lexicaux constituent un code

---

<sup>13</sup> Le terme « agglutiné » provient de Ferdinand de Saussure (1974 : 242). Concrètement le linguiste appelle *agglutination* l'état suivant de cooccurrence : deux ou plusieurs termes originellement distincts, mais se rencontrant souvent en syntaxe au sein d'une même phrase, se soudent en une unité absolue et difficilement analysable.

linguistique partagé par toute une communauté de locuteurs. (Bárdosi, 1983a: 7 ; Galisson, 1991 : 68 ; Bolly, 2007 : 28 ; González Rey, 2012 : 8).

Bien évidemment, les avancées scientifiques en linguistique, en psycholinguistique et en didactique des langues ont été importantes depuis la publication des travaux de Charles Bally. Toutefois, nous devons souligner à nouveau le caractère précurseur de son ouvrage *Traité de Stylistique* car, outre la lecture des différents aspects de la langue que l'auteur aborde, c'est l'idée de la valeur illocutoire<sup>14</sup> du langage qui semble novatrice à l'époque de la publication du livre. Ainsi, dans ces quelques lignes, Rémy Porquier (2001 : 110) reprend cette caractéristique des travaux de Bally, caractéristique essentielle en didactique des langues et par là même, du FLE.

[...] Charles Bally [...] qui s'intéresse aux dimensions expressives et affectives de la langue parlée, dans une perspective stylistique et énonciative, exploite à ce propos sa distinction entre *modus* et *dictum*, pour montrer que le modus n'est pas forcément explicité et que, par exemple, la valeur modale des interjections [...] n'est alors déterminée que par le contexte et l'intonation.

En d'autres termes, Charles Bally considère déjà l'importance de la valeur pragmatique du langage, valeur essentielle en didactique des langues et en phraséodidactique. Aussi introduit - il de manière précise l'idée de classement sociolinguistique et des valeurs diastratiques des figés, même si, bien évidemment, il ne le formule pas en ces termes.

Les quelques références suivantes prouvent cet intérêt chez Bally :

- la langue comme marqueur sociolectal : « Le langage symbole de classement social » (1909 =1951 : 10) ; « Comment le langage classe les individus » (1909 = 1951 : 11).

---

<sup>14</sup> Le linguiste français Emile Benveniste valide dans ses travaux la théorie de l'énonciation diffusée en didactique du FLE dans les années quatre-vingts.

- les sociolectes : « La terminologie technique et la langue littéraire » (1909 = 1951 : 236).
- la pragmatique, l'énonciation (Sixième partie « Les moyens indirects d'expression. Procédés formels en général. Moyens indirects affectifs. Intonation. Ellipse » (1909 = 1951 : 250) ; septième partie « La langue parlée et l'expression familière » (1909 = 1951 : 284).

Autant d'aspects et de considérations linguistiques qui sont encore aujourd'hui en vigueur. De fait, nous retrouverons plus tard dans les travaux de John Langshaw Austin (1962)<sup>15</sup> et d'Emile Benveniste (1974), inspirant l'Approche Communicative en FLE, des observations et des indices déjà abordés chez Bally<sup>16</sup>.

### I.3.2. Charles Bally, phraséodidacticien

Un simple coup d'œil sur sa bibliographie convaincra aisément ceux qui en douteraient encore que l'enseignement des langues ne répond pas chez Bally à une préoccupation adjacente, n'est pas un à-côté, ni même un simple prolongement de son travail de linguiste. Les questions d'enseignement de la langue maternelle, des langues anciennes ou des langues vivantes se posent tout au long de son œuvre et elles occupent une place centrale.

Ce sont les propos de Dan Savatovsky (2006 : 216), chercheur au CNRS, auteur d'un article publié sous le titre de « Bally ou la stratégie du coucou (stylistique, transmission et acquisition) ».

En effet, linguiste et enseignant de Français Langue Étrangère conscient des difficultés que représentaient les séquences figées pour l'apprenant, Charles Bally,

---

<sup>15</sup> Traduction française *Quand dire c'est faire* en 1970.

<sup>16</sup> Dans l'ouvrage qui lui est consacré *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français* (2006), Patrick Dahlet, auteur de « Deux narrations de l'arbitrarité : les sujets parlants de Bally et de Benveniste » aborde la question du parallélisme entre les deux linguistes, 135-154.

rompu à la pratique, a conçu des exercices visant la mise en place d'une compétence idiomatique et l'auteur s'est centré sur l'apprentissage des UP.

En ce qui concerne la didactique de la phraséologie, c'est dans le *Traité de stylistique*, volume II, qu'apparaissent les premiers exercices systématisés pour l'apprentissage des expressions figées du français. C'est un ouvrage ambitieux, riche en propositions didactiques et certainement innovant. Les spécialistes de l'œuvre ballienne affirment que « la vocation didactique règle la construction théorique chez Bally » (Chiss 2006a : 233). Nous laissons le soin aux érudits de trancher la question.

Du point de vue de la phraséodidactique, les considérations linguistiques de Charles Bally restent à certains égards d'actualité. En effet, il met l'accent sur divers aspects de la langue et s'applique à souligner les compétences sous-jacentes d'un locuteur natif puis celles que doit acquérir un apprenant étranger.

Le caractère pédagogique des travaux de Bally dans le *Traité de stylistique Française* est confirmé. En effet, l'auteur y prouve son constant souci de transmettre des savoir-faire aux étudiants non natifs. Les aspects concernant la phonologie, la sociolinguistique, l'approche cognitive de l'apprentissage d'une langue y sont abordés car la phraséodidactique, recouvrant bien des facettes du langage, est pluridisciplinaire. Tous les travaux publiés ces dernières deux décennies attestent ce caractère ouvert de la discipline (González Rey ; 2010 : 5).

L'approche ballienne démontre un véritable caractère scientifique, aux antipodes de certitudes dogmatiques. Conscient des difficultés, l'auteur met en garde contre des classifications appliquées aveuglément et sans réserve. La phraséologie est une science complexe que l'on doit aborder l'esprit libre de pré-supposés rigides. Pour lui (Bally, 1909 = 1951 : 27) : « Les faits d'expression, qui comportent par leur nature même des nuances délicates et des gradations infinies, ne peuvent s'accommoder de cadres immuables ».

Et il avertit :

Que le lecteur ne cherche pas dans ce livre des lois absolues et rigides; les principes énoncés au cours du développement, même lorsqu'ils sont formulés avec une certaine rigueur, ne veulent marquer que des tendances générales ; les classifications proposées, tout en se fondant sur les faits observés, n'ont rien d'absolu.

Toutes ces mises en garde quant à la taxonomie des UP mettent en lumière les difficultés auxquelles les phraséologues sont confrontés. A titre d'exemple, dans le domaine des constructions verbales figées (désormais CVF), les entrées lexicographiques prouvent les travers d'une réflexion parfois trop rapide et confuse (Bárdosi, 2014 ; González Rey, 1998)<sup>17</sup>.

### I.3.2.1. La structure du manuel

Dans l'avant-propos du deuxième volume du *Traité de stylistique*, Charles Bally (1909 = 1951) : V) expose les objectifs qu'il poursuit. Il cherche « à concilier [...] le désir d'être pratique et de fournir des matériaux d'étude aux personnes qui veulent se familiariser avec le maniement du français moderne » et contribuer « à donner une connaissance à la fois plus *vivante* et plus *rationnelle*<sup>18</sup> du français d'aujourd'hui ».

Pour Bally, il s'agit non seulement « d'étudier [...] les tendances dominantes et les ressources d'une langue particulière [...] mais aussi et surtout, la raison d'être et le mécanisme du langage en général ». À caractère pragmatique, ce manuel s'adresse à des locuteurs natifs et non natifs, adultes désireux d'apprendre et d'acquérir les mécanismes spécifiques, essentiels du français et par extension d'une langue donnée.

---

<sup>17</sup> L'étude d'un corpus de CVF réalisée dans le chapitre III corrobore cette affirmation.

<sup>18</sup> Les termes en italiques sont de l'auteur.

### I.3.2.2. L'utilisation du métalangage

Dans l'avant-propos, Charles Bally (1909 = 1951 : VI) indique que « le lecteur devra se reporter à l'index de la première partie pour tous les termes techniques et tous les points de théorie » si cela lui semble nécessaire. Et chaque exercice est donc accompagné d'un renvoi à la partie théorique. Ce rappel des fondements théoriques nous semblent important dans la mesure où l'apprentissage de figés doit s'accompagner d'une connaissance de concepts fondamentaux en phraséologie. Tout apprenant quel qu'il soit dispose d'un bagage théorique pour aborder des questions d'ordre grammatical. L'apprenant sait reconnaître les différentes fonctions d'un énoncé ; il peut repérer les groupes et faire la distinction entre, par exemple, un adverbe et un verbe. Il doit en être de même pour le lexique et, plus particulièrement, pour les phraséologismes. Par conséquent, l'utilisation du métalangage nous paraît pertinente.

*Le Traité de stylistique*, volume II, livre de l'apprenant, offre des aspects intéressants dignes d'être signalés tels que : la présence d'introductions aux parties, aux chapitres ou aux unités, de remarques et de NB. À la fin de l'ouvrage certains exercices constituent une sorte de guide pédagogique pour l'enseignant et une espèce de *modus operandi* pour l'apprenant. Ces précisions font bien évidemment écho aux points essentiels exposés dans le volume I du *Traité*. Elles permettent au lecteur curieux non seulement de les réviser mais aussi de mieux les comprendre. Le métalangage utilisé pour expliquer ces faits de langue semble accessible comme nous le verrons plus loin.

De plus, à la fin de l'ouvrage, se trouve un répertoire (dit Tableau synoptique) de termes accompagnés de leurs principaux synonymes, tous ordonnés dans des rubriques notionnelles (10 au total) dont le titre et le corps contiennent aussi les termes opposés. La fonction principale de ce répertoire est de donner une vue d'ensemble, mais il est aussi utile pour la réalisation de certains exercices qui en recommandent la consultation (cf. ex. n° 78). (Bally 1909 = 1951 : 98) signale d'ailleurs qu'il convient d'abord d'en posséder les grandes divisions « de manière

à prévoir approximativement dans quel groupe restreint de notions se trouve le terme d'identification cherché », avant de procéder ensuite à la réalisation des exercices.

### **I.3.2.3. La contextualisation**

La contextualisation des unités phraséologiques est le point fort dans la démarche méthodologique de Charles Bally

Le second volume du *Traité* est composé d'exercices d'application qui ont été composés pour appuyer « les tendances linguistiques et les procédés de méthodes exposés dans le *Traité de stylistique française* » (Bally, 1909 = 1951 : V). Les questions abordées suivent les explications de la partie théorique et leur objet est d'éclairer les points essentiels exposés dans le *Traité*. En ce qui concerne les sources qui ont permis l'élaboration des exercices, l'auteur (1909 = 1951 : VI) signale qu'« [...] Il est matériellement impossible d'indiquer dans chaque cas les sources où nous avons puisé ; qu'il suffise de rappeler que tous les exemples ont été empruntés à des œuvres contemporaines ou sont des expressions entendues dans la conversation et notées au jour le jour ».

Bien que les sources ne soient pas clairement citées, il est remarquable de constater que l'auteur comprend parfaitement l'importance de la mise en contexte des unités phraséologiques dans le processus d'apprentissage. (Bally, 1909 = 1951 : 91, 116, 117, etc). Il y consacre de nombreuses lignes y soulignant le caractère essentiel de cette pratique (Bally, 1909 = 1951 : 95) : « Le contexte reste toujours au premier plan ; c'est lui qui donne les informations les plus abondantes et les plus exactes ; dans une étude raisonnée des faits d'expression, il joue un rôle qui n'est égalé par aucun des autres facteurs ».

Ou encore : « On peut tirer de l'étude des mots en contexte des enseignements de toute sorte ; [...] s'ils paraissent peu élémentaires dans l'étude de la langue maternelle, ils sont particulièrement précieux appliqués à l'étude d'une langue étrangère » (Bally 1909 = 1951 : 75).

Le rôle prédominant de la contextualisation en didactique du lexique demeure à ce jour. De fait, c'est un facteur déterminant dans le processus de décodage. Il permet à l'apprenant de visualiser l'unité phraséologique du point de vue syntaxique, sémantique et pragmatique. Grâce au contexte, la double opération d'identification et de délimitation va permettre l'accès au sens et l'accès à la nature catégorielle de l'unité phraséologique<sup>19</sup>.

Cet aspect de la démarche didactique sera repris en 1979 par Robert Galisson (1979 : 57) dans son ouvrage *Lexicologie et enseignement des langues*. L'auteur insiste sur le fait que :

[...] tout vocable isolé est non fonctionnel et non didactique. Non fonctionnel parce qu'il est livré sans distribution (donc sans « mode d'emploi »<sup>20</sup>), et que la distribution d'un vocable, surtout graduée, est beaucoup plus difficile à découvrir qu'on ne pense même par le natif averti, et pratiquement impossible à « usualiser » par l'apprenti en langue. [...] Non didactique parce qu'un vocable sans distribution est inutile et voué à l'oubli, dans la mesure où l'accès à l'usage et très largement au sens.

Donc, dès 1909, Charles Bally fait mouche. Cet angle méthodologique est à l'évidence fruit d'une longue expérience professionnelle.

### **I.3.2.4. La démarche didactique**

Pour mieux comprendre la démarche méthodologique, nous reprenons ici les analyses quant au modèle d'apprentissage de l'étudiant d'une part, et d'autre part la typologie des activités didactiques.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de Michèle Pendanx (1998). Didacticienne de langues, l'auteure aborde dans son ouvrage *Les activités*

---

<sup>19</sup> L'exemple fourni par Bally « *Êtes-vous toujours furieux contre votre panier percé de genre?* » l'illustre parfaitement.

<sup>20</sup> Les guillemets sont de l'auteur.

*d'apprentissage en classe de langue*, plusieurs aspects qui nous paraissent essentiels pour bien cerner l'analyse des manuels phraséodidactiques.

Michèle Pendanx (1998) décompose les actes procédimentaux que doit accomplir un apprenant lors du processus d'apprentissage puis les regroupe en quatre épisodes. Ces quatre tâches répertoriées sont ensuite complétées par les fonctions que recouvrent les différentes activités ou exercices offerts dans des manuels de langue. Au bout du compte, la didacticienne établit une grille permettant d'analyser et de structurer la démarche pédagogique.

Dans un souci d'apporter une réflexion systémique, nous adopterons tout au long de notre étude le schéma analytique de Michèle Pendanx. Cette grille nous permettra de vérifier les coïncidences et divergences méthodologiques des différents auteurs.

La didacticienne entreprend de délimiter les tâches principales se réalisant dans le processus d'apprentissage/acquisition et délimite les « tâches de l'apprenant ».

Première tâche : analyser la langue. Il s'agit de mettre à contribution non seulement la capacité de perception de l'individu mais aussi l'ensemble des connaissances acquises.

Deuxième tâche : construire l'énoncé. L'apprenant doit combiner les éléments et construire des énoncés. Les opérations de synthèse concernent la syntaxe de la langue, l'ordre et la répartition des mots en catégories grammaticales, etc.

Troisième tâche : mettre en contexte. L'intégration au contexte se pose dans toute situation de communication.

Quatrième tâche : comparer. Cette dernière tâche est le moteur de la progression de l'apprenant. « Pour continuer à progresser, l'apprenant doit pouvoir comparer en permanence son comportement linguistique à celui que la langue cible requiert ».

Ces quatre tâches répertoriées, Michèle Pédanx (1998 : 69 - 77) mène une analyse sur la typologie des exercices et des activités en classe de langue.

Son classement concerne les différentes phases de séquences didactiques. Pour l'auteure ; c'est « un paramètre fondamental pour caractériser la portée d'une activité est son insertion dans la chaîne de l'apprentissage ». Reprenant l'idée de continuum, Pédanx réfléchit à la fonction des exercices et elle répertorie donc quatre types de fonctions assignées aux exercices :

I- La fonction de « découverte-exploration » ou de sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu.

II- La fonction de « structuration » ou fonction qui englobe également la conceptualisation.

III- La fonction d' « entraînement » qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation.

IV- La fonction d' « évaluation » ou d'autoévaluation aidant l'apprenant à faire le point sur son apprentissage.

Ces grilles vont nous servir de canevas pour mener à bien l'analyse des manuels en phraséodidactique et elles nous paraissent indispensables en tant que en tant qu'outils de mesure.

### **I.3.2.4.1. Tableau synoptique : Le corpus d'exercices**

Le volume II du *Traité de stylistique* comprend 194 exercices distribués en 7 parties. A l'intérieur de chaque partie, les exercices sont regroupés dans des ensembles organisés parfois en chapitres, qui sont à leur tour structurés en sous-ensembles (parties I et II), parfois en diverses unités portant dans l'intitulé soit l'objet d'étude soit la consigne de travail (partie II à VII) ; il en résulte une

certaine confusion c'est pourquoi nous avons décidé de réaliser un tableau afin de mieux visualiser l'ensemble de l'étude.

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des 7 parties du manuel. Nous avons privilégié les aspects traitant la structure syntaxique, sémantique et pragmatico-discursive de l'apprentissage des UP.

## Chapitre I

Tableau n° 1. Tableau synoptique du volume II du *Traité de stylistique française* (Bally, 1909 = 1951).

1 <sup>ère</sup> partie		2 <sup>ème</sup> partie		3 <sup>ème</sup> partie	4 <sup>ème</sup> partie	5 <sup>ème</sup> partie	6 <sup>ème</sup> partie	7 <sup>ème</sup> partie
Chapitre 1 Ex. n°1 à n° 34	Chapitre 2 Ex. n°35 à 71	Chapitre 1	Chapitre 2 Ex. n° 72 à n° 97	Ex. n° 98 à 113	Ex. n° 114 à 136	Ex. n° 137 à n°158	Ex. n° 159 à n° 171	Ex. n° 172 à n° 194
Délimitation des faits d'expression	Les groupes phraséologiques	Identification des faits d'expression		Les caractères intellectuels et les caractères affectifs	Caractères affectifs naturels	Le vocabulaire usuel et l'image	Moyens indirects d'expression	La langue parlée et l'expression familière
Rapprochements étymologiques et sens fondamental	Les séries d'intensité	Etude du vocabulaire par les contextes	Pluralité des faits d'expression	Synonymie	Intensité Atténuation	Langue « écrite »	Syntaxe de la langue écrite	
Affixes+ radical	Séries ou périphrases verbales		Substitution de synonymes en contexte		Le langage figuré	Langue parlée	Formes interrogatives	
Dérivation	Séries incorrectes		Contraires logiques		Identification des images	Langue familière	Phraséologie exclamative	Phraséologie familière
Synonymie	Unités phraséologiques		Identification des groupes phraséologiques			Langue administrative	Sens fixé par l'intonation	Comparaisons familières
Champs lexicaux (familles de mots)	Indices de l'unité phraséologique					Langue littéraire		Eveil de l'attention
Antonymie étymologique	Indices orthographiques							Exagération
Homonymie	Séparation des éléments							Phraséologie exagérative
Calques sémantiques (allemand-français)	Archaïsmes de sens							Formes de politesse
	Archaïsmes de syntaxe							
	Archaïsme de construction							
	Substantif sans article							
	Oubli des rapports syntaxiques							

### I.3.2.4.2. La fonction de « découverte-exploration »

Le chapitre 1 de la première partie est consacré à un travail sur le lexique à la fois du point de vue sémantique (la recherche de synonymes, d'antonymes, de champs lexicaux) et du point de vue structurel (la recherche d'affixes et de dérivation) de lexies simples. Charles Bally (1909= 1951) commence par établir une différence entre les mots simples et les groupes de mots dans la première partie consacrée à la « Délimitation des faits d'expression ». En effet, celle-ci est composée de deux chapitres, l'un consacré à un entraînement sur les mots (1909=1951 : 1-43) et l'autre sur les groupes phraséologiques (1909=1951 : 43-74). Il s'agit là de l'étape de « découverte- exploration » qui sera suivie de la fonction de « structuration » comprenant sur un total de 71 exercices, 36 (ex. 35 à 71) concernant ce que Bally nomme : Les séries phraséologiques / les séries ou périphrases verbales / les unités phraséologiques.

Après avoir expliqué dans le paragraphe 77 *L'illusion du mot*, l'unité graphique ne recouvrant pas toujours l'unité de pensée, Bally (1909 = 1951 : 78) pose le problème de la délimitation des faits d'expressions : les combinaisons libres (associations occasionnelles ou groupements passagers), les dérivations (affixes), les groupes de mots où « chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune [...] » (Bally, 1909 = 1951 : 65).

Pour finir il conclut (Bally, 1909 = 1951 : 66) « C'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie<sup>21</sup> et qui fera l'objet du chapitre suivant ».

Dans ce travail de mise en condition, cette phase de découverte, composée d'exercices lacunaires, Bally se centre sur les axes intrinsèques du lexique, l'hyponymie, la synonymie. Ensuite, l'apprenant va se pencher, à son tour, sur une étude approfondie des unités phraséologiques.

---

<sup>21</sup> Les termes en caractère gras sont de l'auteur.

### I.3.2.4.3. La fonction de « structuration »

Dans ce chapitre 2, Bally propose des analyses catégorielles et syntaxiques des différentes unités phraséologiques à partir d'indices. Les exercices de type lacunaire concernent les indices syntagmatiques et paradigmatiques : l'oubli des rapports morphosyntaxiques, les archaïsmes de sens, l'absence de déterminant, la présence d'éléments déictiques archaïsants<sup>22</sup>. Ces activités sont destinées à construire une typologie des unités phraséologiques selon leur mode de comportement syntaxique.

Les séries phraséologiques ou groupements usuels vont alors retenir son attention et reçoivent l'observation suivante (Bally, 1909 = 1951 : 70) : « Il y a série ou groupement usuel lorsque les éléments du groupe conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du *déjà-vu* ».

Une série d'activités est proposée qui doit sensibiliser l'apprenant à ce type d'expressions figées qui nous semble si naturelles qu'on en oublie leur spécificité.

Dans ces exercices de type lacunaire, il s'agit de remplacer les points de suspension par un adjectif d'intensité (n° 35, 36), un adverbe (n° 37), un verbe (n° 39) proposés dans une liste qui fait suite. L'exercice n° 40 traite les variantes collocationnelles. L'auteur conclut : « Ces contextes peuvent entrer à leur tour dans des phrases entières ». Bally (1909 = 1951 : 71) insiste dans la Première Partie sur le fait que « ces groupes sont stéréotypés ; on les entend et on les lit chaque jour ».

Parmi les exercices n° 35, 36, 37, 38, 39, quatre appartiennent au sous classement appelé *Séries d'intensité*. Les « séries d'intensité », construites sur la

---

<sup>22</sup> Voici quelques exemples:1. Archaïsmes de sens, il y a péril en la demeure. 2. Archaïsmes de mots, l'entreprise va à vau l'eau, il se glisse à la dérobée. 3. Archaïsmes de syntaxe et de construction ce me semble, à qui mieux mieux, à qui de droit. 4. Éléments archaïsants, l'emporter sur son adversaire, n'y être plus du tout, en voilà un qui se la coule douce.

combinaison d'un adjectif ou d'un adverbe d'intensité et d'un nom, telles que *une envie folle, un éclat éblouissant, refuser catégoriquement, un danger imminent, un remède efficace*.

Voici un exemple d'exercice.

Tableau n° 2. Exercice n° 38, page 45. *Délimitation des faits d'expression. Traité de Stylistique française* (Volume II, Bally, 1909 = 1951).

### Exercice n° 38

*Chercher, sous II, les mots qui peuvent former une série avec chacune des expressions continues dans la liste I.*

...imminent, menaçant.- ... vertement, d'importance.- ...abordable, modéré, modique.- ...à lier.- ... diamétralement opposés.- ... poignante, aigüe.- ...à tue-tête.- ...à gorge déployée.- ...intime.- ...à coups redoubles.- ...assourdissant.- ...aveuglante.- ...torrentielle, diluvienne.- ...à pierre fendre.- ...frugal, plantureux, succulent.

...à tire-larigot.- ...une armée à plate couture.- Prendre un ... signé.- ...Un caractère foncièrement ... - ...chaudement.- Sous le fallacieux ... de.- ... tout rouge.

– Ami, battre, boire, chanter, clarté, crier, danger, douleur, se fâcher, faim, fou, force, frapper, geler, honnête, opinion, pluie, prétexte, prix, recommander, repas, service, silence, vacarme, végétation.

Nous pouvons rapidement remarquer que ces exercices ont pour objectif de fixer les séries lexicales que nous appelons aujourd'hui *collocations*. Insérés dans la phase de décodage ou de structuration, ces groupements usuels ne possèdent pas la même chaîne syntaxique : en effet, on distingue les suites suivantes : V. + modifieur ; Sub. + Modifieur ; Adj. + modifieur. Le collocatif change sans qu'il ne soit clairement indiqué. Par ailleurs, le savoir-faire linguistique n'est relié ni au savoir-faire pragmatique ni à la fonction langagière des suites figées.

Ensuite, Bally propose d' « établir la correspondance entre les locutions verbales composées et les verbes simples de sens analogue » (Vol.II, 1909 = 1951 : 47). « Le verbe simple remplaçant la locution composée sert uniquement à l'identifier et à montrer sa qualité de série phraséologique » (Vol.II, 1909 = 1951 : 47).

Charles Bally indique ici une des caractéristiques constitutives de l'unité phraséologique : la réductibilité à une lexie simple. Les « séries ou périphrases verbales », c'est-à-dire des constructions verbales figées correspondent à des verbes simples de sens analogue, comme les suivantes : *former un projet = projeter ; tirer vengeance de = se venger de ; arriver à terme = être achevé ; arracher des pleurs = faire pleurer ; fermer les yeux = être indulgent.*

En voici un exemple :

Tableau n° 3. Exercice n° 44, page 50. *Délimitation des faits d'expression. Traité de stylistique française* (Volume II. Bally, 1909 = 1951).

Exercice n° 44

*Trouver, pour chaque verbe simple, une locution composée ayant un sens analogue, et former de courtes phrases avec ces locutions. Ex.: être vieux = être avancé en âge ("Socrate était déjà avancé en âge quand il fut mis en accusation").*

Démissionner.- (commencer à) régner.- Commander une armée.- Etre fier d'une chose (vanité).- Incendier (une ville).- Allumer (de la paille, etc.).

Pour ce faire, il a recours à deux opérations sur l'axe paradigmatique : l'hyponymie et la synonymie. L'ensemble d'exercices du n° 41 au n° 45 montrent l'intérêt d'une analyse synonymique afin de consolider et d'augmenter le volume lexical de l'apprenant. Toutefois, la valeur phraséologique de ces exercices reste hypothétique.

Charles Bally, sans s'apesentir sur cette catégorie d'UP, consacre quelques remarques aux CVF ; elles concernent la caractéristique, si controversée, constitutive (l'absence d'article) d'une éventuelle locution verbale est intéressante. Il donne l'exemple de deux constructions verbales *avoir l'habitude* et *avoir coutume*. La première admet des modifications et des ajouts ; la deuxième ne permet ni addition ni modification. Ses termes mettent l'accent sur la difficulté de cerner les contours des unités phraséologiques (Bally, 1909 = 1951, Vol. I : 72) « Je vois des groupements assez relâchés. (...) Mais la présence ou l'absence de l'article n'est pas une norme infaillible. (...) Encore une fois, nos classifications n'ont rien de rigide ; c'est l'instinct qui doit guider la recherche ».

Quelques décennies plus tard, d'autres auteurs comme Pierre Guiraud (1962), Alain Rey (1973) ou bien encore Charlotte Schapira (1999), pour ne citer que ces trois spécialistes en phraséologie souligneront cette caractéristique et Gaston Gross (1993, 1996, 1997, 2005) y consacra de nombreuses études.

Ensuite le linguiste suisse étudie les unités phraséologiques. Les « unités phraséologiques », c'est-à-dire des locutions en tous genres : verbales (*prendre la mouche*), nominales (*un tête-à-tête*), adjectivales (*vieux jeu*), adverbiales (*à tue-tête*), prépositionnelles (*en dépit de*), phrastiques (*Vous me la baillez belle!*), parémiques (*À quelque chose malheur est bon*), ou encore des clichés (*l'astre du jour* = le soleil).

Dans la série d'exercices du numéro 88 au numéro 92, Bally propose des étapes pour analyser la fonction sémantique et syntaxique de la locution. Il s'agit là d'une analyse de l'axe syntagmatique et paradigmatique. De notre point de vue, cette approche méthodologique est remarquable car elle permet à l'apprenant de développer des compétences analytiques sans qu'interviennent des notions métalinguistiques sur la nature intrinsèque de la locution.

Les locutions doivent être identifiées dans la phrase, remplacées par un mot simple ou par une locution synonyme ; leur catégorie grammaticale doit être déterminée.

Tableau n° 4. Exercice n° 48, page 53. *Délimitation des faits d'expression. Traité de stylistique française* (Volume II. Bally, 1909 = 1951).

Exemple n° 1. « *Un travail de longue haleine* »

- 1) *de longue haleine est un tout ;*
- 2) *il équivaut à long ;*
- 3) *long et de longue haleine sont des adjectifs.*

Exemple n°2. *De même : Cet ouvrage doit coûter à peu près « dix francs ».* À peu près = environ (*adverbes*), etc.

Les exercices basés sur, par exemple, la nature catégorielle des UP, l'(a) grammaticalité ou les règles syntaxiques ordinaires de la langue, la valeur sémantique des UP, le sens littéral et le sens métaphorique de l'unité phraséologique, la synonymie, l'antonymie, la polysémie renvoient aux deux premières fonctions décrites par Pendanx.

#### **I.3.2.4.4. La fonction d' « entraînement »**

La deuxième partie du manuel constitue l'étape d'entraînement et de mémorisation. Dans *l'Etude du vocabulaire par les contextes*, dans la *Substitution de synonymes en contexte*, et *l'Identification des groupes phraséologiques*, il s'agit pour l'apprenant de travailler en contexte. Bally (1909 = 1951 : 76) procède à des explications quant au bien-fondé de la méthode : « Quand on observe la différence de conception entre un mot étudié isolément et ce même mot placé en contexte, on voit apparaître toutes les possibilités envisagées à propos de la

délimitation des faits de langage. Certains mots, livrés à eux-mêmes n'ont aucun sens (...) ».

Il est clair que pour l'auteur la contextualisation revêt une importance capitale dans le processus de compréhension et la multiplicité des exercices en contexte permet un effet d'ancrage et de stockage majeur. Ce recours à la contextualisation sera repris dans la troisième partie consacrée presque exclusivement à la synonymie de lexies simples et de lexies complexes. Sans doute une des observations évidentes quant au travail sur le lexique réalisé par Bally concerne-t-elle le caractère un peu flou, ou fluctuant des exercices sur les unités phraséologiques et sur de simples vocables.

### **I.3.2.4.5. La fonction d' « évaluation »**

Chez Charles Bally, *Les séries incorrectes* appartiennent au chapitre 2 de la première partie, mais il nous semble évident que ce travail sur les séries incorrectes relève plus de la fonction d'entraînement que de la structuration car, pour découvrir les anomalies d'un groupe phraséologique, quel qu'il soit, il faut maîtriser ce qui constitue le paradigme. Et elles mériteraient donc une place particulière tant du point de vue didactique que phraséodidactique.

Charles Bally (1909 = 1951) : 51) a relevé des « spécimens de locutions incorrectes empruntées pour la plupart à des travaux d'élèves de langue allemande ». Selon l'auteur, « l'étude des séries (...) est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère ». L'étude des séries et, en général de tous les groupements phraséologiques (c'est nous qui soulignons), est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement (Bally, 1909 = 1951) : 73).

Ces considérations pédagogiques sur l'analyse d'erreurs, c'est à dire, l'apprentissage par défaut ne sont plus de mises actuellement en didactique.

Certes, les erreurs permettent de mettre en lumière les mécanismes d'acquisition, le cheminement mental, les capacités cognitives de l'apprenant mais elles ne peuvent pas constituer un corpus en lui-même.

Quoi qu'il en soit, la réflexion sur les habilités des apprenants et leurs stratégies d'apprentissage sont dignes d'intérêt et Bally (1909 = 1951) : 73) remet les pendules à l'heure quand il affirme que le Français « correct » tombe dans la même erreur que l'étranger. En effet, une des limites à tracer en ce qui concerne la compétence phraséologique à enseigner c'est bien entendu la valorisation de cette même compétence chez un natif et la pertinence de la dite compétence (Ettinger, 2014).

Mario García-Page, phraséologue espagnol, s'est aussi penché sur la question dans son article « Problemas en el empleo de la fraseología por hablantes extranjeros: la violación de restricciones ». Il y analyse en détail les différentes altérations ou irrégularités que l'apprenant étranger peut commettre. Mais, somme toute, c'est dans la dernière partie de son étude qu'apparaissent les observations les plus intéressantes de García-Page (1995 : 160) :

El correcto empleo de una unidad fraseológica depende, entre otros factores, del grado de competencia del usuario, de la frecuencia y nivel de uso del modismo (coloquial, literario, etc.), de la existencia de un paralelo en otras lenguas, de mayor o menor complejidad estructural, [...] semántica, [...] pragmática.

En d'autres termes, les facteurs qui interviennent dans les séries incorrectes relevées par Charles Bally ne peuvent pas constituer un modèle ni une démarche didactique.

### **I.3.2.5. La valeur pragmatique - discursive: les registres de langue**

Dans les quatrième, cinquième, sixième et septième parties, Bally va élaborer des exercices pour sensibiliser l'apprenant aux aspects affectifs des unités

phraséologiques. Sous les intitulés de caractères affectifs naturels, de moyens indirects d'expression, de langue parlée, expression familière, intensité, atténuation, phraséologie exclamative, phraséologie familière, etc.<sup>23</sup>, Bally ajoute des considérations diastratiques, les indications synstratiques<sup>24</sup> et symphasiques<sup>25</sup>.

Les locutions appartiennent à la langue courante ou à la langue écrite. Celles qui concernent la langue familière sont reprises dans la septième partie. L'auteur précise que ces locutions familières subissent les mêmes lois que les autres. Cette précision quant au registre est intéressante. En effet, en didactique de la langue, LM ou LE, il est impossible de ne pas prendre en considération ces indications diastratiques. Le choix même de registre doit être signalé à chaque changement.

Dans la septième partie de son ouvrage, Bally consacre plusieurs exercices (du n° 172 au n° 194) à l'apprentissage d'un vocabulaire familier. Il traite à la fois les lexies simples polysémiques, les locutions, sans considération catégorielle, les collocations, les énoncés phraséologiques routiniers touchant donc au caractère pragmatique des ceux-ci. La distinction de « langue parlée et l'expression familière » est pertinente dans la mesure où il est indispensable d'y faire référence lors du processus d'assimilation.

Le premier exercice de la série regroupe des lexies simples, verbes, adjectifs et substantifs, recouvrant une même acception. Il s'agit d'un travail de synonymie et de recherche des différents registres. Il est intéressant de remarquer que Bally a très bien compris qu'il était artificiel de dissocier lexique et références diastratiques. Au contraire, il semble incontournable d'initier les apprenants aux nuances chromatiques que peuvent apporter cette compétence. Plusieurs travaux sont proposés : le numéro 179, intitulé Gallicismes et l'exercice intitulé Transcriptions. Dans ce dernier, Bally (1909 = 1951 : 199) utilise une fable de La

---

<sup>23</sup> Se référer au tableau page 24.

<sup>21</sup> Indications synstratiques : niveaux socio-culturels : langage cultivé, moyen, populaire.

<sup>25</sup> Indications symphasiques : langage usuel, langage solennel, familier, des hommes, des femmes, etc.

Fontaine, *La grenouille et le bœuf*, transcrite en *expression usuelle* puis en *langue familière*.

Tableau n° 5. Exercice n° 172, page 199. *La langue parlée et l'expression familière. Traité de Stylistique française* (Volume II Bally, 1909 = 1951).

Exercice n° 172

*Chaque groupe de synonymes contient une ou plusieurs expressions familières : trouvez ces expressions, ainsi que le degré de familiarité qu'elles comportent, puis les oppose au terme de la série qui appartient à la langue courante (par ex. Balourd et empoté sont familiers, le second plus que le premier ; tous les deux sont opposables à gauche, maladroit, mots usuels).*

Les exercices suivants, 173 et 174, 176 basés de même sur le recherche de synonymie et d'antonymie reprennent des lexies simples mais aussi des locutions, des collocations parfois contextualisées en une phrase (*Il est d'une humeur massacrate*) ou en plusieurs (*Je m'embête ici ; je vais filer à l'anglaise. [...] Il est piqué ; votre remarque le chiffonne ; il se formalise d'un rein. Ex. 174*). (C'est un malin, *une fine mouche* [...]). Un homme *sans façon, à la bonne franquette. Ex. 176*).

L'absence de référence explicite aux unités phraséologiques dans ces exercices ainsi que le caractère pragmatique du lexique seront palliés dans les exercices suivants. Les numéros 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, (Phraséologie familière / Images familières / Comparaisons familières / Eveil de l'attention / Exagération / Phraséologie exagérative / Atténuation et euphémisme / Formes de politesse / Faits de syntaxe).

La typologie des exercices utilisée dans le volume II du *Traité de stylistique* reste assez restreinte. Charles Bally (1909) a recours aux exercices de type lacunaire et de complétion. En cela, il s'accorde avec son époque et avec les

méthodes pédagogiques qui laissaient peu de place aux activités ludiques comme le proposeront plus tard les phraséodidacticiens qui vont lui succéder.

D'une façon générale, l'auteur (Bally, 1909 = 1951) : V) vise une compétence phraséologique fondée sur l'apprentissage. « Les exercices de ce manuel ne sont d'ailleurs que des spécimens destinés à guider l'observation personnelle ».

L'absence de référence onomasiologique frappe car, s'il est vrai qu'il est nécessaire de passer du mot au concept, la réciproque l'est tout autant.

Il manque à ce volet l'évaluation de l'apprentissage, soit la compétence active ou productive qui permet de démontrer que l'apprenant dispose d'un bagage idiomatique proche d'un locuteur natif.

En définitive ce volume représente bel et bien le point de départ de la didactique de la phraséologie française enseignée à des allophones dans le but d'en faire des usagers bilingues<sup>26</sup>. Par ailleurs sa fonction multiple, en tant que livre d'exercices, guide pédagogique et glossaire didactique, en fait un ouvrage de référence obligatoire pour tous ceux qui cherchent à construire des outils pour l'apprentissage de la phraséologie d'une langue vivante.

L'apport de Charles Bally à la phraséologie est indéniable. Comme le prouvent ses travaux réunis dans le *Traité de stylistique française*, ce précurseur pose les fondements et met en application sa théorie sous forme d'exercices. Ses critères linguistiques sont alors doublés de critères pédagogiques.

Après Charles Bally, il nous faudra attendre le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle pour voir apparaître les premiers ouvrages d'exercices entièrement consacrés aux expressions figées françaises. Ceux-ci font leur apparition d'abord sous l'initiative de professeurs de FLE originaires de pays de l'Europe de l'Est. Ces initiatives individuelles trouvent leur origine dans la diffusion des recherches en

---

<sup>26</sup> Une maîtrise que le Cadre Commun de Référence des Langues situe actuellement au niveau C2 (González Rey, 2006 : 125).

phraséologie. Ce sera le cas de l'enseignante roumaine Aristița Negreanu (1979) et du professeur hongrois Vilmos Bárdosi (1983). D'autres situés plus à l'ouest se sont également lancés sur cette voie, comme le professeur allemand Stefan Ettinger (1992, 2008, 2012, 2014).

### I.4. Aristița Negreanu

Aristița Negreanu (1972, 1975, 1976, 1977, 1979, 1992), disciple d'Algirdas Julius Greimas, est professeure de langue française à l'université de Philologie, département de français, de Bucarest. Elle est l'auteure de nombreux ouvrages consacrés à la phraséologie.

Pour notre part, nous analyserons son manuel *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* datant de 1979. Le livre de l'élève se veut une application à un essai théorique sur les expressions idiomatiques (Negreanu, 1979 : 3). Chronologiquement, il s'agit du deuxième ouvrage de phraséodidactique (González Rey, 2011 : 70 ; Sulkowska, 2013 : 216). Dans un article intitulé « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques » Stefan Ettinger (1992), linguiste et phraséodidacticien allemand, salue cette publication comme étant un « premier pas vers l'apprentissage autonome ».

Ce manuel est sans aucun doute le fruit d'études approfondies tant du point de vue théorique que du point de vue didactique car la complexité et la variété des exercices conçus pour les apprenants relèvent de connaissances et compétences acquises au fil de nombreuses années d'enseignement. Toutefois, sa diffusion reste très restreinte et l'accès aux ouvrages de la linguiste suppose de déjouer bien des embûches. Il est certain que l'époque où a été publié l'exercicier n'était guère propice : on peut facilement imaginer que le régime communiste totalitaire de Nicolae Ceausescu verrouillait tout type de divulgation.

### I.4.1. Les fondements théoriques

Dans un avant-propos très court, Aristița Negreanu aborde aussi bien les fondements théoriques qui sous-tendent son ouvrage que la structure du manuel.

Negreanu va puiser à la source des ouvrages de Charles Bally (1909), d'Algirdas Julius Greimas (1960), de Pierre Guiraud (1962, 1967), pour ce qui est de la phraséologie, et de Robert Galisson (1970), pour ce qui est de l'approche méthodologique. En fait, l'auteure cite tout particulièrement Pierre Guiraud (1962) et Algirdas Julis Greimas (1960), la référence à Bally étant très courte.<sup>27</sup>

Du point de vue lexicographique, la phraséodidacticienne fait référence aux dictionnaires phraséologiques<sup>28</sup> dont elle est l'auteure, aux dictionnaires spécialisés en linguistique<sup>29</sup> et en français général<sup>30</sup>. Negreanu a donc plusieurs cordes à son arc : la phraséologie, la phraséographie et la phraséodidactique. Cette capacité exceptionnelle sera aussi l'apanage les phraséodidacticiens dont nous analyserons les ouvrages ultérieurement.

En ce qui concerne l'origine du corpus, Negreanu a recueilli les textes de certains exercices (dixit l'auteure) d'œuvres littéraires contemporaines d'auteurs confirmés<sup>31</sup> et d'article de presse<sup>32</sup>. Son corpus impressionnant reflète la langue française en synchronie.

Du point de vue des fondements théoriques, Aristița Negreanu se réfère à l'ouvrage de Pierre Guiraud (1962) *Les locutions françaises* et souligne que l'expression idiomatique est « loin d'être d'origine marginale », « à l'écart et en

---

<sup>27</sup> La citation n'est d'ailleurs pas très claire.

<sup>28</sup> Negreanu, A. (1975) : *O mina de ajutor*. (1976) : *Expressions idiomatiques franco-roumaines*.

<sup>29</sup> Ducrot, O., Todorov, T. (1972) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Mounin, G (1974) : *Dictionnaire de la linguistique*.

<sup>30</sup> Dubois, J., Lagane, R., Niobey, G. (1966) : *Dictionnaire du français contemporain* Robert, P (1968) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.

<sup>31</sup> Anouilh, Bazin, Beauvoir, Berteaud, Boileau- Narcejac, Boisdeffere, Charles, Cocteau, Daninos, Druon, Duras, Giono, Japrisot, Pagnol, Rochefort, Sarraute, Sartre, Simenon, Vialar, Vian.

<sup>32</sup> Paris-Match, L'Express, Marie France, Elle, Humanité Dimanche.

marge de la langue normale ». Puis, elle reprend les travaux d'algirdas Julius Greimas publiés en 1960 dans la revue *Les cahiers de lexicologie* sous les titres de « Idiotismes, proverbes, dictons ».

### I.4.1.1. Les références théoriques aux travaux de Pierre Guiraud

Dans son ouvrage *Les Locutions françaises*, Pierre Guiraud (1962) se propose de cerner de manière graduelle le concept de locution et ses traits constitutifs. Tout d'abord, il définit la *locution* comme étant « une façon de parler »<sup>33</sup>, puis comme « une expression constituée par l'union de plusieurs mots formant une unité syntaxique et lexicologique ».

Possédant une nature catégorielle, « les locutions forment des tours idiomatiques ; c'est-à-dire des formes de parler particulières et qui s'écartent de l'usage normal de la langue ». Par ailleurs, elles se définissent par « trois caractères : unité de forme et de sens ; écart de la norme grammaticale ; valeurs métaphoriques particulières ».

En ce qui concerne l'unité de sens, partant de l'exemple *baisser le pavillon*, Guiraud explique que la locution ne conserve son sens ou son identité que sous la forme figée ; quant à l'écart de la norme grammaticale, sa conception d'écart ne se réfère qu'à des objets, des institutions, des coutumes disparus, en bref il s'agit du caractère archaïque des certaines locutions telles que *entrer en lice*, *faire amende honorable*. Pour ce qui est des valeurs métaphoriques particulières, l'auteur aborde la transformation subie par l'expression au sens littéral auquel s'est greffé un sens figuré comme on peut le constater dans, par exemple, les UP comprenant des somatismes, des zoomorphismes, des phytomorphismes.

Bien évidemment nous sommes en présence d'une taxonomie rigoureuse et du point de vue terminologique, Guiraud ne consacre aucun terme nouveau ; il utilise des synonymes pour désigner la locution : tour idiomatique, expression, ou

---

<sup>33</sup> Les guillemets sont de l'auteur (1962 :5).

construction pour les locutions phrastiques ou les parémies, telles que *Tant va la cruche à l'eau, quand les chats seront chaussés, il vous en cuira, vous me la baillez belle*.

Et de fait, Pierre Guiraud, connaisseur de Charles Bally – il lui consacra un chapitre de son ouvrage intitulé *La Stylistique* (1967) – n'adhère donc pas à la terminologie propre à la phraséologie mais, dans *Les locutions françaises* (1962), il reprend l'étude des séquences figées comme marqueur social, culturel ; les séquences figées comprenant des indices archaïques et agrammaticaux, les séquences figées à forte valeur stylistique et métaphorique, à l'instar de Bally. A cela, il apporte une analyse de la genèse des unités complexes et une réflexion sur les matrices sémiques et le protosémantisme. Probablement c'est cette partie des travaux de l'auteur qui a intéressé la linguiste roumaine.

Pour sa part, Aristița Negreanu (1979) emploie une terminologie linguistique plus idoine. Mis à part les unités phraséologiques qu'elle nomme expressions idiomatiques, l'auteure utilise des concepts et termes bien ancrés dans la linguistique moderne et elle applique la méthode de la sémantique structurale à la description des EI.

### **I.4.1.2. Les références théoriques aux travaux d'Algirdas Julius Greimas**

Tout comme Greimas, Aristița Negreanu (1979) fait siennes les réflexions selon lesquelles l'expression idiomatique constitue « un des problèmes prioritaires de la description lexicale (...) et aucune description des structures sémiologiques du langage ne peut être envisagée tant que ces unités idiomatiques ne seront intégrées dans l'inventaire des éléments lexicaux constitutifs ».

Algirdas Julius Greimas (1960), attaché à répertorier « les éléments «troubles»<sup>34</sup> du fond lexical du langage », propose une réflexion du point de vue terminologique et taxonomique des unités phraséologiques. Par ailleurs il offre un angle d'attaque intéressant pour un travail bilingue puisque l'auteur envisage « la confrontation entre deux langues différentes » comme source d'information. Algirdas Julius Greimas va donc distinguer une idiomaticité basée sur un double aspect : l'idiomaticité interlinguistique, dérivée de la comparaison des langues entre elles et une idiomaticité intralinguistique, issue de la comparaison d'un état de langue réel avec la réalisation idéale de cette même langue.

En effet, la comparaison d'élément structurel d'une langue à une autre permet d'établir le rapport de la nature idiomatique de ces éléments. Il s'agit là du processus d'identification par le biais d' « un parallélisme des systèmes linguistiques dont les éléments, comparables entre eux, peuvent ou ne pas être équivalents » (Greimas 1960 : 43). En outre, tout comme Charles Bally, Algirdas Julius Greimas préconise le recours à l'identification au travers de l'observation et de la comparaison entre éléments. C'est en cela que consiste l'apport de Greimas, une réflexion argumentée quant à la nécessité de l'étude phraséologique bilingue.

Dans un ouvrage tel que celui de Aristița Negreanu, il semble évident que l'observation contrastée entre le français et le roumain produit de nombreuses et fructueuses informations sur les unités phraséologiques à l'étude car les propositions d'exercices contrastifs représente une constante du manuel. L'auteure (1979 : 4) statue d'ailleurs sur ce point : « [...] il est bon de rappeler que les phénomènes de langage ne peuvent être abordés que par une démarche observante et expérimentale, ce qui justifie le fait que nous ayons envisagé l'emploi des expressions idiomatiques en contexte ».

---

<sup>34</sup> Les guillemets sont de l'auteure.

### I.4.2. La structure du manuel

Dans l'avant-propos de son manuel *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*, Aristița Negreanu (1979 : 3) présente donc son travail comme l'application d'un essai théorique sur les expressions idiomatiques. L'auteure part du constat « qu'on négligeait à bon escient les difficultés d'une langue riche en tournures idiomatiques qui lui confèrent son caractère propre ».

Ce livre d'exercices s'adresse « au sujet parlant en voie de devenir un spécialiste ». Il s'agit de lui faire découvrir les finesses de la langue française et de « lui faire surmonter les difficultés dues aux embûches des expressions idiomatiques ». Destiné à un public d'apprenants déjà avertis, ayant une connaissance de la langue française lui permettant de s'exprimer avec autonomie, le manuel comporte une somme de 339 + 79 exercices. C'est un ouvrage complexe, riche, d'un abord difficile sans une formation phraséologique préalable.

### I.4.3. L'utilisation du métalangage

Aristița Negreanu (1979 : 3) s'applique à expliquer son choix terminologique ainsi que ce qui concerne les traits constitutifs des unités phraséologiques. Elle propose une définition suivante : « Les séquences lexicalisées dénommées « *expressions idiomatiques* » ou « *lexies complexes* » se caractérisent par une valeur sémantique globale et unitaire cependant que les éléments qui les composent ne cessent d'être présents quoique les termes perdent leur intégrité sémantique ». Les lignes précédentes nous permettent de certifier que l'utilisateur du manuel doit posséder en amont des connaissances notionnelles d'ordre linguistique et phraséologique. En effet, le métalangage introduit<sup>35</sup> suppose une intervention guidée d'un(e) phraséologue averti(e) ou initié(e). Cela dit, l'emploi de la terminologie précise et adéquate nous semble judicieuse, nécessaire, voire indispensable si l'on veut faire sortir la phraséodidactique de l'ombre et lui

---

<sup>35</sup> Se référer au point 3.1.1.

octroyer une certaine visibilité. A l'évidence, Negreanu s'y est attachée pendant de nombreuses années.

Dans un souci didactique, l'auteure va dégager les traits constitutifs des expressions idiomatiques et soumettre au lecteur les caractéristiques suivantes :

- a) Séquence à plusieurs éléments lexicaux soudés, à sens global réductible à un épisème.
- b) Série finie dont on ne peut continuer l'énoncé par une proposition relative.
- c) Qui perd son sens par la décomposition des éléments.
- d) A caractère plus ou moins soudé selon que l'on peut ou non emboîter un élément ou continuer l'expression.
- e) Qui se caractérise souvent par des particules grammaticales.
- f) Où la possibilité de substitution est nulle ou très réduite.
- g) Porteuse d'une expressivité accrue par les figures (métonymies, métaphores, ellipses, litotes, euphémismes, etc...).

Ces traits constitutifs des unités phraséologiques vont servir de fil conducteur du manuel. La phraséologue va consacrer une batterie d'exercices à l'étude de la structure syntaxique et sémantique des UP.

#### **I.4.4. La contextualisation**

« Il est bon de rappeler que les phénomènes de langage ne peuvent être abordés que par une démarche observante et expérimentale, ce qui justifie le fait que nous ayons envisagé l'emploi des expressions idiomatiques en contexte » (Negreanu, 1979 : 4).

L'auteure affirme que la contextualisation sollicite « l'attention de l'utilisateur [...] qui sera mis en demeure de reconnaître les expressions idiomatiques et de les acquérir par répétition [...] » (Negreanu, 1979 : 4).

Depuis les travaux de Charles Bally, nous pouvons établir que cette démarche méthodologique dans l'étude des unités phraséologiques est une constante car le sens métaphorique ne peut être saisi, actualisé que par le biais d'un contexte. Nous verrons par la suite que les phraséodidacticiens auront recours de manière quasi systématique au contexte pour l'exploitation didactique.

### I.4.5. La démarche didactique

C'est par le processus de délimitation et de définition que s'initie l'étude de l'expression idiomatique, démarche scientifique par excellence. Nous retrouvons ici la phase de découverte et celle de structuration que Charles Bally avait établie dans son *Traité de Stylistique*. Negreanu reste donc dans la droite lignée du phraséodidacticien, nous donnant ainsi l'assurance que son œuvre l'a inspirée.

#### I.4.5.1. Tableau synoptique : Le corpus d'exercices

De même que pour le volume II du *Traité de stylistique française* de Charles Bally (1909 =1951), nous avons réalisé (tableau n° 6) un tableau synoptique synthésisant les propositions d'Aristița Negreanu. Cela permet d'obtenir une vue d'ensemble de l'ouvrage et de mieux apprécier la répartition des activités phraséodidactiques. On constate la présence d'une rubrique spécialisée très détaillée. Cette annexe est sans doute plus destinée à la traduction puisque l'auteure (1979 : 4) y souligne « l'emploi des termes techniques concernant certains domaines ».

Tableau n° 6. Tableau synoptique de l'ouvrage *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* (Negreanu, 1979).

Avant-propos	Exercices	Clé des exercices	Annexe
	I / Eléments constitutifs Ex. n° 1 à 108	I / Eléments constitutifs	Exercices sur les expressions idiomatiques à vocabulaire spécialisé

	II / Structure sémantique Ex. n° 109 à n° 277	II / Structure sémantique	Construction – bâtiment Ex. n°1 à n° 5
	III / Approche contrastive dans l'étude des expressions idiomatiques Ex. n° 278 à n° 321	III / Approche contrastive dans l'étude des expressions idiomatiques	Arts et métiers – Industrie Ex. n° 6 à 10
	IV / Identification des expressions idiomatiques Ex. n° 323 à 335	IV / Identification des expressions idiomatiques	Transports – Véhicules Ex. n° 11 à 14
			Marine Ex. n° 15 à 28
			Agriculture Ex. n° 29 à 33
			Finances – Commerce Ex. n° 34 à 43
			Justice- Droit Ex. n° 44 à 45
			Médecine Ex. n° 46
			Langage militaire Ex. n° 47 à 56
			Industrie alimentaire – Cuisine Ex. n° 57 à 65
			Couture – Maille Ex. n° 66 à 67
			Théâtre – Musique Ex. n° 68 à 75
			Sports Ex. 76 à 79
			Clé des exercices

A présent, nous procédons à l'analyse du manuel selon le schéma de Michele Pendax (1998) dont les travaux nous ont déjà servi de grille pour analyser le manuel de Bally.

### **I.4.5.2. La fonction de « découverte-exploration »**

Nous reprenons les catégories I et II qui, dans l'ouvrage d'Aristița Negreanu, sont indissociables.

### I.4.5.3. La fonction de « structuration »

Les fonctions de « découverte-exploration » ou de sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu et de « structuration » ou fonction qui englobe également la conceptualisation sont réunies dans les chapitres *Éléments constitutifs* et *Structure sémantique*.

Comprenant 108 exercices du chapitre I, les *Éléments constitutifs* recouvrent à la fois l'étape de découverte et celle de structuration. Pour l'apprenant, il s'agit de découvrir et de délimiter l'unité phraséologique.

Sans le déclarer clairement, dans la partie intitulée *Éléments constitutifs*, la phraséologue va sensibiliser de manière progressive l'apprenant aux caractéristiques constitutives d'une UP du point de vue syntaxique et l'aider à structurer les connaissances acquises. L'auteure a recours à plusieurs opérations sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique. L'apprentissage débute par des exercices de réductibilité : l'expression idiomatique «en tant que séquence à plusieurs éléments lexicaux soudés, à sens global réductible à un épisème» (exercices de 1 à 15). Les EI seront sujettes à des exercices d'identification, de complétion, de modification et de traduction.

A l'exception des comparaisons lexicalisées adjectives (exercices de 94 à 97) et des locutions phrastiques ou des expressions qui ne sont pas flexibles, pour reprendre les termes d'Aristița Negreanu (1979) (*c'est du gâteau / c'est monnaie courante / va te faire cuire un œuf*) (exercices de 103 à 104), il est remarquable d'indiquer que les phraséologismes étudiés dans ce manuel sont dans leur grande majorité des syntagmes verbaux. Nous voyons deux raisons à ce choix : d'une part la simple arithmétique et, d'autre part, le rôle prépondérant des verbes dans la langue française. Nous avons déjà fait remarquer que les syntagmes verbaux sont les plus nombreux et ceux qui comportent le plus de difficultés pour les apprenants non natifs (Duvignau, 2008 : 54). La linguiste roumaine, dans son

corpus, désigne sans aucun doute cette catégorie d'unités phraséologiques comme étant primordiale, incontournable.

Puis, l'étudiant doit centrer son attention sur l'impossibilité d'insertion d'éléments ou l'inverse (*y aller fort / y aller un peu fort, tourner en dérision*) (exercices de 15 à 27). Ensuite il s'attarde à reconstituer la combinatoire des idiomatismes (*s'accroche, toutes, à, branches, les / vertes, en et, des, dire, des mûres, pas*) (exercices de 27 à 35) ; à étudier l'inflexibilité des éléments tels que les déterminants (*avoir le / les bras long/s*) (exercices de 36 à 50), les prépositions (*rouler sur l'or, porter sur les nerfs*) (exercices de 51 à 53), les pronoms compléments (*en connaître un bout, n'en faire qu'à sa tête*) (exercices de 69 à 78).

Pour ce faire, du point de vue des techniques didactiques, l'auteure a recours à une typologie d'exercices très variée. Alternant

- les exercices lacunaires,
- les exercices de mise en relation ou d'appariement,
- les exercices à choix multiples (question + plusieurs propositions dont quelques distracteurs),<sup>36</sup>
- les exercices de reconstitution de phrase ou aussi appelés les puzzles, dérivés de la grammaire de texte.

Cette proposition de types d'exercices sera une constante tout au long du manuel. Cette richesse représente un atout majeur quand on sait que la répétition et la variation des tâches permet un ancrage de meilleure qualité et plus pérenne.

Voici un exemple d'exercice :

---

<sup>36</sup>Ce sont des réponses incorrectes dans le cadre de l'exercice mais vraisemblables dans un autre contexte.

Tableau n° 7. Exercice n° 33, page 12. *Eléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* (Negreanu, 1979).

Exercice n° 33. Page 12

*Mettez en bon ordre les mots suivants pour obtenir des expressions. Mettez-les en roumain.*

- a. Côté, les, mettre, de rieurs, son.
- b. Qqch., corps, défendant, son, accepter à.
- c. S'accrocher, toutes, toutes, à, branches, les.
- d. Dire, un, pas, traître, ne, mot.
- e. Vertes, en, et, des, dire, des, mûres, pas.
- f. En, tous, être, de, possession, moyens, ses.
- g. A, mettre, qqn, la, à, l'oreille, puce.
- h. Chose, comme, d'une, aveugle, des, un, couleurs, juger.

Les 168 exercices suivants, du chapitre II, *Structure sémantique*, s'attachent à révéler la structure sémantique des phrasèmes. L'étude porte sur la paronymie, les champs conceptuels.

Tout d'abord, l'apprenant doit retrouver le sens connotatif ou le sens dénotatif (*prendre les armes*) (exercices 109 à 113), puis rechercher les antonymes. Negreanu regroupe des syntagmes verbaux dont la combinatoire comporte des adverbes tels que : bien/ mal (*être bien / mal loti*), des adjectifs tels : bon/mauvais, petit, beau (*se donner bonne conscience, prendre un mauvais départ, boire du petit lait, être dans de beaux draps*) (exercices de 114 à 124). L'objectif est de vérifier le degré de figement sémantique et la possibilité ou l'impossibilité de substitution.

Ensuite, les axes de l'étude se complètent et se recoupent. En premier lieu, 24 exercices sont réservés aux tropes (de 125 à 149). Partant du pléonisme et de la périsologie (*être tout sucre, tout miel / donner pleine et entière satisfaction*),

l'auteure fait découvrir les figures de style qui sont à l'origine de expressions idiomatiques. Antiphrase (*en apprendre de belles sur quelqu'un*), hyperbole (*ne plus pouvoir mettre un pied devant l'autre, ne pas avoir assez de ses yeux pour pleurer*), zeugme (*se faire une douce violence, être aimable comme une porte de prison*), litote (*ne pas avoir les yeux dans sa poche, ne pas porter quelqu'un dans son cœur*), métonymie (*prendre un pot*), métaphore (*avoir un appétit d'oiseau, avoir une araignée au plafond*). La brève étude comparative de tous ses tropes permet d'enchaîner sur une série d'exercices recouvrant la recherche d'archisme et d'épisme. Tout en étudiant les registres de langue contenus dans les phraséologismes, l'étudiant doit trouver des expressions idiomatiques synonymes. A l'instar de Charles Bally, Aristița Negreanu entreprend l'étude des variations diastratiques. Toutefois, l'objectif de cet apprentissage est différent car, selon l'auteure, leur maîtrise n'a de fin en soi que dans la mesure où ces variations permettent d'élargir le champ lexical d'un même episémème.

Le travail d'apprentissage regroupe par conséquent différents axes du lexique. Negreanu (1979) a alors recours à « des exercices ayant pour point de départ soit le forme signifiante (sémasiologique), soit la chose signifiée (onomasiologique) » auxquels s'ajoutent la parasynonymie et la valeur pragmatique des unités phraséologiques.

Par exemple la série d'exercices du numéro 150 au numéro 166 propose à l'apprenant de préciser l'archisme, les expressions synonymes et les registres de langue.

Dans le cas des exercices 150 et 151, les consignes sont les suivantes :

Tableau n° 8. Exercice n° 150 et 151, page 32. *Éléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* (Negreanu, 1979).

150. Trouvez les expressions idiomatiques dans le plus de registres de langue pour l'épisme «manger/ ne pas manger».

151. Détacher du tableau pour l'épisme «manger/ ne pas manger» qui se trouve à la clé, une hiérarchie de niveaux de langue selon l'expression accrue.

Le chapitre II de l'ouvrage de Negreanu (1979) présente un nombre important d'exercices. Leur complexité et leur richesse sont remarquables en tous points. Dans une perspective phraséodidactique, il est en effet dommage de ne pas envisager l'importance des registres de langue dans l'apprentissage des UP car cette carence brouille les pistes chez l'apprenant de niveau avancé et donne lieu à des situations délicates et parfois cocasses. Le degré d'expressivité va souvent de pair avec le degré d'intensité recueilli dans un travail de paronymie. Partant de l'archisme «mourir», Negreanu en donne un parfait exemple dans l'exercice n° 153 où se recourent registre de style et degré d'intensité.

Tableau n° 9. Exercice n° 153, page 32. *Éléments constitutifs. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* (Negreanu, 1979).

1. Rendre l'âme, l'esprit, le dernier soupir. 2. Casser sa pipe. 3. Recommander son âme à Dieu. 4. Avaler son extrait de naissance. 5. Se casser la gueule. 6. Passer l'arme à gauche. 7. Sauter le pas. 8. S'habiller de sapin. 9. Dévisser son billard. 10. Payer le tribut à la nature. 11. Lâcher la rampe. 12. Fumer les mauves par la racine. 13. Mourir de sa belle mort.

Il est clair que seul un apprenant de niveau confirmé B2/ C1 est à même de réaliser cette tâche. Toutefois, il nous a semblé important de mettre l'accent sur cet aspect des travaux de Negreanu.

On peut considérer que les parties correspondantes aux *Éléments constitutifs* et à la *Structure sémantique* couvrent pleinement la fonction de « découverte-exploration » ou de sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu et la fonction de « structuration » ou fonction qui englobe également la conceptualisation.

### **I.4.5.4. La fonction d'« entraînement »**

La fonction d'entraînement est abordée dans le « *Chapitre III Approche contrastive dans l'étude des expressions idiomatiques* »

Dans ce chapitre III, consacré à l'*Approche contrastive dans l'étude des expressions idiomatiques*, la phraséodidacticienne vise la mémorisation au moyen de l'étude contrastive ; c'est la fonction d'« entraînement » qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation.

Partant du roumain ou du français, l'apprenant doit réaliser 43 exercices. Il s'agit de trouver les équivalents de la langue source à la langue cible en s'appuyant sur une lexie ou encore d'attribuer à un phrasème un synonyme. Le travail est alors d'ordre sémasiologique. Ce va et vient entre la langue 1 et la langue 2 permet une meilleure mémorisation, un meilleur ancrage et va clore les deux parties antérieures. Le recours dans ce cas, à la langue roumaine, permet un stockage optimum grâce à la répétition de tâches qui se sont succédé. Par ailleurs, dans la *Clé des exercices* les corrigés permettent une vérification un travail en autonomie.

### **I.4.5.5. La fonction d'« évaluation »**

La fonction d'évaluation est comprise dans la partie intitulée : « *Identification des expressions idiomatiques* ».

Le chapitre IV *Identification des expressions idiomatiques* permet à l'apprenant d'identifier en contexte les expressions idiomatiques, puis de trouver leur

équivalence en roumain. Cette partie comprend 12 exercices en contexte. Ce sont des extraits d'œuvres littéraires ou journalistiques. Les extraits sont assez courts et ne dépassent pas quatre lignes. C'est le stade final dans la démarche didactique d'Aristița Negreanu. Cette étape vient donc boucler l'apprentissage et constitue la phase de vérification. C'est la fonction d'« évaluation » ou autoévaluation.

L'Annexe du manuel répertorie sur 79 exercices sur les figés en français de spécialité. En réalité, il ne s'agit pas tant de vocabulaire spécialisé comme l'indique l'auteure, mais d'expressions idiomatiques dont l'origine se trouve dans les domaines de l'activité humaine.

Par exemple, dans la partie concernant la Médecine, voici les propositions de l'exercice n° 46.

Tableau n° 10. Exercice n° 46, page 32. *Annexe, exercices sur les expressions idiomatiques à vocabulaire spécialisé. Exercices sur les expressions idiomatiques françaises* (Negreanu, 1979).

*Relevez les termes par rapport à la médecine et aux diverses maladies puis trouvez l'épisme :*

1. Mettre qqch en charpie. 2. Mettre qqn en charpie. 3. Jeter sa gourme.
4. Vider, crever l'abcès. 5 prendre la température d'une assemblée. 6. Tâter le pouls. 7. Faire des entorses (à la grammaire. Au règlement, à l'orthographe, etc.). 8. Mettre, verser de l'huile sur les plaies de qqn.

L'ouvrage d'Aristița Negreanu est à tous égards remarquables. Solidement étayé du point de vue théorique, il allie réflexion et action. Les exercices proposés sont variés et dûment répertoriés. Somme toute, le recours à la langue roumaine en étude contrastive représente un atout majeur et facilite l'apprentissage et la mémorisation des expressions idiomatiques.

Les années 80 constituent une époque qui marque un tournant dans l'histoire de la didactique de la phraséologie. En effet, ce sont des chercheurs qui s'intéressent

à la mise en relation entre la phraséologie et la didactique des langues et non plus des professeurs universitaires spécialisés dans l'étude des U. Bon nombre de travaux scientifiques publiés à cette époque attestent de l'intérêt croissant de la communauté scientifique (García-Page, 2008 : 15-20, 38- 40). C'est donc dans ce contexte de recherches et de publications que l'ouvrage de Vilmos Bárdosi (1983a) voit le jour.

### I.5. Vilmos Bárdosi

Vilmos Bárdosi est un linguiste de nationalité hongroise. Auteur de nombreux ouvrages et articles en phraséologie et phraséographie, ce professeur de l'Université Eötvös Loránd de Budapest est également membre du groupe de recherches en Phraséologie et Parémiologie Phraseotext<sup>37</sup>, il participe avec sept chercheurs européens à la réalisation d'un projet en phraséodidactique, matériel didactique destiné à des enseignants de FLE et à des locuteurs, apprenants non natifs.

En 1983, Vilmos Bárdosi publie un recueil intitulé *Les locutions françaises en 150 exercices*. Dans la chronologie des ouvrages de phraséodidactique, c'est le troisième livre dont le but est de contribuer à une compétence idiomatique chez des locuteurs non natifs. Il fait paraître aussi à la même époque « La rédaction d'un dictionnaire onomasiologique de locutions : esquisse d'une problématique ». Puis en 1995, sortira un ouvrage lexicographique et phraséodidactique : *De fil en aiguille, 1000 locutions françaises et leurs équivalents hongrois. Recueil thématique et livre d'exercices*.

Les travaux de Vilmos Bárdosi (1983a, 1983b, 1990, 1995, 2010, 2014) sont par ailleurs décidément et résolument phraséologiques et phraséodidactiques et *Les locutions françaises* ne dérogent pas à la règle de leur auteur : dès la première page, il emploie le terme de *phraséologie* et conclut la présentation du manuel en

---

<sup>37</sup> Projet Fraseotext (code FFI 2010-15092), subventionné par le Ministère des Sciences et de la Recherche et dirigé par María Isabel González Rey.

proposant « les préceptes du décalogue phraséologique ». Le cadre théorique est donc tracé, sans équivoque.

A l'instar de Charles Bally, Bárdosi (1983a : 7) invite à réfléchir à l'emploi des phraséologismes, révélateurs de l'idiosyncrasie de toute culture. « L'étude des unités phraséologiques permet, en dehors des perspectives d'enrichissement lexicales [...], de pénétrer dans l'histoire et le génie d'une communauté étrangère, dans « la profondeur immense de pensée [...] ». Cette caractéristique incontestable des unités phraséologiques constitue d'ores et déjà une des propriétés systématiquement reconnue par tous les phraséologues et phraséodidacticiens (Rey, 1973 ; Diaz, 1981 ; Mel'cuk, 1993 ; Galisson, 1994 ; González Rey, 1999, 2002, 2007 ; Corpas, 1996, 2000 ; Aparacida Marquez, 2007 ; Ariza, Biscu, Fernandez García, 2007 ; Cavalla, 2008a ; etc.)

Par ailleurs, dans la préface, Bárdosi (1983a : 6) soulève les difficultés rencontrées dans l'apprentissage systématique des phraséologismes. L'auteur, fervent défenseur de la phraséodidactique, déclare que :

Ce domaine de la langue est en général complètement ignoré ou très peu considéré de l'enseignement des langues, et ceci même au niveau avancé. Cet état de choses est d'autant plus difficile à justifier que l'acquisition des moyens phraséologiques d'une langue, leur intégration dans un lexique déjà approprié permettent d'accéder à un niveau supérieur dans la connaissance d'une langue étrangère.

Quelques lignes plus loin, l'auteur affirme que « si nous voulons nous exprimer dans une langue étrangère d'une façon différenciée, rigoureuse et aisée, si nous voulons approcher l'usage des natifs, nous avons besoin d'apprendre et de connaître le plus grand nombre de procédés phraséologiques de la langue en question ».

La maîtrise de ces procédés constitue la clé de voûte autour de laquelle se concentrent les efforts des didacticiens. Nombreux sont les articles et études

publiés corroborant ce point fort de la phraséodidactique et, pour illustrer cet aspect, nous reproduisons ici les propos de Raquel Pinilla Gómez (1998 : 350), didacticienne espagnole: « [Los modismos] constituyen uno de los aspectos más ricos y creativos del léxico de una lengua, tanto por lo extenso de su repertorio como por el frecuente uso que hacemos de ellos ».

### I.5.1. Les fondements théoriques

Vilmos Bárdosi (1983a : 5) commence par aborder la question terminologique : les locutions, dont la description et l'analyse relèvent du domaine de la phraséologie, reçoivent tour à tour des appellations différentes selon les spécialistes. Aux termes de locution, d'unité phraséologique, d'expression idiomatique, l'auteur préfère la dénomination d'*idiotisme*. Somme toute, ce choix étonne car le titre de l'ouvrage, *Les locutions français en 150 exercices*, semble en dissonance par rapport à la désignation taxonomique<sup>38</sup> des exercices. Quoi qu'il en soit, Vilmos Bárdosi (1983a : 5) propose une définition de l'idiotisme délimitant très précisément ses caractéristiques.

L'idiotisme est (donc)<sup>39</sup> un signe, en général plus petit que la phrase, synchroniquement démotivé, arbitrarisé par rapport à ses éléments, qui se caractérise en conséquence par : a) l'unité de sens, b) l'inaltérabilité des éléments constitutifs, c) des valeurs métaphoriques particulières et d) souvent des anomalies dans la structure grammaticale ou lexicale (absence d'articles, archaïsmes, etc.).

Il est clair que l'auteur accorde une grande importance à l'accès au métalangage phraséologique. On peut considérer que l'introduction à l'ouvrage fait office d'introduction à la phraséodidactique dans la mesure où Vilmos Bárdosi (1983a) explique, à la manière d'un bon pédagogue, la démarche tant du point de

---

<sup>38</sup> Alain Rey et Sophie Chantreau (1979 : IX) écartent «les termes idiome, trop savant, et idiotisme (forme fâcheuse), dont l'utilité n'est évidente que lorsque des langues différentes sont comparées». Il semblerait que ce soit la raison de ce choix.

<sup>39</sup> Nous avons placé le connecteur entre parenthèse.

vue théorique que didactique. Il insiste donc sur les éléments constitutifs d'un idiotisme :

- c'est une unité fonctionnelle au-delà du mot, faisant partie intégrante de la langue ;
- elle peut être prise non pas au sens concret mais abstrait donc métaphorique ;
- elle se caractérise par une stabilité formelle, par une impossibilité d'expansions et par une signification en bloc ;
- son sens global, appelé aussi signification idiomatique, ne peut être dérivé à partir de la signification analytique des éléments constituants : il est donc indécomposable ;
- l'unité est soumise à des contraintes lexicales et syntactiques.

A la différence de la phraséologue roumaine Aristița Negreanu (1979), Vilmos Bárdosi (1983) s'attarde sur la valeur sémantique de l'idiotisme. En effet, Aristița Negreanu met surtout en exergue le figement syntaxique et les contraintes qui en découlent. Dans le tableau qui fait suite, ces dissemblances apparaissent nettement. Curieusement, dans l'ouvrage d'A. Negreanu, il est fait une place de choix aux activités à valeur sémantique, plus nombreuses numériquement que celles traitant de l'analyse syntaxique (168 contre 108 exercices). L'hypothèse que nous avançons à cet égard serait celle de la complexité et de la richesse des EI dans leur analyse sémantique, tandis que la structure syntaxique semblerait plus aisée à assimiler.

Par ailleurs, nous constatons que les exercices reprenant les traits distinctifs des EI s'appuient sur les mêmes modèles d'activités autour de l'identification, de la complétion, de la modification et de la traduction en langue cible.

Nous avons regroupé dans un tableau les éléments constitutifs des UP selon les auteurs.

Tableau n° 11. Les traits constitutifs des EI Comparaison des ouvrages d'Aristița Negreanu (1979) et de Vilmos Bárdosi (1983a).

Aristița Negreanu (1979)	Vilmos Bárdosi (1983a)
1- Séquence à plusieurs éléments lexicaux soudés, à sens global réductible à un épisème.	1- c'est une unité fonctionnelle au-delà du mot, faisant partie intégrante de la langue ;
2- Série finie dont on ne peut continuer l'énoncé par une proposition relative.	2- elle peut être prise non pas au sens concret mais abstrait donc métaphorique ;
3- Qui perd son sens par la décomposition des éléments.	3- elle se caractérise par une stabilité formelle, par une impossibilité d'expansions et par une signification en bloc ;
4- A caractère plus ou moins soudé selon que l'on peut ou non emboîter un élément ou continuer l'expression.	4- son sens global, appelé aussi signification idiomatique, ne peut être dérivé à partir de la signification analytique des éléments constituants : il est donc indécomposable ;
5- Qui se caractérise souvent par des particules grammaticales.	5- l'unité est soumise à des contraintes lexicales et syntactiques.
6- Où la possibilité de substitution est nulle ou très réduite.	
7- Porteuse d'une expressivité accrue par les figures (métonymies, métaphores, ellipses, litotes, euphémismes, etc...).	

### I.5.2. Le choix du public

L'ouvrage *Les locutions françaises en 150 exercices* s'adresse à un public maîtrisant bien la langue française. « Il est destiné en premier lieu aux étudiants de français des universités, mais peut être également utilisé par tout apprenant ayant atteint un niveau de connaissance solide [...] » (Bárdosi, 1983a : 6).

L'objectif déclaré vise à « l'acquisition des moyens phraséologiques d'une langue, leur intégration dans un lexique déjà approprié permettent d'accéder à un niveau supérieur dans la connaissance d'une langue étrangère ».

D'une part, Vilmos Bárdosi (1983a) met en garde l'utilisateur : « il va de soi que tous les cent cinquante exercices ne peuvent pas et ne doivent pas être étudiés en une seule année. Il est préférable de les intégrer continuellement dans la matière des exercices de langue tout au long des cinq années des études universitaires ». L'ambition de ce livre est de servir de manuel complémentaire à l'étude de la langue française sur une durée à moyen terme. L'étude de la phraséologie, de ce fait, viendrait compléter l'apprentissage en langue française et il ne constitue pas une fin en soi.

D'autre part, le recours et la recherche d'équivalents phraséologiques de langue maternelle dans la quasi-totalité des exercices montrent la volonté du linguiste hongrois de former les apprenants en phraséologie contrastive, tâche favorisant l'assimilation des figés.

On pourra remarquer que Vilmos Bárdosi (1983a) tout comme Charles Bally et Aristața Negreanu a fait le choix de s'adresser à un public averti, universitaire, connaisseur de la langue française, capable de consulter des dictionnaires unilingues et versé en linguistique.

A cet effet, dans les références bibliographiques recueillies dans l'introduction sont listés les ouvrages et travaux de Bally<sup>40</sup>, de Coseriu<sup>41</sup>, de Rey<sup>42</sup>. Dans la rubrique des dictionnaires, sont cités ceux d'Alain Rey et de Sophie Chantreau<sup>43</sup>,

---

<sup>40</sup> Bally C. (1905) : *Précis de stylistique*. (1909) *Traité de stylistique*.

<sup>41</sup> Coseriu E (1966): *Structure lexicale et enseignement du vocabulaire*, in : Actes du Ier colloque International de Linguistique Appliquée. Nancy: 175-217.

<sup>42</sup> Rey, A. (1973) : « La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique », *Mélanges de Linguistique Française et de Philosophie et Littérature médiévales offerts à Monsieur Paul Imbs*, Paris, C. Klincksieck : 97-106.

<sup>43</sup> 40 Rey A.; Chantreau S (1979) : *Dictionnaire des expressions et locutions figurées*.

de Maurice Rat<sup>44</sup>, de Claude Duneton<sup>45</sup>, de Bruno Lafleur<sup>46</sup> et quelques autres en hongrois. La consultation de ces dictionnaires phraséologiques de récentes parutions à l'époque (à l'exception de celui de M. Rat (1957) prouve la parfaite connaissance de Bárdosi de l'univers phraséographique.

### **I.5.3. La valeur iconique des expressions idiomatiques**

Force est de souligner la démarche ludique de l'auteur ; on y trouve une volonté affirmée d'exploiter le caractère inventif et créatif des phraséologismes inclus dans ce manuel.

Intercalés tout au long du livre, des dessins, repères iconographiques, viennent ponctuer de leur rythme l'étude. Ce sera le cas pour les pages intitulées *Histoires d'idiotismes* qui se distingueront par un dessin représentant une chouette « symbole de la curiosité, de la sagesse, [qui apportent] des explications étymologiques » (Bárdosi, 1983a). Un autre dessin rappelle que la « consultation active et régulière des dictionnaires [...] est de première importance pour la solution des exercices » et pour la recherche de leurs équivalents en langue hongroise.

Mis à part ces dessins repères, figurent quatre-vingts-quatre illustrations pleines d'humour et de malice de locutions françaises ou hongroises dont le thème central est la valeur littérale de l'unité, en d'autres termes, sa valeur iconique. En s'appuyant sur le sens littéral de la locution, le dessinateur renforce l'effet comique de son illustration.

Outre l'impact humoristique de la représentation des idiotismes français et hongrois, du point de vue mnémotechnique, le recours à l'image consolide la phase d'acquisition du matériel linguistique. Sans aucun doute, ces dessins humoristiques permettent de visualiser les différents éléments constitutifs de

---

<sup>44</sup> Rat, M. (1957 - 1987) : Dictionnaire des locutions françaises. Librairie Larousse.

<sup>45</sup> Duneton C. (1978) : *La puce à l'oreille*.

<sup>46</sup> Lafleur B. . (1979) : *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*.

l'expression idiomatique, lexème par lexème, d'en déduire le trope sous-jacent et d'accéder au sens métaphorique.

En effet, en se basant sur le contraste sens dénotatif/sens connotatif, l'illustrateur réactualise la figure de style à l'origine du transfert sémantique. Ce lien étroit qui relie l'expression idiomatique à la figure de style a une incidence notable sur le processus de stockage en mémoire.

Ce recours systématique à l'image va se concentrer dans la Troisième Partie du manuel intitulée *Les idiotismes par les jeux et les devinettes*. Regroupant mots-croisés, grilles de lettres, rebus et autres activités ludiques, ce chapitre (Bárdosi, 1983a : 143-169) redouble d'attrait et clôt l'étude sur une note divertissante.

### **I.5.4. La démarche didactique**

L'atout majeur de l'ouvrage du linguiste hongrois se reflète dans sa composition. La progression de l'apprentissage est ponctuée de conseils pratiques, rappelant la nécessité de l'usage des dictionnaires monolingues et bilingues, de dessins humoristiques et d'histoires d'idiotismes.

Le souci porté par l'auteur pour rendre son manuel attrayant et engageant favorise son utilisation. Par ailleurs, la diversité des tâches mobilise davantage de capacités cognitives chez l'apprenant, garantissant de fait une meilleure acquisition. En fait, le manuel de Vilmos Bárdosi comporte une variété importante d'exercices. Il réunit tantôt des exercices lacunaires, tantôt des exercices de mise en relation (test d'appariement) ou des exercices de reconstitution de texte ou des puzzles. Tout en s'adressant à un public averti de niveau linguistique B2 et C1, cet ouvrage paraît plus ludique et divertissant que les deux précédents.

D'autre part, prenant le parti d'une taxonomie basée sur la fonction catégorielle des idiotismes, Bárdosi se consacre surtout à l'analyse sémantique des expressions idiomatiques.

### **I.5.4.1. Le tableau synoptique: le corpus d'exercices**

Afin de mieux apprécier les travaux de Vilmos Bárdosi, nous avons réalisé, tout comme dans les deux cas précédents, un tableau synoptique (tableau n° 11) reprenant les différentes parties de l'ouvrage *Les locutions française en 150 exercices*.

Tableau n° 12. Tableau synoptique de l'ouvrage *Les locutions françaises en 150 exercices* (Bárdosi, 1983a).

Introduction	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie	Quatrième partie	Cinquième partie
Idiotisme phraséologie	Les séries usuelles	Les unités phraséologiques proprement dites ou idiotismes	Les idiotismes par les jeux et les devinettes	Corrigés	Index de tous les idiotismes apparus dans le manuel
Phraséologie et lexique : problèmes d'intégration	Ex. n°1 à n° 5	Ex n° 6 à 130	Ex. n° 132 à 150		
L'utilité de la phraséologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère		Idiotismes nominax Ex. n° 6 à n° 13			
Remarques pratiques		Idiotismes adjectivaux Ex. n° 14 à n° 16			
Bibliographie		Idiotismes adverbiaux Ex. n° 17 à 22			
		Idiotismes verbaux Ex. n° 23 à 131			

A présent, comme pour les ouvrages antérieurs, nous procédons à l'analyse du manuel selon le schéma de Pendants. Nous suivons la classification selon les quatre fonctions déjà répertoriées.

### **I.5.4.2. La fonction de « découverte-exploration »**

La première partie, consacrée aux « séries usuelles », représente un volume de cinq exercices, empruntés avec des modifications plus ou moins importantes à Charles Bally. L'auteur reprend la terminologie ballienne et cite un passage du *Traité de stylistique française* concernant les groupements passagers. « [...] l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait entrer les mots. Ces groupements peuvent être *passagers* mais à force d'être répétés, ils arrivent à recevoir un caractère usuel et à former des unités indissolubles » (Bally, 1909 : 70).

Pour l'auteur, ce chapitre consacré aux collocations assure la transition entre les combinaisons libres et les combinaisons strictement figées que sont les idiotismes. Cette étape transitoire constitue de fait l'étape de sensibilisation à l'univers phraséologique. Suivra ensuite la partie la plus importante de l'ouvrage, celle réservée aux locutions.

### **I.5.4.3. La fonction de « structuration »**

Dans la deuxième partie de son ouvrage, Vilmos Bárdosi (1983a) va proposer des activités phraséodidactiques (ex n° 6 à n° 22). C'est le cœur de l'ouvrage. Sous l'appellation générique d'*idiotisme*, les différents groupes sont classés selon un critère fonctionnel : *Idiotismes nominaux*, *Idiotismes adjectivaux*, *Idiotismes adverbiaux*, *Idiotismes verbaux*.

Le classement catégoriel préétabli limite dans une certaine mesure le travail d'analyse syntaxique. En effet, les trois premières séries d'exercices consacrées aux locutions nominales, adjectivales et adverbiales n'examinent que la valeur sémantique au travers de la recherche de la réductibilité à une lexie simple ou

synonymique. La sélection des locutions semble être déterminée par le champ sémantique que recouvrent les différents idiotismes. Le point d'ancrage onomasiologique aborde des notions relatives aux professions, au caractère d'un individu. C'est par exemple le cas des comparaisons adjectives lexicalisées (*malheureux comme...*, *pauvre comme...*, *léger comme...*) ou de l'étude des locutions adverbiales comprenant des somatismes. La typologie des exercices reste simple dans cette partie du manuel : des exercices lacunaires et des exercices d'appariement composent le matériel phraséodidactique.

En voici un exemple.

Tableau n° 13. Exercice n° 19, page 43. Deuxième partie. Les unités phraséologiques proprement dites ou idiotismes. Idiotismes adverbiaux. *Les locutions françaises en 150 exercices* (Bárdosi, 1983a).

### Exercice n° 19

Les expressions idiomatiques suivantes marquent une des circonstances indiquées ci-dessous en majuscules. Précisez laquelle et déterminez les valeurs stylistiques particulières. Cherchez aussi, s'il y a lieu, les équivalents hongrois.

*A la Saint- Glinglin.*  
*En un clin d'œil.*  
*Quand les poules auront des dents.*  
*Il y a belle lurette.*  
*A brûle pourpoint.*  
*Aux calendes grecques.*  
*Le trente-deux du mois.*  
*Dare-dare.*  
*Tout chaud tout bouillon.*  
*La semaine de quatre jeudis.*  
*Dans la nuit des temps.*  
*Quand les ânes parleront latin.*  
*En cinq sec.*  
*A Pâques ou à la Trinité.*  
*En deux coups de cuiller à pot.*  
*Un de ces quatre matins.*  
*Arriver comme mars en carême.*

*Tous les trente-six du mois.  
Au temps où la reine Berthe filait.  
Dès potron-minet.  
En deux temps trois mouvements.  
Tout de go.  
Cela vous prend comme une envie de pisser.  
Au temps du bon roi Dagobert.  
En un tour de main.*

I. DE BONNE HEURE.

II. JAMAIS (OU À UNE DATE INDÉTERMINÉE).

- I. IL Y A LONGTEMPS.
- II. IMMÉDIATEMENT.
- III. PONCTUELLEMENT.
- IV. SUBITEMENT.
- V. TRÈS VITE.
- VI. BIENTÔT.

Cette activité, sans contextualisation, nécessite obligatoirement la consultation de dictionnaires. En outre, le fait que la fonction catégorielle soit prédéterminée soulève un problème de réemploi car même si ces idiotismes se classent dans la catégorie adverbiale, il n'en est pas moins vrai qu'ils ne s'insèrent pas tout à fait de la même manière, en bloc, dans le discours. C'est le cas par exemple de «*arriver comme mars en carême*» qui nécessite un groupe nominal sujet. Il est certain que ce regroupement offre une possibilité importante de travail en parasynonymie et variations diastratiques.

A notre avis, ces pages appartiennent plus à la fonction de sensibilisation plus qu'à celle de structuration étant donné qu'elles ne comportent pas réellement de clés de compréhension syntaxique indispensable dans la phase d'apprentissage.

Pour l'étude des idiotismes verbaux (du n° 23 à n° 131), un nouveau regroupement thématique apparaît donc, « mieux adapté aux besoins de la pratique », évitant une présentation « au petit bonheur » (Bárdosi, 1983a : 8).

C'est dans cette partie que Bárdosi entreprend une approche phraséodidactique plus complexe. Les exercices vont suivre la progression déjà établie dans la préface du manuel s'agissant des traits constitutifs de l'idiotisme : sens concret *versus* sens métaphorique, stabilité formelle et sans expansion possible, indécomposable et contraint syntaxiquement et lexicalement.

Partant de *l'identification des idiotismes par l'analyse formelle et sémantique*, les apprenants doivent découvrir et apprécier d'une part le sens littéral ou/et le sens métaphorique des locutions ou de combinatoires libres (*fausser compagnie à quelqu'un ; fausser la clé / expliquer un mot ; se donner le mot*), puis d'autre part vient la recherche de l'équivalent hongrois.

Du point de vue syntaxique, l'auteur se penche sur plusieurs aspects des EI ; sont abordées des activités traitant a) du figement, b) des archaïsmes syntaxiques (*autant que faire se peut, sans bourse délier, tant s'en faut*), c) de l'absence d'interchangeabilité ou de substitution d'une préposition, d) d'un pronom aux valeurs déictiques (*en dire de toutes les couleurs à quelqu'un ; se la couler douce*). Ces tâches sont peu nombreuses et c'est la valeur sémantique des syntagmes verbaux qui retient l'attention du phraséologue.

Les figures de style à l'origine sont à l'étude dans deux exercices, le n° 37 et le 38. Il s'agit d'expressions phraséologiques géminées (périssologie) et de pléonasmes. A l'inverse d'Aristița Negreanu (1979) qui consacre toute une batterie d'activités aux tropes, le phraséodidacticien hongrois préfère s'attarder à étudier des idiotismes construits sur une lexie simple. Il réalise donc à cet effet de brefs corpus autour de lexèmes tels que *mettre, faire*, des somatismes, des toponymes, des gentilés, des zoomorphismes, des nombres, des adjectifs de couleurs, etc. Ce classement sémasiologique s'ouvre sur un apprentissage passif ou réceptif car les activités proposées ne permettent pas de déterminer le degré d'autonomie de l'apprenant.

### I.5.4.4. La fonction d' « entraînement »

A partir de l'exercice 104, la démarche s'inverse et c'est la recherche onomasiologique qui s'impose puis, vient le moment d'aborder les variations de registres de langue. En outre, ces variantes diastratiques font intervenir une maîtrise de la paronymie en phraséologie. Le rappel à la langue maternelle étant permanent, on peut considérer que l'apprenant acquiert une compétence bilingue considérable à l'issue de cette étude.

Voici un exemple d'activité.

Tableau n° 14. Exercice n° 114, page 123. Deuxième partie. Les unités phraséologiques proprement dites ou idiotismes. Idiotismes exprimant une même idée. *Les locutions françaises en 150 exercices* (Bárdosi, 1983a).

Donnez le verbe ou l'expression correspondant dans la langue courante aux groupes de locutions ci-dessus. Précisez le niveau de langue pour chacune d'entre elles. Vieux (vx.), littéraire (litt.), vulgaire ou grossier (vulg.), (gross.). Cherchez aussi les équivalents hongrois.

Ça ne casse pas trois pattes à un canard.

C'est pas le Pérou.

C'est pas le pied.

Ça ne casse pas des briques.

Il n'y a pas de quoi en faire un plat.

Il n'y a pas de quoi fouetter un chat.

Couper les cheveux en quatre.

Chercher midi à quatorze heures.

Enculer les mouches.

Chercher la petite bête

Corriger le Magnificat.

### I.5.4.5. La fonction d' « évaluation »

Puisque l'auteur utilise essentiellement des exercices de reconstitution de textes ou puzzles, dans certaines des activités intégrant un contexte, une situation

de communication, il semble raisonnable d'y voir une fonction d'évaluation qui permet à l'utilisateur de vérifier son degré de connaissance phraséologique.

Toutefois, le nombre de ces activités demeure quelque peu insignifiant au regard du volume consacré aux autres tâches. Quoi qu'il en soit, le recours à la contextualisation semble incontournable au moment de s'autoévaluer en compétence active ou productive à l'écrit ou à l'oral.

L'apport indéniable de Vilmos Bárdosi est d'avoir osé le retour sur image dans son manuel. En effet, c'est faire preuve d'autorité phraséologique autant que d'intelligence phraséodidactique que de prêter son flanc à la critique. Souvent considéré comme un domaine accueillant un sous-univers, aux antipodes de la langue bien faite, l'étude de la phraséologie ne bénéficie pas toujours de l'acceptation de nos contemporains les plus lettrés. Vilmos Bárdosi prend toutefois le parti d'impliquer l'iconicité des UP dans le processus d'apprentissage et d'acquisition, devançant en cela les travaux psycholinguistiques appliqués aux figés (Détry, 2009).

Par ailleurs, la contribution scientifique de l'auteur ne s'arrête pas à cet ouvrage : phraséographe, phraséologue, phraséodidactien, Vilmos Bárdosi (1990, 1995, 2010, 2014) offre toujours des travaux essentiels à la communauté de linguistes. Pour preuve, son dernier ouvrage phraséographique réalisé en collaboration avec María Isabel González Rey (2012) : le *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol*.

### **I.6. Robert Galisson**

Robert Galisson (1970, 1976, 1979, 1981, 1983, 1984a, 1984b, 1991, 1994) est professeur émérite à l'Université Sorbonne- Nouvelle Paris III. Linguiste, spécialiste de didactique du Français Langue Étrangère, c'est le premier didacticien en langues à se pencher sur la problématique de l'enseignement du vocabulaire en FLE. Il s'intéresse tout particulièrement au phénomène du

défigement des expressions figées car c'est le signe indéniable de la présence de ces éléments linguistiques dans la langue. En outre, les expressions idiomatiques revêtent le statut de courroie de transmission culturelle et, par là même, composent le fond culturel commun ou ce que Galisson nomme « la culture partagée ».

Galisson a publié un bon nombre d'ouvrages<sup>47</sup> théoriques et pratiques contribuant à la reconnaissance des expressions imagées à leur enseignement et apprentissage. Pour le phraséologue Stefan Ettinger (1992 : 99), ses publications des années 1983 et 1984 « marquent un tournant décisif dans l'évolution de la phraséodidactique car la dimension pédagogique de ses travaux, tournés vers l'enseignant et l'apprenant, ouvrent un champ d'application beaucoup plus large ».

Chronologiquement, ses recherches s'inscrivent dans une période où les publications françaises concernant les séquences figées sont relativement fécondes.

Il existe un indice qui nous permet de mesurer l'intérêt porté aux expressions idiomatiques : la publication de dictionnaires spécialisés en langue française. Mise à part l'œuvre de Maurice Rat, *Dictionnaire des locutions françaises*, publiée chez Larousse en 1957, les années quatre-vingts ont vu la parution de dictionnaires de français idiomatique dont le prestige ne s'est pas démenti. Il s'agit du dictionnaire de Bruno Lafleur (1979) *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*, du dictionnaire de Claude Duneton (1978), *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*, celui d'Alain Rey et de Sophie Chantreau (1979), *Dictionnaire d'expressions et locutions*, et celui de Sylvie Weil et Louise Rameau (1981), *Trésor des expressions françaises*.

---

<sup>47</sup> Voir la bibliographie.

Par ailleurs, grâce à l'essor de recherches en linguistique, tout courant confondu, la réflexion sur la constitution du lexique, lieu d'irrégularité<sup>48</sup>, va permettre d'entreprendre une approche didactique spécifique.

### I.6.1. Les fondements théoriques

Pour sa part, Robert Galisson (1984a) publie le *Dictionnaire de Compréhension et de production des expressions imagées*<sup>49</sup> qui fait suite à une œuvre majeure en didactique du lexique : *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie* (Galisson, 1983) et, d'autre part un manuel d'exercices pour apprenant, *Les expressions imagées, les mots mode d'emploi* Robert Galisson (1984b)

C'est dans le chapitre III, intitulé *Pour une méthodologie de l'accès aux locutions figuratives en français langue maternelle et étrangère*, de son ouvrage *Des mots pour communiquer* que Robert Galisson expose ses vues et réflexions théoriques, à caractère pédagogique pour praticien. Ses « Suggestions pédagogiques », adaptables à la classe de FLE s'appuient sur les recherches en linguistiques cognitives ou psycholinguistiques.

Le linguiste (Galisson 1983 : 88) « vise [...] la maîtrise spécifique de la compréhension et de la production des locutions figuratives [...] qui présentent une *grande* opacité sémantique et de grosses difficultés de rétention, tant pour les étrangers que pour les jeunes natifs ».

Dans cette partie à caractère théorique, Robert Galisson (1983) divise son étude selon l'ordre suivant : 1. Choix de l'appellation, 2. Limitation du champ, 3. Catalogue de difficultés, 4. Commentaires interprétatifs, 5. Suggestions pédagogiques, 5.1. Elaboration d'auto-dictionnaire d'encodage et de décodage, 5.2. Pratique d'exercices et d'auto-exercices de familiarisation et de création.

---

<sup>48</sup>Nous reprenons ici l'expression d'Elizabeth Calaque et de Francis Grossman : *Enseignement - apprentissage du lexique*, 2000 : 6.

<sup>49</sup>« C'est le premier dictionnaire pédagogique » Sulkowska, M. (2013 : 214).

Ses travaux sont résolument à caractère pédagogique et diffèrent en cela des auteurs précédents puisqu'on y trouve un ensemble de propositions de formation pour enseignants et des applications didactiques pour apprenants.

### I.6.1.1. Choix terminologique et taxonomie des figés

Les choix terminologiques de Robert Galisson (1979, 1983, 1984a) subissent des variations. Cela prouve que sa recherche linguistique au moment de la publication des travaux auxquels nous faisons mention n'était pas encore aboutie. Notons que les termes de *locution figurative* souffriront des changements puisque Galisson les nommera aussi *expressions imagées* ou *locutions figurées* (Ettinger, 1992 : 101).

Robert Galisson (1983 : 90) explique son choix terminologique de la manière suivante :

Je nomme « locutions figuratives » (L.F) des groupes de mots stabilisés dont la forme (parfois) et le sens (souvent) offrent des particularités qui les différencient des unités lexicales ordinaires<sup>50</sup>, et les signalent, du même coup, à l'attention des usagers en acquisition/apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère.

Préférant le terme de *locution* pour éviter celui d'*expression* trop polysémique selon l'auteur, il opte pour le terme de *figuratif*, à l'inverse de *figuré* qui se réfère de manière trop restreinte au sens propre (concret)/sens figuré (abstrait) ; de la sorte, il permet de renvoyer à des figures de signification telles que la comparaison, la métaphore, la métonymie.

Outre la terminologie employée pour désigner les UP, les considérations quant aux traits constitutifs des unités lexicales figées sont intéressantes, ainsi : « les mots formant chacune d'elles se sont constitués en ensemble figés à signification

---

<sup>50</sup>C'est-à-dire des lexies simples, des lexies composées telles que *garde-barrière*, ou des lexies complexes telles que *chemin de fer*. Pour ce faire, Robert Galisson (1983 : 157) reprend la terminologie consacrée par Bernard Pottier.

unique, obéissant à des règles syntaxiques « externes » qui les apparentent aux autres unités significatives de la phrase ». Par ailleurs, elles obéissent aussi à des règles « internes » : a) décalage entre règle externe et règle interne (absence de déterminant), b) le sens global ne résulte pas d'un enchaînement syntaxique banal (la non compositionnalité), c) la « résurgence sémantique dont on a parfois oublié la lointaine origine, la naissance de la L.F. se perdant souvent dans la nuit des temps ».

Puis, dans le chapitre *Limitation du champ*, Robert Galisson (1983 : 93) écarte d'autres ensembles de mots figés comme les proverbes, les sentences et les maximes (P.S.M.) « qui forment des phrases achevées, donc des entités grammaticales closes, alors que les L.F. [...] souffrent d'incomplétudes statuariques ». Il élimine de même les comparaisons lexicalisées comme *être mince comme un clou* car elles ne posent pas de problèmes de compréhension aux apprenants dès lors qu'ils ont saisi la seconde partie de la locution (Galisson, 1983 : 94). En réalité, ce choix est marqué par la volonté de l'auteur de se centrer sur la L.F. Aussi a-t-il reporté à plus tard l'étude des comparaisons lexicalisées. Concernant la parémiologie, nous constatons que Galisson prend le même parti que Bárdosi bien que sans précision terminologique quant à cette branche spécifique.

Dans la partie consacrée au *Catalogue de difficultés*, Galisson (1983) classe deux types de difficultés rencontrées par l'apprenant dans la maîtrise des UP : la compréhension, soit le décodage, et la production, soit l'encodage.

Après un test de mobilisation réalisé chez une population d'étudiants natifs et non natifs, il en ressort que la mise en contexte permet de faire émerger le sens de la locution. Toutefois, Galisson met l'accent sur le fait que même pour des autochtones, les UP recèlent bien des difficultés : la saisie du sens est parfois approximative et la reproduction tout autant. Ces difficultés redoublent pour le locuteur non natif car il s'efforce de créditer de sens les UP comme il crédite les phrases, les syntagmes ou les lexies complexes. C'est-à-dire qu'il tente par décodage linéaire cumulatif des constituants d'une UP de construire une

hypothèse. En d'autres termes, la stratégie que le locuteur non natif utilise sans être guidé est erronée dans la plupart des cas.

Dans la partie intitulée *Commentaires interprétatifs*, l'auteur (Galisson, 1983 : 99) insiste sur « le problème de rétention globale de signifiants d'abord vides de sens, donc relevant d'une mémorisation sinon gratuite, du moins peu gratifiante pour l'apprenant dans la mesure où il ne voit pas, dès l'abord, où elle mène ». Cette partie nous semble particulièrement intéressante car l'auteur y insiste sur les différences stratégiques mises en place par un locuteur natif et un étranger dans les phases de décodage et d'encodage.

Pour le locuteur natif qui bute sur l'obstacle de l'UP, il existe un contact dans des situations de communication où il se trouve fortement impliqué. Ce contact, après corrections et approximations successives, va permettre au natif une assimilation par lente imprégnation/sédimentation des figés. Il s'agit d'un transfert de savoir-faire plus pragmatique que linguistique.

En revanche, le locuteur non natif, la plupart du temps privé de contact réel, va « s'efforcer d'obtenir du linguistique ce que l'extralinguistique lui refuse » (Galisson, 1983 : 100).

Toutes ces réflexions vont permettre à Robert Galisson (1983) de proposer des *Suggestions pédagogiques* qui vont servir de point d'ancrage aux procédures d'acquisition/apprentissage des UP.

Robert Galisson émet des réserves sur les règles à déduire pour l'apprentissage des UP car « les individus étant tout à la fois identiques et différents », il faut laisser une place à l'adaptabilité. C'est dans cette optique que le linguiste va conduire ses travaux.

## I.6.2. Pour un dictionnaire phraséologique individuel

Partant de l'idée d'unicité, il s'agit alors pour l'apprenant de construire son dictionnaire onomasiologique personnel. Au lieu de partir de la forme – contenu ou signifiant – vers le signifié du dictionnaire, il va substituer contenu – forme ou signifié – vers signifiant de son propre outil. Le mot emblématique du sème-noyau devient une étiquette sémantique comme dans les dictionnaires onomasiologiques d'encodage.

Voici comment procéder :

Le passage de la compréhension à la production étant encore plus obligé avec les UP, l'auteur suggère de débiter par l'étude de la définition du figé dans les dictionnaires de décodage à démarche sémasiologique, puis de contacter la définition et de la réduire sous une étiquette sémantique au genre proche ou au synonyme approché de chaque UP.

Pour mieux comprendre, nous reproduisons quelques étiquettes du dictionnaire de décodage et d'encodage.

Tableau n° 15. Dictionnaire de décodage (construit), *démarche sémasiologique*. *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie* (Galisson, 1983 : 108).

Dictionnaire de décodage (construit) Démarche sémasiologique  
Signifiant ---- signifié

<b>Vedettes (étiquettes formelles)</b>	<b>Locutions figuratives</b>	<b>Définitions développées (paraphrases)</b>
ANCRE	«lever l'ancre»	/partir, s'éloigner/
ANGLAISE	«filer à l'anglaise»	/partir sans se faire remarquer (discrètement.....ou impoliment)/
ARGENT	«jeter l'argent par les fenêtres»	/être très dépensier/

Tableau n° 16. Dictionnaire d'encodage (à construire par l'apprenant), *démarche onomasiologique. Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie.* (Galisson, 1983 : 108).

Dictionnaire d'encodage (À construire par l'apprenant) Démarche  
onomasiologique  
Signifié ---- signifiant

Définitions réduites (mots)	Vedettes (étiquettes sémantiques)	Locutions figuratives
/départ/	DÉPART	« lever l'ancre »
/départ/	DÉPART	« filer à l'anglaise »
/prodigalité/	PRODIGALITÉ	« jeter l'argent par les fenêtres »

Ce dictionnaire onomasiologique se complète par la réalisation des exercices proposés dans le manuel.

### I.6.3. La structure du manuel

*Les expressions imagées. Les mots mode d'emploi* publié en (Galisson, 1984b) présente un caractère didactique et comporte une démarche méthodologique très affirmée.

D'ailleurs, dans la « note aux enseignants » (Galisson, 1984b : 6) de son livre *Les expressions imagées, les mots mode d'emploi*, Robert Galisson rappelle que son livret « constitue une application des principes développés » dans le chapitre III mentionné ci-dessus.

Dans les « Conseils d'utilisation », Galisson précise l'utilisation siglée des termes d'expression imagée (EI), c'est-à-dire que l'auteur fait l'économie de synonymes. Les EI apparaissent donc comme terminologie unique, sans précisions taxonomiques et catégorielles (sauf à la page 13 où est fait mention le terme de locution). Du point de vue de l'apprenant, ce choix comporte un avantage : éviter un apprentissage en amont. Il s'agit là de favoriser l'action au

détriment de la formation théorique de l'élève car les EI introduites dans le manuel ne sont pas répertoriées de manière fonctionnelle ou catégorielle mais d'un point de vue sémasiologique ou onomasiologique.

Les exercices « ont pour objet la compréhension et la production d'EI choisies parmi les plus courantes (celles que la majorité des Français utilise quotidiennement, sans même sans rendre compte!) » (Galisson, 1984b : 4). L'origine du corpus des expressions reste a priori empirique. Toutefois leur existence a été contrastée par la consultation de dictionnaires phraséologiques comme ceux de d'Alain Rey et Sophie Chantreau (1979) et de Maurice Rat (1957).

### **I.6.4. Le métalangage**

A l'inverse des linguistes précédents, Robert Galisson (1984b) fait le choix d'une terminologie non linguistique, ni même phraséologique. En effet, la particularité de ce manuel est l'absence de terme linguistique complexe faisant frein à la compréhension de l'apprenant. Dans les consignes concernant l'exécution des exercices, il n'est fait usage d'aucun vocable à référence purement linguistique et/ou phraséologique inconnu de l'utilisateur non spécialiste. On peut y voir une volonté de toucher un large public de non-initiés mais curieux d'acquérir la culture «culturelle», indispensable à l'individu pour exister socialement (Galisson, 1994)<sup>51</sup>.

### **I.6.5. La démarche didactique**

L'objectif de l'auteur se centre sur l'apprentissage en autonomie. Pour ce faire, l'apprenant doit utiliser des outils adaptés à la réalisation des exercices. La consultation de dictionnaires spécialisés est requise, surtout la consultation du

---

<sup>51</sup>Pour une meilleure connaissance de l'analyse de Robert Galisson concernant les types de cultures mobilisées dans les expressions idiomatiques, se reporter à son article *Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables mais peu remarqués*, dans in *Les Cahiers de l'Asdifle*, 6, 1994 : 59-89.

*Dictionnaire des expressions imagées – Compréhension et Production*<sup>52</sup>, ouvrage de Galisson. Pour ce dictionnaire, le linguiste (1984a : 4) met à disposition de l'utilisateur environ cinq cents expressions imagées dont la seule utilisation « suffit à faire tous les exercices ».

Puis Galisson suggère de consulter les dictionnaires phraséologiques d'Alain Rey et Sophie Chantreau et celui de Maurice Rat, puis des dictionnaires généraux comme *Le Petit ROBERT*.

La spécificité de la démarche de Robert Galisson consiste à utiliser et intégrer systématiquement la consultation du dictionnaire – en particulier le *Dictionnaire des expressions imagées* – dans la réalisation de exercices, assurant ainsi l'efficacité de la procédure.

### I.6.5.1. Le tableau synoptique: le corpus des exercices

Il nous a fallu réaliser un tableau synoptique comme dans les cas précédents afin de visualiser les propositions de l'auteur. Ce travail de synthèse met en lumière le caractère didactique de l'ouvrage. La répartition se fait cette fois selon les techniques d'exercices et non pas selon les traits constitutifs des EI.

Tableau n° 17. Tableau synoptique de l'ouvrage *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées* (Galisson, 1984b).

Entrée sémasiologique	
A. Thématization	Zoomorphisme Exercices I et II
	Somatismes Exercice III
B. Classification	Métaphores végétales Exercices a et b

---

<sup>52</sup>Son *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* (1984a) ; classé alphabétiquement, d'utilisation facile pour les étudiants, offre dans la page de gauche une liste des lexies existantes dans les unités phraséologiques. Dans la partie de droite, sont répertoriées les UP sans considération catégorielle. Faisant suite au syntagme, une périphrase explicative définitoire complète le dictionnaire.

	Antonomasas Exercice c
C. Complétion	Exercices I à IV
D. Substitution	Exercices I et II
E. Recomposition	Exercices de I à II
F. Déduction	Exercices I à VII
G. Traduction	Exercice 1
H. Modification	Exercices I à III
I. Comparaison	Exercices 1 à 6
J. Mise en situation	Exercices I à II
K. Mobilisation	Exercices 1 à 6
L. Pragmatisation	Exercices 1
Solution des exercices	

A présent, nous procédons à l'analyse du manuel selon le schéma de Pendax dont les travaux nous ont déjà servi de grille pour analyser les ouvrages des auteurs précédents.

### I.6.5.2. La fonction de « découverte-exploration »

La phase de sensibilisation chez Robert Galisson (1984b) consiste à faire appel

- Aux connaissances personnelles de l'apprenant.
- Au *Dictionnaire des expressions imagées*.
- Ou aux dictionnaires généraux ou spécialisés.

Recourir à la part de connaissances de l'apprenant est un procédé intéressant dans la mesure où il fait appel à la compétence phraséologique en langue maternelle d'un côté et, d'un autre côté, aux capacités cognitives, sans les nommer, de tout individu indépendamment de son âge et de sa nationalité. D'ailleurs, dans les consignes de certains exercices relatifs au recensement des UP, il est demandé de constituer une liste des EI et de procéder de même en langue maternelle puis de contraster les résultats.

Cette phase de sensibilisation est appelée *Thématisation* dans le manuel. Sémantiquement parlant, elle traite des phraséologismes contenant des zoomorphismes et des somatismes. Le choix de ce corpus convient parfaitement

car les universaux phraséologiques en regroupent invariablement. Cette étape est ponctuée de dessins à caractère humoristique (exemple : *avoir mangé du cheval ou verser des larmes de crocodile*). L'approche sémasiologique permet de réaliser un classement autour des lexèmes ayant un rapport avec un animal de ferme, de basse-cour, domestique, exotique. La même opération se poursuit pour les parties du corps humain. La rubrique *Classification* clôt la phase de sensibilisation. Les trois activités consistent en un classement selon un critère sémasiologique reprenant les U.P. abordées précédemment.

### **I.6.5.3. La fonction de « structuration »**

Les quatre exercices de la rubrique *Complétion* ouvre l'étape de conceptualisation. Il s'agit de trouver des contextes lacunaires où peuvent être insérées les UP. L'accès au sens se produit à partir d'étiquettes sémantiques ou définitions réduites. La série d'activités qui suit renforce la phase de structuration sémantique. Dans l'exercice *Substitution*, il faut remplacer les expressions imagées par leurs définitions.

### **I.6.5.4. La fonction d'« entraînement »**

Dans cette phase de l'étude, le caractère didactique du manuel apparaît sans équivoque. Les différentes activités vont mobiliser tantôt la mémoire visuelle ou la mémoire conceptuelle. Dans *Recomposition*, il s'agit de reconstituer des EI segmentées et de relier les expressions à leurs définitions. L'exercice de *Déduction* propose de trouver des EI à partir d'illustrations, de devinettes, de dessins évocateurs des sens globaux. Le recours à la langue maternelle et à la comparaison des EI apparaît dans l'exercice Traduction. La rubrique *Modification* fait appel aux capacités créatives et ludiques de l'apprenant : il faut transformer des EI pour créer des jeux de mots. La *Comparaison* consiste à comparer et regrouper par analogies et différences les EI. Il se crée de la sorte un premier répertoire onomasiologique. La plupart des phrasèmes sont des constructions verbales figées. Toutefois, comme le concept catégoriel n'est pas abordé, on peut en déduire que Robert Galisson (1984b) travaille cet aspect selon un critère

implicite. Les résultats obtenus après utilisation du manuel n'étant pas publiés, il est impossible de savoir si cette ligne didactique a porté ses fruits.

### **I.6.5.5. La fonction d'« évaluation »**

Les activités de *Mise en situation*, *Mobilisation* et *Pragmatisation* regroupent la fonction d'autoévaluation et permet à l'apprenant de faire le point sur les EI acquises. La contextualisation libre, le regroupement onomasiologique des figés et leur réemploi à partir de situation et contexte mobilisent les compétences du locuteur.

En dépit du caractère novateur des travaux de Robert Galisson, ceux-ci ne semblent pas avoir percé en phraséodidactique du FLE. On peut même dire qu'à l'heure actuelle ils sont complètement tombés dans l'oubli.

Peut-être faut-il y voir un projet trop ambitieux, ludique certes, mais d'accès difficile tant l'investissement de la part de l'enseignant et de l'apprenant est considérable. La constitution d'un dictionnaire individuel d'encodage et de décodage représente une tâche ardue dans un contexte de classe de langue. Il est nécessaire que soient réunies des conditions matérielles (nombre d'apprenants, apprentissage en atelier, formation du professorat) pour que ce projet aboutisse. Le bien-fondé de la méthode, cherchant un apprentissage en autonomie, individualisé, se voit donc freiné par des contingences extérieures.

Il a fallu attendre une vingtaine d'années avant la publication d'un nouvel ouvrage en phraséodidactique en FLE. Dans le chapitre II sur les fondements méthodologiques, nous verrons les causes de cette absence.

### **I.7. María Isabel González Rey**

María Isabel González Rey (1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2014a, 2014b) est chercheuse, phraséographe et phraséodidacticienne en Français Langue Etrangère. Professeure à l'Université

Saint Jacques de Compostelle, cette linguiste espagnole s'est intéressée à la phraséologie pendant ses recherches de doctorat et a soutenu une thèse doctorale (1998) dont l'intitulé *Etude systématique des expressions figées en français, pour une théorie de la phraséologie* donne la mesure de son intérêt pour cette branche de la linguistique appliquée. A sa suite, elle publie un ouvrage qui fait référence dans le milieu linguistique dès sa sortie<sup>53</sup> : *La phraséologie du français*, ouvrage fondamental qui retrace, d'une part, l'histoire de la phraséologie et, d'autre part, propose une étude et une taxonomie des unités phraséologiques rigoureuses. L'auteure y aborde également des réflexions qui serviront de bases à la conception d'une proposition méthodologique pour la didactique des figés. C'est la première œuvre à caractère théorique à être publiée depuis les travaux de Charles Bally (1909). Désormais tous ceux qui s'intéressent à la phraséologie du français doivent se pencher sur cet ouvrage.

María Isabel González Rey dirige actuellement un projet de recherches en phraséodidactique, projet I + D *Phraséotext*, qui regroupe des chercheurs d'universités européennes et travaille à la conception de matériel phraséodidactique bilingue, français/espagnol.

Par ailleurs, en phraséodidactique du FLE, María Isabel González Rey compte à son actif de nombreuses publications qui sont autant de références incontournables dans ce domaine et qui, peu à peu, consolident cette discipline en branche autonome à l'intérieur de la didactique des langues. En effet, c'est en 2007 que sera publié *La didactique du français idiomatique*, pièce clé de la phraséodidactique du Français Langue Étrangère actuelle (Cavalla, 2009 : 5). Et c'est ce dernier ouvrage, destiné aux apprenants non natifs en français, que nous allons analyser.

Pour la première fois dans l'histoire de la phraséodidactique, un ouvrage est relié directement à un courant pédagogique institutionnel. En effet, le Cadre

---

<sup>53</sup> Nombreux sont les auteurs qui la citent : Cavalla (2009) ; García-Page (2008), Sulkowska (2013).

Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est un texte rédigé par un groupe d'experts du Conseil de l'Europe.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), résultat de deux décennies de recherches, est comme son nom l'indique clairement, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé en Europe mais aussi en d'autres continents et est disponible en 39 langues.<sup>54</sup>

Le CECRL suggérant dans ses recommandations d'introduire l'enseignement des expressions figées, c'est donc dans ce cadre institutionnel et réglé que l'auteure va travailler. Dès lors la phraséologie entre dans les salles de classe de langues et peut s'imposer en tant que compétence corollaire de l'apprentissage lexical propre à chaque niveau du cadre.

Par ailleurs, cet encadrement ouvre d'amples possibilités car il permet d'accueillir en phraséodidactique du FLE des travaux centrés sur d'autres langues cible.

### **I.7.1. Les fondements théoriques et méthodologiques**

María Isabel González Rey (2002 : 5) débute son ouvrage, *La phraséologie du français*, par l'observation suivante : « La phraséodidactique, ou la didactique de la phraséologie, représente un domaine d'étude peu ou mal exploré jusqu'à présent. Le terme en soi est inconnu de la plupart des didacticiens et des praticiens de l'enseignement des langues, encore plus sa signification et son champ d'application »

---

<sup>54</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)

Cette réflexion datant de 2002 reste aujourd'hui encore d'actualité car les travaux des phraséodidacticiens manquent de diffusion. Comme nous l'avons vu précédemment, le caractère individuel des recherches ne facilite en aucune mesure leurs rayonnements. Toutefois il est permis de penser que, grâce aux recommandations du Conseil de l'Europe recueillies dans le CECRL, les études et propositions didactiques trouveront une meilleure visibilité dans les années à venir.

### **I.7.2. Pour une taxonomie accessible à tous**

De manière méthodique, l'auteure (González Rey, 2007 : 5) présente des définitions de la phraséologie, à caractère divulgatif, puis des expressions figées (EF). Nous nous attarderons plus spécialement sur les critères définitoires des EF. Voici donc les traits distinctifs des UP

Polylexicalité, figement, répétition et institutionnalisation sont en fait les propriétés essentielles qui caractérisent les expressions figées et qui permettent de les identifier face aux productions libres.

María Isabel González Rey lance un avertissement quant à la difficulté de repérer le « matériel linguistique hétérogène difficile à appréhender, même pour un locuteur natif ».

#### **I.7.2.1. Les unités phraséologiques**

Recourir sans ambages à une taxonomie claire et de facile compréhension démontre la volonté de l'auteure de transmettre à l'utilisateur des connaissances linguistiques indispensables dans une démarche d'apprentissage. En effet, nommer un élément revient à lui donner une existence et une visibilité. C'est d'ailleurs le point d'achoppement de la phraséodidactique car la terminologie linguistique et spécifique en ce qui concerne les phrasèmes manque cruellement de diffusion en dehors des cercles d'initiés.

C'est pourquoi elle opte d'emblée pour une typologie distinguant trois grands groupes : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. A présent, nous allons étudier la taxonomie des UP chez María Isabel González Rey (2007). Elles sont constituées de trois grands groupes.

### **I.7.2.1.1. Les expressions idiomatiques**

Le premier groupe, les expressions idiomatiques, est sous-divisé en deux sous-ensembles : les énoncés idiomatiques et les syntagmes idiomatiques.

- Les énoncés idiomatiques contiennent les expressions de la conversation, constitués de formules routinières (*Je vous demande pardon, Ne quittez pas*) et d'expressions familières (*Tu parles!, Bonne idée!*) ou comprenant des onomatopées (*Bof!*) ou des mots affectueux (*Mon chou, Ma puce*).
- Les syntagmes idiomatiques conforment les expressions imagées telles que (*donner sa langue au chat, faire son beurre, broyer du noir*).

### **I.7.2.1.2. Les collocations**

Le deuxième groupe est composé de collocations à sens compositionnel (*résoudre un problème*), de groupes préférentiels (*grièvement blessé, diamétralement opposé*), des solidarités lexicales (*grelotter de froid*) ou des implications [*mordre (avec les dents)*].

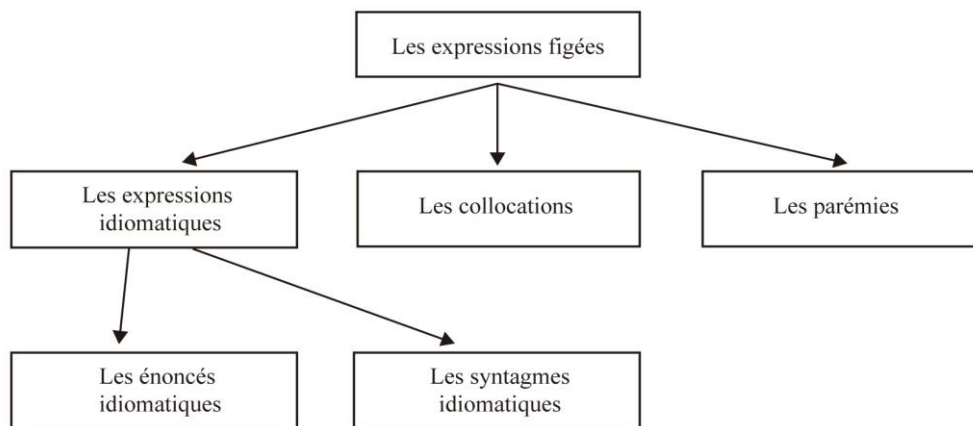
### **I.7.2.1.3. Les énoncés-textes**

Le troisième groupe reprend les énoncés-textes à valeur gnominique (*Après la pluie, le beau temps, La nuit porte conseil, Tel père, tel fils*).

Mónica Sulkowska (2009), dans son article « Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions

figées en langue étrangère », synthétise la proposition taxonomique de González Rey en un schéma.

Figure n° 1. Diagramme de classement des expressions figées de la phraséologie María Isabel González Rey. « Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère » (Sulkowska 2009 : 103).



### I.7.2.2. La phraséologie générale/ la phraséologie terminologique

María Isabel González Rey (2007) considère plusieurs types de phraséologies : la phraséologie générale et la phraséologie terminologique. Ce classement va dans le sens des recherches actuelles puisque des travaux publiés récemment prouvent l'intérêt porté à la phraséologie terminologique aussi bien dans le domaine de la phraséodidactique du FLE que du FDNL ou dans le domaine de la phraséotraductologie. S'ouvrant sur ces deux axes, cela permet aux chercheurs de concentrer leurs travaux dans un domaine bien délimité tel que, par exemple, la phraséologie collocationnelle terminologique (Nicolas, 2014).

### I.7.3. Les valeurs intrinsèques des expressions figées

La partie *Les valeurs intrinsèques des expressions figées* recueille les valeurs constitutives des unités phraséologiques ; à la fois *linguistiques, culturelles et valorisantes*, elles intègrent la combinatoire fixe d'une langue donnée. Ces éléments linguistiques forment un code partagé par les usagers, comprenant de nombreux indices culturels sous-jacents qui remplissent le discours d'un natif au quotidien. Par ailleurs, « Ces préfabriqués linguistiques correspondent à pré-découpage de la réalité à laquelle ils réfèrent. Ces ensembles polylexicaux représentent des prêts-à-parler disponibles non seulement pour le locuteur mais aussi pour l'interlocuteur qui passent d'une façon implicite un contrat d'entente préétablie » (González Rey, 2007 : 8).

Longtemps considérés comme « éléments vides et triviaux », les expressions toutes faites sont au contraire « une source permanente de créativité lexicale pourvue d'une valeur dénominative d'états et de procès émergents, qui enrichit le fond lexical d'une langue donnée » (García Yelo, Nicolas et Sevilla Muñoz, 2005).

L'auteure (1999) remarque tout particulièrement la valeur discursive des EI permettant une économie de moyens linguistiques propices à la conceptualisation des situations complexes rendues par ce fait concises et concrètes. En outre, la valeur métaphorique de certaines EF raccourcit le temps d'accès au concept au travers de l'image. Les recherches en linguistique cognitive ont fait apparaître que le recours à l'iconicité du phrasème permet un meilleur ancrage (Lakoff et Johnson, 1980 ; González Rey, 1995 ; Detry, 2009).

### I.7.4. La didactique des expressions figées : état de lieux

L'auteure cite le linguiste français Alain Rey (1973 : 7) et nous utiliserons cette citation pour résumer cette partie de la préface du manuel de María Isabel González Rey.

[...] dès que la maîtrise lexicale d'une langue est acquise, la connaissance de syntagmes les plus fréquents, et notamment ceux qui appartiennent au code, devient indispensable et constitue un objet important d'apprentissage. Indépendamment de toute théorie, la nécessité pratique conduit à prendre ces unités en considération.

En ce qui concerne ce chapitre, nous nous limiterons à souligner les étranges paradoxes existants.

Il persiste certains partis pris autour des expressions figées qui souffrent de mauvaise réputation auprès de quelques linguistes obtus et entichés du bien parler. Sans nul doute peut-on y voir un certain mépris causé par le canal de transmission. En effet, comme l'explique Robert Galisson (1994 :69), la phraséologie s'acquiert dans la famille, la rue, le monde. Il s'agit d'une culture acquise « sans le concours d'un agent, mais par le commerce des hommes, dans le milieu instituant (la société) [...] », culture « moins codée que la précédente [la culture cultivée apprise à l'école], mais constamment sollicitée dans le quotidien, donc indispensable à l'individu pour exister socialement » (Galisson, 1994 : 69). En fait ces « prêt à parler », pour reprendre cette dénomination de Fanny Forsberg (2005), sont souvent acquis en FLE de manière non analytique dans le cas des formules routinières, des énoncés idiomatiques et des collocations de phraséologie générale (exemple : *prendre le petit déjeuner*). Quant au reste des expressions figées, elles font l'objet d'une prédisposition individuelle de la part du professeur.

Ces quelques lignes de María Isabel González Rey (2007) citées plus haut suffisent à brosser le décor. Toutefois, l'enseignement de la phraséologie dispose à l'heure actuelle de deux terrains privilégiés aux extrémités de l'éducation réglée :

d'une part, en école maternelle grâce aux publications d'auteurs tels qu'Alain Le Saux<sup>55</sup> ou de poètes comme Jean Tardieu<sup>56</sup> (1903 - 1995). Les jeunes enfants sont alors sensibilisés aux figures de style, à l'anaphore et à la présence d'éléments déictiques et, d'autre part, dans le cadre de l'enseignement supérieur universitaire [en France, à l'Université de Rennes 2 et à l'Université de Grenoble Stendhal] et dans des programmes de cours de doctorat. Hormis ces deux étapes dans l'apprentissage, la phraséologie ne fait guère l'objet d'étude ni en langue maternelle ni en langue française étrangère comme nous le verrons dans le chapitre II de notre étude.

Par ailleurs, la linguiste (González Rey, 2007 : 17) reconnaît avec regret que l'un des écueils auxquels la phraséodidactique doit faire face est le manque de formation en matière phraséologique, l'enseignant optant de fait pour « traiter la question de façon superficielle et incohérente ».

Poursuivant son état des lieux, María Isabel González Rey (2007) pose la question de la disposition des élèves face aux EI. Il est intéressant que la question soit posée clairement car le premier constat qui s'impose pour les apprenants lors d'une immersion linguistique, c'est leur inaptitude à comprendre leur interlocuteur dans leur milieu naturel. En effet, tout locuteur natif fait usage d'une langue spontanée, extrêmement codée. González emprunte à C. Boidard Boisson (2000 : 298)<sup>57</sup> des éléments qui permettent de comprendre l'usage de cette langue « cryptée » : [tout vient d'une] « Tendance à vouloir préserver son intimité culturelle et donc multiplier les manœuvres subtiles d'occultation ». « [...] La

---

<sup>55</sup> Le Saux, A. (1984) : *Maman M'a Dit Que Son Amie Yvette Était Vraiment Chouette*. Rivages - . (2000) : *Papa M'a Dit Que Son Meilleur Ami Était Un Homme-Grenouille*. Rivages. (2001) : *Mon Copain Max M'a Dit Qu'il Comptait Sur Son Papa Pour Faire Ses Devoirs De Mathématiques*. (2006) : *Ma Maîtresse A Dit Qu'il Fallait Bien Posséder La Langue Française*. Rivages.

<sup>56</sup> Par ailleurs les recueils du poète Jean Tardieu sont à la source de nombreuses exploitations poétiques en L1 : *Monsieur Monsieur* (1951) et *Poèmes à jouer* (1960). Gallimard.

<sup>57</sup> Article cité par González Rey : Boidard Boisson, C (2000) : « La didactique de la matière de civilisation à la croisée de l'an 2000 », *La philosophie française à la croisée de l'an 2000. Panorama linguistique et littéraire. IX Coloquio AFFUE*, Tomo II, Granada : 295-303.

compétence interculturelle devient essentielle car la signification de la culture est désormais celle de l'utilisation de la culture ».

La maîtrise des UP de la part d'un locuteur non natif constitue dès lors à un véritable adoubement.

### **I.7.5. La méthode Le Français Idiomatique**

Cet ouvrage est indispensable pour un bon apprentissage du français idiomatique. En cela, il a la même ambition que les ouvrages précédents. Et il comporte, tout comme celui de Charles Bally, une partie théorique qui éclaire et instruit l'utilisateur enseignant et apprenant.

Structuré de manière très claire, sous forme de fiche/leçon, *Le Français Idiomatique* offre l'avantage d'une utilisation didactique soit selon le savoir-faire communicatif, donc pragmatique puisque les unités correspondent à des actes de paroles ; soit du point de vue linguistique, alliant vocabulaire et grammaire.

Par ailleurs, à l'instar de Stefan Ettinger (2008), la phraséodidacticienne (2007 : 34) annonce très clairement que son manuel « est un outil complémentaire à situer parmi le reste des ressources didactiques ».

#### **I.7.5.1. L'utilisation du métalangage**

María Isabel González Rey (2007) choisit d'introduire d'emblée un vocabulaire phraséologique, faisant par là même le pari d'une stabilisation lexicale à caractère phraséologique. Ce qui est sûr, c'est qu'en 2015, il est indispensable de passer à l'action et d'implanter définitivement une terminologie scientifique pour désigner les différents phraséologismes. Nous partageons donc ce choix. Un récent atelier auprès d'enseignants de l'Institut Français de Madrid (mai 2014) a démontré de manière limpide l'absence totale de formation théorique dans le domaine du lexique et par conséquent de la phraséologie, mais aussi l'intérêt manifeste pour l'acquisition de connaissances

dans ce domaine. Aussi l'ouvrage de María Isabel González Rey (2007) nous paraît-il capital car fondements théoriques et activités phraséodidactiques vont de pair. Et ce, à l'encontre des manuels précédents depuis le niveau débutant. Dans cette perspective, l'intitulé des activités reçoit l'éclairage des tâches à accomplir.

### **I.7.5.2. Le choix du public**

Les usagers de cette méthode sont « tous ceux qui désirent s'initier à la phraséologie du Français Langue Étrangère » dès le niveau A jusqu'au niveau C.

A l'inverse de ses prédécesseurs linguistes phraséodidacticiens qui privilégient des étudiants au niveau avancé, María Isabel González Rey (2007 : 28) fait le choix de s'adresser à un large public. Sa profession de foi, elle l'exprime en ces termes : « En ce qui nous concerne, nous sommes de l'avis de faire démarrer l'apprentissage des expressions figées dès les premières étapes du cursus des élèves, selon une gradation dans l'introduction des types d'unités à enseigner et dans le processus d'enseignement ».

En cela, l'auteur partage les vues de Gertrud Gréciano (1984), et d'autres chercheuses telles que Dolors Catalá et Matias Mellado (2004), quant à l'apprentissage précoce des figés en langue étrangère. M<sup>a</sup> Angeles Solano Rodríguez (2007 : 389), phraséodidacticienne espagnole, professeure de didactique et de langue à l'Université de Murcie, plaide la même cause : «[...] es importante aprender las UFs a la misma vez que el resto de su léxico, que su gramática y que su pronunciación, sólo así tendrán posibilidad de ser integradas de un modo natural en el sistema cognitivo ».

Il y a donc pléthore de phraséologues d'accord sur ce point.

### **I.7.6. La démarche didactique**

Divisée en deux niveaux 1 et 2 d'entraînement, la méthode comporte 180 exercices et suit deux types de démarches différentes.

La typologie, présente dans les deux niveaux, est regroupée en trois blocs ou groupes : les expressions idiomatiques (sous-divisées à leur tour en énoncés idiomatiques et syntagmes idiomatiques), les collocations et les parémies.

Chaque groupe comprend quatre leçons pour les deux niveaux, divisées à leur tour en cinq exercices portant sur la nature formelle, sémantique et pragmatique des EI. Pour atteindre les compétences d'encodage et de décodage, les activités se composent d'exercices comprenant la complétion, la modification, le repérage en contexte, le réemploi, la traduction. A la fin de l'ouvrage sont proposés un glossaire thématique qui recueille l'ensemble des expressions travaillées, en respectant l'ordre de présentation des deux niveaux puis une riche bibliographie spécialisée actualisée.

Les deux niveaux suivent deux types de démarches différentes. En premier lieu, le niveau 1 du manuel constitue un entraînement progressif et continu basé sur les composants. L'accent est mis sur la compétence active et précoce chez l'apprenant. Pour le niveau 2, l'étude porte sur la structure syntaxique, l'aspect sémantique et la mise en discours.

L'organisation du manuel suit une progression en spirales. Les notions acquises dans le niveau 1 servent de bases au niveau 2. Il ne s'agit pas d'un agencement linéaire, partant du facile au difficile ou du simple au complexe mais d'une gradation non linéaire et cognitiviste. Par conséquent, la présentation des unités phraséologiques est fondée sur les principes de redondance et de productivité.

C'est donc dans cette perspective qu'il faut comprendre les différentes étapes intervenant dans l'acquisition des figés car la progression en spirales suppose une découpe des fonctions plus complexe.

### I.7.6.1. Le tableau synoptique : le corpus d'exercices

Les expressions idiomatiques recensées dans son ouvrage *Le Français Idiomatique* représentent, selon la didacticienne le minimum phraséologique à acquérir « pouvant pour chacun des usagers pousser plus avant ses compétences passives et actives en phraséologie du français par une recherche individuelle » (González Rey, 2007 : 34). Le corpus des EI est le fruit du choix personnel de l'auteure « à partir de sources directes consultées (méthodes de FLE, ouvrages littéraires et dictionnaires) et en fonction de critères de fréquence et d'institutionnalisation des unités mais aussi d'œuvres pédagogiques et authentiques garantissant leur emploi actuel ».

Sans aucun doute, son expérience en tant qu'enseignante, formatrice, linguiste et phraséologue permet à l'auteure de jauger le volume et la gradation de la complexité des unités phraséologiques susceptibles d'être introduites en Français Langue Etrangère.

Nous avons procédé à réaliser un tableau synoptique (tableau n° 18) afin de mieux visualiser la structure du manuel.

Tableau n° 18. Tableau synoptique de l'ouvrage *La didactique du français idiomatique* (González Rey : 2007).

Niveau 1	Page 41 à 95
Les expressions idiomatiques Les énoncés idiomatiques : les expressions de la conversation (formules routinières et expressions familières)	Leçon 1 : (5 exercices). le son de onomatopées ; le bruit des animaux ; Les réactions des personnes ; l'origine des bruits. Leçon 2 : (5 exercices). Salutations ; présentations ; remerciements; excuses. Leçon 3 : (5 exercices). L'accord et le désaccord ; l'étonnement; la réprimande ; les mots affectueux. Leçon 4 : (5 exercices). La surprise et la contrariété ; les relayeurs de la conversation; les registres. Corrigés.

## Chapitre I

<p>Les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées (zoomorphismes, somatismes, et autres)</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Les couleurs ; l'heure ; les nationalités ; le corps humain.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Les chiffres ; les animaux ; les liquides ; les aliments.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Noms propres ; binômes ; noms composés.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Qualités et défauts ; êtres humains et animaux ; jugements de valeur.</p> <p>Corrigés.</p>
<p>Les Collocations</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Sentiments et sensations ; solidarités lexicales.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Groupes préférentiels ; implications.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Réductibilité et locutionnalité ; expression de l'intensité ; antonymes, hyponymes et hyperonymes.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Interjections ; conceptualisations.</p> <p>Corrigés.</p>
<p>Les Parémies</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Les noms de ville ; les animaux ; les noms de métier.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Les moments de la journée et de l'année ; le temps météorologique ; les chiffres.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Les concepts de richesse, amitié et honnêteté ; les proverbes synonymiques et antonymiques ; la religion.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Encodage à partir de définitions complètes et réduites ; restitution de termes et de concepts.</p> <p>Corrigés.</p>
<p><b>Niveau 2</b></p>	<p><b>P 96 à 170</b></p>
<p>Les expressions idiomatiques</p> <p>Les énoncés idiomatiques : les expressions de la conversation (formules routinières et expressions familières)</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Les sons – phrases (onomatopées) ; les mots – phrases (interjections) ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Les mots – liaison (argumentateurs) ; les énoncés de la modalisation ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Les formules –litote ; actes de paroles et situations ; les formules de la</p>

	<p>négociation; repérage discursif.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Les antiphrases ; synonymes et antonymes ; équivalences et correspondances ; repérage discursif.</p> <p>Corrigés.</p>
<p>Les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées (zoomorphismes, somatismes, et autres)</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Catégories grammaticales et fonctions syntaxiques ; transparence et opacité sémantiques ; les réservoirs d'images ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Structures verbales et pronominales ; le caractère et le comportement ; les expressions en langue de spécialité ; le repérage discursif.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Les expressions comparatives et métaphoriques ; l'analogie entre les êtres humains et les animaux ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Les expressions en chiffres ; exagération et atténuation ; repérage discursif.</p> <p>Corrigés.</p>
<p>Les Collocations</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Les déterminants (article zéro, articles définis et indéfinis) ; termes verbaux, nominaux et adverbiaux ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Les collocations hyponymiques et hyperonymiques ; les constructions avec adjectifs; repérage discursif.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Collocations pour une bonne rédaction ; collocations terminologiques; repérage discursif.</p> <p>Leçon 4 : (5 exercices). Génériques simples et complexes; génériques et spécifiques complexes ; des collocations aux expressions idiomatiques ; les collocations nominales et adjectivales; repérage discursif:</p> <p>Corrigés.</p>
<p>Les Parémies</p>	<p>Leçon 1 : (5 exercices). Les différentes structures proverbiales ; les figures de styles ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 2 : (5 exercices). Jeux de mots (délexicalisation) ; équivalences interlinguistiques ; les proverbes en langues de spécialité ; repérage discursif.</p> <p>Leçon 3 : (5 exercices). Champs lexicaux et</p>

	champs sémantiques ; mise en discours et créativité parémique ; repérage discursif. Leçon 4 : (5 exercices). Jeux de construction ; les références culturelles des parémies ; repérage discursif. Corrigés.
--	---

### I.7.6.2. Découverte, structuration et entraînement

Les phases de découverte, de structuration et d'entraînement allient vocabulaire, fonctions grammaticales et fonctions discursives. L'aspect sémantique, la fonction syntaxique et le caractère pragmatique des unités phraséologiques font l'objet de phase de découverte, de structuration et d'entraînement. En outre, la distribution taxonomique offre à l'utilisateur un premier classement basé sur la fonction globale de l'unité phraséologique. L'apprentissage est abordé par le biais d'activités centrées sur les composants et les suites figées sont regroupées en champs lexicaux puis, selon leurs différentes structures grammaticales et enfin du point de vue conceptuel.

Ce qui est novateur dans ce manuel, c'est à la fois le découpage des leçons selon l'aspect formel puis sémantique et pragmatique des préfabriqués mais aussi les intitulés mettant à disposition de l'utilisateur un métalangage phraséologique. Prenons l'exemple de la leçon 1 de la page 121 (tableau n° 19) qui appartient aux chapitres *Les expressions idiomatiques 2, les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées (zoomorphismes, somatismes, et autres)*.

Tableau n° 19. Tableau des objectifs. *Les expressions idiomatiques 2, les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées (zoomorphismes, somatismes, et autres)*. *La didactique du français idiomatique* (González Rey, 2007).

Objectifs :	Catégories grammaticales et fonctions syntaxiques
	Transparences et opacité sémantiques
	Les réservoirs d'images

Repérage discursif
--------------------

Tout d'abord, une remarque particulière s'impose quant au vocable « objectif ». Dans une perspective didactique, la notion d'objectif est essentielle car elle mobilise chez l'apprenant ses capacités cognitives de manière plus forte dans la mesure où les tâches à réaliser sont définies clairement. C'est en effet, la volonté de l'auteure de présenter les tâches accompagnées de notions conceptuelles.

En outre, la difficulté graduelle qui accompagne chaque leçon correspond aux compétences acquises par un apprenant de niveau A1, A2, B1, B2 et C1. En réalité, c'est l'approche actionnelle qui détermine le type d'UP introduites et non pas à l'inverse. C'est pourquoi, cet ouvrage est diamétralement opposé aux précédents.

Pour illustrer notre propos, nous allons observer l'agencement des leçons et analyser le traitement des unités phraséologiques dont les composants sont relatifs aux animaux.

L'approche phraséodidactique démarre dans la leçon 1 du niveau 1 dans la rubrique *Expressions idiomatiques, formules routinières et expressions familières*. Le repérage des onomatopées reproduisant les sons des animaux permet une mise en condition notionnelle.

Puis dans la leçon 3, autour des *mots affectueux*, on retrouve les animaux dans une autre fonction discursive : les expressions familières nominales (*mon canard, mon poussin*. exercice n° 4, p.52).

Ensuite dans la rubrique *Expressions idiomatiques, (les syntagmes idiomatiques : les expressions imagées. Zoomorphismes, somatismes, et autres)*, la leçon 2 aborde certains syntagmes verbaux contenant des animaux dans l'exercice n° 3 (*tuer la poule aux œufs d'or, poser un lapin, dormir comme une marmotte*).

De même dans les expressions à structure binaire de la leçon 3 (*vivre comme chien et chat, jouer au chat et à la souris, prendre la vache et le veau*. exercice n°4).

Dans la leçon 4, il s'agit de locutions nominales telles que : *une poule mouillée, un chaud lapin, un petit coq, un mouton à cinq pattes, un rat de bibliothèque* (exercice n° 2).

En ce qui concerne les zoomorphismes, une fois les bases du niveau 1 assimilées, l'étudiant peut compléter et approfondir ses connaissances. Les expressions comparatives verbales ou adjectives (*dormir comme un loir, heureux comme un poisson dans l'eau*) offrent de multiples emplois.

Cette maîtrise des lexèmes de base débouche sur la compétence parémiologique : *chat échaudé craint l'eau froide, chien qui aboie ne mord pas, qui vole un œuf, vole un bœuf*. Les exercices de complétion et d'appariement des leçons 1 et 3 clôturent la phase d'entraînement par des activités d'encodage basées sur la mémorisation (*chien qui aboie craint l'eau froide/chat échaudé ne mord pas*).

Dans le niveau 2, page 129, appartenant aux expressions idiomatiques nous pouvons vérifier cet effet redondant de la progression en spirales. En effet, le premier chapitre, consacré aux *Expressions idiomatiques, les énoncés idiomatiques : les expressions de la conversation (Formules routinières et expression familières)*, reprend les contenus du chapitre 1 du niveau 1. L'approche cette fois-ci repose plus sur la fonction onomasiologique des unités. Cette proposition mobilise de la part de l'apprenant des compétences phraséologiques déjà acquises puisqu'il s'agit de repérer des phraséologismes susceptibles d'exprimer, par exemple, la surprise, le dégoût ou d'autres sentiments grâce aux interjections, aux onomatopées et aux mots-liaison.

Les chapitres du niveau 2 closent l'apprentissage du « minimum phraséologique à acquérir » (González Rey, 2007 : 34) et débouchent sur la compétence active de l'apprenant grâce aux activités de repérage discursif.

L'histoire d'une science peut se résumer en celle de ses termes. En effet une science ne commence à exister qu'à partir du moment où elle impose ses concepts à travers leur dénomination. Elle n'a pas d'autre moyen d'établir sa légitimité qu'en spécifiant son objet d'étude en le dénommant. L'appareillage mental consiste en premier lieu en un inventaire de termes qui configurent ou analysent la réalité (Benveniste, 1974 = 1983 : 252).

Ces propos, nous les reprenons au profit des travaux de María Isabel González Rey car en nommant les unités phraséologiques, en les classant de manière claire, la phraséodidacticienne (2007) offre aux usagers, enseignants et apprenants un matériel phraséologique accessible à tous, doublé d'une approche pédagogique moderne.

Ses travaux<sup>58</sup> constituent sans conteste l'aboutissement d'un long cheminement depuis la publication des travaux de Charles Bally (1909 = 1951). En effet, María Isabel González Rey élabore une démarche phraséodidactique originale et directement transposable en classe de Français Langue Étrangère. En effet, elle intègre dans ses travaux les recommandations du Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues. En outre, sa proposition phraséodidactique dépasse les directives et apporte de nouveaux éléments en introduisant l'apprentissage des figés dès le début de la formation du locuteur non natif.

Par ailleurs, la phraséodidacticienne, à travers ses multiples travaux publiés, s'attache à divulguer cette discipline auprès du corps enseignant et apprenant de FLE.

---

<sup>58</sup>Voir bibliographie.

### **I.8. Propositions phraséodidactiques en français langue étrangère**

Nous ne pouvons pas terminer ce chapitre sans compléter l'état de l'art des publications en phraséodidactique et mentionner les travaux réalisés par des linguistes, phraséologues, et enseignants pour la plupart, soucieux d'apporter des réflexions méthodologiques à l'apprentissage et à l'apprentissage des unités phraséologiques. Par ordre chronologique, nous nous arrêterons sur les articles qui recueillent les propositions les plus abouties. Les ébauches méthodologiques feront lieu de référence bibliographique.

#### **I.8.1. Gertrud Gréciano**

Les travaux de Gertrud Gréciano (1984, 2000a, 2000b) méritent une attention particulière car, si cette linguiste française n'a pas conçu de manuel de phraséodidactique, elle s'est penchée sur la problématique de l'apprentissage des figés. Professeur à l'Université de Strasbourg, spécialiste de langue allemande, Gréciano s'intéresse à la phraséodidactique contrastive – français/allemand – tout comme Negreanu et Bárdosi l'ont fait respectivement pour le roumain et le hongrois. Dans un contexte d'essor de la discipline phraséologique, grâce aux avancées dans ce domaine de la slavistique, puis de la germanistique, l'auteure s'est intéressée à la phraséologie générale, contrastive, monolingue, multilingue.

##### **I.8.1.1. Les apports de Gertrud Gréciano à la phraséodidactique**

A présent, nous nous arrêtons tout spécialement sur son article publié dans les *Nouveaux Cahiers d'Allemand* en 1984. « Pour un apprentissage des unités phraséologiques » traite de phraséodidactique. Il nous semble important de commenter l'apport de Gréciano à la réflexion phraséodidactique.

###### **I.8.1.1.1. Les unités phraséologiques assurent la cohérence textuelle**

Mis à part ses travaux sur les traits constitutifs de l'unité phraséologique du point de vue syntaxique et sémantique, Gertrud Gréciano met l'accent sur la perspective pragmatique que l'on peut dégager des fonctions d'une UP. En effet,

selon l'auteure (1984 : 102), « les pédagogues seront particulièrement sensibles au rôle que l'expression idiomatique (EI) joue au sein du discours » car elle est au service de la stratégie discursive. Gertrud Gréciano (1984 : 107) démontre au travers d'études sur la langue allemande, que les unités phraséologiques assurent la cohérence textuelle par progression synonymique (ou antonymique) et créent une continuité des séquences. Ainsi peuvent-elles servir de « maillon décisif dans l'articulation argumentative ». Cette fonction anaphorique, de courroie de transmission sémantique, est particulièrement intéressante pour le didacticien. Quoique peu développée jusqu'à présent en phraséodidactique, cette idée ouvre sur des perspectives et de possibles applications adaptables aux niveaux de langue B2 et C1 du CECRL. En effet, l'apprentissage de l'argumentation et sa maîtrise tient en partie de la capacité du locuteur à structurer sa pensée, dominant les axes intrinsèques du lexique tels que la synonymie, l'antonymie.<sup>59</sup>

Par ailleurs, la linguiste affirme que « la portée communicative propre à l'usage des idiomes se situe dans l'impact sur la pensée et sur l'émotion des interlocuteurs ». Au service de l'énonciation, les idiomes « traduisent les facultés cognitives et les réactions affectives du sujet locuteur ». Nous retrouvons ici l'une des caractéristiques décrites par Charles Bally (1909 = 1951).

### **I.8.1.1.2. Pour un apprentissage précoce**

Du point de vue de l'apprentissage, Gertrud Gréciano confirme que des expériences pilotes menées en Allemagne auraient infirmé les préjugés quant à l'âge idéal pour l'introduction des UP. Se basant sur les travaux en psycholinguistique étayant le plaidoyer d'une acquisition précoce, l'auteure reprend à son compte le fait que

- la compréhension est globalisante et synthétique,

---

<sup>59</sup>Cette maîtrise se retrouve tout particulièrement dans le domaine de la presse. Pour illustrer ce point : García Yelo, M., Nicolas, C., Sevilla Muñoz, J. (2005) : « El lenguaje repetido en los textos de prensa francesas ». *Logosphère* n° 1, número monográfico: Texto y lenguajes. Universidad de Granada, 229-248.

- le stockage et la reproduction mémoriels se déroulent selon des blocs
- la stimulation pragmatique déclenche la réactualisation, l'unité complète étant automatiquement libérée dans son intégralité.

Ensuite, Gertrud Gréciano (1984) offre une série de conseils d'ordre pédagogique quant à l'enseignement des figés dans une perspective de phraséologie contrastive. Nous les avons répertoriés ainsi selon la grille de Michèle Pendanx (1998).

Dans la phase de sensibilisation et d'identification, nous aurions les étapes concernant le fait de langue :

- Référence à la traductibilité ou l'intraductibilité.
- Sollicitation de la créativité phraséologique de l'apprenant.
- Valeur communicative.

Dans la phase de conceptualisation :

- Objet de réflexion linguistique en ce qui concerne la structure et la fonction de l'UP.
- Sollicitation de la créativité phraséologique de l'apprenant.
- Recours à la contextualisation.

Dans la phase d'entraînement :

- Recours à l'iconicité de l'UP comme moyen mnémotechnique au travers de dessin humoristique ou d'affiches publicitaires (sens littéral / sens figuré).
- Mémorisation des unités phraséologiques.

Somme toute, les réflexions de Gertrud Gréciano sont très intéressantes dans la mesure où l'auteure ouvre de nouvelles voies en phraséodidactique. Il va sans dire

que l'auteure a fait mouche en ce qui concerne les différents angles d'exploitation et de plus, nous partageons sa conception élargie des applications en phraséodidactique (Nicolas, 2011).

Les années quatre-vingt-dix représentent réellement une explosion des études scientifiques, théoriques et pratiques en phraséodidactique. María Isabel González Rey (2012) retrace cet essor dans un article intitulé « De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica ». La phraséodidacticienne passe en revue les publications en phraséodidactique du FLE et de l'ELE qui ont marqué cette science pour leur caractère novateur et leur souci d'apporter des éléments nouveaux à la réflexion pédagogique.

Pour ce qui du FLE nous reviendrons sur certains travaux qui retiennent tout particulièrement notre attention soit parce que leur proposition apporte des éléments de réflexion soit par ce que de leur publication on peut considérer que cette discipline se confirme.

C'est ainsi le cas des recherches de Stefan Ettinger (1992, 2008, 2010, 2014).

### **I.8.2. Stefan Ettinger**

Le double statut de professeur universitaire et de phraséologue a conduit Stefan Ettinger à s'intéresser à la phraséodidactique et cela, depuis de nombreuses décennies.

En ce qui concerne la phraséodidactique, nous nous pencherons sur deux travaux publiés respectivement en 1992 et 2008.

Ettinger offre deux axes de réflexion : celui de l'apprentissage des UP dans son article de 1992, puis celui de l'enseignement/apprentissage dans sa longue étude de 2008. A ce titre ses réflexions sont utiles pour notre travail bien que l'auteur, du point de vue phraséodidactique, n'expose pas de travail de terrain mises à part les considérations sur son expérience professionnelle.

Dans l'article intitulé « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques », l'auteur passe en revue les diverses publications centrées sur la phraséologie puis s'attarde à clarifier les différentes techniques d'apprentissage des EI visant la compétence passive / réceptive et la compétence active / productive via mémorisation des unités phraséologiques. Il énumère (1992 : 103) donc les diverses étapes et favorise deux axes : la mémoire et la réflexion. « Si banal que cela puisse paraître, la maîtrise d'une EI se fait normalement en deux temps : l'apprentissage par cœur et ensuite l'approfondissement par des exercices formels ».

Le rôle de la mémoire, de l'acquisition par cœur dans l'encodage a été jusqu'à présent peu abordé. Il semble que pour Ettinger l'apprentissage mnémonique à long terme passe résolument par ce stade. Selon le phraséodidacticien, il faut procéder au recours systématique à certaines opérations qu'il détaille :

- l'ordre alphabétique qui « en principe à une mémorisation rapide et durable »,
- la « logique naturelle » regroupant les EI par thème (les couleurs, les somatismes) permet « sans doute un apprentissage plus rapide » mais peu efficace,
- l'étymologie qui « ne se prêtent pas directement à l'apprentissage des EI »,
- la fréquence pour laquelle « les linguistes (...) se plaignent de l'absence d'études sérieuses dans ce domaine »,
- les illustrations pour lesquelles « il faut déplorer que, à cause de la fascination d'une belle image colorée, toutes les autres informations inhérentes à une EI soient littéralement effacées ».

Tous ces recours ou techniques favorisant la mémorisation n'ont pas fait leur preuve et, par voie de conséquence la maîtrise reste à être prouvée.

Voilà donc décrites les mises en garde et les fausses pistes dans le traitement des UP. Bien évidemment l'auteur jette un pavé dans la mare et met à mal certaines pratiques qu'il considère peu efficaces. La maîtrise du terrain lui donne sans doute raison, mais c'est surtout sa réflexion critique qu'il faut saluer car, sans cela, tout scientifique a tendance à se fourvoyer ne voyant pas plus loin que sa lanterne.

Pour Ettinger (1992 : 105), « ce n'est pas le vocabulaire qui pose problème, mais ce sont plutôt les traits pragmatiques qui conditionnent leur emploi ». L'auteur propose alors que l'apprenant élabore son propre dictionnaire en passant par les étapes suivantes :

- a) il faut d'abord citer l'EI dans un contexte suffisamment large,
- b) il faudrait ensuite tenir compte des restrictions classématiques et grammaticales et essayer de définir le niveau de langue,
- c) il faudrait poser les questions permettant d'établir la relation entre les sujets qui parlent et ceux qui écoutent pour pouvoir comprendre les connotations inhérentes aux U.P.

Pour le locuteur non natif, il s'agit donc d'avoir une part active à son apprentissage en phraséologie. Remarquons qu'Ettinger préconise la contextualisation, la recherche catégorielle, les considérations sociolectales et pour finir la cohérence discursive. Ce point est de toute évidence important pour l'auteur et il le développera dans son étude publiée en 2008.

Seize ans plus tard, dans un article publié en 2008 dans la revue *Cadernos de Fraxeología Galega*, Stefan Ettinger s'attarde à réfléchir sur les limites de la phraséodidactique. Il s'agit d'une réflexion sur la valeur de l'enseignement des expressions figées ; l'auteur pose dix questions clé sur l'état actuel de la recherche dans ce domaine.

Cette longue étude « Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación » instaure d'emblée le débat dans la première question formulée en ces termes :

« *¿Para qué a fraseodidáctica? ¿Son os fraseoloxismos dunha lingua realmente necesarios?* » La question n'est pas vaine et pose en réalité un débat qui devrait être riche. En effet, la phraséodidactique en tant que discipline doit évaluer ses chances de réussites auprès de son public : c'est-à-dire sa capacité à rendre le locuteur non natif plus performant dans ses énoncés en FLE. La mise en garde est lapidaire : « A investigación nesta disciplina non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin ».

Et Ettinger (2008 : 16) définit sa mission : « A súa misión consiste en que os fraseoloxismos se recoñezan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas con significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa ».

La question du « pour quoi faire ? » même si elle a déjà été posée<sup>60</sup> demeure capitale et doit accompagner la réflexion des chercheurs. Ettinger rappelle qu'un locuteur natif peut parfaitement s'exprimer sans utiliser de phraséologismes<sup>61</sup>. Cette affirmation est à la fois vraie et fausse dans la mesure où il a déjà été démontré que tout locuteur emploie dans son discours environ 20% de constructions figées.<sup>62</sup>

Ce qui est certain c'est que la compétence phraséologique peut se limiter à une compétence passive chez l'apprenant. Ce thème fait d'ailleurs l'objet de la troisième question : « *¿No ensino de linguas debe desenvolverse a competencia fraseolóxica activa ou pasiva?* ».

---

<sup>60</sup> «Les" locutions verbales", pour quoi faire ». D. Gaatone. (1981) : Revue Romane, Bind 16, 1-2.

<sup>61</sup> L'auteur épingle à ce sujet certains phraséologues et participants aux congrès capables de s'exprimer sans avoir recours à aucun phraséologisme.

<sup>62</sup> Voir les travaux du laboratoire de lexicométrie de Saint Cloud pour ce qui est de la langue française.

Ce que l'auteur indique clairement c'est que les UP requièrent un enseignement - apprentissage propres. Pour mener à bien cette tâche, il est indispensable de maîtriser la taxonomie des unités phraséologiques. Pour ce faire Ettinger adhère à la classification proposée par Gloria Corpas Pastor (1996) recueillie dans son ouvrage, une référence incontournable, *Manuel de fraseología española* ; d'autre part, l'auteur préconise (2008) de suivre les « trois pas phraséodidactiques » :

1. L'identification des phraséologismes dans un texte authentique.
2. Le décodage des phraséologismes.
3. L'utilisation des UP dans un contexte similaire.

Ces propositions ont l'avantage de formuler des consignes claires et, bien évidemment, d'éviter les excès dans l'exploitation phraséodidactique, la situant de fait à sa juste mesure. Dans un article récent intitulé « Le problème de l'emploi actif et / ou de connaissances passives des phrasèmes chez les apprenants de langues étrangères », le phraséologue allemand (2014), confirme son positionnement et formule deux questions récurrentes chez lui : « 1. Quels phrasèmes (les formules routinières, les collocations, les expressions idiomatiques, les parémies) faut-il apprendre ? [...] ; 2. À quel niveau de formation (le lycée, l'enseignement secondaire, l'enseignement universitaire) faut-il commencer à enseigner des phrasèmes? La conclusion qui s'impose est l'autoapprentissage ou en d'autres termes l'apprentissage autonome qui sert aux apprenants à marquer des désirs, à formuler des demandes et à exprimer des volontés ». Sur ce dernier point, Stefan Ettinger (2008) adopte la position d'une phraséodidactique en autonomie à l'égal de celle de Robert Galisson (1983, 1984a, 1984b).

### **I.8.3. Jean-Pierre Colson**

Jean-Pierre Colson publie en 1992 « Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère ». Dans son étude, Colson, partant de son expérience en tant que professeur universitaire, souligne tout d'abord la carence de travaux en phraséodidactique, travaux pourtant indispensables pour un public

de traducteurs en autres. Il structure sa démarche phraséodidactique en plusieurs points : la nécessité définitoire des unités phraséologiques et leur description ; puis pour leur apprentissage, le recours au contexte ; ensuite l'importance de la rétention à long terme dans la mémoire profonde ; cette mémorisation active peut être secondée par des activités sur la synonymie et l'antonymie des UP. En outre, selon l'auteur de cet article, l'enseignant doit inviter les apprenants à compléter des champs sémantiques recouvrant des domaines concrets et susceptibles de faire l'objet d'exercices. Pour finir, il est nécessaire d'avoir recours à des situations de communication contraignantes lors desquelles on tâchera de mettre en place le réemploi des UP. Le cas échéant, la création d'une banque de données bilingues pourrait s'avérer très utiles. Voilà en substance, l'apport de Jean-Pierre Colson. Toutes ces observations fournies par le terrain sont intéressantes mais une fois de plus l'étude rend évidente la nécessité d'une démarche plus consensuelle et collective.

### I.8.4. Igor Mel'čuk

Igor Mel'čuk (1993, 1995, 1997, 2011, 2013) linguiste et phraséologue de renom, professeur émérite de l'Université de Montréal, est le père de la Théorie Sens-Texte et co-auteur de *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* (1995).

En 1993, il publie une étude intitulée « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». Cet article d'Igor Mel'čuk, maintes fois cité, demeure encore aujourd'hui essentiel dans la littérature phraséologique. L'auteur, partant d'un postulat désormais fondamental<sup>63</sup> clarifie les concepts de phrasème, de phrasème pragmatique, de phrasèmes complet, de demi-phrasème et de semi-phrasème désormais incontournables. S'appuyant sur la théorie linguistique de Sens-Texte, l'auteur propose trois aspects à caractère pédagogique : l'aspect logique, l'aspect didactique, l'aspect lexicographique. Le premier renvoie à l'analyse logique et à la description

---

<sup>63</sup> «Un natif parle en phrasèmes». (Mel'čuk, 1993 : 83)

rigoureuse de l'ensemble de l'organisation des collocations. Le deuxième traite de l'approche didactique des collocations selon la théorie de Sens-Texte mettant l'accent sur deux axes différents : les «collocateurs» de lexies sélectionnées et les expressions possibles d'une Fonction Lexicale sélectionnée. Le troisième aspect prêche pour la constitution d'un dictionnaire selon le modèle du DEC et Igor Mel'čuk (1993) s'attarde dans son étude à préciser les propriétés de cet ouvrage ambitieux. Il est indéniable que le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* est une œuvre capitale dans la recherche phraséologique et la suggestion faite d'élaborer des dictionnaires explicatifs et combinatoires à l'intention des étudiants tout niveau confondu rejoint en quelque sorte les propositions de chercheurs antérieurs et postérieurs à cette publication. L'originalité du travail de Mel'čuk réside dans la notion d'unité lexicale et son découpage en fonctions lexicales. Les informations recueillies y sont précieuses et exhaustives ; elles rendent l'accès au sens limpide<sup>64</sup>. En ce qui concerne la phraséodidactique stricto sensu, l'apport d'Igor Mel'čuk dans cet article est centré sur l'élaboration d'un outil indispensable en langue : le dictionnaire.

### I.8.5. Claudia Maria Xatara

Claudia Maria Xatara (2002), professeure à l'Université de Sao Paulo, publie dans *Le Français dans le monde*<sup>65</sup> « Les expressions idiomatiques : de la marginalité à la reconnaissance ». Partant de la constatation que les EI « sont enracinées dans notre quotidien » et que « le lexique d'une langue reflète la culture rattachée à cette langue », l'auteure préconise un enseignement programmé des EI pour la formation des traducteurs d'une part, et d'autre part, dans le cadre de l'enseignement du FLE à des apprenants de niveau intermédiaire et avancé selon un critère d'équivalence entre les deux langues, puis d'absence d'équivalences. La démarche méthodologique n'est pas expliquée clairement ;

---

<sup>64</sup> L'exemple donné pour le verbe *reprocher* est indiscutablement époustouflant.

<sup>65</sup> Née en 1961, la revue *Le français dans le monde* a été conçue pour être un outil d'information, d'échanges et de formation au service des enseignants de français dans le monde. Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), éditée par CLE International, ce magazine présente l'actualité pédagogique et culturelle du français et de la francophonie. Source LFDLM.

toutefois, Xatara insiste sur la nécessité des compilations lexicographiques où les EI trouvent leur place naturelle. Ce qui nous semble remarquable, c'est que cet article ait été publié dans une revue spécialisée pour professeurs de FLE. Cela présageait une retombée éditoriale cependant cela n'a pas été le cas et son travail n'a pas obtenu d'écho. C'est en cela que cette publication est intéressante.

L'essor de la phraséodidactique se poursuit depuis le vingt et unième siècle. Cette fois, apparaissent de nouvelles orientations étant donné que la spécificité des unités phraséologiques est d'ores et déjà établie et consolidée ; les travaux se centrent sur les collocations et sur les locutions accompagnés de propositions d'apprentissage pour tout public. Ces recherches sont menées au sein de groupes de travail universitaires comme c'est le cas pour l'Université de Grenoble où un petit noyau d'universitaires en master s'intéresse à l'acquisition des unités phraséologiques en L1 et L2.

### **I.8.6. Mojca Pecman**

En 2005, Mojca Pecman, maître de conférences à l'Université Paris Diderot, publie « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères » disponible désormais sur internet. La linguiste (2005 : 1) débute son étude par cette constatation désormais récurrente :

En Europe occidentale et en France tout particulièrement, la phraséologie constitue un domaine de recherche généralement encore assez peu connu. Son évolution, directement liée au développement de la linguistique de corpus et du traitement automatique du langage (TAL), va toutefois grandissant depuis les années quatre-vingt-dix.

Cependant, malgré ce constat, Mojca Pecman va apporter des éléments de réflexion très importants dans le domaine des sciences ou des langages scientifiques. « Notre recherche défend l'idée de l'existence d'une langue commune aux scientifiques indépendamment de leurs spécificités disciplinaires et de leur origine linguistique, langue que nous avons décidé d'appeler « Langue

Scientifique Générale » (LSG). Puis, partant des données collectées, il s'avère que la plupart des UP sont des collocations. A partir de cette démonstration, Pecman propose la constitution d'un dictionnaire phraséologique multifonction de la langue scientifique générale.<sup>66</sup> Cette étude représente en phraséodidactique une ouverture qui nous a d'ailleurs permis de nous pencher sur l'enseignement/apprentissage des collocations en Français Discipline Non Linguistique (Nicolas, 2014). Il est parfaitement permis de penser que ce projet de dictionnaire phraséologique de LSG représentera un outil précis pour toutes les disciplines car les collocations qui y sont recueillies trouvent leur emploi dans bien d'autres domaines de l'activité humaine.

### **I.8.7. Krista Segermann**

Dans son étude « Les unités phraséologiques comme unités d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère ». Krista Segermann (2005 : 1) propose « une méthodologie assez révolutionnaire ». « 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 ».

Selon l'auteure (2005 : 5) « 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 ».

Revendiquant la place de la phraséologie en langue étrangère qui « part de l'usage et non du système [et qui] est un allié naturel de la didactique communicative », Krista Segermann (2005 : 6) a suivi la démarche qui consiste à regrouper des unités lexico-grammaticales ou des « briques » pour un

---

<sup>66</sup> « Celui-ci se compose de deux volets : un volet qui propose une approche sémasiologique du vocabulaire phraséologique (le dictionnaire phraséologique proprement dit) et l'autre qui offre une approche onomasiologique du même vocabulaire (le thésaurus phraséologique) ».

enseignement/apprentissage global. « Les unités, bien que perçues dans leur globalité par les apprenants, ne doivent rester non – analysées. Au contraire, les apprenants doivent se rendre compte de la formation morphosyntaxique (...) et être capables de passer d'une catégorie grammaticale à une autre ». Cette démarche lexico-grammaticale passe par une approche sémasiologique et onomasiologique débouchant sur une systématisation au travers de la forme et du concept.

Du point de vue expérimental, la proposition de Krista Segermann a le mérite de bouleverser les habitus et les pratiques des enseignants et des apprenants. Mise en pratique dans l'enseignement supérieur à l'Université de Iéna ainsi que dans quatre collèges secondaires, elle offre selon l'auteure des résultats tangibles intéressants. Toutefois, le point d'achoppement semble résider dans la difficulté de transposer le matériel phraséologique d'un groupe d'apprenants à un autre puisqu'il est élaboré sur mesure selon les besoins du groupe.

### **I.8.8. Mónica Sulkowska**

Mónica Sulkowska (2007, 2009, 2013), linguiste et phraséologue polonaise de l'Université de Silésie (Katowice) a publié deux articles en phraséodidactique. Bien que les travaux de Mónica Sulkowska touchent les langues étrangères, ces études rédigées en français et illustrées par des exemples de la langue française peuvent être considérées du domaine de la phraséodidactique du FLE. Le premier article « Expressions figées au cours de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères » en 2007 ; Le second « Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire des expressions figées en langue étrangère » publié en 2009 prend le parti d'introduire le mot de phraséodidactique et de l'expliquer clairement. Il s'agit là d'une évolution terminologique de taille. Enfin, le chat s'appelle chat, il est identifié.

En 2013, Mónica Sulkowska publie un ouvrage remarquable intitulé *De la phraséologie à la phraséodidactique, Etudes théoriques et pratiques*. Rédigé en

français, cette œuvre marque une nouvelle étape dans la consolidation de cette discipline : la phraséodidactique. En effet, c'est la première fois qu'un livre comporte dans son titre le terme de phraséodidactique. C'est d'ores et déjà la marque d'une reconnaissance de la part des éditeurs, des pairs, de la communauté scientifique.

L'ouvrage (2013) se divise en deux parties. La première, consacrée au caractère multiaspectuel du figement, regroupe les travaux théoriques des phraséologues pour la plupart publiés en français. Partant d'une riche documentation scientifique, l'auteure apporte au débat des questions et analyses pointues et souligne l'essor de la phraséologie en tant que branche de la linguistique et de la lexicologie. Sulkowska reprend les axes essentiels concernant l'étude théorique : « la complexité du phénomène, la nature sémantique et syntaxique du figement, la perception et compréhension des expressions figées » (2013 : 5). Ces chapitres recueillent la littérature scientifique existante jusqu'en 2013 et constituent par là même un précieux apport pour les spécialistes en phraséologie.

La seconde partie de son ouvrage se compose de quatre chapitres : « Figement en didactique des langues étrangères ; Compétences phraséologiques en langue étrangère ; Typicité et structures prototypiques en phraséologie et leur rôle pour la phraséodidactique ; Outils, méthodes, techniques et suggestions phraséodidactiques ». Cette partie est consacrée depuis le second chapitre à rendre compte d'expériences en phraséodidactique en FLE. Réalisées dans le cadre de l'enseignement universitaire, les études sont centrées sur du matériel phraséologique regroupé selon un critère sémasiologique : les somatismes et les zoomorphismes. L'auteure y analyse les processus d'apprentissage et d'acquisition des figés et démontre la nécessité d'apprendre le figement en langue étrangère. Depuis la publication des nombreux travaux de María Isabel González Rey (1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2014a, 2014b), il est heureux de constater que les efforts de la

phraséodidacticienne espagnole portent ses fruits car la diffusion de ses écrits permettent de consolider les vocations telle que celle de Monica Sulkowska.

### **I.8.9. Florence Détry**

Florence Détry (2008a, 2008b, 2009, 2014) appartient au courant psycholinguiste des phraséodidacticiens. Ses recherches portent sur le travail d'acquisition des UP. Son étude (2008a) « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère » débute par la constatation récurrente du manque d'outils didactiques pour l'enseignement/acquisition des expressions idiomatiques. Ensuite, l'auteure propose en « se basant sur des recherches en phraséologie, en psycholinguistique et en didactique des Langues Etrangères » de montrer le rôle stratégique que l'image littérale (IL) et son décodage métaphorique peuvent jouer dans la compréhension et la mémorisation de nouvelles expressions. Se détachant du recours au contexte, Détry se centre sur la valeur iconique des EI, sur le sens figuré des unités : « La compréhension d'une EI implique le dépassement du sens direct et habituel de ses constituants et le réinvestissement de celui-ci dans un processus d'abstraction qui passe par l'interprétation figurée ».

La démarche phraséodidactique se base donc sur la valeur métaphorique et sur le processus de décodage réalisé par l'apprenant. En fait, il s'agit de faire découvrir aux élèves l'image à laquelle fait référence un phrasème tel que « les murs ont des oreilles ».

Selon l'auteure (Détry, 2008a : 208),

Les activités d'apprentissage doivent privilégier, dans un premier temps, la compréhension des éléments de l'EI et de l'image qu'ils constituent, puis une possible interprétation de cette dernière. L'élève émettra donc des hypothèses sur le SF de l'image, ce qui implique une tâche cognitive liée au décodage de métaphores. C'est effectivement une forme de *compétence métaphorique* dans la LE qu'il

acquerra progressivement, compétence qui le rendra capable d'interpréter chaque fois plus facilement les nouvelles expressions.

L'intérêt du travail de Florence Détry consiste à présenter trois séquences didactiques directement insérables en classe. Il s'agit d'une proposition didactique claire, structurée dont les objectifs à atteindre pour chaque étape de progression sont définis. En cela, il faut saluer une proposition réelle, une réalisation phraséodidactique qui va au-delà de simples hypothèses de travail. En 2014, la phraséodidacticienne publie une nouvelle étude « En lutte contre l'arbitraire : pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en LE » qui vient compléter son approche en acquisition des EI.

### **I.8.10. Cristelle Cavalla**

Cristelle Cavalla (2008a, 2008b, 2009, 2014) est professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Spécialiste de la didactique du lexique pour le FLE/FOU, elle fait partie de groupes de recherches, dont le Lidilem<sup>67</sup> né en 1987 et rattaché à l'université s'intéressant à la phraséodidactique. Sur le territoire français, il représente quasiment le seul pôle scientifique centré sur cette discipline.

En 2008, Cristelle Cavalla publie « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». Cristelle Cavalla, dans cette étude (2008a), l'auteure se penche sur la problématique de la phraséologie scientifique transdisciplinaire afin résoudre de la difficulté principale des locuteurs non natifs « qui réside moins dans la terminologie disciplinaire que dans les habitus communicatifs et pragmatiques des discours professionnels et scientifiques ». Partant de la constatation sur le terrain d'un manque d'outils méthodologiques en phraséodidactique de spécialités, Cavalla, répondant à la problématique qui « se situe au carrefour entre didactique et linguistique »,

---

<sup>67</sup>Le Lidilem : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (Lidilem). Les publications sont recueillies dans la revue Lidil.

cherche à résoudre les besoins des étudiants étrangers en formation universitaire scientifique en France. Dans « L'existant », première partie de son chapitre de « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE », Cavalla (2008a), citant Lewis (2000)<sup>68</sup> et González-Rey (2002)<sup>69</sup>, déplore « l'apparition tardive, et souvent anecdotique, de ces structures [tout particulièrement les collocations] dans les méthodes d'enseignement, [ce qui] prouve le peu d'importance qui leur est accordé dans l'apprentissage alors qu'elles font partie intégrante du lexique ».

Cadrant ses propositions pour des étudiants Locutions Non Natifs (LNN) de niveau B1 du Cadre, les exercices ont été testés toutefois par des apprenants de niveau avancé afin que le lexique et les structures grammaticales ne fassent pas barrière, comme l'explique Cristelle Cavalla (2008b). Ses propositions restant au stade expérimental, il est difficile d'évaluer le succès de sa démarche. Quoi qu'il en soit, il est permis d'être optimiste car l'Université Stendhal-Grenoble 3 représente un pôle très actif dans le domaine de la didactique du lexique et de la phraséodidactique. On assiste donc à une expérimentation méthodologique centrée sur les collocations. C'est d'ailleurs ce qui ressort de nombreux travaux car dans le domaine de la phraséologie, les collocations semblent attirer l'attention de chercheurs. (Grossmann et Tutin 2003; Polguère, 2003, 2004; Tremblay, 2004).

En 2009, un an plus tard, Cristelle Cavalla publie « La phraséologie en classe de FLE », un article dans la revue *Les Langues Modernes*. Pour l'auteure, « L'enseignement de la phraséologie du français [...] est actuellement au cœur de nos interrogations dans le cadre de l'enseignement du FLE ». En outre « les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 87), recommandent désormais l'enseignement de la phraséologie quasiment au même titre que le reste du lexique » (Cavalla, 2009 :

---

<sup>68</sup> Lewis, M. (2000) : *Teaching collocation : Further developments in lexical approach*, Hove, Language teaching publications, LTP.

<sup>69</sup> González-Rey, M.I. (2002) : *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

2). Le décor planté, Cavalla se penche sur la description des EI : ces éléments préalablement décrits par des linguistes doivent être accessibles au grand public et «pédagogiquement acceptables». Citant María Isabel González Rey (2007), l'auteure tente une définition du terme *collocation* et retrace les critères définitoires qui la composent. Ensuite, et c'est ce qui nous intéresse ici, elle aborde la méthodologie pour l'enseignement de ces éléments. En 2014, elle publie un nouveau travail sur les « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement ». Désormais, le phraséologue se centre sur la description de la combinatoire des formes figées : les collocations.

### **I.9. Conclusion**

La particularité de ces études est la tentative parcellaire d'exploitation didactique des unités phraséologiques. C'est par exemple le cas des collocations. Les travaux menés par les différents auteurs ne montrent pas de démarche commune mais plutôt un besoin de réponse ponctuelle devant le caractère infini et le gigantisme de la tâche à accomplir. En effet, il manque un enseignement de base, une grammaire du lexique et de la phraséologie qui permette de recadrer chaque travail effectué dans un ensemble cohérent et structuré. Quoi qu'il en soit chaque publication apporte un peu plus d'eau au moulin et consolide la phraséodidactique.

A la lumière des analyses et recherches menées dans ce chapitre, nous sommes en mesure de tirer certaines conclusions. La phraséodidactique offre un domaine riche, passionnant et encore relativement vierge. Les travaux publiés par les phraséodidacticiens ouvrent la voie à d'autres études mais pour cela il est nécessaire que les propositions didactiques s'insèrent dans un courant pédagogique.

## CHAPITRE II

### II.1. Introduction

[...] L'utilisation des phraséologismes chez les étrangers va déterminer leur degré d'intégration dans la communauté linguistique à laquelle ils appartiennent car les unités phraséologiques cristallisent bel et bien l'appartenance à une communauté. Ils véhiculent une culture commune, des références historiques communes, une vision du monde et des autres (Bally, 1909 = 1951).

Reprenant les propos de Charles Bally (1909 = 1951 : 62), nous nous inclinons à penser qu'en classe de français L1 ou L2, l'étude du lexique ne doit pas se limiter au mot en tant qu'unité discrète. Pour maîtriser des compétences linguistiques proches de locuteurs natifs, il faut connaître ces liens privilégiés, établis au cours du temps à l'intérieur d'une même communauté, engendrés par des habitudes langagières qui font que tout francophone est capable de compléter des chaînes lexicales continues, plus ou moins stables.

En dépit du rôle essentiel des UP, leur enseignement en langue maternelle et en langue étrangère reste minoritaire. Une des raisons de cet oubli pédagogique est le manque d'outils didactiques allant de concepts méthodologiques passant par les propositions procédurales et activités didactiques.

#### II.1.1. La place du lexique dans l'enseignement-apprentissage en français langue maternelle /L1

En réalité, pour bien comprendre cette situation, il faut immanquablement se pencher sur l'enseignement-apprentissage du lexique en didactique du français langue 1. La littérature existante dans ce domaine est relativement restreinte. Et ce qui ressort des recherches documentaires laisse à penser que l'enseignement du lexique reste encore à ce jour incroyablement minoré. Toutefois la notoriété et l'excellence des chercheurs tels que Paul Bogaards (1994), Elisabeth Calaque (2000, 2004a, 2004b, 2006, 2008), Francis Grossmann et Agnès Tutin (2003),

Jacques David (2000a, 2000b) ou Gérard Petit (2000), pour ne citer qu'eux, n'est pas à démontrer. La réponse est donc ailleurs.

Autour des années 2000, on assiste à une série de publications extrêmement intéressantes et l'état de l'art en la matière, les rapports et constats, les questions de fond reflètent clairement la situation. Toutes les études réalisées tant par les spécialistes du langage que par les pouvoirs académiques et institutionnels tendent à prouver cette grave déficience qui malheureusement s'identifie comme tendance lourde en français langue maternelle.

Il existe plusieurs raisons à cela et elles touchent les diverses facettes propres au lexique et, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, les différents acteurs du système éducatif.

### II.1.1.1. « Le vertige de l'infini »

Tout d'abord, il ne faut pas perdre de vue que le lexique continue d'effrayer les plus valeureux tant le sentiment de gigantisme et le manque d'outils conceptuels freinent les vocations. D'ailleurs, l'intitulé des contributions scientifiques reflètent bien le questionnement toujours récurrent des auteurs. En filigrane, il est assez aisé de percevoir cet aspect. A titre d'exemple, nous citerons les titres d'articles tels que « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique », « Didactique du lexique : état de confusion »<sup>70</sup> ou bien encore la formulation interrogative évoquant clairement cet état permanent de doutes : « Acquisition du lexique en FLE : quelle approche? »<sup>71</sup>, « Le lexique, le fil rouge de l'apprentissage ? » Interrogations, difficulté et confusion sont apparemment indissociables du lexique.

---

<sup>70</sup> Respectivement : D. Leeman (2005 : 89). G. Petit (2000 : 53).

<sup>71</sup> Respectivement : N. Benhouhou (2009 : 44), V. Bourgery (2009 : 51).

### II.1.1.2. La maîtrise du lexique, facteur d'intégration et de cohésion sociale

Dans un rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire<sup>72</sup> à l'école élémentaire commandité par le ministère de l'Éducation nationale, Alain Bentolila (2007), linguiste, professeur à l'Université de la Sorbonne, tire la sonnette d'alarme quant au problème crucial de l'enseignement et l'apprentissage du lexique en LM. En effet, Bentolila précise un premier aspect : « si l'abondance de mots et de structures ne garantit pas toujours l'efficacité de la communication, leur pénurie et leur imprécision constituent une promesse d'échec ».

Baromètre sensible, indicateur d'échec scolaire, la carence de savoir lexical débute très tôt et les autorités de tutelle, conscientes du grave problème, s'en inquiètent. Alain Bentolila (2007 : 3) insiste sur le fait que la maîtrise du lexique est un facteur de cohésion sociale car l'imprécision des mots entraîne l'insécurité linguistique et le linguiste affirme que [...] « lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit ». Alain Bentolila complète son analyse et égrène causes et conséquences : « le rétrécissement du vocabulaire », « le déficit lexical et l'enfermement », « vaincre la peur du ridicule ». En substance, l'école ne joue plus son rôle intégrateur et égalitaire ; au contraire, elle laisse se creuser les écarts sociaux et linguistiques de départ par manque de stratégie efficace et de techniques d'apprentissage spécifiques. Il est clair que les autorités académiques sont confrontées à un problème important dès les petites classes<sup>73</sup>.

### II.1.1.3. Une pédagogie inadéquate

La minoration du fait lexical en L1 serait due à « la domination sans partage [...] des théories transformationnelles et génératives » d'une part ; et d'autre part à un « [...] enseignement du vocabulaire se faisant par imprégnation ou par essais

---

<sup>72</sup>Le terme de « vocabulaire » recouvre ici probablement la définition proposée par Jacqueline Picoche (1992 : 7). Pour notre part, nous serions enclin à parler de vocabulaire au pluriel, ce qui aurait comme avantage d'éviter un rapport synonymique périlleux.

<sup>73</sup> Il semble donc moins surprenant que la part laissée à la phraséologie soit réduite à la portion congrue.

et erreurs, grâce à des explications « au fil des textes », sans que l'on distingue toujours entre valeur en langue ou emploi dans le texte ». Ce sont les propos critiques d'Elisabeth Calaque et de Francis Grossmann (2000 : 8), deux enseignants chercheurs, à l'Université Stendhal et spécialistes de l'enseignement du lexique en français L1. De fait, malgré le cadre théorique existant, et les travaux de Maurice Gross et de son équipe<sup>74</sup> auraient dû déboucher sur des applications pédagogiques en enseignement du français, « l'urgence didactique » persiste et cette situation perdure comme le démontre Elisabeth Calaque (2004a : 1) dans son intervention « Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen ». « Dans le déroulement du cursus scolaire, le lexique ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique, il est plutôt considéré comme un complément, un support à différents domaines d'activités. En conséquence, son enseignement demeure souvent morcelé et peu productif ».

Cette didactique carentielle du lexique en L1 n'est pas sans rappeler celle validée malheureusement en français L2 où il ne fait pratiquement pas l'objet d'apprentissage comme nous le verrons plus tard.

### **II.1.1.3.1. Des techniques d'apprentissage obsolètes**

D'autres sources documentaires permettent de corroborer ce problème de fond. Jacques David, Marie-Anne Paveau et Gérard Petit (2000b : 1) dans leur introduction au numéro monographique *Le français aujourd'hui, Construire les compétences lexicales*<sup>75</sup> exposent cet état de fait :

(...) le lexique est relativement négligé dans les apprentissages en langue, et au mieux réduit à un enseignement fossilisé dans des routines pédagogiques ou annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux. Les manuels de français renforcent souvent cette relégation en faisant assumer le travail sur le lexique par

---

<sup>74</sup> Laboratoire de lexicométrie de St Cloud.

<sup>75</sup> Fondée en 1968, *Le française d'aujourd'hui*, est une revue trimestrielle publiée par l'Association française des enseignants de français (AFEF).

les chapitres ou leçons consacrés avant tout à l'apprentissage de la lecture (reconnaissance des mots) puis à l'étude des textes (définitions dans les marges, questions de sens littéral et contextuel).

La pratique de la lecture reste donc une technique primordiale dans l'apprentissage du lexique pour certains linguistes. C'est l'opinion de Jacques David (2000a : 38) quand il écrit dans son article « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques » les lignes qui suivent :

Sur le plan acquisitionnel, l'accroissement du stock lexical dépend de la pratique régulière de la lecture. Le développement du lexique s'effectue de façon incidente à la lecture ; elle lui est consubstantielle. Le processus est alors assez simple ; il correspond à ce que l'on nomme L'effet Matthieu (K.E. Stanovitch, 1986)<sup>76</sup> : plus un élève lit et plus il augmente son lexique, et mieux, en retour, il comprend les textes qu'on lui propose, ce qui accroît ses capacités lexicales, et ainsi de suite.

Pour sa part, critiquant l'approche systématique du lexique au travers de la lecture, Alain Bentolila (2007 : 10) constate que la lecture ne peut suffire à son apprentissage. En effet, il faut que les élèves infèrent le sens des nouveaux mots des textes. Par ailleurs, le travail sur les champs sémantiques est indispensable et indissoluble de l'activité lexicale. Alain Bentolila (2007 : 12) préconise donc « progression rigoureuse, des séquences spécifiques, des activités systématiques et régulières ». Selon l'expert Alain Bentolila (2007 : 19), en ce qui concerne le corps des professeurs des écoles, il faudrait insister sur « les connaissances utiles pour comprendre le fonctionnement du système lexical » et former les professeurs « à savoir mettre en œuvre des activités pédagogiques efficaces permettant de faire acquérir et de fixer le vocabulaire ». En synthétisant ces propos, il est aisé de

---

<sup>76</sup> K.E. Stanovitch est professeur de psychologie appliquée à l'Université de Toronto/Ontario (Canada). Il décrit le phénomène d'« effet Mathieu » en référence à l'apôtre Mathieu qui évoquait, dans les Evangiles, le fait que « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent ». Il existerait une causalité circulaire entre pratique de la lecture et compétences.

conclure qu'il se pose un problème de formation, de méthode, de conception même du lexique<sup>77</sup>.

### II.1.1.3.2. L'absence d'outils adéquats

Elisabeth Calaque et Jacques David (2004b), ont publié un recueil de travaux *Didactique du lexique*. Cette compilation réunit de nombreuses contributions du colloque international *Le lexique : apprentissage et enseignement* qui s'est déroulé à l'Université Stendhal à Grenoble en 2003 reprenant les études réalisées en lexique du français langue maternelle et langue seconde. Regroupé en quatre parties : *Approches de l'enseignement-apprentissage du lexique ; Dimensions linguistiques de l'enseignement-apprentissage du lexique; l'apprentissage du lexique en situation ; Supports lexicographiques pour l'enseignement et l'apprentissage*, le constat est révélateur et quelque peu attristant.

En effet, il y est souligné, voire dénoncé, la conception simpliste de la didactique du lexique, « ramenée à une correspondance entre les mots et les choses » (Calaque, 2004b : 11).

En outre, l'accent est mis sur l'absence de système notionnel supportant l'enseignement-apprentissage du lexique ainsi que l'insuffisance en matériel didactique. C'est ce que constate Ophélie Tremblay<sup>78</sup> (2004 : 127), professeure à l'Université du Québec à Montréal, dans son étude « Pour une approche structurée de l'enseignement- apprentissage du lexique », « Malgré la volonté des praticiens d'enseigner davantage le lexique, il semble que le manque de méthodes et d'outils pédagogiques constituent un obstacle à un enseignement plus complet et plus diversifié ». Cet état de fait réduit l'appropriation de la matière chez les enseignants et bien évidemment chez les apprenants car, si les professionnels de

---

<sup>77</sup> Pour une étude sur les textes officiels nous renvoyons à l'article de Guy Legrand, (2004) « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement : étude sur deux siècles de textes ministériels ».

<sup>78</sup> Ophélie Tremblay est professeure au département de didactique des langues de l'Université de Montréal.

l'éducation ne disposent pas de supports, le travail d'apprentissage se limite à des pratiques pédagogiques individuelles.

Ce qui est déconcertant, c'est que dans le domaine de la recherche en Sciences du langage, le lexique est un secteur florissant (Petit, 2000 : 54)<sup>79</sup>, tandis que sa didactique retient peu d'intérêt. C'est aussi la constatation de Jacques David, de Marie-Anne Paveau et de Gérard Petit (2000b : 1) dans leur article « Construire les compétences lexicales » ; les auteurs vont même jusqu'à affirmer que « le lexique apparaît [donc] comme un objet d'étude introuvable » car.

Dans le champ didactique, les travaux initiés par Jacqueline Picoche à partir de 1977, et prolongés dans certains ouvrages et numéros de revues, ne semblent pas avoir ouvert la voie à des réflexions suffisantes pour constituer un véritable paradigme de recherche. Le lexique apparaît donc comme un objet d'étude introuvable pour le didacticien.

### II.1.2. Quelle place pour la phraséologie en L1 ?

En 1973, Alain Rey (1973 : 102) écrivait : « [...] dès que la maîtrise lexicale d'une langue est acquise, la connaissance des syntagmes les plus fréquents, et notamment de ceux qui appartiennent au code, devient indispensable et constitue un objet important de l'apprentissage. Indépendamment de toute théorie, la nécessité pratique conduit à prendre ces unités en considération ». Malheureusement, peu de chemin a été parcouru dans ce sens en phraséodidactique du français langue maternelle.

Comme le remarque Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2004), enseignante et chercheuse à l'Université de Limoges, les applications didactiques centrées sur le

---

<sup>79</sup> On dénombre par exemple, entre 1970 et 2000, 13 ouvrages publiés en France pour la didactique du lexique en FLE contre 47 pour la grammaire, 44 pour la compétence orale, 44 pour la civilisation et 20 pour la compétence écrite (données tirées de Calaque E. (2004), *didactique du lexique, contextes, démarches, supports*, Ed. De Boeck, Bruxelles, cité par Marot, J. (2011) : <http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>

lexique en L1 se heurtent à de redoutables problèmes. C'est le constat qui se dégage de ses travaux<sup>80</sup>.

D'une part, l'auteure (Chaufraut-Duchet, 2004 : 110) affirme que, dû à la tradition pédagogique et disciplinaire, l'approche syntagmatique du lexique vient en France bousculer les habitus des professeurs « qui tendent à refuser les stéréotypes et donc les formes préconstruites » car ils sont « attachés à une représentation romantique de l'écriture, fondée sur l'inspiration » et privilégient la créativité dans la mise en mots.

D'autre part, les concepteurs de programmes scolaires restent frileux et perçoivent les UP comme des « mots en liberté surveillée » (Chaufraut-Duchet, 2004 : 111). De toute évidence, il s'agit bien d'une idée peu rationnelle que certains francophones transmettent en dépit des efforts des linguistes. Jacques David (2000 : 56), enseignant à Paris X, manifeste aussi son désaccord sur l'état perpétuel de confusion des concepts linguistiques freinant l'apprentissage.

Le vocabulaire familier heurte une bienséance didactique, mais non-linguistique, qui a institué le registre standard (et parfois le soutenu) comme seul représentatif du lexique. S'il est facilement concevable que l'enseignement s'adressant à des apprenants en phase d'acquisition - mais quand cesse-t-on d'être en phase d'acquisition ? - privilégie et modélise les structures standards de la langue, on ne doit pas en conclure qu'elles seules condensent l'identité de celle-ci. Face à un public d'apprenants avancés, il est tout à fait possible, et même souhaitable, de ne pas laisser perdurer une telle représentation.

Dans une autre étude concernant « L'enseignement des unités phraséologiques: un parcours entre langue, discours et culture », deux enseignants de l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Thierry Pagnier et Sandrine Reboul-Touré (2005 : 296), après examens de manuels scolaires et des programmes, tirent la conclusion

---

<sup>80</sup> Et c'est le constat préoccupant et choquant qu'elle formule concernant la phraséologie.

que la phraséologie ne fait pas « l'objet d'un enseignement systématique et programmé du fait du décloisonnement des matières ».

Par conséquent, force est de conclure qu'en dépit des instructions officielles émanant du Ministère de l'Éducation<sup>81</sup> et des études d'experts comme Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996 : 11) classant le lexique et les unités lexicales comme « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) », il reste certes encore beaucoup à faire dans ce domaine. D'autre part, bien qu'il ait pléthore de publications les conclusions tirées des travaux menés restent au demeurant lettre morte.

### **II.2. La place du lexique dans l'enseignement-apprentissage en Français Langue Etrangère**

Avant d'entamer une étude sur la place de la phraséologie en FLE, et pour mieux calibrer son importance, il est nécessaire de se pencher sur la place du lexique en FLE.

#### **II.2.1. Lexique ou vocabulaire, le choix terminologique dans les manuels de FLE (1980-2013)**

Au péril d'énoncer des lapalissades, débutons par la question des acceptions lexicographiques des vocables « *lexique* » et « *vocabulaire* » car ce point nécessite une brève étude. En effet, tous les spécialistes s'intéressant à la langue se voient obligés de rappeler cette distinction, et ce n'est certainement pas un hasard. Nous commencerons par les définitions de linguistes, puis celle de didacticiens spécialistes de FLE.

Georges Mounin (1974 : 336), auteur du *Dictionnaire de la Linguistique*, explique la différence entre les deux termes:

---

<sup>81</sup> « Le lexique consiste un enjeu majeur. On a soin de l'enrichir en toute occasion et en tous domaines » (BO, 2003).

Chez les linguistes, depuis au moins un quart de siècle, il y a tendance à bien spécialiser les deux mots: le lexique est le nombre total de mots dont dispose un locuteur, un groupe, une langue [...] Le vocabulaire serait, restrictivement, la liste des vocables différents d'un texte, d'un corpus ou d'un auteur [...].

Igor Mel'čuk, André Clas et Alain Polguère (1995 : 19), dans leur *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* ne dérogent pas à la règle et définissent ces concepts de base :

Nous appelons lexique d'une langue L l'ensemble de toutes les lexies de L.

On peut donc parler de l'étude du lexique du français, (...) le lexique (d'une langue) est quelque chose d'objectif, qui fait partie de cette langue et qui existe tout à fait indépendamment du linguiste ou du lexicographe qui veut l'étudier.

Nous appelons vocabulaire (de X) un sous-ensemble du lexique de L (déterminé par X).

Éva Oszetzky, dans sa thèse doctorale intitulée *Lexicologie et enseignement du français*, aborde cette distinction. L'auteure (2003 : 16) essaie de délimiter les deux concepts et propose la définition suivante pour le terme de vocabulaire : « ensemble de mots utilisés par un locuteur donné dans une réalisation orale et écrite. Dans cette perspective, il s'oppose au lexique qui est l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs ».

Le didacticien Jean-Pierre Cuq (2003 : 155), dans son *Dictionnaire de didactique du français*

apporte, quant à lui, les nuances qui suivent :

Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de

vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités lexicales étant les lexèmes.

Nous retrouvons ces mêmes définitions dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* rédigé par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008 : 165). Remarquons au passage que le module 8 consacré au lexique débute, dans ce livre, par un QCM autour de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique qui situe d'emblée le débat sur la méthodologie.

Elisabeth Calaque et Jacques David (2004b), dans la présentation de *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, y consacre une longue page mettant à jour les difficultés des enseignants confrontés aux confusions dans le discours pédagogique entre lexique et vocabulaire. Afin d'éclaircir ces désignations plus ou moins chaotiques, ils retiennent la définition de Jacqueline Picoche (1992 :123) :

Ces deux mots ne sont pas exactement synonymes. On admet conventionnellement que le lexique d'une langue est la totalité des mots et termes qui peuvent être employés dans cette langue. [...] un vocabulaire est la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité.

Cette dernière distinction terminologique nous semble parfaitement accessible à tout usager et son rappel dans les manuels de classe permettrait d'éliminer ce flou terminologique qui apparaît dans les manuels de FLE que nous avons étudiés. De fait, dans les quatorze livres de l'élève, le mot « lexique » est utilisé dans trois manuels : *Archipel*, *Espaces 3*, *Le nouvel Espace 3* ; le terme « vocabulaire » est retenu dans 7 livres pour l'élève : *Sans Frontières*, *Libre Echange*, *Café Crème*, *Taxi 3*, *Connexions*, *Echo B1* et *Agenda 3* ; pour les autres, aucune dénomination n'est utilisée dans les activités et repères lexicographiques. Il existe donc bien une

faible qui laisse présager l'embarras des enseignants dans leurs pratiques de classe. En outre, cette imprécision dans les termes semble aussi souligner l'absence de critère linguistique sérieux de la part des auteurs et des éditeurs. Ce qui est troublant c'est le fait que les concepts de base autour de la langue, du lexique, du vocabulaire ne semblent pas ancrer dans le bagage lexical usuel des locuteurs. Il est sans doute possible d'avancer une hypothèse quant à cet état de fait. Dans le Chapitre 1 Théorie lexicologique, Igor Mel'čuk et al<sup>82</sup> (1995 : 17) rappelle que « la linguistique théorique actuelle [...] met un accent tout particulier sur la syntaxe et relègue le lexique au rôle d'accessoire négligé, qui doit assurer les « insertions lexicales » après la construction des arbres syntaxiques ». La domination de la syntaxe et de la grammaire, en tant que domaine d'étude et d'apprentissage exclusif, freine l'accès à la lexicologie.

### II.2.2. L'époque des vaches maigres

Outre la suprématie de la grammaire en langue française 2, certains choix méthodologiques n'ont pas facilité une didactique du lexique performante.

Robert Galisson (1991 : 5), dans une recherche conduite sur des manuels de FLE parus avant et après 1954, démontre qu'il existe un avant et un après l'adoption du *Français Fondamental*<sup>83</sup>. Selon lui, il existe deux périodes : celles des vaches grasses et celles des vaches maigres. La première période correspond aux décennies où les méthodes traditionnelles « avaient pour mission de mettre à la portée des élèves les textes littéraires » et à celle des méthodes directes. Après cela, la paupérisation dans les méthodes est criante et le *Français fondamental*

---

<sup>82</sup> Igor Mel'čuk (1995 : 17) adopte une démarche diamétralement opposée puisque, dans le cadre de la théorie linguistique Sens-Texte, il part d'une représentation sémantique pour construire des arbres syntaxiques à l'aide du lexique.

<sup>83</sup> Le français fondamental selon la définition du Dictionnaire de Didactique du Français (2003) : « vocabulaire et grammaire d'initiation au français langue étrangère réalisé par le CREDIF entre 1952 et 1954. Fondé sur les résultats d'enquêtes statistiques effectuées sur des discours parlés, il a permis d'établir une liste de fréquences du vocabulaire général le plus usuel ».

joue « le rôle inattendu de fossoyeur du vocabulaire en pédagogie des langues »<sup>84</sup>.

A partir de cette date, la place accordée à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique a diminué comme peau de chagrin. Paul Bogaards (1994)<sup>85</sup>, dans son ouvrage *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, avance par ailleurs des pistes de réflexion : l'adoption en didactique des L2 de la linguistique structuraliste ou générativiste, un enseignement dispensé par des professionnels convaincus du bien-fondé des principes généralisables et non des faits isolés : autant d'options qui ne sont pas satisfaisantes du point de vue des résultats. A la même époque, d'autres voix se font entendre à l'occasion des rencontres de l'Asdifle (Association de didactique du Français Langue Etrangère). Henri Holec (1994 : 99), de l'Université de Nancy, conclut son intervention intitulée « Compétence lexicale et acquisition/apprentissage » de la manière suivante : « Si des recherches concernant le lexique ont été menées de manière systématique et continue depuis de nombreuses années [...], les études réalisées en et pour la didactique des langues sont encore peu nombreuses et le domaine reste encore largement à explorer ».

Notons le peu de cas consacré au lexique dans des ouvrages tels que celui de Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Grucca *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et seconde* édité en 2002. La table des matières ne répertorie que deux rubriques comprenant le terme lexique, « Le lexique » page 403 et « Lexique et grammaire » pages 404-405. Ensuite les auteurs nous proposent « quelques pistes pour l'enseignement du vocabulaire » de la page 409 à la page 410, sur un ouvrage qui compte de 504 pages, il apparaît clairement que le lexique ne se taille pas la part du lion. On en vient à penser que derrière les déclarations d'intention des didacticiens, la réalité est tout autre.

---

<sup>84</sup> Cité par Bogaards, P. (1994 : 6).

<sup>85</sup> Bogaards, P. (1994 : 143) n'hésite pas à écrire ces lignes : « après avoir été pendant longtemps le parent pauvre, sinon la brebis galeuse de l'apprentissage des langues, le vocabulaire a attiré plus d'attention depuis le début de années 80 ».

### II.2.3. Quelle didactique pour le lexique?

Cette carence persiste et la tendance ne s'est pas inversée.

Jean-Claude Rolland et Daria Rolland-Pérez (2007 : 9), auteurs de *De l'espagnol au français. Expressions et mots usuels du français*, dans l'introduction à leur ouvrage formulent clairement le manque de méthodologie dans l'enseignement du lexique, a fortiori pour les unités phraséologiques :

En didactique des langues, l'enseignement du vocabulaire se heurte en permanence à deux problèmes : d'une part, le volume toujours impressionnant de la masse lexicale à laquelle enseignants et apprenants sont confrontés, et, d'autre part, l'apparente anarchie qui règne dans le domaine des mots. Face à cette situation, la plupart des enseignants optent pour une « exposition » aléatoire de leurs apprenants aux mots nouveaux, au fur et à mesure que ceux-ci surgissent dans les textes (...) en espérant que le puits – par la force de ce goutte-à-goutte- finira par se remplir.

En ce qui concerne le Français Langue Etrangère, le constat n'est guère meilleur. Tous les didacticiens le reconnaissent car mise à part la difficulté inhérente au lexique, c'est-à-dire son aspect de gigantisme insaisissable, son enseignement se voit tout particulièrement assujéti aux impositions méthodologiques. C'est ce que Jean-Pierre Cuq (2004 : 406) reflète dans les lignes qui suivent : « [...] l'entrée par le vocabulaire (...) demeure une des entrées majeures dans la langue étrangère. Cependant les différentes techniques d'acquisition du vocabulaire ont été plus ou moins liées à l'évolution des méthodologies et à l'état des connaissances psycholinguistiques ».

En fait, d'une manière générale, les méthodes communicatives abandonnent l'apprentissage mnémonique du lexique. L'apprentissage se fait par induction, par imprégnation, à l'inverse des méthodes antérieures structuro-globale

audiovisuelles. « Les approches communicatives ne favorisent pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel minimal » (Cuq et Gruca, 2002 : 408).

En outre, la place consacrée au lexique n'est pas clairement définie. Il s'agit plus d'une proposition d'enseignement basée sur le conceptuel et sur l'acquisition spontanée du lexique. L'assimilation du vocabulaire est choisie selon une situation de communication par immersion proche d'une dynamique similaire à celle de la langue maternelle (Courtyllon, 2006 : 17). C'est d'ailleurs le grand paradoxe de l'apprentissage du lexique en L2 depuis le milieu de années quatre-vingts car les auteurs concepteurs sont alors conscients de l'importance capitale de cet apprentissage. C'est d'ailleurs ce que déclare Janine Courtyllon (citée par Bogaards, 1994 : 147), didacticienne de l'AC : « Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe, et plus tard, la morphosyntaxe ». Mais les outils manquent toujours et les décideurs de la formation des professeurs de FLE semblent éviter la difficulté. De fait, certaines propositions de praticiens révèlent en filigrane encore des pratiques peu construites, plus intuitives et empiriques que méthodologiques. C'est le cas, par exemple, des rapports d'expérience pédagogique de Nabila Benhouhou (2009), de Valérie Bourgery (2009) où la terminologie employée reste très vague. Aucune référence n'est faite à la taxonomie du lexique ni à ses relations intrinsèques. L'enseignant jouit d'une totale liberté pour aborder de manière constructive le lexique, laissant parfois l'apprenant face à ses responsabilités. On pressent bien alors l'impossibilité de transmission de savoirs et l'incohérence d'outils conceptuels manipulables pour les apprenants.

Il existe bien encore un paradoxe : alors que la majorité des enseignants déplorent les faiblesses lexicales des apprenants de langue maternelle française mais aussi de FLE (Calaque 2008 : 35), les recherches didactiques sont quasiment absentes du panorama.

Pour nuancer ce constat qui pourrait être compris de manière négative, il est nécessaire de signaler que des groupes de chercheurs enseignants s'engagent et

proposent des applications didactiques intéressantes. Karine Duvignau, Anna Wawrzyniak, Claudine Garcia-Deblanc, Oiga Theophanous et Michéle Caria sont de ceux-là. Publié en 2008 : « Structuration sémantique du lexique des verbes en FLE : pour un apprentissage du lexique fondé sur l'approximation sémantique » rapporte, outre la carence de recherches, leur volonté d'inverser la tendance par des travaux alliant linguistique cognitive et sémantique.

### **II.3. Le traitement du lexique phraséologique en L2**

En tout état de cause, le traitement consacré à la compétence phraséologique, transdisciplinaire par définition, est à l'aune de la précédente. Si l'enseignement de la langue française en L1 accorde peu de place aux unités phraséologiques, il semble évident que la situation ne est guère favorable en L2.

#### **II.3.1. Une question idéologique**

Tous les auteurs cités dans le chapitre I de notre étude dénoncent systématiquement soit l'absence de statut de la phraséologie en L2 soit une exploitation pédagogique parcellaire, tronquée, dépourvue de critères linguistiques et formateurs. Ajoutons à cela la mauvaise presse dont souffre encore la phraséologie car, comme l'affirme María Isabel González Rey (2005 : 1423), les UP « sont taxées de familières et bannies de l'éducation réglée, en créant un fossé profond entre la vie de l'individu et les milieux chargés de sa formation ».

Il subsiste donc en L1 et en L2 un composant d'ordre idéologique qui freine les avancées linguistiques. Entreprendre l'étude des phraséologismes, c'est en quelque sorte permettre à une large majorité des locuteurs de s'exprimer, de transmettre leur savoir lexical, leur héritage culturel. Cela équivaut à reconnaître toute sa valeur à une compétence linguistique peu visible dans l'enseignement. Si nous reprenons les propos de María Isabel González Rey (2002 : 40), la phraséologie est un « ensemble porteur de l'idiosyncrasie d'une culture, d'une

société, d'une façon collective de voir les choses, d'une façon idiomatique de parler », nous sommes obligée de penser qu'il existe une espèce de condescendance envers cet univers linguistique et culturel qui est l'apanage des Français, et non pas celle d'une élite<sup>86</sup>.

### II.3.2. Une carence d'outils

Malheureusement, l'absence d'outils pour l'enseignement de la phraséologie est une constance en didactique des langues étrangères. Pour preuve, les propos de phraséologues spécialisés en Espagnol Langue Etrangère. C'est certes une maigre consolation mais la problématique en phraséodidactique touche au moins les deux langues.

Comme le soulignent José Plácido Ruiz Campillo et Mercedes Roldán Vendrell (1993 : 157):

[...] hay muy pocos instrumentos disponibles a la hora de abordar el tratamiento de estas unidades, y los que existen, pretendidos siempre más para el aprendizaje que para la enseñanza, se revelan poco útiles y carentes de sentido en el marco del aula, desde el momento en que su base metodológica no da cuenta cabal de la naturaleza y complejidad propias de estas ignoradas unidades léxicas [...].

Inmaculada Penadés Martínez (1999 : 23), dans son livre *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, fait aussi mention de : «la escasez de materiales específicos en que apoyar la enseñanza [de las unidades fraseológicas] añadida a lo poco adecuados que, por lo que se refiere a este tema, son en general otros materiales como los manuales de E/LE». Pour sa part, María del Mar Forment Fernández (1998 : 339) observe : «la práctica inexistencia de referencias a las

---

<sup>86</sup>Toutefois, il existe un domaine où cette compétence est non seulement requise mais essentielle pour décoder les messages : c'est le domaine de la presse et de la publicité (Pagnier et Treboul-Touré, 2005 : 297). Pour accéder au plus grand nombre, les publicistes et les journalistes n'hésitent pas à utiliser la combinatoire figée, preuve que celle-ci appartient à un code partagé par tous.

expresiones fraseológicas en algunos de los libros de texto de E/LE [...] en los niveles principiante e intermedio».

C'est un fait. Lors d'état de l'art auquel nous avons procédé, nous nous sommes vu confrontée à des difficultés quant aux sources documentaires<sup>87</sup>. En effet, les publications concernant l'enseignement et l'apprentissage des phraséologismes sont extrêmement réduites, voire sont totalement embryonnaires (Sulkowska, 2007: 228).

Dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, la phraséologie est introduite dans le sous- chapitre intitulé *Expressions à plusieurs mots*. Selon les auteures, Paola Bertocchini et Edwige Costanzo (2008 : 166-167), elles constituent une seule unité de sens. Elles illustrent cet aspect en ces termes :

[Ces unités] nous rappellent que l'enrichissement du vocabulaire passe non seulement par l'apprentissage de nouveaux mots, mais aussi et surtout par l'apprentissage contextualisé de mots connus dans de nouvelles combinaisons (il ne suffit pas de comprendre des mots comme *vieux et cochon* pour savoir ce qu'est un *vieux cochon*).

Il est intéressant de reproduire ici la typologie d'unités polylexicales recueillie car il s'agit d'un manuel pour le professeur de récente parution. On est en droit de penser que cette tentative classificatoire, quoique très critiquable conceptuellement parlant, a l'avantage d'exister.

Collocations : *prendre une douche, un joueur acharné, champignon atomique, un pneu crève...*; formules toutes faites : *Ça va?, A vos souhaits, Bonjour Monsieur/Madame...* ; facilitateurs de contact : *vous avez raison, C'est bien ça, Je vais être bref...* ; amorces de phrases : *Permettez-moi de vous dire que..., Je suis désolé de ...; N'oubliez pas que...*; connecteurs : *premièrement, deuxièmement...*; *D'abord, ensuite...*; locutions verbales, adverbiales, prépositives :

---

<sup>87</sup> C'est aussi le constant en français L1 (David, J., Paveau M.-A. et Petit G., 2000b : 1).

*avoir faim, tout de suite, auprès de ...; expressions idiomatiques ; les neiges d'antan, se reposer sur ses lauriers, casser sa pipe...; proverbes : A trompeur, trompeur et demi – il faut battre le fer pendant qu'il est chaud – la nuit tous les chats sont gris...; expressions imagées : tomber dans les pommes, pleurer comme une madeleine, être pauvre comme Job.*

En FLE, il existe quelques ouvrages qui abordent les unités phraséologiques dans une perspective d'apprentissage. D'une manière générale, il s'agit de méthodes complémentaires de récente publication.

Danièle Dumarest et Marie-Hélène Morsel (2004) publient *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français* dans la section Français Langue Etrangère, Maternelle et Seconde aux Presses Universitaires de Grenoble. Cet ouvrage, tout à fait intéressant, emploie une terminologie linguistique actualisée et propose des activités didactiques amènes et intelligentes. En ce qui concerne les unités phraséologiques, l'accent est mis sur les collocations. Aucune autre mention n'est faite.

Cristelle Cavalla et Elsa Crozier (2005) ont élaboré un manuel complémentaire *Emotions-Sentiments, nouvelle approche lexicale du FLE*. Les vingt premières pages sont consacrées à la morphologie et à la lexicographie. Les chapitres sont répertoriés selon un critère onomasiologique, autour de la thématique des émotions et des sentiments. Pour chaque champ conceptuel, les auteures proposent un grand nombre d'unités phraséologiques sans aucune application didactique.

Dans la même section Presses Universitaires de Grenoble, le livre *Dites-moi un peu, méthode pratique du français oral* offre à l'apprenant de niveau intermédiaire/avancé un matériel regroupé par thèmes, soit onomasiologique. Les auteures, Anne-Marie Hingue y Karine Ulm (2005), présentent plusieurs supports

authentiques (textes, documents iconiques, dessins, etc.) où les proverbes et unités phraséologiques sont signalés par un astérisque.

Jean-Claude Rolland et Daria Rolland-Pérez (2007) publient dans la collection FLE pour Hispanophones de De Boeck, un ouvrage intitulé *De l'espagnol au français, des expressions et mots usuels du français*. Il s'agit d'une compilation de six cents vocables usuels et de trois mille expressions et lexies complexes (locutions, proverbes, citations) classés selon un critère fonctionnel et notionnel.

D'autres outils complémentaires ont été publiés. Il s'agit de cahiers d'exercices. D'une façon générale, les auteurs abordent peu la phraséologie du français et quand ils le font la taxonomie des unités manque de rigueur ou de connaissance en la matière.

Les différentes maisons d'éditions spécialisées en Français Langue Etrangère ne s'intéressent pas vraiment à l'apprentissage du vocabulaire. Deux publications ont vu le jour chez CLE International celle de Claire Leroy-Miquel et Anne Goliot-Lete (1997) *Vocabulaire progressif du français*, niveau intermédiaire et celle de Nicole Larger et Reine Mimran (2004) *Vocabulaire expliqué du français*, niveau débutant et intermédiaire.

Ces ouvrages comportent surtout des UP dont la présentation sémasiologique ne permet pas vraiment un encodage digne de ce nom. Les propositions se bornent à faire découvrir le caractère cocasse et métaphorique de certaines comparaisons lexicalisées ou de somatismes. Le traitement reste anecdotique.

En 2008 est publié *Les expressions idiomatiques* aussi chez Clé International. Ses auteurs, Isabelle Cholet et Jean-Marie Robert, ont réuni dans ce précis plus de 2000 expressions idiomatiques classées par thèmes et degrés d'intensité. Chaque expression est expliquée et illustrée par un exemple. A l'encontre de Mónica Sulkowska (2013 : 215), nous pensons que, tout en étant un outil de facile utilisation, ce recueil d'EI, sans guidage, n'a d'autre intérêt que lexicographique.

### II.4. 1980- 2014, deux courants méthodologiques

Afin de mieux saisir la place consacrée au lexique et à la phraséologie en Français Langue Etrangère, nous avons évalué, tout d'abord, les propositions didactiques de l'Approche Communicative ; ensuite les recommandations du Conseil de l'Europe recueillies dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues. Pour étayer notre étude, nous avons analysé 14 manuels de FLE, niveau B1, depuis 1980 jusqu'à ce jour dans Cette analyse nous a permis de calibrer la place octroyée aux unités phraséologiques. Grâce à ses travaux préliminaires, nous serons en mesure de proposer une approche phraséodidactique solide, en accord avec un matériel didactique actuel, inscrit dans un courant méthodologique.

#### II.4.1. L'Approche Communicative

Pour analyser le traitement du lexique et le traitement des unités phraséologiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous présenterons certains axes métadidactiques sur lesquels s'appuie l'Approche Communicative. Nous traiterons uniquement des aspects qui sont, à notre avis, essentiels en didactique.

L'Approche Communicative (désormais AC) est un courant didactique apparu dans les années quatre-vingts, après la publication de travaux engagés autour des langues vivantes et commandités et développés par le Conseil de l'Europe en 1976 ; elle constitue un vaste projet autour des systèmes d'apprentissage des langues vivantes. Pour le FLE, un ouvrage intitulé *Niveau- seuil*<sup>88</sup> dresse l'inventaire des fonctions langagières appelées aussi *acte de parole* et fait apparaître « la notion de besoin » conditionnant ainsi tous les programmes de l'Approche Communicative. S'inscrivant dans une politique européenne, cette nouvelle conception de l'enseignement des langues vise des objectifs très

---

<sup>88</sup> Les travaux qui ont servi de base aux programmes de l'AC ont été réunis sous le titre *Un niveau-seuil*. Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. (1976): *Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe. Hatier.

pragmatiques. Christian Puren (2014)<sup>89</sup>, didacticien et historien des méthodologies de l'enseignement des langues, résume parfaitement les visées de ce projet :

L'AC a été construite en Europe au début des années 1970 dans le cadre d'un projet politique qui était de faciliter les déplacements des Européens d'un pays à l'autre. C'est pourquoi la situation sociale de référence de cette approche (celle à laquelle on se proposait de préparer les apprenants) a été le voyage touristique ; et son agir de référence (l'action à laquelle on se proposait de les préparer) était l'interaction langagière (qui est un *parler avec l'autre*), interaction décrite linguistiquement par une « grammaire notionnelle-fonctionnelle », c'est-à-dire en termes de notions en rapport avec la vie quotidienne et d'actes de parole (qui sont un *agir sur l'autre*).

Les années quatre-vingts ont donc vu la parution de méthodes en FLE s'inspirant des approches communicatives venant influer une bouffée d'oxygène et revitalisant les pratiques pédagogiques en langue étrangère. Auparavant, rappelons-le, les méthodes structuralistes, béhavioristes ou audiovisuelles occupaient la quasi- totalité du panorama en langue. L'instauration des approches communicatives en didactique du FLE a par conséquent supposé une libération pour le praticien car les notions explicites d'actes de paroles, de savoir- faire langagiers, de pragmatisme et théories de l'énonciation ont permis à l'enseignant de répondre avec plus de finesse aux besoins de ses apprenants. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 264), auteurs de *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et seconde*, accordent toute son importance à l'Approche Communicative :

« L'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes [...]. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du

---

<sup>89</sup> « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés. et complémentaires ». (À paraître également dans les Actes du XIVe colloque de l'Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF), Rennes, 18-19 avril 2013). Publication sur le site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) : janvier 2014.

discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorientent les matériaux d'apprentissage ».

Dans le *Dictionnaire de didactique du français*, langue étrangère et seconde (2003 : 24), ouvrage collectif dirigé par Jean-Pierre Cuq, il est fait mention que l'AC « s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer », au moyen de matériel authentique et de situations pratiques. Fréquemment utilisée au pluriel, cette appellation dénote la diversité des pratiques et des applications méthodologiques sous-jacentes. Cette diversité s'apprécie aussi dans l'implication plurielle et hétérogène des concepteurs de manuels pour l'apprenant. De fait, l'Approche Communicative a profondément marqué l'enseignement du FLE jusqu'à l'arrivée des nouvelles directrices du Conseil de l'Europe en 2000. Les méthodes communicatives, tout comme les cours de type communicatifs, s'organisent autour d'objectifs de communication constitués par des fonctions (actes de parole) et des notions (les catégories sémantico-grammaticales). De la sorte, l'Approche Communicative reçoit généralement la dénomination d'approche notionnelle.

Toutefois, cette diversité de démarches pédagogiques trouble la théorisation du mouvement et rend difficile une appréhension structurée. D'ailleurs Christian Puren (1994 [2008] : 30), très critique, consacre l'expression « la galaxie communicative », résumant ainsi la diversité des pratiques et l'éclectisme des théories qui la sous-tend ; à la suite, il entreprend de lister les apports théoriques qui l'alimentent :

Je citerai ici, pour mémoire, la philosophie du langage, la pragmatique, les linguistiques de l'énonciation et du discours, la sémiotique, l'analyse textuelle, la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle, la psychologie cognitive, la question fonctionnelle et l'analyse des besoins, la compétence de communication, l'analyse des erreurs, l'autonomie, les unités capitalisables et les Niveaux-

seuils, ainsi que les derniers développements sur la problématique de l'enseignement-apprentissage de la culture.

### **II.4.1.1. Les axes métadidactiques**

En dépit de la pluralité et de l'hétérogénéité des théories de références et de la difficulté épistémologique en la matière, il nous semble pertinent de remarquer certains aspects fondamentaux de l'AC : La linguistique de l'énonciation, la sémiotique au travers des indices sémiotiques, l'analyse du discours et la pragmatique. Toutes ces références vont bien évidemment déterminer l'enseignement, l'apprentissage, la place de l'apprenant.

Jean-Pierre Colson (1989), dans une étude remarquable intitulée : « Le concept de communication en linguistique appliquée. Un bref historique et un aperçu bibliographique », analyse les courants linguistiques qui vertèbrent l'AC et précise que l'AC représente une des orientations majeures de la linguistique appliquée. Dans une perspective d'enseignement - apprentissage, nous allons mettre l'accent sur certaines assises théoriques qui vont modifier la didactique des langues.

### **II.4.1.2. La théorie de la communication**

Même si la responsabilité de l'enseignant est accrue dans l'AC « et ses pratiques personnelles se retrouvent revalorisées dans la réflexion didactique puisqu'elles ne sont plus pensées comme un simple niveau d'application de théories et/ou d'utilisations d'outils » (Puren, 1991 : 14), il n'en reste pas moins que certains axes théoriques sous-tendent l'enseignement du FLE.

#### **II.4.1.2.1. L'enseignement comme guidage**

Oscar Valenzuela (2010 : 76), dans un article intitulé « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage » développe ce thème et affirme : « [...] à l'heure actuelle, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission de savoir ». L'enseignement est d'ores et déjà

une tentative de médiation organisée entre l'apprenant, dans une relation de guidage de la part de l'enseignant, et l'objet d'apprentissage dont l'apprenant veut s'approprier.

Grâce à la divulgation des travaux concernant la communication, la didactique des langues va donc subir un changement radical. Toutefois, résumer en quelques lignes les différents apports semble relever de la gageure.

Pour le FLE, les travaux d'une équipe de linguistes vont inspirer directement les didacticiens, les concepteurs de méthodes de FLE (Cuq et Grucca, 2002 : 196). En effet, la linguistique de l'énonciation<sup>90</sup>, qui prend comme point de départ l'emploi de la langue dans des situations de communication, conditionne enseignement et apprentissage.

### a) L'acte d'énonciation

Selon Emile Benveniste (1974 : 80), c'est l'acte qui produit l'énoncé ; il s'agit d'un acte individuel qui met en marche la langue<sup>91</sup>. Dans l'acte d'énonciation interviennent deux protagonistes : le locuteur et le récepteur. Le locuteur agit en fonction du récepteur, de l'énonciation, des énoncés antérieurs et futurs. Communiquer n'est donc pas un acte isolé, une séquence séparée dans le temps et l'espace. Communiquer dans une langue L2 n'est plus vu comme le résultat de stimuli, de répétition imprimant chez le locuteur un usage mécanique de l'idiome. L'énonciation s'inscrit dans une dynamique d'échanges, d'interaction, d'interaction de langage ; ceux qui interviennent utilisent la langue comme instrument et leurs options linguistiques vont déterminer leur relation car dans cette énonciation il faudra considérer l'acte en soi, la situation dans laquelle il se

---

<sup>90</sup> Pour Emile Benveniste (1970), l'énonciation est « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » ; c'est l'acte qui produit l'énoncé. Malgré ce caractère individuel, l'énonciation peut être étudiée en tant que système *Dictionnaire de didactique de français*, (2003 : 81).

<sup>91</sup> Benveniste a profondément marqué le linguiste Igor Mel'čuk. Il n'hésite pas à le qualifier d'« idole de sa jeunesse et de géant de la linguistique française ». Cette remarque est précieuse car dans la Théorie Sens-Texte on devine, en arrière-plan, l'apport des réflexions du linguiste français.

réalise et les instruments de son accomplissement. Cette idée rejoint parfaitement l'objectif de la phraséodidactique et en ce sens la notion d'acte d'énonciation doit s'y voir associée.

### b) La notion d'appropriation

Le deuxième tenant qui intéresse la phraséodidactique est la notion d'appropriation. Emile Benveniste (1974 : 67), dans son ouvrage *Problèmes de linguistique générale*, pose les fondements d'une réflexion sur la langue et son appropriation par les locuteurs ; une appropriation s'inscrivant dans une dialectique dans laquelle les éléments du discours n'acquièrent de réalité et de substance que dans la mesure où ils s'actualisent dans ce même discours. Sans cette actualisation, ils sont vides de sens.

La langue pourvoit les parlants d'un système de références personnelles que chacun s'approprie par l'acte de langage et qui, dans chaque instance de son emploi, dès qu'il est assumé par l'énonciateur, devient unique et nonpareil, ne pouvant se réaliser deux fois de la même manière (Benveniste, 1974 : 67).

Cette conception de la communication en tant qu'acte unique actualisé capitalise bien des atouts. En substance elle apporte d'abord des fondements théoriques puis méthodologiques, nécessaires en sciences de l'éducation.

Dans cette perspective, parler une langue étrangère n'est donc pas une série de réalisations morpho-syntactiques idoines. C'est là que réside la différence, voire l'antagonisme, avec les méthodes appliquées antérieurement, les méthodes audio-orales et audiovisuelles<sup>92</sup>. Les travaux sur la linguistique de l'énonciation vont alors encadrer l'Approche Communicative du point de vue théorique : la situation,

---

<sup>92</sup> Dans ce contexte, l'enseignant fournit une batterie d'exercices structuraux afin de fixer des contenus morpho-syntactiques et lexicaux. L'apprentissage du vocabulaire s'accomplissait à partir de listes thématiques ou d'inventaires lexicaux. Quant au béhaviorisme qui considère la langue comme un comportement moteur chez l'être humain, soit un tout doté de structures reconnaissables, il débouchera sur des pratiques appelées structuralistes où l'on situe habitudes et automatisme sous forme de stimuli / réponse.

le contexte, l'énoncé se trouvent au centre de la communication. C'est pour cette raison que les méthodes communicatives prennent en considération l'actualisation et la réalisation d'énoncés en situation concrète de communication appelées aussi par Emile Benveniste (1974 : 81) *instance du discours*<sup>93</sup>.

Du point de vue de l'enseignement, la donne étant modifiée, l'enseignant a pour tâche de guider l'apprenant dans son appropriation de la langue L2. Concrètement le canevas de documents authentiques oraux ou écrits révèlent la progression linguistique et pragmatique à suivre et l'objectif de l'enseignant est de faire en sorte que l'apprenant s'approprie ce matériel et reproduise en autonomie ces actes. L'accent mis sur la capacité à communiquer, le profil de l'apprenant en L1, tant linguistique que psychologique, représente un atout et l'appropriation de L2 sera à la mesure de ses habilités en L1. Dès lors, le guidage est centré sur l'individu et sur ses aptitudes.

### II.4.1.3. La sémiotique

Sans entrer dans les détails sur la paternité de la sémiologie<sup>94</sup>, il est certain que cette discipline va bouleverser les habitus de l'enseignant. En effet, dans une approche didactique de type communicative, les apprenants doivent apprendre à utiliser, à localiser les éléments essentiels du discours de leur interlocuteur, à comprendre les indices sémiotiques. La distinction entre langue, système sémiotique virtuel et discours (instance dans laquelle se réalise la langue) a permis de valoriser en didactique des langues étrangères la place du discours et, par conséquent, l'importance des indices personnels, spatiaux et temporels, en d'autres termes, des indices déictiques<sup>95</sup>. Ce sont des éléments inséparables de la

---

<sup>93</sup> Du point de vue terminologique, Benveniste (1974 : 79), dans sa description de *L'appareil formel de l'énonciation*, utilise les termes *acte individuel d'utilisation*, *acte d'énonciation*, *instance du discours*. En réalité, les termes *acte de parole* seront diffusés plus tard grâce aux travaux de John Langshaw Austin (1962).

<sup>94</sup> « Le père de la sémiologie est, on le sait, F. de Saussure » Colson (1992 : 242).

<sup>95</sup> Les premiers éléments déictiques appelés aussi *indiciels* renvoient à la situation, au locuteur, à l'interlocuteur et aux circonstances de l'énoncé : leur référentiel est lié à l'acte de parole unique dans lequel ils apparaissent. Par exemple, les pronoms personnels, les démonstratifs, la désinence

situation de l'énoncé, il s'agit d'une « classe de mots dont le référentiel ne peut être défini que par envoi à la situation ou au contexte et plus particulièrement au locuteur et à l'auditeur d'un acte de parole donné » (Galisson et Coste, 1976 : 142).

### **II.4.1.3.1. Vers un apprentissage heuristique et constructiviste**

Les diverses assises théoriques vont ouvrir la voie à des applications en didactique du FLE. En effet, du point de vue méthodologique en AC, l'enseignant invite, incite les apprenants à percevoir, à décoder ces indices pour ensuite les utiliser avec leur interlocuteur, rendant ainsi la communication plus efficace et plus fluide. Par ailleurs cette prise de conscience de l'implicite de la part de l'étudiant est relayée par la linguistique cognitive dont les travaux dans les années quatre-vingts commencent à être diffusés. L'essor de la linguistique cognitive débouche sur des applications directes en didactique du FLE. Sans entrer dans les détails, nous pouvons affirmer que les recherches dans ce domaine créeront certains modèles ou fonctionnements d'activités de classe basées sur les capacités cognitives de l'individu : le traitement de l'information, le décodage, l'encodage, le stockage, les représentations conceptuelles, etc. Toutes ces opérations interviennent dans les processus communicatifs et constituent autant d'atouts pour une phraséodidactique en langue étrangère. En effet, apprendre une langue étrangère ne consiste plus à construire des énoncés grammaticalement corrects mais à trouver l'adéquation entre normes linguistiques et normes d'emploi. Déjà dans ses travaux sur les expressions imagées, Robert Galisson (1984b) applique ces opérations procédurales pour concevoir ses activités didactiques. L'apprenant n'est plus un être sans capacités cognitives, vierge de

---

verbale, les adverbes de temps, de lieu, les noms propres, etc. ; les deuxièmes éléments appelés *anaphoriques* renvoient à des mots déjà exprimés dans le contexte : ce sont des éléments codés.

tout savoir, mais un sujet capable de construire son savoir selon ses propres besoins. L'apprentissage se veut donc heuristique et constructiviste<sup>96</sup>.

a) La part du lexique

Oubliée la liste de vocabulaire, le recours au lexique est purement circonstanciel.

En ce qui concerne l'apprentissage des unités phraséologiques, les énoncés routiniers, sans être nommés, s'assimilent rapidement. Héritage d'une idiosyncrasie, ces phraséologismes appris en situation de communication cristallisent bel et bien l'appartenance à une communauté ; ils véhiculent une culture commune, des références historiques communes, une vision du monde (Bally, 1909 =1951). Ils constituent des éléments indiciels que le locuteur natif et non natif doit savoir décoder. Robert Galisson (1994), phraséodidacticien averti, a su tirer parti de ces apports de la linguistique de l'énonciation ainsi que nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent.

### II.4.1.3.2. Le centrage sur l'apprenant

Après des décennies de « centration sur le professeur » (dans la méthode traditionnelle), puis de « centration sur la méthode » (méthode audio-visuelle), la modernité didactique s'est vue définie comme « centration sur l'apprenant ». Ces quelques lignes de Christian Puren (1991 : 15) résument parfaitement le changement considérable de perspective didactique opéré par l'AC quant à la place de l'étudiant. Nous reprenons les propos d'Oscar Valenzuela (2010 : 77) : « C'est lui [l'apprenant] qui construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui ».

---

<sup>96</sup> En FLE, le recours quasiment systématique aux documents variés, oraux et écrits s'inscrit dans cette ligne. Un parfait exemple de l'application de ces recherches se trouve dans la méthode *Archipel*, parue en 1982, la première à ouvrir la voie.

### II.4.1.4. La linguistique pragmatique

L'Approche Communicative s'est aussi inspirée de la Linguistique pragmatique et des travaux du philosophe anglais John Langshaw Austin (1962) et de son disciple américain John Searle (1969), auteurs respectivement de *How to do things with words*, *Speech acts : an essay in philosophy of language*. Le terme de *speech act* donnera en français l'appellation *acte de parole*. Ces travaux vont marquer la didactique des langues étrangères, et concrètement du FLE, pour leurs procédés pragmatiques et la notion d'acte de parole reste fondamentale jusqu'à aujourd'hui. Le Conseil de l'Europe (1976 :18) reprend clairement cette théorie comme nous pouvons le lire dans lignes qui suivent :

Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont celles qu'un locuteur peut faire lorsqu'il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un. Toutes ces opérations peuvent être appelées actes de parole.

#### a) La notion d'acte de parole

*Quand dire, c'est faire* (1970)<sup>97</sup> est une compilation de douze conférences prononcées par John Langshaw Austin à l'Université de Havard en 1955. La linguistique fonctionnelle austienne décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement et « la notion d'actes de paroles met en évidence la perspective actionnelle du langage » (Courtyllon, 2006 : 12). D'ores et déjà, le langage est un moyen de transmettre un message - à l'oral ou à l'écrit-, message destiné à un interlocuteur qui l'interprète et réagit en fonction de son interprétation. En d'autres termes, s'adresser à autrui implique de manière implicite la volonté de modifier le cours des actes de l'autre et des siens propres.

---

<sup>97</sup> La version française *Quand dire, c'est faire*. Editions Seuil, Coll. *L'ordre Philosophique*. Paris, 1970.

En outre, John Langshaw Austin (1962) établit un classement, une taxonomie des actes d'énonciation que nous reproduisons ici. Les énoncés peuvent être :

- *locutoires* : il s'agit d'actes sans lesquels la mise en marche du langage ne serait pas possible (concevoir des phrases, choisir des phrases, les écrire, les lire, les prononcer, les écouter, etc.), en d'autres termes formuler un énoncé pourvu de sens.

- *illocutoires* : ce sont des actes contenus dans le langage, verbal ou non verbal. Ils font partie d'énoncés dont l'objectif est de réaliser intentionnellement un acte. La liste exhaustive de ce type d'énoncés semble impossible à établir : ils servent à accomplir une multitude d'actions telles que : saluer, inviter, s'excuser, remercier, etc. certains énoncés illocutoires ne nécessitent pas forcément le recours au langage (par exemple saluer).

- *perlocutoires* : ce sont des actes qui servent à modifier le monde grâce aux effets de leur accomplissement. Si un acte illocutoire dépend de l'intentionnalité, l'acte perlocutoire est celui de l'action, de la consécution (Cuq, 2003 : 192).

Désormais, l'enseignement-apprentissage des langues vise un objectif capital ; acquérir une compétence de communication. Cette compétence de communication<sup>98</sup> se distingue par quatre composantes : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle. Pour Sophie Moirand (1990)<sup>99</sup> ce repérage permet d'élaborer un matériel didactique combinant les situations de communication, les besoins langagiers et les outils linguistiques. Concrètement, le fait de *demander*

---

<sup>98</sup> Il faut distinguer entre « compétence de communication », notion très large établie par Hymes en 1972 dans le cadre de la sociolinguistique, et approche communicative, méthodologie qui s'est développée au sein de la didactique des langues vivantes, à partir précisément de la compétence de communication, mais prise dans un sens plus restreint. Disons que les différentes tentatives de classification de la compétence de communication de Moirand, Coste et autres sont une adaptation de ce cadre notionnel à la méthodologie en vogue à l'époque.

<sup>99</sup> Sophie Moirand est linguiste, didacticienne, professeure émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle,

*son chemin, se présenter, donner une information* va permettre de répertorier les outils à l'accomplissement de ces des actes de parole.

### **II.4.1.4.1. Objectifs et besoins**

L'apprenant étant au centre de l'apprentissage, les procédures de classe s'orientent vers des activités de compréhension et d'interprétation plutôt qu'analyses formelles des textes. L'interaction règne en maître mot. Les apports considérés comme importants sont : la notion de compétence, pour penser les objectifs et l'évaluation du niveau des étudiants, l'importance du sens, explicitée par l'orientation fonctionnelle et notionnelle des contenus. Enfin la notion d'actes de parole met en évidence la perspective actionnelle du langage et donc la nécessité d'enseigner en interaction, puisque son usage implique une compétence de type pragmatique.

En fait, l'AC va favoriser un modèle d'apprentissage onomasiologique basé sur des opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur. Le récepteur établissant un certain nombre d'hypothèses va peu à peu les vérifier en s'appuyant sur ses connaissances, sur la saisie d'indices et de redondances et enfin sur le résultat de la vérification. Ensuite les hypothèses sont confirmées ou infirmées débouchant sur une nouvelle saisie d'hypothèses ou sur une démarche sémasiologique pour accéder au sens<sup>100</sup>. D'une façon générale, les méthodes communicatives ont abandonné l'apprentissage mnémonique du vocabulaire. Il s'agit plutôt d'une proposition d'enseignement basée sur le contextuel et sur l'acquisition spontanée du lexique. L'assimilation de ce dernier, choisi selon la situation de communication, se faisait par immersion dans une dynamique proche à celle de la langue maternelle (Ruiz Gurillo, 2000 : 261 ; Courtilon, 2006 : 17).

---

<sup>100</sup> Ce modèle onomasiologique aura des conséquences particulièrement importantes dans le domaine de l'acquisition lexicale comme nous le verrons plus tard.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2.1., ces pratiques pédagogiques concernant l'enseignement du lexique en langue maternelle relèvent déjà du « travail occasionnel ou ponctuel » (Calaque, 2000 : 12). Ce n'est donc pas un hasard si l'enseignant se voit confronté à des écueils similaires en L2.

### **II.5. Le traitement du lexique dans les manuels d'approches communicatives en FLE de 1980 à 2000**

Tanto el modelo estructural como el enfoque comunicativo habían dejado de lado este ámbito (la adquisición del vocabulario en general), debido en parte a la creencia bastante generalizada de que el léxico es un ámbito lleno de irregularidades, sin límites e imposible de sistematizar.

Ces quelques lignes de Ruiz Gurillo (2000 : 261) même si elles s'appliquent à l'E/LE résument parfaitement la situation en FLE. D'autres phraséologues/phraséodidacticiens comme Carmen Navarro (2003) le corroborent. Les manuels de type communicatif se caractérisent par une grande souplesse en ce qui concerne l'apprentissage notionnel car les aspects sémantico-grammaticaux, centrés sur les besoins de l'apprenant, ne font pas l'objet d'une étude systématique. Les dimensions pragmatiques et socioculturelles priment et déterminent l'acquisition des notions grammaticales et lexicales ; elles constituent les axes, les fils conducteurs selon lesquels se distribuent et s'agglutinent les connaissances linguistiques. L'apprentissage des vocabulaires se voit conditionné et assujéti. La variabilité des approches se reflète tout particulièrement dans les activités concernant ce domaine.

#### **II.5.1. L'analyse de six manuels d'Approche Communicative**

L'analyse de manuels de FLE que nous avons menée valide clairement ce point, et cette carence dans la compétence lexicale sera la pierre d'achoppement des approches communicatives.

En effet, les auteurs des manuels correspondant à l'AC proposent peu, ou aucune activité didactique concernant le vocabulaire.

a) Méthode n° 1 : *Archipel 2*

C'est le cas par exemple d'*Archipel 2*. Le manuel *Archipel 1*, il constitue la première méthode de type communicative, où le lexique ne fait l'objet d'aucune activité<sup>101</sup>. Leurs auteures Janine Courtillon et Sabine Raillard (1982) ont choisi de ne proposer aucun traitement. Des notes lexicographiques apparaissent en pied de page des textes littéraires ou de divulgation afin de faciliter la compréhension écrite. Ces indications apparaissent à onze reprises dans le manuel. Il peut s'agir de lexies simples, de sigles, d'archaïsmes lexicaux, de noms propres, de toponymes, de locutions, etc. Pour le reste, l'exploitation didactique du vocabulaire est à la charge du professeur.

Cette méthode publiée aux éditions Didier avec la participation du Crédif, Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français<sup>102</sup>, est une authentique révolution méthodologique et illustre bien la volonté des auteurs de donner la priorité aux aspects pragmatiques et discursifs de la langue. Dans les faits, l'enseignant établit un programme de compétences à partir des documents authentiques fournis. Les indices déictiques recueillis dans chaque support permettent d'introduire une ou plusieurs notions selon les actes de parole abordés et servent de guide pour programmer la progression linguistique. Le traitement donné à la grammaire et au vocabulaire dépend du critère de l'enseignant et de l'objectif communicatif regroupé en acte de parole. Le manuel *Archipel 2* est divisé en quatre dossiers couvrant des thématiques autour de concepts tels que le passé, le futur, les attentes et les incertitudes (*Le passé, c'était hier... ; Que s'est-il*

---

<sup>101</sup> Sauf l'exercice intitulé « lexique » qui propose d'établir une équivalence périphrastique à certaines expressions métaphoriques (1982 : 148). Cf. fiche analytique, annexes.

<sup>102</sup> Le Crédif est un organisme public pour la recherche scientifique créé en 1959 et dissout en 1996. Il a pour objectif d'effectuer des recherches et des publications sur l'enseignement du français langues étrangère.

*passé? Attentes et incertitude s; Le futur, c'est demain ; Modes d'emplois*)<sup>103</sup>. La progression dans l'apprentissage est donc basée sur un procédé heuristique et constructiviste.

Pour l'avoir utilisé comme manuel de classe pendant de nombreuses années, nous pouvons remarquer que cette première méthode communicative offre de grandes perspectives en enseignement-apprentissage, une liberté d'actions et de choix mais un travail colossal en amont pour le professeur qui doit « construire son cours » de a à z.

Cette orthodoxie communicative se voit nuancée dans les manuels publiés la même année et postérieurement car les éditions commerciales ne vont pas adopter une perspective aussi novatrice et le traitement grammatical et lexical reste plus programmé et prévisible.

### b) Méthode n° 2 : *Sans Frontières 3*

*Sans Frontières 3* (1982) édité chez Clé International présente une configuration très structurée, et par là même moins libre : divisé en huit dossiers à leur tour sous-divisés selon les compétences linguistiques (*Un certain Monsieur Dupont ; Dis-moi ce que tu lis ; L'addition, s'il vous plait ; Douce France ; Un sou est un sou ; Si j'avais le temps ; Masculin / Féminin ; On sort ce soir*). Les auteurs, Philippe Dominique, Jean-Claude Demari, Danielle Grellier, Annick Lemoine et Chantal Plum ont mis l'accent sur les habilités orales et écrites et les thèmes grammaticaux sont clairement définis. Dans chaque dossier, il est proposé un document authentique, généralement un article de presse. Le vocabulaire ou les noms propres y sont expliqués en langue française en marge du texte. Ces indications lexicographiques facilitent la fluidité au moment de la lecture et limitent les obstacles à la compréhension pour l'apprenant. Il n'y a pas de propositions explicites de réemploi ou d'encodage.

---

<sup>103</sup> L'intitulé des chapitres permet d'entrevoir la thématique et les possibles contenus linguistiques.

### c) Méthodes n° 3 : *Espaces 3* et n°5 *Le Nouvel Espaces 3*

Dans les livres de l'élève *Espaces 3* et *Le Nouvel Espace 3*, publiés respectivement en 1991 et 1996, Guy Capelle, Nöelle Gidon et Daniel Moliné n'ont introduit aucune modification quant à la structure profonde du manuel. La rubrique Lexique apparaît après la lecture du document, il s'agit de lexèmes. Un traitement lexicographique des lexies est proposé pour faciliter l'accès à la compréhension de textes. Les exercices sont de type lexicographique : l'apprenant doit vérifier l'acception d'un vocable. Notons au passage que c'est le terme lexique qui est choisi.

Dans *Espaces 3*, quelques propositions de travaux sur le vocabulaire sont introduites tantôt sur la double page *Grammaire* sous forme d'exercices, tantôt dans la rubrique Repérage ou bien dans *Lexique*. Il s'agit de vocables simples. Les exercices sont de type lexicographique : l'apprenant doit vérifier l'acception d'une lexie. Dans *Le Nouvel Espaces 3*, apparaissent quatre types d'exercices intitulés Lexique (pp. 45, 46, 61, 72) dans la partie concernant les exploitations didactiques. Il s'agit de localiser le vocabulaire dans le document. Par rapport au manuel antérieur, l'intérêt pour le lexique s'est amoindri.

### d) Méthode n° 4 : *Libre- Echange 3*

*Libre- Echange 3* (Hatier et Didier, 1992), conçu par Janine Courtillon et Genevieve Dominique de Salins, divisé en quatre dossiers thématiques, (*A quoi rêvent les Français? ; Les Français et l'argent ; Le triomphe de l'individu? Les Français de l'an 2000*), sous-divisés en plusieurs chapitres. Il y a seize unités d'apprentissage. Le vocabulaire correspond à chaque texte, à chaque document authentique, oral ou écrit, et est présenté dans un chapitre sous l'appellation suivante : *Pour fixer le vocabulaire*. Dans cette partie, on insiste sur l'acquisition de lexies actualisées dans une simple phrase. On propose à l'apprenant de réaliser un exercice de synonymie afin de vérifier l'acception du vocable. Le vocabulaire

n'est pas présenté selon un critère catégoriel. Il s'agit de collocations, de lexies simples, le tout confondu.

### e) Méthode n° 6 : *Café Crème 3*

Pour la dernière étape de l'AC, dans *Café Crème 3* (Hachette, 1998), quatre grandes parties divisées en quinze chapitres (*Invitation; Renseignements ; C'est dans le journal ; Delf Epreuve A2 ; Toujours plus ; Critiques ; Lieux de mémoire ; Delf Epreuves A2, A4 ; Solidarité ; Pas d'accord ; Revendications ; Delf Epreuve A3 ; Pour ou contre ; En chanson ; Tout change ; Delf A4*). Les auteurs, Pierre Delaisne, Nicole Mcbride et Sandra Trevisi (1998) ont choisi de recueillir le vocabulaire dans une rubrique spéciale intitulée *Boîte à outils*. Une page entière y est consacrée. Il s'agit d'indications sur les antonymes ou la formation de dérivés ou les mots composés ou les sigles. A deux reprises, les lexies complexes sont abordées.

Dans cette période qui va de 1980 à 2000, on peut constater l'absence de pratiques consensuelles d'un manuel à l'autre, constante que les chercheurs<sup>104</sup> et didacticiens ont déjà mis au jour. Malheureusement, on peut aussi faire le lien avec la didactique du lexique en français langue maternelle puisqu'on a vu croître un phénomène inquiétant : l'acculturation dans le domaine lexical, acculturation provoquée par des pratiques au petit bonheur la chance où « le travail sur le lexique [n'a] guère d'intérêt qu'en discours, notamment grâce à l'explicitation lexicale à partir des lectures de textes » (Calaque et Grossmann, 2000 : 8). A la lumière de l'étude de ces six manuels de Français Langue Etrangère, on observe que les propositions lexicales se limitent à la recherche lexicographique après lectures de textes authentiques. Il existe donc une similitude de pratiques entre le français langue maternelle et le Français Langue Etrangère.

---

<sup>104</sup> Comme Christian Puren, 1991, 1994, 2014.

### **II.5.2. Le traitement des phraséologismes dans les manuels d'approches communicatives en FLE de 1980 à 2000**

Nombreux sont les phraséologues et phraséodidacticiens qui déplorent le peu d'attention accordé aux phraséologismes en FLE (Catalá et Mellado, 2004 ; González Rey, 2005 ; Sulkowska, 2007 ; Cavalla, 2008a). Comme nous l'avons démontré dans ce début de chapitre, cette tendance n'est pas le fruit du hasard mais bien le fait d'une politique linguistique généralisée en langue maternelle et en langue seconde. En tout état de cause, il semble illusoire de vouloir asseoir une discipline telle que la phraséodidactique sans prendre en considération l'ensemble du problème. Ainsi que nous l'avons analysé dans la partie concernant la didactique du lexique, les écueils auxquels doivent faire face la phraséodidacticiens sont formidables. Toutefois, les études récemment publiées tendent à prouver qu'une prise de conscience s'installe chez les différents acteurs de l'enseignement des langues. En outre, il est fort probable que les efforts fournis par une communauté de chercheurs vont porter tôt ou tard leurs fruits grâce à la diffusion de leurs travaux.

#### **II.5.2.1. Résultats de l'analyse du traitement didactique des phraséologismes dans les manuels de 1980 à 2000**

Dans cette partie de notre travail, nous avons abordé le traitement des phraséologismes, toute catégorie confondue et dans tous les supports écrits existant dans chaque manuel. Ce travail de compilation s'est avéré long et particulièrement chronophage car chaque manuel dispose de quantité de documents authentiques d'origine divers, ce qui rend le dépouillement particulièrement complexe.

##### **I) Deux constantes**

L'analyse de la combinatoire figée a permis de dégager deux tendances qui se distinguent dans les six manuels étudiés.

### i) L'absence d'appui théorique

L'absence de références linguistiques quant aux phraséologismes constitue la première constante. Ce qui retient l'attention, c'est le manque d'information lexicale quelle qu'elle soit (formelle, sémantique, pragmatique). Bien évidemment, ce n'est pas une surprise puisqu'en L1 peu d'experts en didactique semblent former à cette discipline. Tout au plus, les auteurs utilisent le terme *d'expression idiomatique, imagée, familière, métaphorique*. L'existence des énoncés phraséologiques ne fait l'objet d'aucune mention, ni celle de collocations.

### ii) La force évocatrice des unités phraséologiques

A la lecture des titres des unités didactiques des manuels que nous avons étudiés, une autre constante s'est imposée : les auteurs ont recours à des phraséologismes de nature catégorielle diverse (et pragmatique-discursive) pour intituler les chapitres. De toute évidence la force évocatrice de ces unités renvoie une image d'authenticité linguistique et culturelle dont sont probablement friands les concepteurs de méthodes, et peut-être les apprenants. Ce recours quasiment systématique surprend car, là où le bât blesse, c'est dans l'absence totale de didactisation de ces phraséologismes. Elles semblent agir comme élément déclencheur, à l'enseignant de saisir cette balle au bond et d'exploiter cette situation.

#### a) Méthode n° 1 : *Archipel 2*

Véritable révolution dans les habitus des enseignants, les méthodes 1 et 2 suivent la même ligne méthodologique.

Les enregistrements sonores des mises en situation sont riches en énoncés routiniers et autres unités phraséologiques, mais sans les nommer. Par ailleurs les titres de chapitres reprennent, dans ce manuel et dans les autres livres de l'élève, des énoncés phraséologiques, de collocations, des énoncés routiniers, etc. Il est certain que leur valeur évocatrice plonge enseignant et apprenant dans un univers

où le code commun, s'il est partagé, est réellement révélateur d'une idiosyncrasie. Les apprenants sont, d'ailleurs, susceptibles d'y être initiés dans la mesure où on leur en fournit les clés d'accès.

Il en résulte que pour *Archipel 2*, les consignes produites ne font référence qu'aux variations diastratiques (*Passez du registre familier au registre neutre*) ou à l'accès au sens idiomatique à travers la paraphrase (*Pouvez-vous paraphraser les expressions métaphoriques suivantes*). Prises en contexte, les unités phraséologiques ne reçoivent aucun traitement particulier. On en conclut que l'enseignant doit faire son choix lexical et considérer pertinent de s'arrêter sur ces figés.

En ce qui concerne l'exploitation des unités phraséologiques, il existe un exercice intitulé « Lexique ». C'est une proposition lexicale élaborée à partir de document authentique (1980 : 148). On remarquera que le terme employé pour désigner les phrasèmes « expressions métaphoriques » met l'accent sur la valeur stylistique : le recours à la métaphore mais les auteures n'entrent pas dans d'autres considérations. L'accès au sens se fait par décodage périphrastique.

Voici l'intitulé de l'exercice :

Tableau n° 20. Exercice « Lexique », *Archipel 2*. Page 148.

Pouvez-vous paraphraser les expressions métaphoriques suivantes :

- Faire un bout de chemin avec.
- N'appartenir à aucun troupeau.
- Sortir des sentiers battus.
- Des idées à creuser.
- Ce qui se passe dans les coulisses.
- Ce qui se cache derrière les informations fracassantes.
- Des faiseurs de mots.
- Des diseurs de bonne aventure.

On remarque tout de suite que le choix des suites lexicales reste à évaluer. En effet, quels rapports peuvent avoir ensemble ces constructions verbales figées, des

locutions nominales, des collocations nominales ? Quels objectifs didactiques veut-on atteindre ?

D'autres indications apparaissent en pied de page ; nous avons répertorié les constructions verbales figées suivantes ne faisant l'objet d'aucune exploitation didactique et nous les avons regroupées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 21. Indications en pied de page : CVF, *Archipel 2*.

o	Se gourer = se tromper, p. 83.
o	Se faire de la bile, p. 84.
o	Avoir « la trouille » (argot) = avoir peur, p. 92.
o	Etre casse-pieds = ennuyer quelqu'un, p. 175.

Il semble limpide que ces propositions sur les figés n'obéissent à aucune intention particulière de la part des auteurs, ou peut-être faut-il y voir le désir d'introduire un registre dit familier.

### b) Méthode n° 2 : *Sans Frontières 2*

Le cas de *Sans Frontières 3* est particulièrement révélateur. En effet, ce livre de l'élève regroupe un nombre important de constructions verbales figées (54 pour ce seul ouvrage!). Toutefois, aucune didactisation n'est proposée. Il s'agit bien d'une liste riche en expressions idiomatiques mais il n'existe pas de mode d'emploi ni guidage de décodage et ni ancrage.

Dans le prologue « A tous ceux qui vont se servir de ce livre », les auteurs Philippe Dominique, Jean-Claude Demari, Danielle Grellier, Annick Lemoine et Chantal Plum (1984 : 5) signalent à l'utilisateur qu'il rencontrera « parfois des mots et des expressions<sup>105</sup> familiers en rapport avec le thème du dossier. Cette double page ne comporte pas de questions. A vous d'en faire un travail complémentaire ou une simple étape de détente ». On y trouve donc quatre pages consacrées à une

---

<sup>105</sup> Les majuscules sont recueillies dans le texte original.

rubrique intitulée « Mots et Expressions ». La première page appartient au dossier 3 « L'addition, s'il vous plaît: » (1984 : 75) ; la seconde au dossier 4 « Douce France » (1984 : 98-99) ; la troisième au dossier 5 « Un sou est un sou » (1984 : 123) et la quatrième au dossier 7 « Masculin/Féminin » (1984 : 171).

Les UP apparaissent en relation avec le thème du dossier. Elles ne sont pas déterminées du point de vue catégoriel. Aucune considération diaphasique ou diastratique n'est mentionnée si ce n'est parfois le terme *familier* qui indique le registre. Les auteurs présentent les différentes expressions accompagnées d'information lexicographique. Par exemple : dans la rubrique *Boire* (1984 : 75), « *ce qu'on dit de quelqu'un qui boit beaucoup : il lève le coude, il boit sec, il a une bonne descente, il boit comme une éponge/ comme un trou* » etc. On peut se poser la question de l'intérêt d'une telle information parasynonymique étant donné l'absence de didactisation et qu'il n'est proposé aucun exercice de contextualisation ni aucune recherche d'équivalence. Les unités phraséologiques sont présentées sous forme de glossaire. Somme toute, en dépit des efforts des concepteurs pour sensibiliser l'apprenant aux UP, il reste beaucoup à faire car on ne saisit pas très bien pourquoi elles sont présentées ni le critère de départ pour leur sélection. En fait, un des problèmes qui se pose en ce qui concerne le corpus d'UP est bel et bien celui de la sélection. La pertinence n'équivaut pas à la fréquence et la fréquence n'est pas un critère absolu. En outre les habilités mobilisées pour la maîtrise de ce corpus pourraient être considérées excessives au vu de l'intérêt pragmatique des expressions recueillies.

### c) Méthodes n° 3 et 5 : *Espaces 3* et *le Nouvel Espaces 3*

Dans *Espaces 3* et *le Nouvel Espaces 3*, ce sont surtout les titres des chapitres qui retiennent l'attention. En effet, des 15 chapitres (*Des stéréotypes ; je me souviens... ; Une société à plusieurs vitesses ; La vie mode d'emploi ; La famille, un refuge? ; Que je t'aime! ; Moi et les autres ; Ils y croient. Quelles valeurs? ; L'école...et après? ; Le poids des mots ; Paysage audiovisuel ; De gauche à droite ; France, terre d'accueil? ; Entrée des artistes ; Génération TGV*) sont

pratiquement tous chargés de valeur connotative évidente pour un locuteur natif. Les intitulés déclencheurs sont donc susceptibles de commentaire de la part de l'enseignant et de l'apprenant.

### d) Méthode n° 4 : *Libre Echange* 3

Les références à l'univers phraséologique sont moins fréquentes dans ce manuel. A titre d'exemples, nous pouvons citer « les cordons de la bourse », « le bas de laine », « le cœur sur la main ». Mais l'intentionnalité est la même que pour les manuels précédents.

### e) Méthode n° 6 : *Café crème* 3

Les concepteurs de ce livre de l'élève n'apportent pas de modification. Les UP sont reprises dans les titres bien que d'une manière moins évidentes que dans le manuel précédent. « C'est dans le journal », « pour ou contre » constituent des énoncés phraséologiques de nature proche de ce que Jean- Louis Dufays (2014 : 61) nomme *clichés de langage*.

Jusqu'à présent, l'intérêt pour les UP s'est démontré dans les titres des chapitres des manuels. Il apparaît clairement que les auteurs méconnaissent la taxonomie et l'identité de ces phrasèmes. Cet écueil semble donc rédhibitoire pour une possible didactisation. Si l'on considère la place du lexique dans l'AC ainsi que nous l'avons analysé, il est peu surprenant qu'il en soit autrement.

## II.6. La méthode actionnelle du CECRL

Un tournant va s'opérer en 2001 quand le Conseil de l'Europe, après analyse des systèmes éducatifs des pays membres, va publier un rapport visant à fournir des bases communes à l'enseignement, à l'acquisition et à l'évaluation des langues de l'Union européenne.

### II.6.1. Origines et fondements

Fruit de dix ans de recherches, le Cadre Européen Commun de Références pour l'apprentissage et l'enseignement des Langues se situe dans une perspective actionnelle. Véritable outil de politiques linguistiques, l'élaboration d'un cadre commun souligne la volonté d'intensifier l'apprentissage des langues.

Dans le monde du travail, une proportion de plus en plus importante de salariés travailleront pour des multinationales ou des consortiums, que ce soit par recrutement direct ou du fait de fusions, d'acquisitions ou d'obligations contractuelles. Il n'est pas impossible qu'ils soient alors amenés à utiliser la langue de l'entreprise ou à faire une partie de leur carrière comme résident temporaire ou visiteur fréquent dans un pays étranger<sup>106</sup>.

Christian Puren (2014 : 5), didacticien des langues et cultures, explique clairement les changements qui vont s'opérer par rapport à l'Approche Communicative :

Le CECRL se situe dans le cadre d'un projet politique qui prend en compte la poursuite de l'intégration européenne et ce qu'elle implique : il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers (en l'occurrence des Européens d'autres pays) au cours de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer à vivre avec les autres dans la durée – d'où l'apparition de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle ».

---

<sup>106</sup> Conseil de l'Europe (1997). *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41 p. Ce guide a été intégré en 2002 en tant que premier chapitre dans un *Guide pour les utilisateurs* comprenant d'autres parties rédigées par d'autres auteurs. En ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc)

Disponible en ligne, le CECRL se compose de quatre sections. La première section s'adresse à tous les utilisateurs ; la seconde aux différents types d'utilisateurs, c'est-à-dire aux enseignants, aux formateurs et, éventuellement, aux apprenants eux-mêmes<sup>107</sup>. La troisième concerne les autorités éducatives, les administrateurs, les organisateurs ; la quatrième les concepteurs de manuels d'enseignement des langues.

### II.6.2. Une perspective méthodologique plus complète et complexe

Le Cadre s'inscrit dans un processus déjà consolidé par l'AC. La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70. Les concepteurs (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) proposent aux enseignants et aux concepteurs de manuels des outils pour l'élaboration de matériel didactique. Il s'agit d'une perspective actionnelle car « elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer ». [...] « L'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'Approche communicative. Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ».

Du point de vue méthodologique, l'apprentissage de la langue se décline en compétences générales ; les acteurs réalisent des activités langagières permettant de traiter des textes sur des thèmes concernant des domaines particuliers, mobilisant des stratégies pour accomplir des tâches. Les activités recouvrent cinq

---

<sup>107</sup> « (Le chapitre 2 s'adresse aux apprenants adultes qui peuvent avoir une connaissance de première main du *Cadre de référence*) » CERCL.

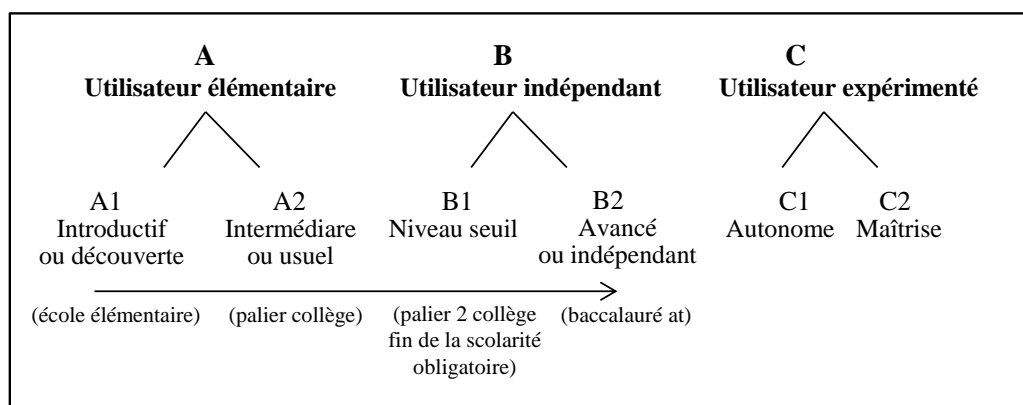
processus : compétences de production écrite et orale et celle d'interaction. Voilà en substance le processus d'apprentissage à mettre en œuvre.

### II.6.3. Les niveaux du Cadre, une approche arborescente

Le CECRL (2001 : 31) établit une division ou une gradation dans le processus d'apprentissage des langues. Reparti en trois grands groupes A, B, C, l'utilisateur, enseignant et apprenant, doit être capable de se situer dans chaque division. Ces trois grands groupes sont à leur tour divisés en sous-groupes. L'importance de cette répartition n'est plus à démontrer. Valable pour les langues maternelles et les langues secondes, elle offre de vastes possibilités en linguistique contrastive car les descripteurs communs aux langues européennes permettent de centrer les études sur des apprenants ayant les mêmes bagages linguistiques.

Le schéma arborescent ci-dessous permet une visualisation optimale des niveaux linguistiques.

Figure n° 2. Schéma arborescent des niveaux du CERCL. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation (2001) : « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Division des langues vivantes, Strasbourg. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Paris, Didier.



### II.6.4. Le cadre et les axes métadidactiques

A l'instar de l'AC, le CECRL met l'accent sur certains axes métadidactiques importants dans une perspective phraséodidactique.

#### A. La notion de tâche

Nous reprenons ici la définition du *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* (2003 : 234) :

La tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant. [...] concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les *objectifs*, le *support*, les activités, les *rôles* respectifs de l'enseignant et des apprenants, le *dispositif*. [...] et le *résultat* de la tâche.

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités. En d'autres termes, la typologie des tâches peut se décliner quasiment à l'infini et selon le profil de l'apprenant.

#### B. Le centrage sur l'apprenant

Si l'Approche Communicative mettait l'accent sur le « bien communiquer », la Perspective Actionnelle (désormais PA), pour reprendre les termes de Christian Puren (2014) demande à l'apprenant une prise de conscience accrue de son identité (6.1.3.1), le développement d'un choix de stratégies pour l'accomplissement des tâches (6.1.3.2), le développement de la conscience linguistique et communicative (6.1.3.3). Globalement, il s'agit d'une appropriation accrue du processus, conscient, d'apprendre. Ces aptitudes aussi nommées « savoir-apprendre » doivent être un atout majeur pour la phraséodidactique car en passant de la prise de conscience phraséologique en L1,

il est possible de déterminer le bagage individuel de l'apprenant et de le guider vers la compétence phraséologique en L2.

### II.6.5. L'enseignement du lexique

Dans la cinquième partie du guide, une rubrique concerne son enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Sa lecture est instructive. C'est pourquoi nous reproduisons le texte ci-dessous.

Tableau n° 22. Paragraphe intitulé « Apprendre les mots ». CECRL, Guide pour les utilisateurs. Section II Guide pour tous ceux directement engagés dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Chapitre 3, Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.1, Apprendre les mots.

#### *Apprendre les mots*

Comment apprend-on le vocabulaire? Pour ce qui est de la première langue, il y a deux écoles de pensée. L'une soutient que les mots doivent être appris naturellement en contexte tandis que l'autre milite pour un enseignement formel du vocabulaire, particulièrement pour les élèves en difficulté. Les résultats de la recherche témoignent en faveur des deux groupes. D'un côté, le vocabulaire s'accroît par la lecture mais à faible dose ; les mots se déplacent lentement selon le continuum décrit dans l'unité précédente. Cependant, plus l'apprenant lit, plus rapide devient la démarche et plus élevé le nombre de mots sur le continuum. D'un autre côté, l'enseignement formel du vocabulaire s'est avéré également très efficace, notamment pour faire passer certains mots clés sur le continuum. On a remarqué, en particulier, qu'on apprend le vocabulaire plus rapidement lorsqu'il est enseigné dans des champs sémantiques relatifs aux genres de textes que les apprenants seront amenés à lire. En conséquence, il semblerait que la façon la plus efficace d'accroître la réserve de vocabulaire serait une combinaison des deux approches. Idéalement, l'enseignement explicite d'un mot devrait associer la forme à des exemples du mot dans son usage courant afin d'une part, d'aider la reconnaissance et, d'autre part, de commencer à développer le sens de son « comportement » syntaxique.

Ce qui paraît surprenant, c'est le fait que les compétences obtenues ne sont pas satisfaisantes et les remarques des apprenants sont récurrentes en la matière.

D'ailleurs les commentaires recueillis par Bourgery (2009 : 51) illustrent bien cet état de fait auquel sont confrontés la majorité des enseignants de langue ou d'autre discipline. « Combien de candidats sortent d'une évaluation orale ou écrite en avouant » « Je n'avais pas assez de vocabulaire ! » Et pourtant, les cours avaient eu lieu, le travail semblait avoir été fait. C'est bien que le lexique ne s'acquiert pas « au vol », ou « à l'usage », sauf à vivre dans le bain linguistique, et encore... ». En la matière, les recommandations du Cadre restent floues et n'offrent que peu de pistes de réflexions<sup>108</sup>. Renvoyant les apprenants à leur responsabilité, un faible nombre pourra surmonter les obstacles de l'apprentissage autoguidé. Mais que penser de la conclusion d'Elisabeth Calaque (2008 : 7) quant à l'enseignement du vocabulaire à l'école ? :

[...] il n'existe pas de méthode clef en main pour enseigner le vocabulaire. C'est au professeur qu'il revient de bâtir son enseignement. Il doit pour cela disposer d'approches didactiques déjà construites, mais aussi d'apports théoriques, susceptibles de l'aider dans l'analyse des problèmes liés à l'apprentissage lexical.

### II.6.6. L'apprentissage du vocabulaire

Comme nous le verrons dans la partie suivante, on constate que le lexique retient toujours peu l'intérêt des concepteurs. En dépit des recommandations plus claires et contraignantes quant à l'exploitation des axes intrinsèques du lexique<sup>109</sup> faisant allusion aux relations inter-lexicales ; la notion de champs sémantiques seule ne suffit pas à l'apprentissage. Il faut obligatoirement intégrer d'autres

---

<sup>108</sup>« Certains chercheurs pensent que ces caractéristiques sont également valables pour l'apprentissage des langues en classe, autrement dit, que nos élèves apprennent une langue en classe comme l'apprendrait quelqu'un qui vit dans le pays étranger. La plupart d'entre eux reconnaissent néanmoins que cela n'est vrai que dans une certaine mesure et que l'apprentissage formel est vraiment différent. En fin de compte, nos apprenants sont les seuls à pouvoir nous dire si tel est le cas dans leur apprentissage d'une nouvelle langue.» CECRL. Chapitre 5. *Apprentissage et Enseignement*.

<sup>109</sup> CECRL, 5.2.1.3 Compétence sémantique.

activités susceptibles d'alimenter la motivation de l'apprenant et par voie de conséquence d'enrichir sa compétence lexicale.

Nous reproduisons là aussi les consignes du Cadre

Tableau n° 23. Paragraphe intitulé « Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues ». CECRL, Guide pour les utilisateurs : chapitre 3. Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.3, Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues.

Si les mots sont appris par champs sémantiques, il est utile de les caractériser par des moyens variés. Par exemple, en essayant d'apprendre le vocabulaire des moyens de transport, on peut les classer des différentes façons suivantes : selon leur vitesse, selon le nombre de roues, selon le degré de pollution, selon leur taille, alphabétiquement et ainsi de suite. Faire cela en groupe provoque des discussions sur les caractéristiques des moyens de transport et suppose un usage *significatif des mots* qui, à son tour, les aide à entrer en mémoire (1).

(1) Une manière intéressante de procéder est de demander à plusieurs groupes de caractériser les mots selon un principe que vous énoncez ou qu'ils trouvent par eux-mêmes et qui devra être deviné par d'autres.

Ce qui est sûr, c'est que le lexique réunit une série de spécificités sur lesquelles il faut s'appuyer en didactique. L'apprentissage de la combinatoire libre tout autant que la combinatoire figée doit se centrer sur les axes syntagmatique et paradigmatique. Bogaards (1994) a analysé en profondeur les valeurs sémantiques et les atouts majeurs du lexique :

- Les rapports de nature paradigmatique ou syntagmatique.
- La morphologie des unités lexicales. La flexion, la dérivation et la composition.
- Le mot comme unité sémantique.

□ La nature du sens. Les différences fondamentales entre le sens d'une unité et l'ensemble de ses référents. En d'autres termes le sens dénotatif et le sens connotatif.

□ Les rapports de sens. La synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, l'hypéronymie, la méronymie.

Tous ces aspects concernant l'unité de sens doivent faire l'objet d'activités dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Viennent ensuite des considérations quant à la compétence lexicale de l'apprenant.

Tableau n° 24. Paragraphe intitulé « 5.2.1.3 Compétence sémantique ». CECRL, Guide pour les utilisateurs : chapitre 3, Guide à l'usage des enseignants et des apprenants. Cinquième partie. Apprentissage et enseignement des langues. 5.3, Quelques suggestions pratiques concernant l'apprentissage des langues.

L'utilisateur remarquera que l'adjectif « lexical » n'est pas utilisé ici uniquement pour des mots isolés mais plutôt pour des expressions linguistiques attestées et utilisées comme des ensembles fixes et indivisibles. Ainsi « lexical » comprend les locutions figées et idiomatiques mais pas tous les mots puisque les lexèmes composés et complexes sont traités en « morphologie » comme une partie de la compétence grammaticale.

L'utilisateur remarquera que l'adjectif « lexical » n'est pas utilisé ici uniquement pour des mots isolés mais plutôt pour des expressions linguistiques attestées et utilisées comme des ensembles fixes et indivisibles. Ainsi « lexical » comprend les locutions figées et idiomatiques mais pas tous les mots puisque les lexèmes composés et complexes sont traités en « morphologie » comme une partie de la compétence grammaticale.

Il est intéressant de constater que dans cette partie concernant tous les utilisateurs, il est fait mention de la compétence phraséologique sans la nommer. Une division est imposée entre compétence grammaticale pour ce qui est de la dérivation et de la composition et compétence lexicale pour les lexèmes et les autres unités indivisibles.

Par ailleurs dans le Cadre (CEC 5.2.1.1), on trouve des indications quant au volume lexical d'un locuteur natif et à sa constitution en tant que système. Citant les travaux de Jean Aitchison, linguiste cognitiviste (1987), il est indiqué qu'un adulte instruit connaît environ 50 000 mots, parfois même 250 000. Le descripteur conclut que « ces ordres de grandeur permettent de supposer que l'organisation du lexique mental adopte une structure systématique ». En filigranes, les études psycholinguistes semblent avoir inspiré ces quelques lignes.

### **II.7. La didactique du lexique dans les manuels d'approche actionnelle de 2000 à 2014**

La variabilité dans le traitement du lexique est un des éléments méthodologiques révélateurs. Cette disparité va s'estomper au fil des années avec l'adoption des recommandations du CERCL. D'ores et déjà on peut s'attendre à une plus grande uniformité dans l'enseignement-apprentissage du lexique des langues étrangères. Toutefois, comme nous allons le vérifier, nous sommes encore loin d'un traitement conceptuellement et méthodologiquement unifié.

#### a) Méthode n° 7 : *Forum 3*

A partir des recommandations recueillies dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, le traitement du lexique semble évoluer. C'est ce qui ressort de l'étude menée à partir du premier manuel publié à la suite des recommandations. Dans *Forum 3* (Hachette, 2002), divisé en douze unités (*Le temps du plaisir ; Parlez-moi d'amour ; Aux urnes, citoyens ; A chacun sa foi ; De l'école au travail ; Culture, cultures ; Nouvelle donne, nouveaux défis ; Etre*

*ou paraître ; Liberté, égalité, fraternité...solidarité ; Cadres de vie ; L'argent à tout prix ; Le français tel qu'on le parle*) le vocabulaire n'apparaît pas encore dans une rubrique spécifique mais fait l'objet d'exercices dont l'objectif est d'accéder aux champs sémantiques, par exemple le champ sémantique du travail. Parfois, les auteurs, Jean Thierry Le Bougnec, Marie José Lopes, Robert Menand et Jean Marie Vidal (2002), proposent des travaux sur la polysémie des lexèmes. Les activités lexicales s'insèrent après la lecture d'un document ou après un travail de compréhension orale. Dans le cas d'un document écrit, l'exercice est intitulé « *Retrouvez dans le texte les mots qui...* » et il s'agit de retrouver dans le document des lexies, des synonymes. L'exploitation didactique est centrée essentiellement sur les rapports de sens, concrètement sur la synonymie.

### b) Méthode n° 8 : *Naturellement 3*

Pour *Naturellement 3* (Santillana, 2003), dans chaque dossier (4 Modules divisés en douze unités sous-divisées en 60 leçons) textes et documents journalistiques, témoignages, statistiques, textes littéraires illustrent le thème abordé. Le vocabulaire des leçons fait l'objet d'un traitement lexicographique. Les auteurs, Guy Capelle, Nöelle Gidon et Daniel Moliné (2003), ne proposent pas d'activités de réemploi du vocabulaire.

### c) Méthode n° 9 : *Taxi 3*

*Taxi 3* d'Anne Marie Johnson et Robert. Menand, publié en 2004 chez Hachette constitue un manuel très structuré composé de douze unités divisées en quatre leçons. Le lexique y figure dans une rubrique intitulée *Vocabulaire* incluse dans toutes les leçons et des exercices d'application, essentiellement de complétion, viennent clore cette partie. Sont abordés des thèmes relatifs à la morphologie, la dérivation et la composition à travers l'étude des affixes et des sigles. Les relations sémantiques relatives à la synonymie de lexèmes ne sont pas abordées de manière significative (seule la page 67 contient « Les figures de style »).

### d) Méthode n° 10 : *Rond- Point 2*

Les auteurs de *Rond- Point 2* (Presses universitaires de Grenoble, 2004), Catherine Flumian, Josiane Labascoule et Charlotte Royer, ne proposent aucune activité lexicale, ni de décodage ni d'encodage. Ce qui semble curieux car cette même maison d'éditions a publié les travaux du groupe de chercheurs appartenant à l'Université de Grenoble, chercheurs spécialisés en lexique et didactique.

### e) Méthode n° 11 : *Connexions* niveau 3

Regroupé dans la rubrique *Vocabulaire*, le traitement du lexique du manuel *Connexions niveau 3* (Didier et Edelsa, 2005) reste très inégal<sup>110</sup>. Dans cette rubrique, les auteurs, Régine Mérieux, Yves Loiseau et Bernard Bouvier (2005), ont mis l'accent sur l'apprentissage des syntagmes verbaux, des énoncés libres actualisés, des connecteurs logiques. Le lexique ne comporte aucune notion : aucun classement catégoriel et sont regroupées sans distinction : collocations, lexies simples, acceptions d'un même vocable, constructions verbales figées. Dans la rubrique *Communication*, l'approche est résolument actionnelle. On propose de systématiser le matériel lexical et plus largement linguistique nécessaire à la réalisation de chaque acte de parole. Le vocabulaire est actualisé à l'intérieur de phrases dans « des prêts à l'emploi » destiné à l'apprenant. Il peut s'agir d'énoncés routiniers ou d'énoncés libres.

### f) Méthode n° 12 : *Alter Ego 3 B1*

« *Les mots pour...* » du livre *Alter Ego 3 B1* (Hachette, 2006) recouvre un matériel lexical correspondant à des actes de parole ou des savoir-faire langagiers. C'est le premier manuel où les auteurs, Catherine Dollez et Sylvie Pons (2006), proposent un angle d'exploitation actionnel et communicatif. Toutefois l'absence

---

<sup>110</sup> Dans les unités 1, 2 et 10 (p.17, p.25 et p.144 respectivement).

de considérations catégorielles est surprenante<sup>111</sup>. Une mention particulière est faite sur la fonctionnalité du matériel lexical présenté ; les variations diastratiques ou sociolectales sont notées entre guillemets et répertoriées en français standard ou courant. L'actualisation des constructions verbales figées ou des verbes reflète le soin dont font preuve les auteurs : donner à l'apprenant un matériel linguistique « prêt à l'emploi ». Il s'agit de favoriser une appropriation directe pour le locuteur. Par ailleurs, sont indiquées, en pied de page, des précisions lexicales pour certains mots dont la compréhension peut présenter un obstacle pour l'apprenant.

### g) Méthode n° 13 : *Echo B1*

Dans la version *Echo B1*, premier volume (Clé international, 2010), les auteurs, Jacky Girardet et Jacques Pécheur (2010), offrent l'exploitation lexicale la plus aboutie. Le vocabulaire fait l'objet d'une rubrique spécifique intitulée « Vocabulaire ». Dans chaque leçon (12 au total) des trois unités, les auteurs proposent un corpus de lexèmes. Par exemple, dans la leçon 1 *Que s'est-il passé?*, le vocabulaire porte sur « les faits divers [événements, catastrophes et délits] + l'information et les médias ». Par ailleurs, dans la rubrique Situations orales sont repris des vocables en discours où apparaissent parfois des propositions pragmatiques-discursives contenant des expressions figées. Toutefois, il n'y a pas d'exercices centrés sur le vocabulaire. Donc pas d'exploitation didactique d'aucune sorte.

### h) Méthode n° 14: *Agenda 3*

Il en va de même pour *Agenda 3* (Hachette, 2012). Les auteurs, Murielle Bidault, Gabrielle Chort, Fanny Kablan, Frédérique Treffandier (2012), placent le vocabulaire dans une rubrique « Vocabulaire et grammaire ». Les auteurs

---

<sup>111</sup> La proposition peut se centrer sur des verbes déclencheurs actualisés, des substantifs abstraits, des constructions verbales, des énoncés phraséologiques.

proposent un corpus de lexèmes simples. Regroupé par champ sémantique, le vocabulaire abordé est travaillé de nouveau dans des activités lacunaires ou de mise en relation. Il s'agit d'une proposition lexicale en rapport directe avec le thème de la leçon. C'est un atout si l'on compare les autres manuels.

Ainsi donc, il n'y a guère de changement dans le traitement du vocabulaire dans les manuels de classe entre les années 1980 et les années 2012, sauf *Agenda 3*. Pour nuancer nos propos, nous dirons qu'il ne faut pas oublier l'existence des cahiers d'exercices qui accompagnent ces méthodes et qui contiennent des activités sur le lexique.

Si l'on peut constater une légère amélioration quant à la qualité des activités, on peut aussi conclure qu'il n'existe pas de ligne directrice mais qu'il s'agit plutôt, pour reprendre les termes de Calaque (2004), « d'approches accidentelles » car le fait lexical est perçu comme lieu d'irrégularités et somme toute chaotique. En dépit des recommandations du CECRL, la compétence sémantique de l'apprenant n'est guère sollicitée et l'accent est mis tout particulièrement sur la compétence grammaticale.

### **II.8. La phraséologie et le Cadre européen commun de référence pour les langues**

Dans les recommandations du CECRL, la phraséologie occupe une place importante. En premier lieu, force est de constater que les éléments phraséologiques sont partiellement nommés. Du point de vue terminologique, les termes de *collocations*, *locution figée*, *expressions toutes faites*, *expression de la sagesse populaire*, marqueurs de relation sociale, apparaissent dans le chapitre concernant la compétence lexicale. L'emploi de ces termes démontre un changement par rapport à l'AC.

Reprises dans le chapitre intitulé « Compétences communicatives langagières », les notions phraséologiques sont encadrées dans la partie « Compétences linguistiques, Compétence sociolinguistique et Compétences pragmatiques ».

### II.8.1. Compétences linguistiques

Dans le cadre des compétences linguistiques, on trouve des indications précises quant à la connaissance d'éléments lexicaux et à la capacité des utilisateurs à manipuler les phraséologismes. Dans les tableaux ci-dessous sont reproduits les catégories phraséologiques considérées dans le Cadre comme éléments linguistiques. Une ébauche de la taxonomie de certaines UP peut en être déduite.

Tableau n° 25. Paragraphe intitulé « Compétence lexicale ». CECRL, Compétences linguistiques, Compétence sociolinguistique et Compétences pragmatiques. Pages 87-88.

#### Compétence lexicale

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose

1. d'éléments lexicaux et
2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

Les éléments lexicaux sont des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

- Les expressions toutes faites comprennent
  - les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations
    - « Bonjour ! Comment ça va ? »
  - les proverbes (voir 5.2.2.3)
  - les archaïsmes → « Aller à vau l'eau »
- Les locutions figées comprennent
  - des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
    - « Il a cassé sa pipe » = il est mort
    - « Ça a fait long feu » = ça n'a pas duré
  - des procédés d'insistance, par exemple :

<p>« Blanc comme neige » = pur</p> <p>« Blanc comme un linceul » = livide</p> <p>Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « Pouvez-vous me passer... ? »</li> <li>– d'autres expressions figées verbales, par exemple : « Faire avec », « Prendre sur soi »...</li> <li>– d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « Au fur et à mesure »...</li> <li>– des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « Faire un discours ».</li> </ul>
--

### II.8.1.1. Vers une taxonomie des unités phraséologiques

Un début de taxonomie est donc proposé. Les expressions toutes faites et les locutions figées sont dans un premier temps abordées du point de vue syntaxique, sémantique et pragmatique, en tant qu'éléments de la combinatoire figée, sous forme de bloc mémorisé et ayant une fonction langagière déterminée. Régis par l'usage et l'emploi en contexte, sont abordés leur caractère polylexical, stylistique, leur fonction catégorielle, la fréquence de leur cooccurrences. Le descripteur distingue ici leurs traits constitutifs sans les nommer clairement et sans les hiérarchiser. Cependant, nous pouvons compléter le tableau ci-dessous à partir des indications concernant la compétence lexicale, obtenant ainsi le résultat suivant :

Tableau n° 26. Taxonomie des éléments lexicaux selon le CECRL.

Eléments lexicaux	Eléments lexicaux
<b>Expressions toutes faites</b>	<b>Locutions figées</b>
Des énoncés routiniers	Les métaphores figées opaques
Les parémies	Les comparaisons lexicalisées
Les archaïsmes	Les formules routinières
	Des expressions figées verbales
	Des expressions figées prépositionnelles

	Des collocations
--	------------------

L'absence de références conceptuelles rend difficile un classement plus précis. Quoi qu'il en soit, c'est un premier pas. Et probablement une ouverture pour la prise en compte de travaux linguistiques présents et futurs. De fait, en E/LE et en FLE un bon nombre d'auteurs se sont penchés sur la didactique de la phraséologie et le Cadre permet d'insérer ces recherches dans une perspective d'enseignement-apprentissage des langues. La réflexion touche d'un côté les unités lexicales ou les fonctions langagières. C'est le cas, par exemple, des travaux menés sur les UP en FLM, en FLE, en FDNL, en FOS et en E/LE : de Calaque (2006), Higuera García (2007), Cavalla (2008b, 2010, 2014), Ettinger (2014), Nicolas (2014), Scurtu et Dinca (2014), Sevilla (2014). Et la liste pourrait s'allonger et inclure d'autres études phraséologiques et parémiologiques comme le signale María Isabel González Rey (2012).

### II.8.2. Compétence sociolinguistique

Dans le chapitre sur la Compétence sociolinguistique, sont abordés les énoncés phraséologiques tels que les formules routinières. Dans le cas de ces marqueurs des relations sociales, les registres sociolectes sont indiqués de manière claire. La fonction langagière, discursive et pragmatique, est formulée. Ce domaine a donné lieu aussi à de fructueuses études en L2 concernant la valeur communicative : Forment Fernandez (1998, 2000), Vazquez Fernandez et Bueso Fernandez (1999) ; ou la valeur plurilingue et multiculturelle, Iñesta Mena (2010, 2014), pour ne citer que ces travaux en langue française et espagnole.

Nous reproduisons ici le tableau récapitulatif des UP, marqueurs de relations sociales recueillies dans le CECRL.

Tableau n° 27. Paragraphe intitulé « Marqueurs des relations sociales » (CECRL, Compétence sociolinguistiques. Page 93).

<b>Marqueurs des relations sociales</b>	
Ils sont très différents selon les langues et les cultures car ils dépendent de facteurs tels que	
<b>a.</b> le statut relatif des interlocuteurs,	
<b>b.</b> la proximité de la relation, <b>c.</b> le registre du discours, etc. Les exemples donnés ci-dessous en français n'ont qu'une valeur relative et peuvent ne pas avoir d'équivalents dans d'autres langues.	
<b>• Usage et choix des salutations</b>	
– d'accueil	→ Bonjour ! Salut !
– de présentation	→ Enchanté !
– pour prendre congé	→ Au revoir ! À bientôt !
<b>• Usage et choix des formes d'adresse</b>	
– officiel	→ Votre Sainteté, Votre Excellence
– formel	→ Monsieur, Madame, Mademoiselle, seuls Monsieur ou Madame + fonction (Monsieur le Professeur, Madame la Ministre)
– informel	→ le prénom seul (Jean ! Suzanne !) ; Monsieur + nom de famille
– familier, intime	→ Chéri, Mon Chou, Mon vieux, etc.
– autoritaire	→ le nom de famille seul (Martin !)
– agressif	→ Vous, là-bas ! ; Espèce de + nom
<b>• Conventions de prise de parole</b>	
<b>• Usage et choix des exclamations</b> → Mon dieu !, Et bien !, etc.	

Dans le même ordre d'idée. Le CECRL aborde la parémiologie.

La présence des parémies est affirmée. Toutefois, si a priori l'identification des énoncés parémiologiques semble plus aisée, et le descripteur désigne certaines de ces constructions selon l'usage que les locuteurs natifs en font, on observe une identification erronée car la construction verbale figée « apporter de l'eau au moulin », révélatrice somme toute d'une idiosyncrasie, devrait être classée dans les locutions figées.

Tableau n° 28. Paragraphe intitulé « Expressions de la sagesse populaire » (CECRL, Compétence sociolinguistiques. Page 94).

<b>Expressions de la sagesse populaire</b>
En exprimant des attitudes courantes, ces expressions figées les renforcent.
Par exemple :
– proverbes → Un « tiens » vaut mieux que deux « Tu l’auras » !
– expressions idiomatiques → Apporter de l’eau au moulin.
– expressions familières → Un homme est un homme.
– expressions de croyances, dictons au sujet du temps → Noël au balcon, Pâques aux tisons.
– attitudes, clichés → Il faut de tout pour faire un monde.
– valeurs → Qui vole un œuf, vole un bœuf.

Dans le domaine de la parémiologie, les applications en didactique des langues ont commencé dans les années 1994 par les publications de Julia Sevilla Muñoz (1993, 1994, 1995, 1997, 2004, 2005, 2014). Il s’agit donc d’un champ de recherches consolidé et l’univers parémiologique renferme de nombreuses possibilités en langues. Concrètement en FLE, la présence d’énoncés parémiologiques dans les titres de chapitres prouvent leur présence et l’intérêt des concepteurs et auteurs.

Regroupées dans le chapitre des Compétences sociolinguistiques, les parémies offrent des informations précieuses sur la culture d’un pays et elles sont autant de clés d’accès pour une meilleure compréhension du fonctionnement sociolinguistique d’une langue donnée. Les quelques lignes qui suivent rédigées par Julia Sevilla et María Teresa Barbadillo (2004 : 197) illustrent parfaitement cet aspect :

Toda lengua no se puede comprender sin la cultura a la que va emparejada. Los refranes en tanto que portadores de la sabiduría, las

costumbres, la historia de un pueblo, resultan indispensables para comprender muchos aspectos de la cultura de ese pueblo. Conocer bien una lengua supone pues, conocer al máximo sus distintas manifestaciones lingüísticas. Entre ellas los refranes, principales representantes de la lengua popular durante muchos siglos (Barbadillo de la Fuente et Sevilla Muñoz, 2004 : 197).

Pour ce faire, ces expertes en Parémiologie (Sevilla et Barbadillo, 2004 : 203) préconisent une approche didactique propre à ces énoncés gnomiques.

En la clase de lengua española, se ha de diferenciar entre la enseñanza de refranes a estudiantes de lengua española materna o extranjera, porque sus necesidades son distintas, así como su competencia paremiológica, y, más que enseñar a emplear refranes, hay que enseñar a reconocerlos y comprender su sentido, lo cual encierra ya una invitación a utilizarlos, a apreciarlos y a disfrutarlos. También conviene elaborar unas pautas para su uso en otras materias, distintas de las empleadas en las clases de Lengua (Ibid, 2004 : 2003).

En ce qui concerne leur étude, à l’instar des phraséologismes, il serait intéressant pour l’apprenant de s’y initier dès le début de son apprentissage en L2 étant donné leur grande richesse (Blanco Escoda et Moreno Alcalde, 1997).

Par ailleurs, du point de vue, par exemple, de la traductologie contrastive, l’enseignement et l’apprentissage des parémies revêt de multiples facettes qu’il convient d’explorer pour une maîtrise optimale de langue L1 et L2. (Sevilla Muñoz et Quevedo Aparicio, 1995 ; Sevilla Muñoz et García Romero, 2005 ; Ruiz Quemoun, 2014 ; Sevilla Muñoz, 2014).

### **II.8.3. Compétences pragmatiques**

Dans cette catégorie, le Cadre distingue deux facettes : la compétence discursive et la compétence fonctionnelle. La première représente la capacité d’élaborer un discours selon un thème donné. La seconde recouvre l’utilisation du

discours oral et des textes en termes de communication. Pour ces deux compétences, le recours aux unités phraséologiques semble évident même s'il n'est pas formulé explicitement (González Rey, 2006a : 130).

### **II.8.3.1. La répartition des unités phraséologiques selon les niveaux du CECRL**

Selon la répartition du CERCL, la maîtrise des expressions idiomatiques doit s'imposer à partir de niveaux C1 et C2. Auparavant, il n'en est pas fait mention<sup>112</sup>.

Pour Stefan Ettinger (2014 : 31) :

C'est une lapalissade que d'affirmer que l'enseignement des phrasèmes d'une langue étrangère à des fins pratiques doit respecter une certaine progression qui est en étroite relation avec l'acquisition des connaissances de cette langue étrangère. Dès le début de l'enseignement, les formules routinières occupent une place de choix.

De fait, certains phraséodidacticiens<sup>113</sup> élaborent déjà du matériel phraséologique pour apprenants à partir du niveau A1. C'est le cas du groupe de Phraseotext sur le point d'éditer un CDrom de français idiomatique. C'est aussi le cas de González Rey (2007), comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, qui a publié *Le Français Idiomatique* où les unités phraséologiques sont à apprendre dès le niveau initial. De fait, les spécialistes, toute langue confondue, s'inclinent à penser que l'enseignement apprentissage de la combinatoire figée est nécessaire et profitable pour les apprenants. C'est l'opinion de María del Mar Forment Fernández (1998) et de la phraséodidacticienne M<sup>a</sup> Angeles Solano Rodriguez (2005 : 389-390) et nous adhérons totalement à leur prise de position :

---

<sup>112</sup> Voir tableau correspondant à la *Correction sociolinguistique*. Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer, page 95.

<sup>113</sup> L'équipe de Phraseotext est composée de María Isabel González. Jean-Louis Dufays, Vilmos Bardosí, María Angeles Solano Rodriguez, Fernande Ruiz Quemoun, Ascención Serria Soriano et Claire Nicolas.

[...] es importante aprender las UFs [unidades fraseológicas] a la misma vez que el resto de su léxico, que su gramática, y su pronunciación, sólo así tendrán posibilidad de ser integradas de un modo natural en el sistema cognitivo del aprendiz. Esto es así porque, en todos los ámbitos de la experiencia humana, una vez que se han aprendido las cosas de determinada manera es difícil y molesto modificarlo [...]. Si aplicamos este postulado al aprendizaje de una lengua extranjera, comprobaremos cómo arraiga, y sedimenta en nuestro sistema cognitivo el vocabulario inicialmente aprendido, y lo que cuesta sustituirlo por sinónimos, léxicos o fraseológicos. [...] desde un primer momento y no sólo a partir de los niveles intermedios o avanzados.

C'est aussi l'opinion de Michael Lewis (2000 :29) concernant cette fois les collocations : « We now recognise that much of our 'vocabulary' consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then teaching collocation should be a top priority in every language course ».

Florence Détry (2008a : 206), phraséologue spécialisée en E/LE défend l'idée que les UP, mal représentées et mal exploitées en didactique des langues, semblent revêtir une certaine difficulté qui n'est qu'apparente :

Souvent jugées par les professeurs et par leurs élèves comme des éléments linguistiques complexes et difficiles à mémoriser, les expressions idiomatiques (EI) sont généralement peu travaillées en classe de langue étrangère (LE). Or, comme l'ont dénoncé de nombreux didacticiens (Irujo, 1986 ; Ruiz Campillo et Roldán Vendrell, 1993 ; Penadés Martínez, 1999), etc., cette impression de difficulté est en partie provoquée et renforcée par l'inadéquation et/ou incomplétude des activités que les livres de LE proposent pour l'étude de ce type d'expressions.

## Chapitre II

En prenant comme appui les considérations concernant les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, il est possible de dégager des informations sur le matériel phraséologique à aborder. María Isabel González Rey (2006a) a d'ailleurs engagé ce travail. Nous synthétisons ses propositions sous forme de tableau :

Tableau n° 29. Tableau récapitulatif des compétences phraséologiques de l'apprenant selon son niveau linguistique.

<b>Compétence active chez l'apprenant + typologie des UP</b>	<b>Niveaux du CECRL</b>
Compétence pragmatique Formules routinières. Compétence linguistique Comparaisons lexicalisées. Collocations de vocabulaire élémentaire.	A1 A2
Compétence linguistique Collocations. Constructions idiomatiques.	B1
Compétence linguistique Expressions idiomatiques opaques. Parémies.	B2
Compétence phraséologique D'un locuteur natif	C1 /C2

Par ailleurs, María Isabel González Rey (2006a : 133) met l'accent sur les processus d'apprentissage des UP proposés dans le CECRL :

determinar o tipo de ámbito que intervén: público, profesional, educativo ou persoal fixar o obxectivo principal con respecto a ese tipo de ámbito: a) desenvolver habilidades sociais, b) realizar mellor un traballo, c) axudar nos estudos, ou d) facilitar a vida nun país estranxeiro; encadrar o curso, a materia ou o módulo no marco dunha demanda e oferta precisas de servizos lingüísticos, xa sexan cursos especializados, cursos con fins profesionais, preparación para un

período de residencia no estranxeiro, comprensión da lingua de traballadores inmigrantes, etc.; desenvolver as actividades segundo as competencias apuntadas e as súas compoñentes: p. ex. actividades de lingua para a interacción oral, ou de léxico nas compoñentes lingüística e sociolingüística; elixir un enfoque pedagóxico centrado no desenvolvemento de estratexias que permitan a realización das tarefas coa dimensión lingüística correspondente; identificar as expresións lingüísticas fixas adaptadas ás tarefas; fixar un obxectivo comunicativo preciso para empregalas; reformular os resultados variando as competencias apuntadas: orais, escritas, de interacción ou de mediación.

Pour sa part, Ana María Ruiz Martínez (2005 : 130), dans son étude intitulée «Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», répertorie les unités phraséologiques qui, selon leur fonction pragmatique-discursive pourraient être incluses dans le programme didactique suivant le CECRL.

Se centrant sur les niveaux A et B1, l'auteure démontre que les phraséologismes en E/LE sont présents, sotto voce, dans les actes communicatifs.

Dans un classement minutieux, elle recueille actes de paroles et phraséologismes pour E/LE (2005 : 171). Nous reprenons ses données dans les deux tableaux qui suivent.

Tableau n° 30. Tableau récapitulatif des compétences pragmatiques et discursives de niveau A1 incluant des UP dans l'étude d'Ana María Ruiz Martínez (2007).

Nivel A1
Relación social (1. Agradecer algo a alguien. 2. Utilizar las formas habituales de saludar. 3. Preguntar a las personas cómo están. 4. Responder a una invitación. 5. Aceptar un ofrecimiento. - rehusar un ofrecimiento. 6. Expresar cómo se siente. 7. Pedir

disculpas. 8. Aceptar disculpas).

Información y comunicación (9. Iniciar conversaciones. 10. Terminar conversaciones. 11. Realizar afirmaciones. 12. Discrepar con otras personas).

Sentimientos, gustos y opiniones (13. Reaccionar ante noticias. 14. Plantear preguntas. 15. Coincidir con otras personas. 16. Discrepar con otras personas. 17. Dar una opinión sobre problemas prácticos).

Tableau n° 31. Tableau récapitulatif des compétences pragmatiques et discursives de niveau B1 incluant des UP dans l'étude d'Ana María Ruiz Martínez (2005).

### Nivel B1

Relación social (1. Establecer contacto social: presentaciones. 2. Establecer contacto social: agradecimientos. 3. Establecer contacto social: saludos. 4. Establecer contacto social: despedidas).

Información y comunicación (5. Terminar conversaciones sencillas. 6. Contestar a preguntas. 7. Intercambiar con cierta seguridad información sobre asuntos habituales. 8. Realizar breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas. 9. Describir las reacciones. 10. Expresar compromisos personales. 11. Expresar desacuerdos. 12. Plantear una queja).

Sentimientos, gustos y opiniones (13. Expresar lo que quiere. 14. Describir a un médico los síntomas. 15. Describir sus reacciones. 16. Expresar cómo se siente. 17. Expresar acuerdos).

Le repérage des unités phraséologiques dans les manuels de E/LE permet l'élaboration d'un corpus selon un critère pragmatique. L'auteure réalise un travail très intéressant pour la phraséodidactique de l'espagnol. Par voie de conséquence cette étude débouche sur d'autres travaux en langues européennes et nous pensons que, grâce aux recherches en la matière toutes langues confondues, la phraséodidactique modifiera les habits des acteurs de l'enseignement. Et si tant est qu'il soit encore nécessaire d'en faire la démonstration, l'enseignement - apprentissage des unités phraséologiques fait partie intégrante des compétences

d'un apprenant locuteur non natif, ou natif et ce, depuis les premiers moments de la prise de contact entre enseignant et apprenant.

### **II.8.3.2. Résultats du traitement des phraséologismes dans les manuels inspirés du cadre**

Dans cette partie de notre travail, de la même manière que dans le chapitre consacré aux phraséologismes dans les manuels de l'AC, nous avons abordé le traitement des phraséologismes, toute catégorie confondue et dans tous les documents écrits existant dans chaque manuel.

Les propos de Cristelle Cavalla (2008a : 12) introduisent parfaitement cette partie du chapitre. En effet, en dépit de leur présence dans les manuels de FLE, leur exploitation didactique se réduit à la portion congrue :

Notons que si quelques manuels de FLE proposent de rares expressions figées culturellement marquées et donc souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, il n'est souvent rien prévu pour l'enseignement des collocations. Pourtant, on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique.

La première observation qui se dégage recouvre les recommandations du CECRL ont été prises en considération dans certains manuels. Toutefois, deux constantes se confirment par rapport à la tendance constatée dans les manuels d'Approche Communicative.

#### A) L'absence de cadre théorique

En dépit des annonces du Cadre, la situation en compétence lexicale semble inchangée. L'absence de références théoriques quant aux phraséologismes

constitue la première constante<sup>114</sup>. Ce qui retient l'attention, c'est le manque d'information lexicale quelle qu'elle soit (formelle, sémantique, pragmatique). Bien évidemment, ce n'est pas une surprise puisqu'en L1 peu d'experts en didactique des langues semblent être formés à cette discipline. Tout au plus, les auteurs utilisent le terme d'expression idiomatique, imagée, familière, métaphorique. L'existence des énoncés phraséologiques ne fait l'objet d'aucune mention, ni celle de collocations d'ailleurs.

### B) Reflets d'une idiosyncrasie

De même que dans les manuels d'inspiration communicative, s'impose le recours aux phraséologismes non identifiés dans les titres des unités didactiques des manuels que nous avons étudiés. Nous avons déjà souligné la force évocatrice suscitée par ces unités. Reste à savoir si elles fonctionnent réellement comme élément déclencheur ou simplement testimonial.

#### a) Méthode n° 7 : *Forum 3*

Les auteurs sélectionnent des titres de chapitre à la valeur connotative évidente pour un locuteur français natif. (*Le temps du plaisir. Parlez-moi d'amour. Aux urnes, citoyens. A chacun sa foi. De l'école au travail. Culture, cultures. Nouvelle donne, nouveaux défis. Etre ou paraître. Liberté, égalité, fraternité.solidarité. Cadres de vie. L'argent à tout prix. Le français tel qu'on le parle*).

#### b) Méthode n° 8 : *Naturellement 3*

Dans ce livre de l'élève, aucune précision ni exploitation phraséodidactique.

#### c) Méthode n° 9 : *Taxi 3*

---

<sup>114</sup> Leonor Ruiz Gurillo (2000) dans son article « un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros » déplore cette carence de références théoriques dans le cas de E/LE.

## Chapitre II

---

Il est intéressant de signaler que les auteures ont choisi des énoncés phraséologiques comme en-tête de chapitre. Les références culturelles sont évidentes pour un locuteur natif ; il s'agit de références concernant le domaine de la chanson, du cinéma. Les séquences figées apparaissent parfois détournées :

- *Et moi, et moi, et moi* : Chanson de Jacques Dutronc.
- *Le travail, c'est la santé* : Chanson d'Henri Salvador.
- *Parlez-moi de moi* : Chanson de Guy Béart interprétée par Jeanne Moreau.
- *Bizarre, vous avez dit bizarre* : réplique célèbre du film « Drôle de drame » de Marcel Carné.
- *Le bonheur est dans le pré* : titre du film d'Etienne Chatelier.
- *Jardins extraordinaires* : fragment d'une chanson de Charles Trenet.

Apparaissent aussi des slogans dont l'allusion est évidente pour les Français. Il s'agit d'un slogan de Mai 68 :

- *Sous les pavés la plage*

Des références littéraires (La Fontaine) :

- *Jean qui rit, Jean qui pleure.*
- *L'esprit des lois.*
- *Fourmis ou cigales.*

Des parémies :

- *Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait.*
- *Jean qui rit, Jean qui pleure.*

Des énoncés routiniers ou pragmatique-situationnels :

- *A table.*
- *C'est pas demain la veille!*

- *Complètement timbrés!*
- *Drôle d'époque!*
- *Des unités phraséologiques détournées, tronquées.*
- *Entre la poire et le fromage.*
- *La main au portefeuille.*
- *Du coq à l'âne.*
- *Les cordons de la bourse.*
- *A la bonne franquette.*
- *de l'utile à l'agréable.*
- *La divine bouteille.*
- *Entre profane et sacré.*
- *Dans le temple de l'art.*

Nous ne prétendons pas analyser ici le traitement de tous les éléments phraséologiques ou parémiologiques. Nous signalons seulement le fort contraste entre les titres des chapitres et l'absence absolue de traitement didactique, par exemple, des constructions verbales figées.

#### d) Méthode n° 10 *Rond-Point 3*

A l'inverse du manuel précédent, *Rond - Point* n'offre aucune activité lexicale ni phraséologique. Les titres des chapitres semblent plus tenir de la combinatoire libre mais il subsiste un léger doute dû à l'effet de familiarité contextuelle de ces groupes de mots.

- *Cherche colocataire.*
- *Si on allait au théâtre ?*
- *C'est pas moi!*
- *Ça sert à tout!*
- *Je serais un éléphant.*
- *Je ne suis pas d'accord!*
- *Quand tout à coup...*

- *Il était une fois...*
- *Jouer, réviser, gagner.*

### e) Méthode n° 11 *Connexions* 3

Il est curieux de constater que dans ce livre de l'élève, deux pages sont consacrées aux « expressions imagées » (Unité 8, pages 118 et 119). A partir d'un document authentique, un article du Service d'Information des Nations Unies, certaines constructions verbales métaphoriques sont présentées. Il s'agit de métaphores végétales essentiellement. Les expressions idiomatiques en contexte ne donnent pas lieu à une didactisation. Mis à part le caractère anecdotique et unique dans ce cas, l'utilisateur a du mal à saisir pourquoi on aborde tout à coup certaines unités lexicales.

### f) Méthode n° 12 *Alter Ego* 3

L'actualisation des constructions verbales figées ou des verbes reflète le soin dont font preuve les auteurs : donner à l'apprenant un matériel linguistique « prêt à l'emploi ». Il s'agit de favoriser une appropriation directe pour le locuteur.

### g) Méthode n° 13 *Echo* B1

Dans ce manuel, il n'est pas fait mention du matériel phraséologique. En contexte, apparaissent parfois des expressions figées sans identification. Les titres de chapitres renvoient à code linguistique partagé : *Que s'est-il passé? Vous y croyez? C'est toute une histoire! Imaginez un peu...Mais où va-t-elle? Expliquez-moi A vous de juger C'est l'idéal! On s'adapte! Intéressez-les! Motivez-les! Restez en forme!* Il ne s'agit pas de combinatoire figée à proprement parler mais de chevilles, de clichés plus ou moins stabilisés dans la langue courante.

### h) Méthode n° 14 *Agenda* 3

## Chapitre II

Dans ce manuel très voyageur, les propositions phraséodidactiques sont assez abouties. D'une part, certaines UP font l'objet de précisions lexicographiques. C'est le cas de : « lâche pas la patate » une expression cajun = ne te décourage pas, n'abandonne pas. (p. 33), Avoir de beaux jours (p.66), Se faire une raison (p.88), Prendre le vert. (p.88), Voir vert : détournement de « voir rouge » (p.181). D'autre part deux activités de mise en relation concernent les expressions imagées relatives aux zoomorphismes et aux métiers.

Tableau n° 32. Tableau de l'activité intitulée « Expressions imagées » (Agenda B1, 2012 : 198). Exercice de mise en relation sémantique.

Chapitre : le travail, c'est la santé?  
Consigne : retrouvez les expressions imagées et leur sens en vous aidant des informations données.

- Etre malade comme un chien.
- Avoir une fièvre de cheval.
- Etre blanc comme un cachet d'aspirine.
- Avoir la chair de poule.
- Tomber dans les pommes.

Tableau n° 33. Tableau d'activité sur le sens dénotatif/connotatif. (Agenda B1, 2012 : 198).

Chapitre. Et voilà le travail!  
Consigne : observez les cartes professionnelles de chaque entreprise puis expliquez la signification des expressions utilisées pour présenter chaque salarié.

- Michel est plein d'énergie...
- Michel tranche dans le vif...
- Mélanie est au gout du jour...
- Avec Roxane le courant passe...
- Freddy prête main-forte...
- Anne-Marie est dans le vent...
- Prévisions météorologiques.
- Commerce de proximité.

Fabrication de préparations pour desserts.

Découpe. Conditionnement et commerce de viande.

Conception, fabrication et installation d'équipements de haute technologie.

Génie électrique, maintenance, courants forts et faibles.

Notons que les titres de chapitres reprennent là aussi des expressions familières partagées et connues des Francophones : (*Au Québec. Nous irons plus loin. Si on se préparait? En Louisiane. C'est ici que j'habite. Remue-ménage. En Guyane. Je me souviens. Association de bienfaiteurs. A Paris. Les médias et moi Je m'informe. A Nantes. Aux Arts! De l'encre à l'écran. A Bayonne. Vie associative. Vis solidaire. A Mayotte. Allez, un peu d'exercice. Nés nulle part. En Thaïlande. Après le bac, la fac? Cité U, système D. En Australie. Des mots, démocratie! J'en reviens pas! Au Costa Rica. Des métiers dans le vent! On se met au vert! Au Brésil. Vive la science! Le travail, c'est la santé En Turquie. Et voilà le travail! Que du bonheur!*).

L'exploitation phraséodidactique n'est pas encore optimale dans les manuels publiés après la diffusion des recommandations du CECRL. Il manque toujours des bases théoriques pour pouvoir élaborer des activités qui reprennent les caractéristiques propres aux UP, caractéristiques formelles, sémantiques et pragmatiques.

En réalité, comme nous l'avons démontré, tant que la didactique du lexique en FLE restera un fait minoré, la tâche du phraséodidacticien continuera d'être ardue. Remédier à cela suppose d'engager les différents acteurs ; les autorités ministérielles responsables des directrices des programmes scolaires ; les autorités académiques d'une part en charge de la formation des professeurs ; les concepteurs de méthodes de langues étrangères peu informés sur les avancées linguistiques. Envisager la problématique dans son ensemble permet de l'analyser et d'offrir des propositions.

### II.9. Et la mémoire dans tout ça?

Dans cette dernière partie du chapitre II, nous avons souhaité compléter notre étude sur l'enseignement-apprentissage des UP par des considérations sur la mémoire et l'acquisition des langues. Reprenant la définition de María Isabel González Rey (2014b : 19 dans son article intitulé « Application d'un double parcours acquisitionnel et didactique à la phraséodidactique du FLE », nous proposons sa définition de cette discipline :

L'Acquisition des Langues est une discipline qui s'intéresse au processus d'apprentissage chez l'apprenant sous une perspective psycholinguistique. Dans ce sens, les principaux aspects abordés par ce domaine d'étude sont : le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 et la notion de transfert ; l'importance de l'input pour l'apprenant ; l'importance de l'enseignant et la notion de 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 ; etc.

Dans cette partie de notre étude, notre objectif

est d'apporter des éléments de réflexion concernant le stockage des unités lexicales chez l'apprenant et le bref état de l'art auquel nous sommes parvenue se concentre sur ces phénomènes appliqués à la didactique du FLE et de la phraséologie.

« C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre ». Voilà l'opinion de Robert Galisson (1981 : 41), « opinion qui est partagée par bien des auteurs » comme le signale Paul Bogaards (1994 : 162). Ces propos repris par l'auteur de *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* introduisent parfaitement notre réflexion. En effet, il semble vain de vouloir enseigner le vocabulaire et les phrasèmes sans se pencher sur les apports des recherches en psycholinguistiques et en neurosciences qui permettent de

mieux comprendre les processus d'apprentissage et d'acquisition. Il est donc important, selon notre point de vue, de connaître ces données.

En français langue maternelle (FLM), en dépit de l'intérêt reconnu du Ministère de la Recherche en matière de pédagogie pour toutes les disciplines confondues<sup>115</sup>, les programmes scolaires ne tiennent pas compte des travaux menés. En fait, il semblerait qu'une remise en question soit en train d'émerger et vienne contrebalancer les excès antérieurs. On peut le constater dans le rapport de Bentolila (2007) où l'auteur préconise l'apprentissage des mots hors contexte et le recours à des listes de mots pour leur mémorisation (Scheidecker, 2011 : 31). Dans cette même ligne, c'est ce qu'exprime Cristelle Cavalla (2008b :16):

Le rejet total des listes de mots n'est pas finalement une solution définitive puisque l'enseignement nous apprend qu'il est important de répéter pour mémoriser ; de ce fait, utiliser des listes de mots pour le réemploi est encore un bon moyen pour aider les apprenants à retenir le lexique.

En FLE, la méthodologie appliquée au lexique proposait dans les années soixante une approche classique : il fallait mémoriser des listes de mots, des définitions, des phrases type en contexte, le tout répété à l'infini afin de permettre à l'apprenant de mémoriser mots et unités phraséologiques (par exemple, les formules routinières).

L'Approche Communicative et l'approche actionnelle ont diminué de beaucoup le temps consacré aux activités de mémorisation, privilégiant la communication et l'interaction. Même si ces dernières années un renouveau dans les conceptions de l'apprentissage du lexique pointe, les activités proposées et le regroupement du vocabulaire en tableau sans critère explicite ne favorise pas la mémorisation. L'apprenant étant acteur de son apprentissage, on se doit de le

---

<sup>115</sup> Programme « Action École et Sciences cognitives » avril 2000.

guider vers la connaissance et la maîtrise linguistique en L1 et, bien évidemment, en L2.

En fait, ce qui sous-tend cet aspect de la question, c'est bien évidemment le modèle d'appropriation. L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée qu'« un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci ». (Cuq et Grucca, 2002 : 113). Pour résumer de manière excessive, apprendre une langue seconde reviendrait à réactiver le même processus d'acquisition. Par contre l'apprentissage serait compris comme une « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques » (Py, 1994 : 51)<sup>116</sup>.

### **II.9.1. L'apport des théories en sciences cognitives et psycholinguistiques en enseignement - apprentissage du vocabulaire**

Dans cette partie de notre étude nous ne considérerons pas les travaux effectués sur la compréhension du lexique et des expressions idiomatiques. Les recherches en psycholinguistique débutent dans les années 70 et la majeure partie des recherches concentrent leurs études sur la compréhension du lexique chez des locuteurs natifs (Le Ny, 2004 ; Détry, 2009). C'est dans les années 90 que les expressions idiomatiques font l'objet d'études spécifiques et leur l'objectif est de connaître les processus d'activation des différentes acceptions. Les travaux concernant le traitement cognitif des UP (Denhière et Verstigel, 1996 ; Gineste, et Scart-Lhomme, 1999) et la distinction entre l'interprétation « littérale » et l'interprétation « figurée » même si elles sont éclairantes du point de vue linguistique, elles le sont moins du point de vue didactique. Les auteurs qui se sont penchés sur la question sont nombreux et les linguistes cités ici ont marqué la recherche : Gibbs (1992, etc.), Cacciari et Tabossi (1988), Tabossi et Zardon (1993), Irujo (1986), etc... Dans un ouvrage relativement récent *L'organisation du lexique mental, des « contraires » aux expressions idiomatiques*, Pierre Marquer

---

<sup>116</sup> Bernard Py était spécialiste de bilinguismes et d'acquisition des langues.

(2005), maître de conférences de psychologie expérimentale à l'Université René Descartes – Paris V, retrace tous ces travaux et rend des conclusions provisoires. La recherche se poursuit donc dans ce domaine.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est le processus de mémorisation. Signalons tout d'abord que la didactique du FLE, selon l'état de l'art auquel nous avons procédé, n'aborde pas la problématique de la rétention des connaissances. C'est le cas du *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et seconde* (2002).

L'apprentissage et la mémoire sont fortement imbriqués car apprendre implique une conservation des traces des échanges et des interactions : la trace mnésique est le fruit du processus de construction de connaissances de données présentes dans l'exposition langagière. Ce domaine de recherches semble plus florissant en langue anglaise et les publications reflètent cette impression.

Danielle Chini est professeur de linguistique et de didactique de l'anglais à l'Université de Pau. Elle est aussi responsable du GEPED (Groupe d'Etudes en Psycholinguistique et Didactique). Cette chercheuse enseignante a à son acquis de nombreuses publications dans ces deux domaines. Voici quelques lignes de ses études (Chini, 2005 : 113).

Conception procédurale de la mémoire. On considère maintenant qu'il s'agit d'un système complexe, qui autant que les problèmes de stockage pose la question de la saisie et de la mobilisation ultérieure des connaissances [...]. La disposition à moyen terme des représentations stockées dépend, en effet, de manière essentielles, de la qualité de structuration du stockage, qui elle-même est orientée par les caractéristiques de la saisie perceptive, déterminée en amont par la représentation des données et par l'action que l'apprenant est amené à avoir sur elles.

Grâce aux travaux en psycholinguistique et en sciences cognitives, une conception de l'activité d'apprentissage se consolide et la connaissance des processus d'acquisition tend à modifier les pratiques. Les recherches en la matière ont démontré que le cerveau humain ne range pas le vocabulaire comme s'il s'agissait d'une liste alphabétique. Notre cerveau fonctionne comme un « dictionnaire mental » où les mots s'organisent selon des notions et des sous-notions. En quelque sorte, le stockage se réalise en réseau d'associations, se créant alors des champs associatifs.

Toutes les activités de classement, de représentation, de mise en relation, repérage des expressions figées, de relation antonymique, synonymique, hyperonymique sont à mettre en œuvre autant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

### **II.9.2. Le lexique mental**

Pendant de nombreuses années, les études sur le lexique ont été le domaine de recherches des psychologues, des neuroscientifiques et des psycholinguistes. Les recherches médicales sur, par exemple, les troubles de la mémoire sémantique provoqués par des accidents vasculaires cérébraux font ébaucher une cartographie de plus en plus précise de la structure du lexique mental. Elisabeth Warrington (2002), neurologue ancienne directrice de l'unité de Neuropsychologie du National Hospital de Londres, publie une étude très intéressante intitulée « Semantic memory ». Elle y explique comment les diverses pathologies cérébrales ont permis dans un premier temps de saisir le fonctionnement des mémoires et de mieux comprendre les processus d'accès au langage.

C'est au cours des années 80 que l'intérêt de la linguistique appliquée concernant l'apprentissage du lexique s'est largement développé. Utilisant méthodes et thèmes distincts, spécialistes des langues et psychologues étudient le fonctionnement du lexique mental et les mécanismes qui régissent le stockage des mots, [mais] « si les psychologues s'intéressent peu à l'apprentissage des mots, les

linguistes appliqués par contre se penchent eux avant tout sur la question de savoir quelle la méthode la plus efficace pour apprendre des mots » (Van der Linden, 2006 : 34). Voilà donc en substance les différences épistémologiques qui les caractérisent.

Qu'elle que soit la formation scientifique, il est indispensable de connaître l'organisation du lexique mental. Jean- François Le Ny (1979 : 1), expert en sciences cognitives, lance le débat dans ces quelques lignes :

On présuppose qu'il existe un lexique. J'accepte cette idée dans le sens suivant : il existe (dans la tête de tout parleur (i.e. de tout bipède sans plume doué de raison) un ensemble d'entités cognitives dont chacune est constituée d' (au moins) un signifiant, d' (au moins) un signifié et (au surplus) de règles d'usage (par définition non sémantiques), que l'on qualifie de syntaxiques<sup>117</sup>.

Cette idée du lexique mental peut être complétée. En effet, les travaux sur les associations et sur les erreurs du langage (les lapsus, par exemple) ont mis en lumière la structure du lexique mental. La théorie la plus commune est celle des toiles verbales développée par Aitchison (1987)<sup>118</sup>. Un individu possède dans sa langue maternelle entre 20.000 et 150.000 mots et la plupart des estimations tournent autour de 50.000. Par conséquent, il semble évident que ces mots sont stockés d'une manière organisée, sans quoi un individu se verrait incapable de les retrouver. Les recherches se sont centrées alors sur deux aspects : la vitesse à laquelle sont retrouvés les mots en mémoire et les relations qui existent entre les mots dans le lexique mental. Elles ont abouti au constat selon lequel les liens les plus courants sont les co-occurents, appartenant au même champ sémantique (bleu/rouge), plutôt de nature paradigmatique. Puis les liens s'effectuent entre les membres d'une collocation (ciel / bleu), de nature syntagmatique, ensuite entre hyponyme et hyperonyme (canari / oiseau) et pour finir entre synonymes.

---

<sup>117</sup> Cité par Marquer (2006 : 15).

<sup>118</sup> Cité par Scheidecker (2011 : 22).

Selon Bogaards (1994 : 71) les relations entre les éléments du lexique mental sont de deux types : les relations intrinsèques ou catégorielles basées sur des informations de type sémantique, morphologique, phonologique que contiennent des éléments lexicaux tels que *botte, soulier* et, les relations associatives basées sur la cooccurrence fréquente des items comme en voici un exemple : *guerre, mort, combat, etc.*

Dans le domaine des relations intrinsèques, celles de nature sémantique peuvent être décrites en termes d'hypéronymie, hyponymie, synonymie, antonymie ; celles de nature morphologique basée sur la dérivation et la composition comme *parti, partial, partialité, impartialement, etc.* ; celles de nature phonologique à partir d'un même son ou d'un même phonème : *gâteau / radio*.

Pour sa part, Pierre Marquer (2005 : 60), avertit que les recherches et conceptions sont très diverses et qu'elles ont considérablement évolué depuis les années 60. Il postule qu' « Il existe des représentations lexicales, que ces représentations lexicales sont organisées et que l'étude du traitement de relations sémantiques fondamentales comme l'antonymie ou la polysémie constitue une voie d'approche privilégiée pour appréhender des invariants dans cette organisation ».

Elisabeth Van Der Linden (2006 : 35), linguiste hollandaise, professeure à l'Université d'Amsterdam, spécialiste des langues romanes, pense, quant à elle que « la métaphore du réseau n'est pas tout à fait arbitraire, puisque notre cerveau contient un énorme réseau de neurones qui, d'une façon ou d'une autre, sont impliquées dans les processus langagiers. Bien que les connaissances dont nous disposons actuellement soient encore très insuffisantes, les neuropsychologues pensent que ces relations sont au moins partiellement motivées par les caractéristiques du cerveau ».

Julie Marot (2011 : 10), dans une étude intitulée « L'apprentissage lexicale en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe » reprend l'idée qu'il existerait au sein de toute catégorie lexicale, un exemplaire appelé *prototype* qui fonctionnerait comme point de référence cognitif à l'intérieur de nos catégories et de nos systèmes de classification lexicale. Citant Kleiber (1990 : 62), l'auteure souligne que ce prototype est « fait de traits sélectionnés sur la base de critères jugés pertinents pour la catégorie de l'ensemble ». Les éléments sont regroupés par ressemblance de famille et le prototype traite la catégorie sous deux dimensions : la dimension horizontale (structure interne aux catégories) et la dimension verticale (structuration entre catégories). Il y a trois niveaux hiérarchiques inter catégoriels : un niveau de base : (exemple : chien), un niveau superordonné (exemple : animal), un niveau subordonné (exemple : Boxer). Elisabeth Warrington (2002 : 63), utilise ces niveaux hiérarchiques chez les patients pour mesurer l'importance des lésions neurologiques. L'étude publiée dans la revue *Psychologie française* relate les travaux en la matière : l'existence de liens entre le verbal et le visuel de la mémoire sémantique. Cette division sensorielle serait accompagnée d'une hiérarchie catégorielle et conceptuelle<sup>119</sup>. En ce qui concerne l'apprentissage des phraséologismes et leur stockage en mémoire, ces considérations sont très intéressantes dans la mesure où elles nous guident vers un apprentissage structuré et peuvent déboucher sur de nouvelles implications.

In both the verbal and the visual domain clear cut frequency effects are observed. Uncommon words and objects appear to have lost all meaning whereas common words and objects are still within their vocabulary. However, there is a grey area between, where only partial knowledge is maintained. Thus, subordinate information that a canary is yellow is more vulnerable than superordinate information that a

---

<sup>119</sup> Dans une recherche antérieure datant de 1975, la scientifique écrit: « The implications of a partial double dissociation of visual and verbal semantic memory are far reaching. It raises the possibility of structurally and presumably functionally partially distinct modality specific meaning systems. That is a particular concept, say canary would be represented in two semantic memory hierarchies, the one primarily visual and the other primarily verbal ».

canary is a bird. Patients are often able to give vague or approximate responses indicating some semantic processing but insufficient for precise identification.

Par ailleurs, l'hypothèse que défend la scientifique (2002 : 65) ouvre de nouvelles orientations qui pourraient être intégrées à la didactique : « Perhaps the organization of the visual semantic system provides a blue print for the acquisition of verbal knowledge and with use and maturation the verbal semantic system achieves a degree of autonomy ».

En dépit des différences qui peuvent affleurer dans les domaines scientifiques, la primauté du sens apparaît clairement. Du point de vue de l'approche phraséodidactique, ces informations peuvent infléchir telle ou telle pratique. En effet, les axes intrinsèques du lexique reproduiraient le système du lexique mental de tout individu.

Dans ce sens, les travaux de Lakoff et Johnson (1980 : 13) recueillis dans *Live is metaphor*, tout en partant de l'observation de métaphores universelles, corroborent l'importance des structures mentales qui s'appuient sur le sens pour créer des données dont le code est accessible à tous<sup>120</sup>. « Nous nous sommes aperçu [...] que la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours, non seulement, dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique ».

C'est le cas des métonymies<sup>121</sup> dont la procédure de substitution consiste à remplacer une expression par une autre expression référentiellement liée (Baccino, 2003 : 184). L'exemple célèbre de Nunberg (1978) « *le sandwich au*

---

<sup>120</sup> De fait, Lakoff et Johnson (1980) parle d'objet cognitif, c'est-à-dire d'une organisation conceptuelle ou cognitive qui est exprimée par un objet linguistique.

<sup>121</sup> Par exemple, pour Lakoff et Johnson (1980 : 49), « Les métonymies symboliques qui ont un fondement dans notre expérience physique fournissent des moyens essentiels pour comprendre les concepts culturels et religieux ».

*jambon est assis à la table 13* »<sup>122</sup> l'illustre très bien car il renvoie au contexte de communication et entraîne un accès au sens très rapide. C'est aussi ce que Gibbs (1992: 45) explique :

Image schemas emerge throughout sensorimotor activity, as people manipulate objects, orient themselves spatially and temporally, or direct their perceptual focus for various purposes. Image schemas cover a wide range of experiential structures that are pervasive in experience, have internal structure, and can be metaphorically elaborated for our understanding of more abstract domains.

Pour exemple, les somatismes, présents dans de nombreuses langues, sont élaborés à partir de sensations physiologiques réelles puis transformés en informations linguistiques sur la base d'un glissement sémantique conservant un lien avec l'indice sensoriel de départ (Lakoff et Johnson, 1980 : 61).

Dans le domaine de la sémantique cognitive et ses applications à la phraséologie, Antonio Pamiés Bertrán (2002) a publié de nombreuses recherches sur la question et ses travaux sur les « Modelos icónicos y archimetáforas » ouvrent des perspectives intéressantes pour des applications en phraséodidactique.

La fraseología está compuesta sobre todo por metáforas, ya que sus formas pluriverbales representan en bloque un concepto a partir de otro (p.ej. subirse por las paredes, estirar la pata, estar en la cuarta pregunta, para expresar respectivamente ira, muerte o pobreza). La proyección metafórica ha sido mencionada como una propiedad definitoria de los fraseologismos: « In the level of content of most idioms (especially if they are synchronically motivated) two aspects can be distinguished: actual meaning and image component ». [...]. El

---

<sup>122</sup> Paul Bogaards (1994 :21) reprend, quant à lui, un exemple de Lakoff (1987 : 77) tiré de son ouvrage *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*: « Le sandwich au jambon a renversé sa bière ». Il existe un autre exemple de Lakoff et Johnson (1979 : 45) dans le chapitre concernant la métonymie « Le sandwich au jambon attend son addition ». Pour la traduction française.

mencionado concepto de motivación sincrónica se opone (al menos parcialmente) a la arbitrariedad del signo tal como la entendía Saussure, y permite investigar la posible sistematicidad y productividad en los mecanismos de creación, comprensión y uso de los fraseologismos, más allá de la particular etimología de cada uno de ellas: lo que objetivamente o históricamente aparece como arbitrario, puede ser ontogenética y fenomenológicamente (vivencialmente) motivado y motivador [...].

Pour sa part, María Isabel González Rey (2014b : 201) s'exprime en ces termes :

En effet, nous sommes d'avis que les unités phraséologiques sont des constructions qui appartiennent à la fois au lexique et à la syntaxe d'une langue, et que notre cerveau ne fait pas de distinction entre les mots et les phrases ; il suit un processus déterminé pour décoder, enregistrer et récupérer l'unité linguistique (simple ou complexe), quelle qu'en soit la forme.

### **II.9.3. Le rôle des trois mémoires dans le stockage du lexique**

Partons de l'idée que l'apprentissage constitue un processus qui va modifier notre comportement ultérieur. Pour ce faire, il faut que la trace mémorielle persiste. La mémoire représente donc notre capacité à nous rappeler des expériences passées, vécues.

#### **II.9.3.1. La mémoire sensorielle**

De manière succincte, nous proposons un schéma du mécanisme cognitif qui est présumé dans le processus concernant le lexique. Le mécanisme cognitif d'un individu peut se diviser en trois composantes : les dispositifs d'entrée, le processeur et la mémoire à long terme (Bogaards, 1994 : 69). Les dispositifs d'entrée ou registres sensoriels ne sont rien d'autres que les cinq sens : l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat et le goût. Ce sont à travers ces canaux que l'homme

entre en contact avec le monde qui l'entoure et c'est par ce biais que les informations entrent. Il s'agit de la mémoire sensorielle qui va déboucher sur la mémoire à court terme puis vers la mémoire à long terme qui serait la mémoire sémantique constituant le lexique mentale d'un individu. « We have in our mental thesaurus the organized knowledge of the real world known to us by sight sound taste and touch » (Warrington, 2002 : 58).

Dans le courant acquisitionniste en phraséodidactique, des recherches ont été menées par Florence Détry (2014 : 136). Dans son article « En lutte contre l'arbitraire : pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en LE » la phraséologue étudie l'impact de l'iconicité des UP sur la rétention.

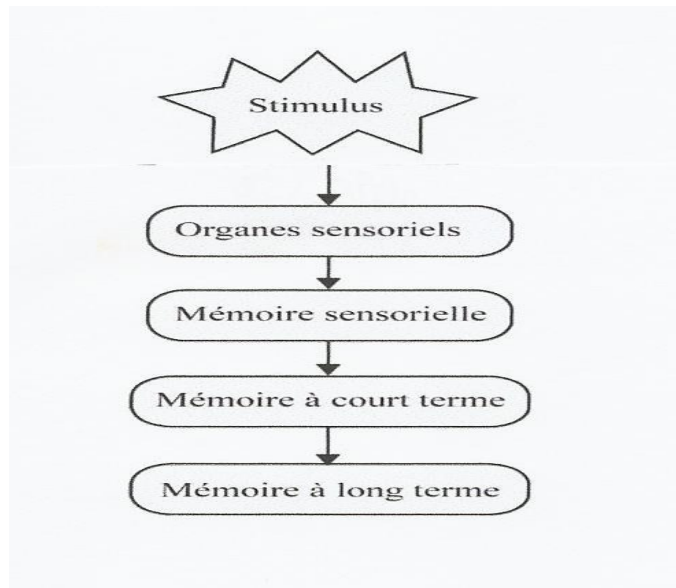
Grâce au degré élevé d'iconicité qu'elles présentent, certaines EIE sont propices à l'utilisation de la technique de la visualisation. Rappelons d'abord que lorsque l'on crée une image mentale à partir d'un mot isolé, celle-ci reflète généralement son signifié et non pas le côté plus abstrait de sa forme verbale. La représentation mentale ainsi créée peut donc seulement aider l'utilisateur à mieux comprendre et mémoriser la réalité à laquelle le mot fait référence.

Selon la phraséologue, l'image littérale sert de *passerelle cognitive*. Elle concourt à renforcer le jeu associatif entre forme phraséologique et sens idiomatique. Concrètement, cela débouche sur des pratiques pédagogiques telles que : « Par exemple, le professeur d'espagnol LE précisera en classe le sens spécifique de *bledo* (une toute petite plante) face à l'expression *importar* (a alguien) *un bledo* [...] » (Détry, 2014 : 140). La valeur iconique des UP contribue certainement à une bonne rétention.

Le schéma ci-dessous rend compte du chemin parcouru par l'information pour se déposer dans le mémoire d'un individu.

Figure n° 3. Schéma représentant le chemin parcouru par l'information pour se déposer dans la mémoire à long terme.

[http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d\\_07/d\\_07\\_p/d\\_07\\_p\\_tra/d\\_07\\_p\\_tra.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html)



Nous savons que la création du lexique mental est un processus hautement individualisé. Ainsi l'affirme Paul Bogaards (1994 : 97) : « Chacun construit au cours de son histoire personnelle et avec ses accents individuels qui lui convient, avec les connotations et les images qui sont propres à chaque individu et au contexte socioculturel où il vit ».

Aux fonctions multiples, la mémoire permet des opérations d'encodage d'information et de leur récupération lors du processus de reconnaissance ou de production. C'est un système complexe, avec des traitements différents suivant les stockages à plus ou moins long terme, et suivant les caractéristiques de l'apprentissage. De fait, la mémoire sensorielle retient l'information pendant moins d'une seconde, après quoi la donnée tombe dans l'oubli. Pour passer dans la mémoire à long terme, il faut engager une répétition de l'information stockée dans la mémoire de travail. Ensuite, cette même trace peut durer des jours, des

mois, des années. Toutefois, sans assez de rappel, elle tombe à son tour dans l'oubli.

### **II.9.3.2. La Mémoire à court terme, la mémoire de travail**

Dans une perspective d'apprentissage, il est nécessaire de différencier les deux types de mémoires. La mémoire de travail permet de transformer et de retenir l'information reçue. Elle joue un rôle capital dans les activités cognitives, par exemple la lecture, et dans beaucoup d'actions du quotidien (comme repérer un itinéraire ou entreprendre une activité quelconque). Elle intervient lorsqu'on prête attention à un stimulus sensoriel.

Au contraire, la mémoire à court terme évoque une capacité passive de stockage. De fait, si l'attention est retenue, l'information stockée moins d'une seconde dans la mémoire sensorielle passe dans la mémoire à court terme. Cette trace mémorielle perdure environ une minute. Pour qu'elle passe dans la mémoire à long terme, il faut engager une répétition de l'information stockée dans la mémoire de travail.

Le modèle actuel de mémoire de travail comporte quatre composants : un administrateur qui coordonne les sources d'information sensorielles visuelle, auditive...), une boucle phonologique qui stocke temporairement l'information verbale entendue ou lue, un calepin Visio-spatial qui stocke temporairement les informations Visio-spatiales et les images mentales et le buffer épisodique qui assure la liaison avec la mémoire à long terme et permet des interactions dans les deux sens entre mémoire de travail et mémoire à long terme (Scheidecker, 2011 : 17). La mémoire de travail joue un rôle important dans les activités de rappel et dans l'usage du langage en interaction.

Ce que nous savons, c'est que les activités phonologiques sont coûteuses cognitivement parlant car elles saturent rapidement la mémoire de travail et il a été démontré que « les opérations [...] graphophonologiques libèrent les capacités

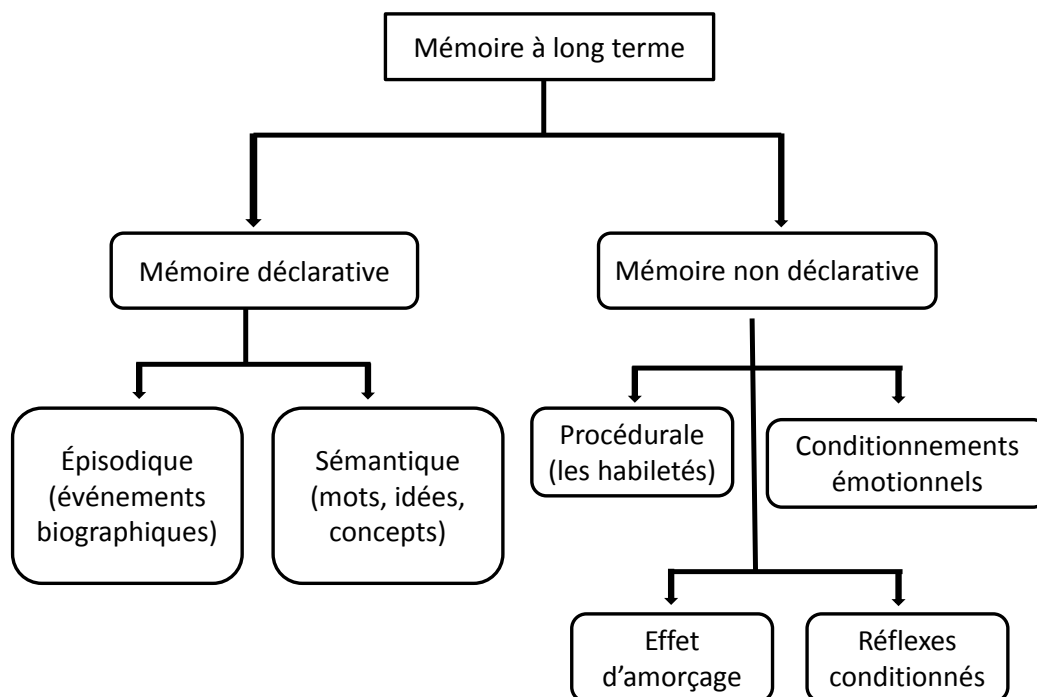
de la mémoire de travail » (Scheidecker, 2011 : 36) permettant l'accès aux procédures de compréhension.

Ces remarques sont importantes pour la phraséodidactique puisqu'elles apportent une information intéressante sur le choix d'activités.

### II.9.3.3. La mémoire à long terme

Le schéma ci-dessous reprend la structure de la mémoire à long terme. La division de la mémoire en deux catégories et subdivisions permet de regrouper les connaissances acquises selon leur nature. En didactique et phraséodidactique, ce sont la mémoire explicite et la mémoire déclarative qui vont être activées (la mémoire implicite ou procédurale se rapportant aux connaissances auxquelles un individu n'a pas d'accès conscient).

Figure n° 4. Schéma représentant la mémoire à long terme et sa structure.  
[http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a\\_07/](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/).



Pour stocker l'information dans la mémoire à long terme, il faut engager une répétition des données situées stockée dans la mémoire de travail. Ensuite, cette trace mémorielle peut durer des jours, des mois, des années. Toutefois, sans assez de rappel, elle tombe à son tour dans l'oubli.

Apprendre à mémoriser doit représenter un processus indispensable en phraséodidactique, comme dans tout autre. Pour cela, il faut solliciter tous les systèmes, c'est-à-dire :

- entraîner les systèmes d'encodage en passant par la mémoire sensorielle (image, couleur, geste, rythme),
- construire une trace en mémoire de travail grâce aux répétitions sur les axes intrinsèques du lexique,
- et favoriser le stockage dans la mémoire sémantique en procédant à l'exécution d'une carte onomasiologique. Bien entendu, un rappel systématique selon les temps de réactivations est la base d'une mémorisation optimale.

Les considérations sur la mémoire des mots confortent donc l'hypothèse selon laquelle les associations intralexicales et les informations sensorielles favorisent la mémorisation. Pour la didactique des langues, le CECRL (2001 : section II, chapitre 3) a aussi consacré quelques lignes sur le sujet.

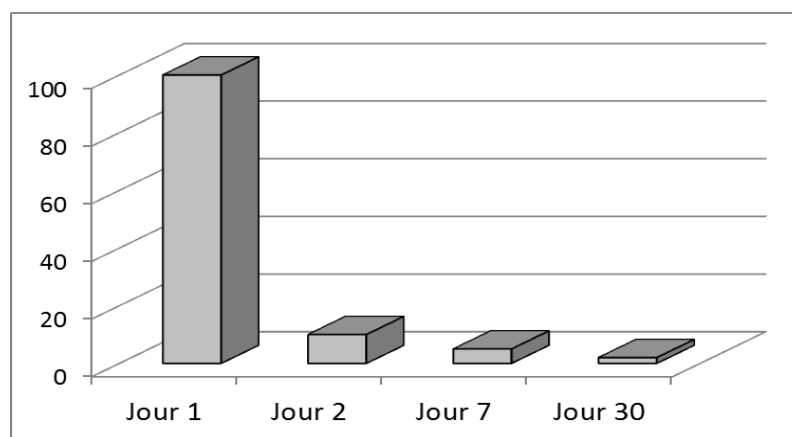
Puisqu'un cinquième de seconde nous suffit pour reconnaître les mots de notre langue maternelle, il semble que nous ayons un système qui permette de stocker très efficacement le vocabulaire. La mémoire des mots repose sur deux classements : par signification ou par sonorités. Le plus souvent, dans notre mémoire, nous regroupons les mots par signification (classements appelés « champs sémantiques »). Les champs de signification se recoupent souvent, de sorte qu'un même mot peut appartenir à plusieurs champs. Plutôt qu'un seul système,

nous possédons toute une trame, tout un réseau de systèmes. Ainsi, le mot vin sera-t-il à la fois rangé dans le champ sémantique des « boissons », dans celui des « produits agricoles », dans celui des « couleurs »... et, en plus, ce mot possédera des liens avec d'autres champs tels que celui de « fête », de « restaurant », etc.

En ce qui concerne la trace mémorielle, plus l'information est reprise à intervalles meilleure en sera sa trace.

Le tableau ci-dessous rend compte du temps de stockage en mémoire. Le premier jour, 100% de l'information se maintient en mémoire ; pour conserver cette trace, il est nécessaire de réactiver l'information de manière régulière pour obtenir une mémorisation à long terme.

Figure n° 5. Figure du chronogramme : fréquence de réactivation des acquis lexicaux. Source : journées de formation interne IF Madrid, octobre 2013.



Concernant le stockage des UP, s'il est vrai qu'il existe différentes hypothèses en la matière (González Rey, 2014b : 210), ce qui est sûr c'est que le concept de consolidation est irréversiblement lié à la régularité d'activation du matériel linguistique.

Par ailleurs, bien que nous n'ayons pas abordé le thème de la reconnaissance des UP en langue L2, il va sans dire que nous conservons à l'esprit les

considérations et études acquisitionnelles. Les stratégies mises en place par les locuteurs non natifs sont probables identiques à celles adoptées par les locuteurs natifs. Du moins c'est cette hypothèse que nous privilégions. En fait, il existe deux modèles explicatifs d'acquisition : le modèle de style Gestalt ou holistique qui privilégie l'acquisition de l'unité dans son entièreté et le modèle de style Analytique qui accorde plus d'importance à la décomposition des items de l'unité pour son automatisme. A l'instar de Fanny Forsberg (2008 : 83), nous pensons que « certains apprenants ont tendance à préférer l'une de ces stratégies, quelle que soit la situation dans laquelle ils se trouvent. On pourrait donc placer les apprenants sur un continuum du style Gestalt au style Analytique ».

Dans cette partie de notre chapitre, nous avons tenté de comprendre comment les informations lexicales se conservent en mémoire. Il nous a semblé intéressant du point de vue de la phraséodidactique d'entamer une initiation théorique sur le processus de stockage en mémoire afin de mieux réfléchir à la mise en place d'activités pour apprenants de niveau B1.

### **II.10. Conclusion**

Les travaux de recherches menées dans ce chapitre II nous ont permis de comprendre divers aspects de la problématique qui entoure l'essor de la phraséodidactique. En premier lieu, l'étude concernant le statut et la place qui sont réservés au lexique dans l'enseignement du français langue 1, et par voie de conséquence, du français langue étrangère (L2), offre des lignes de réflexion méthodologique. La phraséodidactique ne peut pas tourner le dos à ces constatations lourdes de conséquences et doit en tirer des enseignements. Pour notre part, les recherches accomplies dans ce chapitre II nous ont comblées de satisfaction car elles ont modifié nos pratiques pédagogiques et ont débouché sur une transposition didactique solide.

## CHAPITRE III

A investigación [na fraseodidáctica] non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin (Stefan Ettinger, 2008 : 10).

### III. 1. Introduction

Notre travail de recherche pour un enseignement et apprentissage de la phraséologie se centre à présent sur une proposition d'exploitation phraséodidactique.

Cette approche spécifique est la résultante d'une longue réflexion, fruit de l'état de l'art réalisé dans les deux chapitres précédents ainsi que dans des travaux ultérieurs (Nicolas, 2008, 2011, 2014).

Grâce à ces recherches, que nous estimons indispensables pour une réflexion approfondie, nous sommes en mesure de concrétiser notre démarche.

Les conclusions que nous pouvons tirer des travaux du premier chapitre nous permettent d'avancer les observations suivantes. Hormis le manuel de María Isabel González Rey (*La didactique du Français idiomatique*, 2007), les ouvrages de Charles Bally (1905, 1909 =1951), d'Aristița Negreanu (1979) et de Vilmos Bárdosi (1983) ne s'insèrent pas dans un courant méthodologique propre à l'enseignement du FLE. Cela représente à notre avis un premier écueil car, quoique d'une valeur sûre en matière de théorie linguistique et de pratiques didactiques, à l'heure actuelle il semble difficile, voire impossible, de tourner le dos aux directives pédagogiques pour l'enseignement des langues. Nous pensons donc que toute démarche doit obligatoirement s'insérer dans un mouvement méthodologique. Pour notre part, nous nous inscrivons dans une approche actionnelle du FLE.

Le second chapitre qui étudie le traitement du lexique en langue française L1 dans un premier temps, puis en L2 ouvre la voie vers une réflexion sur le traitement didactique de la phraséologie. Nous en déduisons qu'il faut construire des propositions phraséodidactiques incorporant les résultats de cette étude. Dans le cas contraire, ce serait mettre la charrue avant les bœufs car la carence en la matière doit être comblée. Au risque de formuler une lapalissade, nous insistons sur le fait qu'un enseignement de la phraséologie qui n'additionne pas les connaissances lexicales risque d'échouer car ni le professeur ni l'apprenant ne semblent formés aux concepts indispensables pour appréhender le savoir lexical. C'est pourquoi une formation/sensibilisation sur le lexique et ses axes intrinsèques (hyponymie, polysémie, antonymie, synonymie,) doit précéder et accompagner les travaux des phraséodidacticiens.

Par ailleurs, à la suite de l'étude menée au chapitre II, nous sommes arrivée à la conclusion que le traitement phraséologique dans les manuels de FLE de niveau B1 est tout à fait arbitraire. La typologie des unités phraséodidactiques reste floue même si commence à émerger le terme de *collocation* dans la littérature non spécialisée.

Notre démarche se nourrit donc des travaux antérieurs et tente de coordonner plusieurs axes qui nous paraissent indispensables pour une didactisation optimale.

Pour notre réflexion méthodologique, nous avons élaboré un corpus des constructions verbales figées (CVF) dans les manuels de FLE de 1980 à 2014 de niveau B1. Ce choix d'étude s'est vu déterminé par diverses causes : d'une part notre expérience en tant qu'enseignante de Français Langue Étrangère. En effet, après plus de vingt-cinq de travail sur le terrain, il nous a semblé important de réfléchir sur nos pratiques pédagogiques et d'apporter des réponses à des observations récurrentes quant à l'enseignement et l'apprentissage des CVF chez les étudiants hispanophones, population majoritaire avec laquelle nous travaillons au quotidien. En outre, il s'agit d'une grande catégorie de phraséologismes d'une importante variété structurale et qui, pour des raisons linguistiques et

pragmatiques, constitue une catégorie grammaticale essentielle pour l'apprenant<sup>123</sup>.

Mener à bien une proposition phraséologique suppose de s'inscrire dans un cadre théorique et méthodologique. Pour ce faire, nous présenterons la théorie de Sens-Texte d'Igor Mel'čuk. De plus, en ce qui concerne les CVF sur lesquelles nous allons baser notre étude, il nous faut en examiner la taxonomie et présenter les apports des phraséologues tels que Gaston Gross (1993, 1996, 1997, 2005), Antonio Pamiés Bertran (2010) et María Isabel González Rey (2002, 2007) dont la typologie des CVF nous servira de référence.

A notre avis, bien qu'il s'agisse seulement de contraster les notions phraséologiques de *locution verbale* avec celles de grammaires traditionnelles, cette vérification nous est nécessaire afin de mieux répondre aux attentes des apprenants peu ou prou connaisseurs de concepts grammaticaux. Dans le cadre de travaux sur l'enseignement-apprentissage, la vision ne doit pas être réductrice. La phraséologie est une discipline linguistique alliant lexique et grammaire et la phraséodidactique est par essence un domaine pluridisciplinaire.

Une fois le corpus de CVF constitué, il sera soumis à une étude lexicographique afin d'en vérifier la teneur. Cet aspect de notre recherche a retenu toute notre attention car nous avons rapidement constaté que l'exactitude lexicographique des UP recueillies dans les manuels laisse à désirer. C'est d'ailleurs une critique assez sévère que nous pouvons formuler auprès des éditeurs et concepteurs.

Ensuite, la vérification et l'analyse onomasiologique auxquelles nous avons procédé nous ont permis de croiser les données concernant le classement des CFV selon les actes de paroles répertoriés dans le *Référentiel pour le Cadre Européen*

---

<sup>123</sup> Dans l'introduction à notre étude, nous avons avancé le chiffre de 30 000 verbes figés selon la définition de Gaston Gross (1997 : 202).

*Commun* (2008 : 68-69). Cette double répartition, onomasiologique et pragmatique nous a guidée pour élaborer des activités phraséodidactiques.

Toujours selon les critères d'enseignement-apprentissage, nous proposons une démarche pédagogique accompagnée d'activités pour l'apprenant de niveau B1. Les activités créées ont fait l'objet d'expériences pédagogiques au sein de l'Institut français de Madrid et à l'Université Complutense de Madrid dans le cadre de la formation des étudiants inscrits en « Grado Lenguas modernas y sus literaturas » de troisième année.

Pour conclure ce chapitre, une évaluation des résultats ouvre sur de futures exploitations phraséodidactiques.

### **III.2. Les fondements théoriques**

Dans cette partie de notre étude, nous présentons les fondements théoriques sur lesquels notre étude s'appuie. Nous aborderons la théorie de Sens-Texte d'Igor Mel'čuk, puis nous procéderons à l'état de l'art concernant les CVF chez phraséologues et grammairiens.

#### **III.2.1. La théorie de Sens-Texte de Mel'čuk**

Il paraît présomptueux et hasardeux de résumer en quelques lignes les travaux d'Igor Mel'čuk (1993, 1995, 1997, 2011, 2013) car ce linguiste d'origine russe, professeur émérite de l'Université de Montréal, a consacré quarante ans de son existence à la linguistique.

Mis à part le caractère original de sa théorie Sens-Texte, ce qui nous séduit chez Igor Mel'čuk, c'est sa profonde honnêteté intellectuelle car, loin des dogmes réducteurs, il admet le caractère hypothétique inhérent à toute théorie et il ajoute (1997 : 4) « c'est [une] réalité que le linguiste doit humblement accepter ».

Le Modèle<sup>124</sup> Sens–Texte (MST) construit par Igor Melc’uk s’oppose aux modèles structuralistes ou transformationnels par sa finalité consistant à construire tous textes selon un sens de départ en passant par la sémantique, la syntaxique, la morphologie et la phonologie.

Dans la leçon inaugurale qu’Igor Mel’čuk donne au Collège de France en 1997, le linguiste explique l’idée sous-jacente et la formulation de trois postulats qui sous-tendent sa théorie.

Le premier postulat aborde le thème de la langue comme correspondance Sens-Texte. La langue est considérée comme un mécanisme, ou un système de règles, qui permet au locuteur de réaliser deux actions :

- 1) PARLER, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné ;
- 2) COMPRENDRE LA PAROLE, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné.

Dans cette perspective, la langue naturelle est une correspondance multivoque entre des sens et des textes. Mel’čuk (1997 : 6) représente ainsi son schéma : « Les sens apparaissent, dans un MST, sous forme d'objets symboliques formels

---

<sup>124</sup> Ce modèle s’inscrit dans la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC). La LEC s’occupe de la description des lexies qui sont recueillies dans le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain* où sont consignées toutes les acceptions d’un vocable et les écarts sémantiques entre ces acceptions. Le DEC décrit les liens lexicaux qu’une unité lexicale entretient avec d’autres à l’intérieur du lexique en fonction de l’axe paradigmatique (oppositions sémantiques, sélections sémantiques d’unités) et l’axe syntagmatique (enchaînements des unités lexicales dans le texte). Les entrées du DEC concernent : la zone sémantique : définition lexicographique, la zone syntaxique : tableau de régime, la zone de cooccurrence lexicale : fonctions lexicales.

appelés Représentations Sémantiques [= RSém], et les textes sous forme d'objets symboliques formels appelés Représentations Phoniques [= RPhon]. » Alors le Postulat 1 peut s'écrire comme suit :

$$(1) \{RSém\} \text{ langue} ; \Leftrightarrow ; \{RPho\} n j \mid 0 < i, j$$

Ensuite, le second postulat évoque le modèle en tant qu'outil de description de la langue. En schématisant, Mel'čuk part du postulat selon lequel toute science, quelle qu'elle soit, « est la construction de modèles », soit un système abstrait d'expressions symboliques. Le Modèle Sens –Texte a la vocation d'être un modèle fonctionnel global de la langue. Il en permet donc la description. Quand un locuteur parle, il transforme ce qu'il veut dire = le sens en ce qu'il dit = en texte. L'hypothèse d'un modèle fonctionnel permet de modéliser ce que Mel'čuk (1997) appelle une *boîte noire*, un objet doué d'un comportement observable mais qu'on ne peut pas ouvrir pour y observer et y étudier la structure interne. Il est impossible d'ouvrir un crâne pour se pencher sur le fonctionnement du cerveau en action. Par conséquent un modèle fonctionnel ne garantit pas la vérité de la description. Il s'agit d'une approximation de la vérité<sup>125</sup>.

Le troisième postulat est intitulé *la phrase et le mot comme unités de bases de la description linguistique*. Mel'čuk introduit le concept de mot - forme, soit respectivement l'unité minimale et l'unité maximale de la parole.

Le cadre de la phrase concerne l'ordre des mots, l'accord et le régime, la structuration communicative, la cooccurrence lexicale restreinte.

Le cadre du mot concerne la flexion, la dérivation et l'alternance phonémique.

Le MST concerne donc l'analyse de ces deux niveaux, la représentation morphologique [= RMorph] qui correspond aux régularités spécifiques du mot et

---

<sup>125</sup> « [...] avec un modèle fonctionnel, en n'observant que les effets, nous en déduisons les causes ; or on sait que le même effet peut avoir une infinité de causes. Une chose est sûre : plus nous étudions l'objet modélisé — c'est-à-dire plus nous recensons et prenons en charge ses comportements —, plus nous nous approchons de la réalité.» (Mel'čuk, 1997 : 3).

la représentation syntaxique [= RSynt] qui correspond aux régularités spécifiques de la phrase.

Igor Mel'čuk (2011 : 48) va par ailleurs consacrer une terminologie propre d'une grande rigueur. Il l'a représentée à l'aide d'une figure qui rend parfaitement à la fois la précision, la complexité de la typologie en phraséologie.

Figure n° 6 : Typologie des phrasèmes. « Phrasèmes dans le dictionnaire ». (Mel'čuk, 2011 : 48 ).

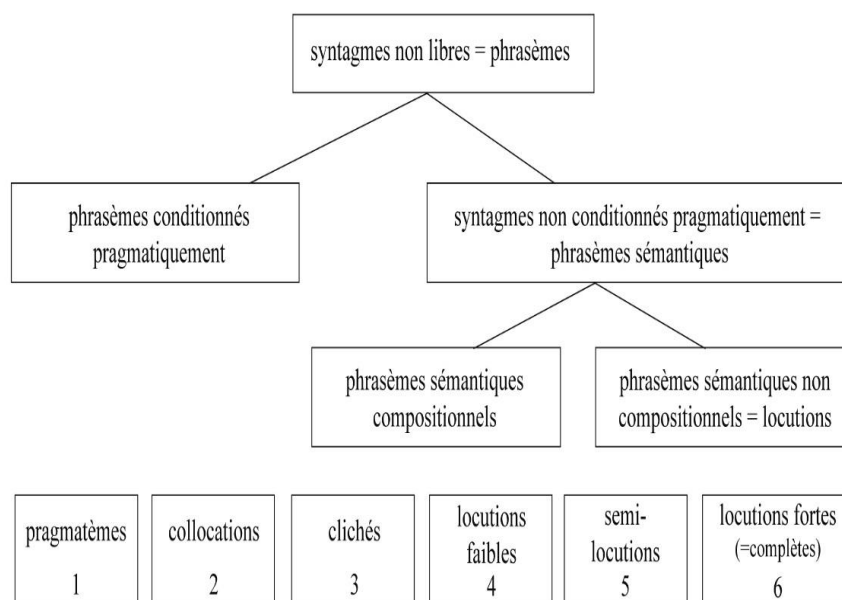
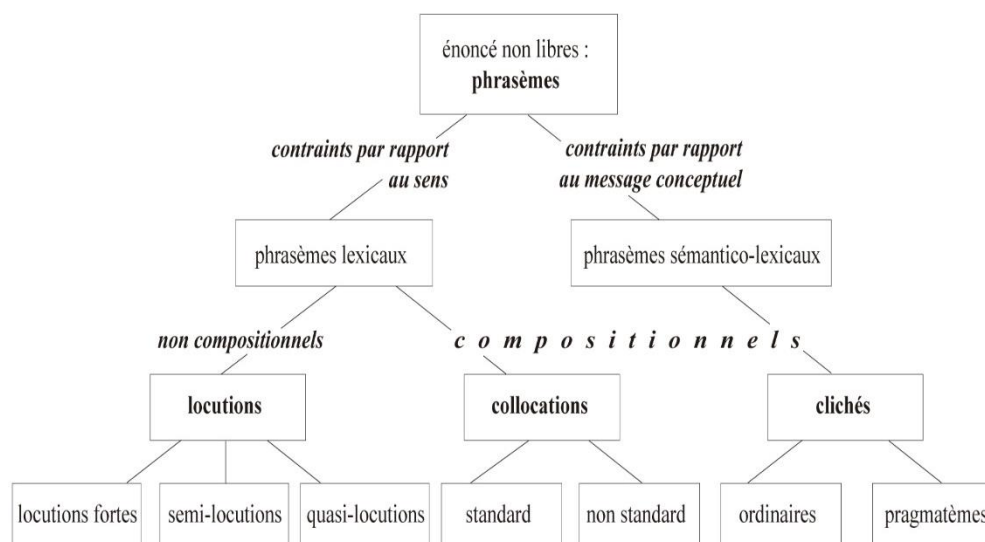


Figure 2 : Typologie des phrasèmes

En 2013, il publie un nouvel article « Tout ce que nous voulons savoir sur les phrasèmes mais... ». Sorte de compilation et de repères toujours susceptibles d'évolution, son étude s'attarde tout d'abord sur des mises en garde telles que « [...] malgré cet intérêt vif et plus que légitime, la linguistique n'a pas encore adopté une théorie de la phraséologie ; on peut même dire qu'aucune définition rigoureuse de ce qu'est un phrasème n'est universellement acceptée par notre communauté ». Puis l'auteur élabore un schéma peut-être plus accessible pour les non spécialistes.

Figure n° 7 : Typologie des phrasèmes. « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes mais... ». (Mel'čuk, 2013 : 145)



En ce qui concerne notre étude et la phraséodidactique, ce dernier schéma confère une bonne visibilité au phénomène de la combinatoire fixe. Probablement, pour les enseignants et les apprenants, cette présentation de la taxonomie, doublée d'exemples clarifiants, peut servir de base pour une approche didactique. Par ailleurs, la typologie des phrasèmes regroupés en quatre catégories semble très abordable. Retenons ici ce classement : le phrasème pragmatique ou pragmatème possède une forme et un sens transparent et constitue une structure figée contextuellement ; le phrasème complet, expression idiomatique totalement figée et donc non compositionnel ; le demi-phrasème, collocation ou expression semi-figée, dont le sens global inclut le sens d'un des constituants ; le quasi-phrasème dont le sens global inclut le sens de tous les composants en y ajoutant un sens additionnel imprévisible.

Par ailleurs, à l'instar d'Alain Polguère (2004 : 116), professeur à l'Université de Lorraine et phraséologue co-auteur du *Dictionnaire explicatif et Combinatoire du français contemporain*, nous pensons qu'il faut enseigner non pas le lexique mais le *savoir lexical* et nous nous servirons de son approche en enseignement-

apprentissage autour des trois types majeurs de liens intralexicaux. Ses travaux sur la modélisation des liens paradigmatiques et syntagmatiques offrent un intérêt évident pour l'enseignement du lexique en classe de FLE. En effet, dans notre approche phraséodidactique, les axes intrinsèques au lexique et à la phraséologie, les relations lexicales, doivent être obligatoirement étudiées afin que l'apprenant acquière des connaissances aussi solides qu'en grammaire où les concepts font quasiment partie d'un bagage de culture générale. Nous aurons recours aux fonctions lexicales permettant d'appréhender la famille lexicale d'une lexie à partir de la dérivation sémantique.

Il existe un lien de dérivation sémantique entre deux unités lexicales de L1 et de L2 dans l'un des trois cas. Voici les liens de dérivations sémantiques décrites par Delille (2008 : 22) :

1. même sens : dérivation sémantique vide ou quasi – vide ; – synonymie (*vélo ~ bicyclette*) – conversion (*acheter ~ vendre*) – dérivation nominale/verbale/etc. (*vente ~ vendre*) – lien de généralité (*rivière ~ cours d'eau*). Par exemple les unités lexicales *sentiment* et *émotion* sont des quasi-synonymes ; par conséquent, elles entretiennent une relation de dérivation sémantique ; *sentiment* est un dérivé sémantique d'*amour* puisqu'il est son hyperonyme.
2. sens opposé : antonymie (*interdire ~ autoriser, petit ~ grand*). *Haine*, par exemple, est un antonyme, et par conséquent, un dérivé sémantique d'*amour*.
3. une lexie désigne un élément de la situation désignée par l'autre lexie : – participant (*nageur pour nager, destinataire pour envoyer*) – circonstant (*lit pour dormir, piscine pour nager*) – caractéristique d'un participant ou circonstant (*irritable pour s'irriter, buvable pour boire, etc.*). Il s'agit, par exemple de la relation entre *amour* et *amoureux* (nom typique du premier actant d'*amour*).

Intervenant sur l'axe paradigmatique, la dérivation sémantique permet de

décrire les relations de sens de la langue et en cela, elle constitue un phénomène plus complet que la dérivation morphologique. L'axe syntagmatique du lexique offre de nombreuses possibilités d'associations lexicales. Alain Polguère (2003) souligne la difficulté de la maîtrise des collocations dans une langue pour les apprenants, qui doivent souvent les apprendre par cœur<sup>126</sup>. Nous pensons que la connaissance des rapports sémantiques entre les unités lexicales peut aider à la mémorisation car, ainsi que nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, la rétention à long terme dans la mémoire sémantique de l'apprenant dépend en partie de l'activation des réseaux paradigmatiques et syntagmatiques.

Cristelle Cavalla (2007 : 44) va dans ce sens quand elle souligne :

[...] l'étude et la compréhension du fonctionnement de la forme morphologique et sémantique est un passage obligé vers une maîtrise raisonnée de la langue étrangère. L'apprenant n'est pas un entonnoir à connaissances lexicales, mais un acteur de la gestion de ses connaissances : il les construit à l'aide de compétences lexicales spécifiques qui font appel à des notions linguistiques précises apportées par l'enseignant de FLE.

Ces quelques lignes de Cristelle Cavalla introduisent parfaitement la suite de notre étude. Nous allons tâcher de faire apparaître des notions linguistiques valables dans notre démarche d'enseignement-apprentissage.

### **III. 2.2. Les Constructions Verbales Figées : une difficulté terminologique**

Nous reprenons les propos de David Gaatone (1981 : 50), linguiste français, dans son article « Les locutions verbales : pour quoi faire ? », « ce qui avait été longtemps considéré comme un phénomène marginal, comme une série

---

<sup>126</sup> Polguère (2003) remarque que la maîtrise de ces phénomènes omniprésents dans la langue est une nécessité dans la mesure où ils sont une source de nombreuses erreurs chez les apprenants. Pour maîtriser la langue et s'exprimer sans difficultés, le sujet non natif doit disposer d'un large répertoire de collocations, qui constituent la trame de fond du lexique mental d'un sujet natif.

d'exceptions, se révèle être en fait caractéristique des langues humaines naturelles  
».

En ce qui concerne la langue française, l'équipe du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique, sous la houlette de Maurice Gross, a démontré que « les expressions figées représentent 20 % des textes traités » (Sulkowska, 2007 : 228) et selon les études réalisées par Maurice Gross en 1982 sur 8000 phrases analysées, il existe environ 600 sujets figés et plus de 1000 compléments figés. Selon les linguistes G. Denhière et J.-C. Verstigel (1997), les expressions ou locutions idiomatiques atteignent le chiffre de 2300 en français. De fait, dans les recueils phraséographiques (Rat, 1957 ; Lafleur, 1979 ; Rey, 1979 ; Duneton, 1990), on dénombre 2300 locutions idiomatiques françaises.

Le nombre de CVF, pour sa part, varie selon les auteurs et selon leur notion définitoire. Pour sa part Gaston Gross (1997 : 202) avance le chiffre de 30 000 verbes figés<sup>127</sup>. Cette valeur numérique de grande importance laisse entrevoir l'immense complexité et la richesse qui caractérisent ces unités phraséologiques.

Ces constructions reçoivent différentes dénominations : syntagmes stéréotypés, idiotismes, tournures idiomatiques, expressions figées, expressions idiomatiques, périphrases lexicales, stéréotypes phrastiques, locutions figuratives, etc. (Sevilla Muñoz y Arroyo, 1993 : 248 ; Gross, 1996 : 3).

Blanche-Noëlle Grunig (1997 : 15), quant à elle, dans le prologue de l'ouvrage *La Locution entre langues et usages*, propose une liste non exhaustive de diverses appellations extraites de contributions de colloques (la liste recueille 64 vocables) ; par ailleurs, l'auteure signale que : « le champ de la locution se stratifie en objets distincts, mais en nombre certainement moins grand que celui des termes que l'on

---

<sup>127</sup> « Il existe des « locutions verbales » qui sont des verbes figés, dans la mesure où le sens y est non compositionnel, donc opaque et où la suite est syntaxiquement contrainte. C'est le cas, par exemple, de *prendre les vessies pour des lanternes* » (Gross, 1997 : 210).

peut relever pour les désigner ». Certains auteurs n'hésitent pas à parler de « géométrie variable » (Achard et Fiala, 1996).

Gaston Gross (1996 : 3), quant à lui, mentionne l'existence d'un « flottement terminologique » autour du concept de locution<sup>128</sup>. En réalité ce flou terminologique démontre la difficulté du phénomène phraséologique mais surtout l'existence des théories linguistiques diverses. De toute évidence, la tentative définitoire est un obstacle considérable auquel le phraséodidacticien se voit confronté (Achard et Fiala, 1996 ; Alvarez de la Granja, 1999 ; Ortiz Alvarez, 2007). Toutefois, à l'instar de Valérie Bonnet (2004), nous pensons qu'il est nécessaire d'intégrer un système de découpage des mots construits, puis d'aborder le sens de leurs éléments constitutifs pour ensuite les combiner et accéder à leurs définitions. En d'autres termes, il nous semble nécessaire d'aborder en premier lieu la question conceptuelle avant de procéder aux activités d'enseignement-apprentissage.

En phraséodidactique, cette difficulté définitoire est doublée d'un manque de consensus sur la période d'apprentissage (Forsberg<sup>129</sup>, 2005). Du point de vue de la didactique des langues, les recommandations du Conseil de l'Europe recueillies dans le Cadre de Référence Commun pour les langues préconisent l'introduction des phraséologismes au niveau de l'apprentissage correspondant au B2 et C1 (María Isabel González Rey, 2006 : 131). Pour notre part, nous croyons qu'il est nécessaire d'introduire les unités phraséologiques dès les premiers temps de l'apprentissage. En effet la terminologie employée pour la taxonomie des unités phraséologiques, à l'instar de la terminologie grammaticale, doit faire l'objet d'une sensibilisation précoce.

Force est de constater que les constructions verbales figées sont avant tout particulièrement intéressantes du point de la phraséodidactique étant donné leur

---

<sup>128</sup> « Le terme de locution verbale prête souvent à un grand nombre de confusions, du fait que la notion même de locution est trop vague et permet des descriptions très hétérogènes si elle n'est pas définie avec précision » (Gross, G. 1996 :70).

<sup>129</sup> De son côté, Fanny Forsberg (2005) les nomme « prêt-à-parler ».

volume. Et c'est donc la prédominance de ces suites figées qui a retenu notre attention et motivé la présente étude. En outre, leur spécificité offre des angles d'attaque multiples ainsi que María Isabel González Rey (2002 : 168) l'explique :

Les CVF (constructions verbales figées) sont les plus aptes à décrire les situations les plus complexes, du point de vue dénotatif, dans leur représentation, mais aussi du point de vue connotatif, dans leur interprétation subjective qu'en font les locuteurs et leur auditoire. Elles servent également à caractériser les personnes, les objets, les animaux et toutes les actions que tous ceux-ci peuvent effectuer.

Les constructions verbales figées présentent donc des caractéristiques syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui leur confèrent une spécificité doublée d'une complexité particulière. Nous devons par conséquent faire preuve de prudence et d'humilité face à la tâche que nous nous sommes assignée. Nous allons emprunter à María Isabel González Rey (2007) le classement de ces phraséologismes. En effet, nous pensons que son classement offre l'avantage d'être compris par le plus grand nombre (enseignants de FLE et apprenants) sans faire intervenir de manière excessive une terminologie linguistique et une taxonomie trop complexes. La phraséodidactique se doit de proposer au public usager un matériel de maniement aisé, tant du point de vue conceptuel que du point de vue procédural. L'appellation construction verbale figée permet donc de regrouper des syntagmes construits sur un axe paradigmatique à caractéristique commune.

Pour saisir en profondeur la notion de CVF, nous nous arrêterons sur les travaux de phraséologues et linguistes qui, en langue française, représentent des références théoriques incontournables. Leurs études sur la locution verbale ont apporté de réelles avancées en lexicologie et en phraséologie.

### III.2.3. L'apport des travaux de Maurice Gross et de Gaston Gross

Dans la bibliographie linguistique centrée sur les CVF, mentionner les travaux de Maurice Gross (1971, 1993) et de Gaston Gross (1993, 1996, 1997, 2005) constitue un passage obligé. Pour Salah Mejri (2006 : 173), « [c'] est avec Maurice Gross et Gaston Gross que la description du figement prend toute son ampleur. Si nous devons au premier une systématisation de la description des S.F. [séquences figées] considérées par rapport aux séquences libres, l'apport du second est incontestablement de donner au phénomène une dimension théorique qu'il [le figement] n'a jamais eue jusque là ».

En effet, Maurice Gross (1971), dans le cadre de la théorie du lexique-grammaire<sup>130</sup>, a établi une tripartition de la fonction verbale. Il a ainsi regroupé les catégories suivantes : les verbes usuels, les verbes qui entrent dans des expressions figées et des verbes supports tels que *avoir, être, faire, etc.*

Gaston Gross (1996 : 70), dans son ouvrage *Les expressions figées en français*, étudie au chapitre IV les *Verbes et locutions verbales*. Il s'agit d'une étude exhaustive des séquences verbales. Il débute cette partie en précisant d'emblée qu'« une suite verbe + compléments est une locution verbale si l'assemblage verbe-complément n'est pas compositionnel ou si les groupes nominaux sont figés, c'est à dire qu'on ne peut les modifier d'aucune manière : les déterminants sont fixes et les modificateurs interdits ». Cette définition rapide se verra ensuite complétée : « Ce qu'il faut observer et avoir constamment à l'esprit, c'est que le figement sémantique et le figement syntaxique sont deux aspects d'un même phénomène qu'il convient de ne pas séparer de façon artificielle » (*Ibid.*, 1996 :8). Par ailleurs, G. Gross établit qu'« aucune locution verbale n'a de structure interne spécifique ». C'est aussi la conclusion à laquelle est arrivé Maurice Gross (1993) à la suite de ses travaux en

---

<sup>130</sup> Le lexique-grammaire de Maurice Gross, théorie linguistique développée à partir des années 60, est une description systématique des propriétés syntaxiques et sémantiques des foncteurs syntaxiques du français, c'est-à-dire, les verbes, les noms prédictifs et les adjectifs. Il est organisé en groupes de tables, chaque groupe étant associé à une catégorie syntaxique donnée (verbes pleins, verbes supports, noms, etc.).

lexicométrie. Le recensement de plusieurs dizaines de milliers de locutions fait apparaître que ces suites figées gardent des similitudes syntaxiques avec les groupes verbaux libres.

Après une étude minutieuse de la notion de figement, Gaston Gross va donc considérer pour la langue française les catégories suivantes en plus de celle de la locution verbale : phrase figée, construction verbale + adverbe figé et prédicat nominal à verbe support.

1. Les phrases figées appartiennent en phraséologie à la catégorie des énoncés phraséologiques et parémies. En effet, Gross précise que, bien que la portée du figement ne soit pas la même, il est possible d'opérer un défigement pour des raisons métaphoriques et/ou ludiques. Il donne les exemples qui suivent :

*Tous les chemins mènent à Rome.*

*La loi du plus fort est toujours la meilleure.*

*Paris vaut bien une messe.*

*Les carottes sont cuites.*

2. Les constructions verbales comprenant un adverbe figé

Le figement s'établit dans ce cas sur l'adverbe qui exprime souvent un certain degré d'intensité.

*Il pleut (des cordes, comme vache qui pisse).*

*Il travaille (comme un boeuf, d'arrache-pied).*

*La salve a touché le bateau (de plein fouet, en plein dans le mille).*

La particularité de ces groupes verbaux, c'est qu'ils peuvent fonctionner sans expansion adverbale figée.

3. Les constructions nominales à verbe support

L'analyse de Gaston Gross (1993) est précise, voire exhaustive. Dans un article intitulé « Trois applications de la notion de verbe support », Gaston Gross développe le concept de verbe support. La catégorie des constructions nominales à verbe support constitue un ensemble numériquement important en français. La majorité des verbes supports appartiennent au vocabulaire usuel tel qu'*avoir, être, faire, prendre, donner, dire, mettre*. Ils sont sémantiquement vides de sens, ce sont des verbes génériques, polyvalents en quelque sorte.

Les caractéristiques qui prédominent sont celles qui touchent la nature sémantique des verbes supports à sens très large ; le poids sémantique est pris en charge par le nom. Par ailleurs, « le verbe support apporte à un prédicat nominal les informations de temps et d'aspect » (1996 : 73). En d'autres termes, le verbe support n'a pas de fonction prédicative, il actualise le groupe nominal. Gaston Gross (1996 : 72) avertit que « l'absence de déterminant devant le nom correspond à des réalités linguistiques très différentes » et que « l'absence d'article n'est pas un critère premier, c'est une variable qui dépend de bien d'autres facteurs ». Il insiste sur leur identification afin d'éviter la confusion et l'amalgame avec les locutions verbales figées.

Du point de vue taxonomique, parmi les verbes supports, Gaston Gross (1993) considère une catégorie appelée verbes supports « basiques » comme *avoir faim, avoir peur, faire un voyage, donner un conseil, donner une gifle*. Ensuite, une catégorie de verbes supports spécifiques « appropriés » d'origine métaphorique : *caresser l'espoir, caresser un projet, nourrir un sentiment, intimer un ordre, mener une recherche, mener un combat, pousser un cri, pousser un hurlement*. A l'heure actuelle, tous les chercheurs s'accordent à nommer ces catégories des « collocations ».

4. Les locutions verbales ou suites figées sont des constructions verbales qui se caractérisent par le blocage des transformations et ne permettent pas de modifications.

*Prendre le taureau par les cornes, boire la tasse, prendre la mouche*, soumis aux transformations sur le passif, l'extraction, le détachement, la pronominalisation, la relativisation et/ou l'interrogation, vont démontrer leur degré de figement et donc leur propriétés transformationnelles. Le figement n'est pas seulement syntaxique, il est aussi sémantique. La transparence ou l'opacité des suites telles que *croquer le marmot, jeter le bébé avec l'eau du bain, se mettre à table* est aussi variable : c'est un phénomène scalaire.

### III.2.4. L'apport des travaux de Charlotte Schapira

En langue française, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules* de Charlotte Schapira publié en 1999 reste encore une référence dans le domaine de la stéréotypie. Pour la linguiste, l'étude des formes figées ou phraséologiques est composée de deux tendances : celle orientée sur la syntaxe, essentiellement théorique, des grammairiens, et celle des lexicologues, plus solidement étayée par la philosophie et l'analyse de corpus permettant de multiplier les critères de classement, de nuancer la typologie. Charlotte Schapira appartient au second groupe.

Du point de vue terminologique, la linguiste retient trois termes : *Locution* pour désigner tout type d'expressions stéréotypées - *expression* étant un synonyme-, stéréotypes phrastiques ou *énoncés*, puis *formule* appliquée aux formes fixes discursives mais non aux locutions grammaticales.

Charlotte Schapira (1999 : 15) propose une délimitation entre ce qu'elle dénomme *locution grammaticale* et *locution stéréotypée* et elle les distingue ainsi :

Le départ entre les locutions grammaticales et syntagmes stéréotypés n'est pas toujours facile à opérer. Il est cependant évident, même intuitivement, que des expressions telles, par exemple, *avoir/soif/peur/honte, prendre froid, prendre la fuite*, [...] représentent un phénomène différent de celui qu'illustrent, par

ailleurs, les expressions *repandre du poil de la bête*, *repartir à zéro*, *voir la lumière au bout du tunnel*, *chercher midi à quatorze heures*, *avoir du pain sur la planche*, *avoir roulé sa bosse*, *ne plus avoir les yeux en face des trous*, *n'avoir pas les yeux/la langue dans sa poche*, *noyer le poisson* [...].

On convient qu'il y a un flou terminologie car là où Gaston Gross (1993, 1996) parle de *construction à verbe support*, Charlotte Schapira les nomme *locution grammaticale*. Quand elle parle de *syntagme stéréotypé*, il parle de *locution verbale* ou suite figée. Ces deux exemples confirment, s'il était nécessaire de le faire, que ces distinctions troublent l'appréhension des phénomènes linguistiques.

Par ailleurs, son approche théorique a porté peu de fruits au niveau didactique et pratique car il n'est guère fait mention de la terminologie retenue par la linguiste dans les travaux spécialisés.

### III.2.5. L'apport d'Antonio Pamiés Bertrán

Il nous semble intéressant de nous pencher sur d'autres études, cette fois centrées sur les propriétés sémantiques et syntaxiques des phraséologismes. Cela nous permettra d'affiner notre réflexion. C'est le cas d'Antonio Pamiés Bertrán, phraséologue espagnol, attaché à l'étude des phraséologismes universaux. Ses travaux sur la *Fraseología y metáfora : aspectos tipológicos y cognitivos* (2002) coécrits avec Eva Iñesta Mena sont remarquables d'érudition et de parfaite maîtrise de multiples langues étrangères. Auteur de nombreux ouvrages, il publie un article intitulé *De la idiomática y sus paradojas* (2007). Il y indique clairement les traits définitoires du concept d'unité phraséologique concordant avec ceux de María Isabel González Rey (2002) :

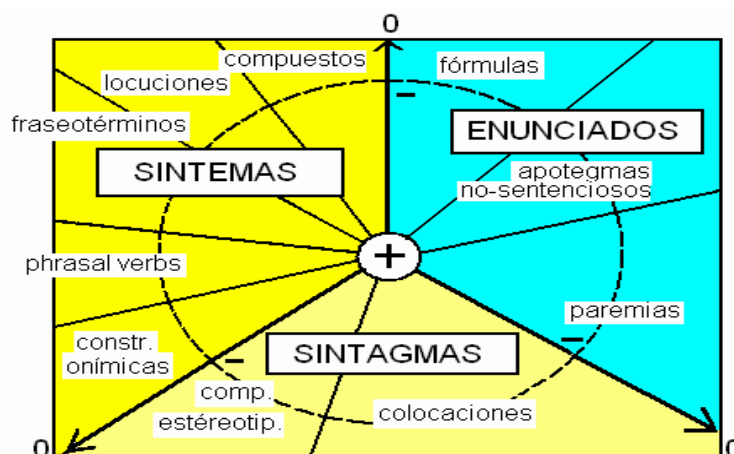
Aunque los últimos años nos hemos acercado a un razonable consenso para definir las unidades fraseológicas (UF), sigue habiendo un margen de discrepancia e imprecisión en cuanto a la delimitación, externa e interna, de dicho concepto, a pesar de que

todos los especialistas invoquen los mismos criterios definitorios:  
multilexicalidad, fijación e idiomática.

Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est son tableau récapitulatif. Du point de vue conceptuel, il englobe tout type d'unité, intégrant le figement dans un mouvement endocentrique-exocentrique ou dans un mouvement continuum, reproduisant la gamme de phraséologismes du point de vue syntagmatique et paradigmatique.

Nous nous intéressons à ce classement dans la mesure où il permet d'intégrer et de visualiser dans le modèle de CVF des structures qui peuvent apparaître relativement distantes mais appartenant des entrées onomasiologiques identiques. Prenons l'exemple de : *dormir, dormir profondément, dormir comme un sonneur, dormir sur ses deux oreilles, dormir à poings fermés*.

Figure n° 8 : Typologie des phrasèmes. (Pamiés Bertrán, 2007 : 22).



Nous parcourons la sphère en partant des syntagmes vers les synthèmes : collocations, comparaisons lexicalisées, locutions.

Le schéma reflète à la fois l'idiomaticité, la gradation de l'idiomaticité (limite du cercle versus intérieur du cercle) comme celle du figement (+/- par rapport au

centre). Les lignes de division continue découpent les catégories selon des traits morphosyntaxiques et /ou pragmatiques opposant ainsi énoncés, syntagmes, et synthèmes.

Comme nous venons de le voir, la gradation ou l'intensité des traits constitutifs des UP est une constante « de sorte qu'il existe un continuum entre les groupes verbaux libres et les locutions verbales entièrement figées » (González Rey, 2002 : 171). En outre cette présentation de la gradation comporte un avantage remarquable car elle facilite la compréhension du phénomène phraséologique chez l'apprenant.

### III.2.6. L'apport de María Isabel González Rey

Nous avons déjà présenté les travaux (1995, 1997, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2005, 2006, etc.) de María Isabel González Rey dans le chapitre I. Nous abordons ici son ouvrage *La phraséologie du français* (2002). L'auteure (González Rey, 2002 : 52) y répertorie les propriétés des unités phraséologiques :

La polylexicalité ; la fréquence ; le figement ou fixité ; le défigement, désautomatisation ou délexicalisation ; l'institutionnalisation ; l'idiomaticité ; la figuralité ; l'iconocité ; l'opacité ; l'ambiguïté ; l'écart ou déviation ; la moulabilité ou productibilité ; la répétition ; la reproduction ; les différents registres ; la réductibilité ; l'arbitrariété, la motivation et la démotivation ; la valeur métaphorique, la remétaphorisation ; les éléments expressifs et les procédés productifs.

A la lecture des propriétés des UP, il est clair que nous devons limiter les critères de reconnaissance qui seront transmis aux enseignants/apprenants. Nous avons choisi des éléments de reconnaissance essentiels et nous en détachons les principales propriétés (González Rey, 2002 :52) :

a) la polylexicalité : comme son nom l'indique, il s'agit de reconnaître les constructions syntaxiques composées de plusieurs lexèmes. La limite de cette

polylexicalité est généralement fixée à deux mots, au niveau inférieur, et à la phrase, au niveau supérieur. (2002 : 53).

b) le figement : ce trait<sup>131</sup> peut être abordé du point de vue formel, sémantique ou pragmatique. Il regroupe donc l'essence d'une unité phraséologique<sup>132</sup>. Syntactiquement parlant, les constituants d'une UP suivent un ordre interne pratiquement inaltérable. Sémantiquement, le sens global reste normalement inchangé et ceci en dépit de la possible évolution diachronique de ses éléments. Du point de vue pragmatique, certaines situations de communication exigent des expressions (énoncés routiniers) mais c'est surtout leur valeur expressive dans le cas des CVF qui va décider de leur emploi.

c) l'institutionnalisation : la reconnaissance, l'adoption ou l'acceptation de l'unité phraséologique va lui donner droit de cité dans la langue. Ce point est important pour l'enseignement-apprentissage car ce n'est pas parce nous ne connaissons pas l'UP qu'elle n'existe pas. De fait, il existe une tendance généralisée chez le locuteur à remettre en question le matériel linguistique dont il n'a pas l'usage. Il convient donc de sensibiliser enseignant et apprenant aux variations synstratiques et symphasiques.

d) la non compositionnalité : il s'agit de l'impossibilité d'obtenir une lecture littérale à un groupe de mots car la somme de ses constituants ne donne pas le sens global. Cette caractéristique permet de délimiter la collocation dont le sens

---

<sup>131</sup> Dans un article publié en 2011, Pedro Mogorrón Huerta Pedro Mogorrón Huerta (« Les expressions figées le sont-elles vraiment ? »), après une étude menée sur un corpus de presque 17.000 constructions verbales figées de l'espagnol comprenant des locutions et des collocations verbales, des constructions à verbes supports, des constructions verbales comparatives et à complément adverbial, démontre que de nombreuses variations viennent nuancer le concept de figement. En effet, les variantes peuvent être morphologiques (variation de genre, nombre, suffixes, etc.), morphosyntaxiques (déterminants, prépositions, variantes graphiques) et lexicales. La notion de figement semble bien remise en question.

<sup>132</sup> « Une unité phraséologique est constituée de plus d'un mot et [...] le groupe de mots ainsi formé est inaltérable non seulement sur l'axe paradigmatique mais aussi sur l'axe syntagmatique. Cet aspect, fondé sur la fixité des éléments qui composent les unités, permet une première classification » (González Rey 1995 : 158).

est plus ou moins transparent et la locution dont la somme des constituants ne renvoie pas toujours à une signification claire.

e) l'idiomaticité : cet aspect est déterminant pour organiser l'univers phraséologique<sup>133</sup>. En effet, il s'accorde à toutes les UP depuis les énoncés phraséologiques tels que les formules routinières en passant par les collocations, les locutions et les parémies, tout ce domaine est idiomatique à des degrés plus ou moins prononcés. En phraséologie contrastive, ce trait essentiel constitue la preuve parfaite. Igor Mel'čuk (1993) en fait la démonstration dans son article « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ».

f) l'opacité : cette propriété de certaines UP constitue le degré le plus accentué d'idiomaticité dans la mesure où il est impossible d'effectuer une lecture littérale de l'expression, le sens dénotatif s'efface. C'est le cas pour *à brûle pourpoint*, *à vau l'eau*, par exemple.

g) l'iconicité : cette caractéristique de nombreuses UP, porteuses d'icônes, donc d'images permet des applications en phraséodidactique intéressantes mais malheureusement, jusqu'à présent c'est surtout ce trait qui a fait l'objet d'exploitation en FLE. Le fait de se centrer exclusivement sur cet aspect réduit la valeur des phraséologismes. C'est le cas des propositions recueillies dans les exerciciers suivants déjà cités dans le premier chapitre de ce travail : Claire Leroy- Miquel et Anne Goliot-Lété (1997) : *Vocabulaire progressif du français*, niveau intermédiaire et Nicole Larger et Reine Mimran (2004) : *Vocabulaire expliqué du français*, niveau débutant et intermédiaire.

---

<sup>133</sup> « [...] idiomaticidad es el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación, o parafraseando la formulación de Bally (« oubli du sens des éléments »), idiomaticidad es ausencia de contenido semántico en los elementos componentes. » Alberto Zuluaga (1980 : 123).

### III.2.6.1. Vers une taxonomie des CVF

L'ensemble de ces traits constitutifs va nous permettre d'élaborer des activités pour enseignant et apprenant comme nous le verrons plus tard.

Revenons maintenant sur le concept de CVF de María Isabel González Rey. Dans son ouvrage, *La phraséologie du français*, l'auteure (2002 : 167) spécifie que :

Cette catégorie est pourvue d'une grande variété structurale permettant à toutes les autres catégories (substantifs, adjectifs, prépositions et adverbes) de coapparaître avec un verbe. Ainsi, depuis les simples collocations *verbe + complément* direct, indirect ou circonstanciel, du genre *poser une question, mettre fin à, mettre le feu, tirer au clair etc.* jusqu'aux périphrases verbales, telles que *venir de, être en train de, aller + infinitif*, représentent des moules grammaticaux très productifs, en passant par des expressions idiomatiques plus ou moins imagées, comme *avalier son extrait de naissance, manger les pissenlits par la racine, etc.*

En somme, cette taxonomie couvre un large spectre et fonctionne comme hyperonyme terminologique. La phraséodidactienne espagnole détache les propriétés de ces suites figées. Elle les regroupe selon quatre caractéristiques : formelle, sémantique, stylistique et pragmatique.

Du point de vue formel, ce sont des ensembles polylexicaux formés autour du verbe. Plusieurs écueils surgissent pour délimiter les constructions verbales figées. Mis à part l'imprécision terminologique que nous avons mentionnée, la typologie constitue aussi une difficulté. Certains linguistes comme Gaston Gross (1997) ont une conception restrictive quant à l'analyse de suites figées comme *pleuvoir des cordes*<sup>134</sup>. L'analyse syntaxique de María Isabel González Rey (2002 : 168) rejette

---

<sup>134</sup> L'analyse syntaxique de María Isabel González Rey (2002 : 168) rejette la notion de quantifieur de des cordes et y voit un complément direct.

la notion de quantifieur de *des cordes* et y voit un complément direct. Quoiqu'il en soit, il existe bel et bien une solidarité lexicale entre le verbe et son modifieur ou complément direct. L'idiomaticité de cette construction qui nous sert d'exemple doit nous guider vers une taxonomie accessible à tous.

La deuxième difficulté concerne les verbes supports. L'analyse formelle de la relation des constituants voudrait rendre ces constructions sous l'intitulé de *prédicat nominal à verbe support*. La littérature linguistique sur ce point est abondante et nous citerons seulement les travaux de Gaston Gross dans ce domaine (1993, 1996, 1997, 2005). Toutefois, sans nier la valeur de ces études basées sur l'aspect formel des suites verbales figées, il semble évident qu'en phraséodidactique il est indispensable d'aplanir les difficultés. En outre, les verbes pantonymiques tels que *faire, mettre*, etc., verbes polysémiques ou vides de sens, même s'ils peuvent accepter divers compléments ou peuvent tout simplement s'échanger,<sup>135</sup> gardent un caractère figé. María Isabel González Rey (2002 : 181) plaide pour une conception large des CVF pour qui « Toutes ces CVF, même celles construites avec des verbes tels que *avoir, faire prendre*, etc. doivent être prises en ligne de compte ».

Dans son étude sur les CVF, María Isabel González Rey travaille sur la valeur sémantique des CVF divisée en deux axes : la comparaison et la métaphore au centre de l'idiomaticité. La comparaison constitue un groupe important dans la catégorie des CVF. María Isabel González Rey considère deux catégories d'expressions construites sur un type de la comparaison. Celle qu'elle nomme *comparaison in praesentia*. Formé sur le modèle *verbe + comme + substantif*, ce groupe d'expression idiomatique verbale prouve l'importance de l'iconicité dans la formation des unités phraséologiques. La comparaison sert à insérer un degré d'intensité dans l'action du verbe : *travailler comme un mercenaire/un damné/un nègre/un cheval/une bête de somme* ; puis celle qu'elle nomme *comparaison in*

---

<sup>135</sup> Avoir/prendre/faire connaissance de ; prendre garde/goût/peur. Les exemples sont de María Isabel González Rey (2002 : 179).

*absentia* : « les champs notionnels du comparé et du comparant se trouvent aux antipodes l'un de l'autre » (González Rey, 2002 : 188). De fait, il existe encore d'autres stades de la *comparaison in absentia*<sup>136</sup> : celle où le décodage de l'expression idiomatique verbale (EIV) s'avère encore plus difficile. Cette fois la préposition *comme* est absente : *il pleut des hallebardes* ; ou bien le groupe nombreux de CVF du type *faire + nom* : *faire le singe/le mort/le Jacques/l'autruche*.

### III. 2.6.2. La notion de construction verbale figée chez les grammairiens français

Peu encline à partager la conception dichotomique de la langue<sup>137</sup>, c'est-à-dire à séparer lexique et grammaire, nous pensons qu'en didactique des langues il est nécessaire de concilier les savoirs théoriques pour une meilleure transposition didactique. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux concepts de locution et de stéréotypie en grammaire française.

Les CVF que nous avons recueillies dans les manuels de niveau B1 sont appelées *locutions verbales* chez certains grammairiens. Nous avons procédé à des recherches dans les différentes grammaires que les étudiants de FLE consultent, guidés par leurs enseignants. Nous les présentons selon leur degré de spécialisation. Ainsi que nous l'avons déjà annoncé, cette partie de l'étude n'a d'autre objectif que de vérifier les acceptions du concept de locution. En effet, la notion de locution subit de forte variation selon les auteurs ; connaître ces différences renforce, dans une certaine mesure, la maîtrise du sujet.

En ce qui concerne la stéréotypie, le terme le plus utilisé chez les grammairiens, spécialistes de langue française, est celui de locution. On peut constater que le concept de collocation commence à évoluer et la distinction entre les différentes constructions verbales figées affleurent.

---

<sup>136</sup> Ce groupe permet de comprendre la pensée phraséologique analogique.

<sup>137</sup> Ainsi que le souligne Catherine Bolly (2011 : 84), Maurice Gross, dans le cadre du *lexique-grammaire* a développé cette conception non dichotomique de la langue. En ce sens, nous partageons son point de vue.

La grammaire de Gaston Mauger a été publiée sous l'égide de l'Alliance Française, institution dont la mission est la diffusion de la langue et de la culture française dans le monde.

Gaston Mauger (1968 = 1981), auteur de *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui – langue parlée langue écrite*, mentionne le terme de *locution* dans les chapitres consacrés à l'adverbe et aux prépositions où il distingue entre *locutions adverbiales* et *locutions prépositives*. Mention est faite des locutions verbales (1968 = 1981 : 109). Mais cette référence est incluse dans la chapitre consacré à l'article et ses particularités « *L'article devant les noms en apposition et les attributs* ». Gaston Mauger (1968 = 1981) réunit certaines constructions verbales dont le dénominateur commun est l'absence de déterminant<sup>138</sup>. Cet auteur en propose une liste : *avoir* (*avoir faim, soif, raison, etc.*), *donner* (*donner raison, tort à quelqu'un*), *faire* (*faire peur*), *mettre* (*mettre à jour, mettre au jour*), *parler*, *perdre* (*perdre confiance en quelqu'un*), *porter* (*porter tort à quelqu'un*), *prendre* (*prendre garde*), *rendre* (*rendre service à quelqu'un*)<sup>139</sup>.

En d'autres termes, les constructions verbales figées retiennent peu l'intérêt du grammairien. Pour l'usager, il y a là un vide, voire un abîme. Notons que le thème de la stéréotypie, si nous reprenons le terme de Charlotte Schapira (1999), est très peu abordé et encore moins étudié. Cette absence de considération taxonomique de la part des grammairiens d'école traditionnelle constitue un point d'achoppement pour leur enseignement et apprentissage.

*Le Bon Usage* est un outil indispensable pour les Francophones et, *a fortiori*, pour les spécialistes de langue française. Sa consultation garantit l'obtention de

---

<sup>138</sup> « L'article est absent d'un grand nombre de locutions verbales, où le verbe et son complément forment un tout, équivalant à un seul verbe : *tenir tête à quelqu'un* = résister à quelqu'un [...] c'est l'usage surtout qui, à la longue, enseigne les distinctions à faire » (1980 : 109).

<sup>139</sup> D'autres constructions verbales figées font l'objet de remarques. *Avoir l'air*+ adjectif, *y avoir beau* + verbe. Dans le premier cas, elle reçoit le nom d'*expression verbale*. Dans le second cas, Mauger précise que l'emploi de la locution marque une idée de concession.

donnée documentée et détaillée en diachronie. Pour Maurice Grevisse (1980), grammairien et auteur du célèbre *Le Bon Usage*, la locution se définit essentiellement par sa fonction syntaxique :

- La *locution adjectivale* « est une réunion de mots équivalant à un adjectif » (1980 : 366)
- La *locution adverbiale* « est une réunion de mots équivalant à un adverbe » (1980 : 994) ;
- La *locution interjective* « est une réunion de mots équivalant à une interjection » (1980 : 1270) ;
- Les *locutions prépositives* et *conjonctives* sont des réunions de mots équivalant à une proposition et à une conjonction.

Maurice Grevisse (1980 : 669) propose la définition suivante de la locution verbale : on nomme locution verbale une réunion de mots qui exprime une idée unique et joue le rôle de verbe. Une locution verbale comprend toujours un *verbe*, auquel se joint :

- 1- Un nom presque toujours employé sans article et parfois précédé d'une préposition : *Avoir besoin, avoir coutume, avoir envie, avoir l'air, avoir peur, avoir raison, ajouter foi, aller à cheval, donner lieu, faire face, faire défaut, faire montre, prendre à témoin, prendre garde, prendre à partie, savoir gré, tenir tête, etc.*
- 2- Un adjectif : *Avoir beau, se faire fort, etc.*
- 3- Un autre verbe : *Faire savoir, faire prendre, faire croire, etc.*

Ce sont les propriétés syntaxiques que le grammairien souligne. Les caractères sémantiques et pragmatiques ne sont pas évoqués.

## Chapitre III

---

La *Grammaire du Français, cours de civilisation française de la Sorbonne*, conçue par Yvonne Delatour, Dominique Jennepin, Marylise Léon-Dufour et Brigitte Teyssier (1991), est un ouvrage prestigieux au sein de la communauté universitaire en FLE. Destinée aux étudiants non natifs, ce recueil n'aborde pas les syntagmes stéréotypés.

En 1995, il publie en collaboration avec André Goosse la *Nouvelle Grammaire Française* (1995) ; il y nuance sa définition :

« Une locution verbale est un syntagme verbal dont les éléments constitutifs sont devenus difficiles à analyser : *avoir beau* ; - ou ne respectent plus les règles ordinaires de la syntaxe actuelle : *prendre peur*, où le nom est construit sans article ; - ou comprennent des mots qui n'appartiennent plus à l'usage en dehors de cette locution ou d'autres emplois figés : *savoir gré* » (1995 : 241).

Maurice Grevisse et André Goosse (1995 : 243) abordent le thème des critères de reconnaissance et insistent sur les caractéristiques par défaut (soit l'absence de déterminant, l'absence des règles syntaxiques ordinaires et la présence d'éléments diacritiques). Témoins de l'héritage du passé, la présence d'archaïsmes lexicaux est importante dans les locutions verbales. Par exemple : *aller à hue et à dia*, *aller à vau l'eau*, etc.

Par contre, les auteures de la *Grammaire expliquée du français* (2002), Sylvie Poisson-Quinton, Reine Mimram, Michèle Mahéo-Le Coadic consacrent au verbe une partie du chapitre intitulé *Cas particuliers : verbes supports, verbes symétriques et verbes converses*. Les définitions restent assez floues. Celle-ci : « Certains verbes (avoir, faire, mettre, donner...) perdent leur sens propre lorsqu'ils forment avec un nom ou un adjectif une locution verbale » ne résout en réalité aucune ambiguïté.

En conclusion, après ces recherches documentaires, nous pouvons établir les caractéristiques des locutions verbales figées selon les grammairiens :

1. elles appartiennent au système paradigmatique de la langue
2. elles possèdent des propriétés syntagmatiques
3. elles appartiennent au code de la langue
4. elles présentent des anomalies du point de vue synchronique, héritage du passé
5. polylexicales, elles sont fréquemment métaphoriques

Comme il fallait s'y attendre, dans les recueils de grammaire française, les traits sémantiques et pragmatiques de CVF sont laissés de côté. Toutefois, les considérations grammaticales recueillent des propriétés indissociables des UP telles que la polylexicalité ou le figement qui, bien que ne pouvant pas du tout rendre compte de la complexité de ces unités lexicales, sont tout de même des observations capitales.

### **III. 3. Démarche phraséodidactique**

Afin de mener à bien une approche phraséodidactique structurée, de notre point de vue, il est nécessaire de délimiter le cadre méthodologique, les axes métadidactiques, c'est à dire les procédures à mettre en oeuvre, le niveau linguistique déterminé et le matériel phraséologique pour ensuite dessiner les activités proposées à l'apprenant (Chapitre III.4).

#### **III.3.1. Le cadre méthodologique**

Du point de vue didactique, notre approche s'insère dans une perspective actionnelle et suit les recommandations du CECRL concernant la structuration par tâches. Chaque action doit susciter l'interaction et stimuler le développement des compétences réceptives, productives et interactives. Les actes de paroles répertoriés dans le Référentiel (2008) permettant de constituer un canevas, les activités phraséologiques complètent des unités didactiques déjà présentes au niveau B1. Elles ont pour objectif de parfaire le savoir lexical et d'initier l'apprenant à la phraséologie. Pour ce faire, à l'inverse des manuels étudiés dans

le chapitre I, nous construisons les activités phraséodidactiques pour un niveau linguistique intermédiaire, autour de tâches à réaliser, classées d'une part selon les valeurs illocutoires et d'autre part autour d'items onomasiologiques.

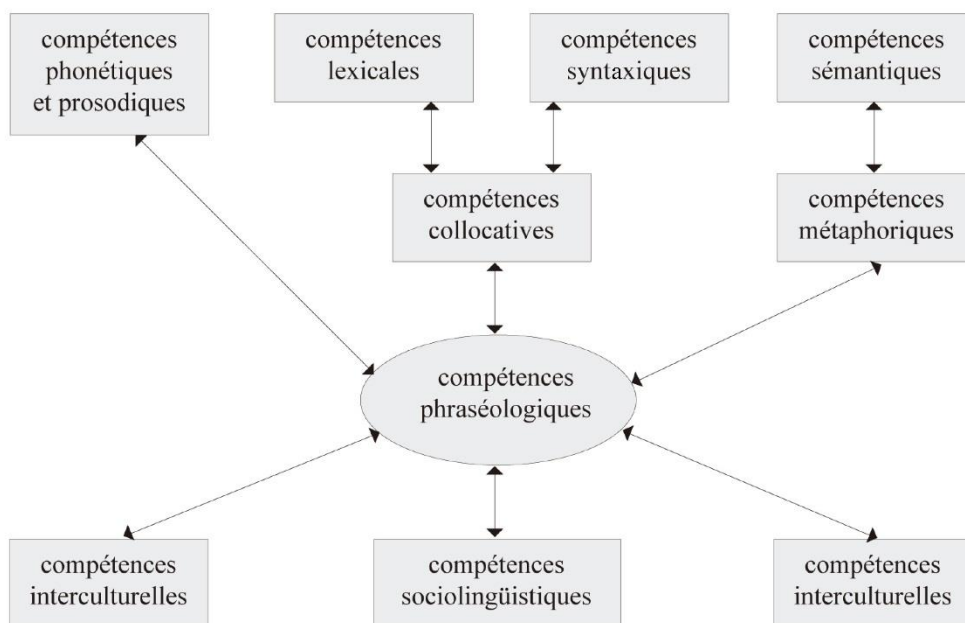
### III.3.1.1. Les compétences mobilisées

Dans une optique d'enseignement-apprentissage d'une langue, la compétence linguistique mobilise cinq types de compétences : phonétique, prosodique, lexicale, sémantique et syntaxique. La compétence linguistique de l'apprenant peut aussi se diviser en compétence réceptive et compétence productive. Tous ces paramètres sont à prendre en considération dans une approche phraséodidactique, bien évidemment. En outre, dans une perspective communicative, la compétence linguistique est accompagnée de compétence discursive, complétée par le savoir-faire sociolinguistique et stratégique.

Il existe d'autres compétences qui interviennent dans l'enseignement-apprentissage des phrasèmes. Sulkowska (2013 : 151) présente, sous forme de schéma, les corrélations mutuelles entre les compétences phraséologiques et les autres mentionnées ci-dessus.

Nous approuvons la description minutieuse de la phraséodidacticienne polonaise. Toutefois les travaux que nous avons réalisés dans le chapitre II, ajoutés à notre connaissance du terrain, nous ont permis de mettre en lumière un écueil important pour la mise en place d'une approche phraséodidactique : le manque de connaissance notionnelle en lexicale, l'absence de repères quant aux relations lexicales. En d'autres termes, tout un domaine non exploité qui freine, voire fait barrière à l'accès à la combinatoire fixe.

Figure n° 9 : Corrélations mutuelles entre les compétences phraséologiques et les compétences linguistiques et communicatives. (Sulkowska, 2013 : 151).



Nous mettons ici en exergue une compétence essentielle : la compétence lexicale. Dans un article intitulé « Phraséo-parémiologie en acquisition et en didactique des langues », (Nicolas, 2011 : 305) nous avons commenté cet aspect capital de l'enseignement-apprentissage des UP.

De même que l'on enseigne et étudie la grammaire, utilisant pour ce faire un vocabulaire métalinguistique auquel sont familiarisés les élèves depuis leurs classes primaires, il faut aussi introduire l'enseignement du lexique et, *a fortiori*, de la phraséologie en employant la terminologie métalinguistique *ad hoc*.

Notre proposition se centrerait alors sur des apprenants de niveau A2. Le niveau linguistique élémentaire mettait déjà en lumière la nécessité incontournable de structurer les connaissances lexicales des apprenants.

### III.3.2. Les axes métadidactiques

Nous avons conscience que notre approche s'ajoute aux propositions antérieures et suppose, dans une certaine mesure, une démarche additionnelle en phraséodidactique. Nous partageons les remarques de María José Martínez Rodríguez (2007 : 121) quand elle écrit que « [...] nos encontramos ante una amplia variedad de propuestas que, por una parte, intentan allanar el camino de su enseñanza, pero, por otro, nos hace ver que parece que no están tan claros los criterios en los que hay que basarse en vista a su didáctica ». Probablement, la difficulté que rencontre la phraséodidactique pour s'implanter de manière solide réside, entre autres, dans cette kirielle de propositions d'exploitations didactiques. C'est donc avec une certaine prudence que nous allons exposer notre approche. Toutefois, l'état de l'art auquel nous avons procédé nous autorise à rendre compte du bien-fondé de notre démarche car les travaux que nous avons menés, inextant jusqu'à lors, confèrent à notre proposition une certaine solidité.

Tout d'abord, remarquons l'apport méthodologique propre à l'enseignement des langues. L'enseignant de langues dispose d'un cadre théorique et méthodologique à l'intérieur desquels toute démarche et activité didactique s'intègrent.

Nous reproduisons ici les propos de Calaque et de Grossmann (2000 : 13) car ils nous ont beaucoup guidée :

L'apprentissage du lexique, on le sait, n'est pas un empilement de mots : c'est une mise en réseau, organisée et structurée, de connaissances et de savoirs dont les termes nous fournissent l'accès.

Notre démarche s'articule autour de différents axes que nous allons développer : la prédominance de la compétence lexicale, la prise de conscience lexicale, la connaissance et maîtrise des relations lexicales, en corrolaire l'apprentissage

conceptuel et l'apprentissage notionnel-catégoriel<sup>140</sup>, la paraphrase comme outil de modélisation.

### III. 3.2.1. La compétence lexicale: au cœur de la réussite

La phase que nous abordons ici consiste à préconiser un recours systématique à des étapes dans le but de parfaire le savoir lexical et son corollaire le savoir phraséologique de l'apprenant et d'imprimer chez l'élève des actes méthodiques qui doivent se convertir en opérations systématiques et donc procédimentales. Vouloir enseigner la phraséologie de manière structurée, et non pas anecdotique comme cela se pratique dans les manuels de FLE, nécessite une sensibilisation en amont à la structure du lexique. C'est un passage obligé et il prépare l'apprentissage des UP.

Pour étayer nos propos, nous rapportons ici ces quelques lignes de Polguère (2008 :124) :

Du fait de l'absence d'un enseignement lexical approprié, la connaissance méta linguistique du fonctionnement du lexique possédée par une personne entrant à l'université ne se distingue ni qualitativement ni quantitativement de celle possédée par un élève finissant son primaire : elle est quasiment nulle.

Ces observations sont lourdes de conséquence mais elles reflètent fidèlement la situation actuelle. Pour notre part, nous avons aussi constaté que le public universitaire méconnaît dans sa quasi-totalité la terminologie et les concepts relatifs au lexique. Que dire d'un public non spécialiste en langues, apprenant de FLE !

Par ailleurs, ainsi que l'indique Danièle Chini dans son article « Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale » (2001 : 58) :

---

<sup>140</sup> Nous choisissons le terme de notionnel-catégoriel afin de nous démarquer de la terminologie de Cavalla qui utilise le terme de notionnel- thématique. Nous préférons le terme d'onomasiologique pour éviter les confusions.

L'efficacité de tout acte dépend de la disponibilité de schémas mentaux structurants et l'objectif devient d'amener l'élève à prendre conscience de la nature des mécanismes et à se construire des plans ou schémas d'action, constructions cognitives efficaces pour piloter l'action dans une classe des situations donnée.

En fait, il s'agit de mettre en place une stratégie d'apprentissage, sous-divisée en buts intermédiaires, chaque étape représentant une action partielle pour atteindre le but final. Ce processus d'appropriation des contenus s'articule en plusieurs volets allant de la transposition didactique à de la maîtrise opératoire.

### **III.3.2.1.1. Le savoir lexical ou la prise de conscience lexicale**

Pour notre part, nous pensons que l'accès à l'univers phraséologique ne peut se consolider sans une prise de conscience. Pour éviter que la phraséologie ne trébuche sur les mêmes obstacles, il nous semble indispensable de s'appuyer sur les connaissances linguistiques et les aptitudes que l'apprenant possède en amont. La mise en place des activités doit intégrer ces paramètres.

María Angeles Solano (2007 : 204), dans son article « El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera », préconise un certain nombre d'étapes:

1. Adquirir una conciencia fraseológica, en general.
2. Comprender la necesidad de incorporar las UF de la lengua extranjera, en sus usos más representativos, en su lenguaje oral y escrito.
3. Conocer las unidades fraseológicas más usuales y su ámbito de uso.
4. Vincular sistemáticamente la pronunciación y la grafía de las UF que se vayan aprendiendo.

5. Detectar las UF en textos orales y escritos, y comprender sus distintos matices semánticos.

6. Automatizar paulatinamente el uso correcto de las UF al expresarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera objeto de enseñanza y aprendizaje.

Dans cette liste d'opérations, la première est sans aucun doute la plus importante car elle mobilise chez l'apprenant sa conscience des phrasèmes en L1, puis favorise son apprentissage en L2. De fait, nous partageons le point de vue de María Angeles Solano. Toutefois, notre proposition diffère des démarches antérieurement étudiées car nous pensons qu'il est indispensable, voire incontournable d'aborder en premier lieu des notions relatives au lexique. Cette phase d'interlangue où l'apprenant développe sa compétence linguistique nous paraît évidente car grâce aux hypothèses successives, l'étudiant est en mesure d'édifier et de modifier son propre système de connaissances. Cette étape garantit l'encodage des activités phraséodidactiques. En outre, aborder les liens lexicaux débouche sur la mise en évidence de patrons généraux universaux. Ces liens dont la connaissance est sous-jacente en L1, mais non mobilisée, doivent être abordés de manière explicite.

### III.3.2.1.2. La connaissance et maîtrise des relations lexicales

Alain Polguère (2007 : 116) établit trois types majeurs de liens intralexicaux pour toute lexie de la langue : les liens définitionnels, les liens sémantiques dérivationnels et les liens collocationnels. Il les définit de la manière suivante :

Le lien définitionnel<sup>141</sup> connecte une lexie donnée à d'autres lexies qui participent de sa définition : ce sont les lexies dont le sens est inclus dans celui de la lexis en question.

Le deuxième lien est de nature sémantique et englobe toutes les relations sémantiques fortes entre les lexies.

---

<sup>141</sup> Par exemple, *école* est liée de manière privilégiée à *établissement*, à *enseigner*.

Le troisième lien appelé collocationnel, à caractère idiomatique, connecte des lexies à d'autres lexies ou d'autres expressions avec lesquelles elles forment des collocations

Ces trois types de liens sont fondamentaux et pour notre approche nous privilégions le lien définitionnel qui permet de développer la relation périphrastique indispensable dans notre démarche. Par ailleurs, mettant l'accent tout particulièrement sur la synonymie, Alain Polguère (2003), dans un article consacré aux « Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage » insiste sur l'importance des liens lexicaux universaux que toute langue possède. Cette présence des universaux linguistiques offre bien des avantages en enseignement-apprentissage des langues. Elle permet de décrire le principe de dérivation sémantique et par là même d'atténuer cette impression d'immensité lexicale.

Par expérience professionnelle, nous avons constaté que ces concepts sont loin d'être maîtrisés chez l'apprenant. La première étape en phraséodidactique consiste donc à reprendre cet apprentissage selon deux axes méthodologiques : l'acte de parole (dans une perspective actionnelle, pragmatique et discursive par définition) et le classement onomasiologique (sémantique et thématique par définition). Ainsi que le souligne Chini (2001 : 60), il ne s'agit pas de la maîtrise de ces connaissances en soi mais « de la capacité d'inférence et d'exploitation du sens qu'elles fournissent à l'élève. ». En outre, « ces savoirs savants sont transformés en repères mémoriels, permettant de structurer et de piloter l'apprentissage ».

### **III.3.2.1.3. L'apprentissage notionnel**

Afin de palier la carence notionnelle que nous avons mentionnée plus haut (III.3.2.1), il nous semble crucial d'aborder des concepts linguistiques généraux trop souvent inexistant dans les manuels de FLE. Introduire les termes de lexie, lexème, relations lexicales, synonymie, parasynonymie, antonymie, polysémie, phrasème, collocation nominale, collocation verbale, locution verbale, locution

nominale etc. Autant de notions à expliquer et à illustrer dès les premiers moments de l'apprentissage. À notre avis, l'apprentissage et la maîtrise des notions concernant les relations lexicales doivent précéder toute démarche phraséodidactique.

Par ailleurs, l'enseignement-apprentissage des concepts sémantiques accélère l'ancrage et favorise la trace en mémoire. Il apparaît dès lors nécessaire d'imprimer chez l'apprenant des actes procédimentaux solidement ancrés. Notre approche méthodologique, à ce stade, cherche à agir sur deux faces : la première externe et opérative, la seconde interne et cognitive. Reprenant les considérations énoncées dans le chapitre II.9 sur le lexique mental, nous savons qu'il existe un prototype traitant la catégorie lexicale sous deux aspects, intracatégoriel et intercatégoriel. Par conséquent, aborder le regroupement hiérarchique intercatégoriel permet d'aborder l'hyponymie, hyponymie, la synonymie, la parasynonymie et l'antonymie. Nous savons en outre que l'amorçage sémantique, notion stipulant que l'accès à un mot est facilité si ce mot est précédé par un mot sémantiquement associé, favorise l'accès au lexique mental et le stockage en mémoire.

A l'instar de Danielle Chini (2001 : 64), nous pensons qu' :

Il est essentiel, pour atteindre une véritable maîtrise procédurale, que les différentes composantes, une fois analysées et travaillées séparément, soient regroupées, articulées par la mise en place d'activités langagières significantes qui permettent à l'apprenant de comprendre qu'il a affaire non pas à des micro-savoir-faire juxtaposés mais bien à un système dynamique, complexe et hiérarchisé.

### **III.3.2.1.4. La contrainte catégorielle comme outil de modélisation**

La contrainte catégorielle permet d'aborder les phraséologismes dans un cadre notionnel délimité. Notre démarche phraséodidactique prend en considération les

difficultés inhérentes au lexique et intègre une réflexion méthodologique plus large que celle étudiée jusqu'à présent.

Il est souhaitable de contraindre l'apprenant à s'approprier la notion de catégorie grammaticale en combinatoire libre et figée<sup>142</sup> afin de consolider ces mêmes notions catégorielles et structurantes dans un premier temps. En d'autres termes, nous pensons qu'il est nécessaire de se centrer sur ce qui est appelé la transposition didactique, cette opération visant à faire passer les savoirs savants vers les savoirs à enseigner, puis vers les savoirs enseignés<sup>143</sup>.

### **III.3.2.1.5. La fonction paraphrastique et la relation périphrastique comme outils pédagogiques de modélisation des liens lexicaux**

Avant d'entamer les activités purement phraséologiques, il nous semble donc judicieux de travailler avec les apprenants sur les universaux notionnels concernant la nature des relations intrinsèques du lexique. Pour ce faire, nous avons recours à deux opérations complémentaires: d'une part, la fonction paraphrastique et d'autre part la relation périphrastique. Ces deux opérations nous permettent l'accès naturel à l'univers phraséologique.

Alain Polguère présente dans son article « La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux » (2004). Pour le phraséologue, « le recours à la paraphrase comme outil de « vulgarisation » d'une modélisation formelle et systématique du lexique s'avère essentiel (Polguère, 2003 : 116) » et favorise l'encodage des liens lexicaux. De fait, la reformulation fait apparaître les liens sémantiques. L'étape de sensibilisation centrée sur la parasynonymie et antonymie doit consister à dégager les entrées sémasiologiques. Partant d'une

---

<sup>142</sup> De fait, rares sont les locuteurs capables de discerner entre locution adverbiale, prépositive, nominale, etc.

<sup>143</sup> Lors des phases d'expérimentation, nous avons constaté que ce prérequis concernant la contrainte catégorielle facilite la prise de conscience, la conceptualisation, le stockage en mémoire et, par conséquent, le réemploi.

question sur l'aspect modal inhérent à un lexème tel que le verbe *manger*, les modifieurs évoqués organisent des liens au travers de la paraphrase et font apparaître des fonctions lexicales. On peut manger *peu, beaucoup, souvent, rapidement ou pas du tout*.

Du point de vue syntagmatique, la relation périphrastique permet de respecter la catégorie syntaxique entre un mot et un groupe de mots. Dans notre démarche phraséodidactique, nous avons privilégié cet axe qui n'altère pas le champ sémantique conceptuel. Cette fois, la relation périphrastique permet aux apprenants d'inférer les sens des verbes comme *grignoter* recueilli à partir de la phase de paraphrasage. Ces deux opérations constituent le premier maillon de l'apprentissage de la modélisation phraséologique et nous avons expérimenté avec succès le bien-fondé de cette approche méthodologique lors d'expériences pédagogiques menées en 2014. Pour illustrer cette transposition didactique, nous rendons compte de ces expériences dans ce chapitre III.6

En d'autres termes, cette phase de sensibilisation conceptuelle débouche sur l'apprentissage de concepts liés aux relations lexicales et doit conduire à des schémas cognitifs abstraits qui sont susceptibles de devenir disponibles dans la mémoire à long terme. Par ailleurs, ces opérations renouvelées conduisent à la mise en place d'actes procédimentaux.

### **III.3.2.1.6. L'apprentissage phraséologique : le concept de continuum**

Le principe de base dans cette étape est identique : la transposition didactique. Dans le but de poursuivre la phase de sensibilisation, nous avons initié l'apprenant à la notion de continuum en phraséologie. Faisant appel aux capacités cognitives des apprenants et à l'existence des universaux phraséologiques, les UP sont introduites de la manière suivante. A partir des étapes de paraphrase et de périphrase, l'apprenant, guidé par l'enseignant permet d'inférer de manière

intuitive les premières CVF.<sup>144</sup> Pour ce faire, nous avons choisi une activité autour des CVF présentée par un exercice de mise en relation. Les apprenants doivent faire coïncider les syntagmes verbaux avec des CVF. La démarche est onomasiologique et la bonne inférence dépend des étapes antérieures. On obtient alors des associations lexicales suivantes : « manger peu, c'est picorer. Picorer, c'est manger comme... *Avoir un appétit d'oiseau, ça signifie...* ».

À l'issue de la mise en commun, l'enseignant dégage déjà certaines observations quant à la perception des CVF. Les questions relatives au caractère expressif et pragmatique des UP doivent seconder l'ancrage. L'apprenant, par observation, dégage certains traits constitutifs des UP : leur polylexicalité, leur efficacité discursive. Aborder leur existence en tant que signe d'une appartenance à une idiosyncratie éveille l'intérêt du locuteur non natif. C'est par le biais de la valeur discursive et de l'identité sociolinguistique que l'apprenant abandonne certains préjugés ou *a priori* déjà abordés dans le chapitre II.1.2.

À partir de ce matériel, le travail sur, par exemple, la métaphore ou l'iconicité conduit l'apprenant vers l'univers phraséologique. Par exemple, la rupture de l'isotopie est un phénomène remarquable. A partir du lexème *manger*, l'isotopie sémantique nous contraint à accorder *manger* + aliments. Or dans l'UP « manger son chapeau », la rupture est évidente et elle nous amène à inférer le sens de la CVF et cette induction débouche sur une réflexion sur la force iconique de la métaphore.

### III.3.3. Les outils intervenant dans la phraséodidactique

Les outils qui interviennent dans la phraséodidactique sont variés. C'est d'ailleurs ce qui ressort de l'étude menée dans le chapitre I. A l'analyse des manuels phraséodidactiques, les supports pouvant intervenir dans l'enseignement-apprentissage de la combinatoire figée sont sensiblement les

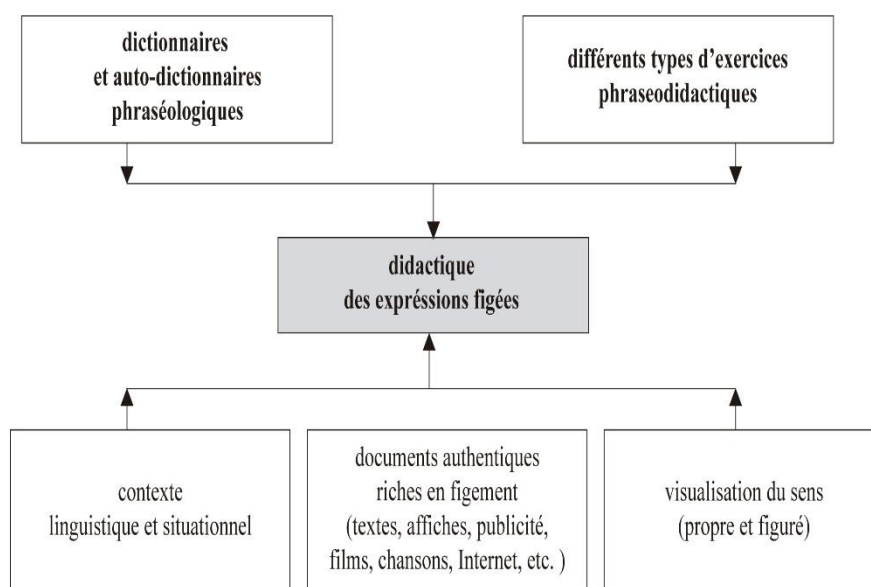
---

<sup>144</sup> « *Grignoter veut dire manger peu et souvent comme ....; picorer c'est sensiblement la même chose mais comme...le font les oiseaux* » et ainsi de suite.

mêmes que ceux utilisés en didactique des langues. Dans la plupart des cas, il est recommandé de consulter les dictionnaires (Bally, 1909 = 1951 ; Negreanu, 1979 ; Bárdosi, 1983) ; le recours aux contextes linguistiques et situationnels est largement documenté ainsi qu'aux documents authentiques (González Rey, 2007).

Voici une figure recueillant un certain nombre d'outils.

Figure n° 10 : Figure des outils intervenant dans la didactique des expressions figées (Sulkowska, 2014 : 226).



Si nous reprenons le tableau, nous détachons essentiellement deux outils distincts proposés par la phraséologue polonaise (Sulkowska, 2013 : 226). D'une part « les différents types d'exercices phraséodidactiques » et, d'autre part la « visualisation du sens (propre et figuré) ». En ce qui concerne la typologie des activités, Robert Galisson (1983, 1984a, 1984b) les classe de la manière suivante : exercices de complétion, exercices de déduction, exercices de modification, exercices de mobilisation, exercices de pragmatisation, exercices de

recomposition, exercices de sémantisation, exercices de situation, exercices de substitution, exercices de traduction<sup>145</sup>. Ces différentes activités sont en réalité propres à tout type d'apprentissage et conforme une typologie didactique dont l'efficacité n'est plus à démontrer.

Par ailleurs, ce n'est pas tant le caractère de technique d'apprentissage des exercices sur lequel il faut centrer son attention mais sur la spécificité des UP par rapport aux lexèmes simples. Sulkowska met l'accent sur la visualisation du sens propre et figuré, en d'autres termes, l'iconicité. Vilmós Bardosi (1983) a largement exploité cette caractéristique. C'est aussi le cas de Fanny Forsberg (2008) et de Florence Détry (2009). Pour notre part, nous favorisons une approche associant les composantes syntaxiques, sémantiques et discursives. Une dissociation de ces trois axes nous semble artificielle. Les traits constitutifs tels que la polylexicalité, le figement, la non compositionnalité, l'idiomaticité et ses corollaires opacité, métaphore doivent faire l'objet d'une démarche tout aussi importante que celle attribuée à l'iconicité.

### III. 3.4. Le choix du public

Comme nous l'avons déjà indiqué (III.1), notre démarche s'appuie sur les travaux du Cadre Européen Commun de Références pour les langues. Pour notre part, nous émettons l'hypothèse selon laquelle'il est possible et même souhaitable d'introduire de manière précoce des connaissances théoriques et pratiques concernant les suites figées. Nous avons pu constater que rares sont les propositions en FLE et les études publiées, par exemple en espagnol pour l'E/LE, nous semble précieuses car elles permettent de réfléchir aux avancées en langue romane dans ce domaine. C'est le cas de Ruth Vazquez Fernandez et d'Isabel Bueso Fernandez (1998), d'Inmaculada Penadés Martinez (1999), de María del Mar Forment Fernandez (1998, 2000), d'Ana Dante (2003), de José Plácido Ruiz Campillo et de Mercedes Roldan Vendrell (1993) d'Eleanor Ruiz Gurillo (1994, 2000, 2002), d'Ana María Ruiz Martinez (2005), de Beatriz Cortina Perez (2007),

---

<sup>145</sup> Voir Chapitre I.6.5.1.

de María José Martínez Rodríguez (2007), d'Eva Iñesta Mena (2010) et de Pedro Mogorron Huerta (2011a). Autant de phraséologues et de phraséodidacticiens dont les travaux ont nourri notre réflexion tout au long de ces années.

### III.3.4.1. Le niveau B1 du CERCL : les caractéristiques du niveau B1

Le niveau B1 correspond au « niveau seuil ». La notion de *niveau seuil* se réfère à un objectif d'apprentissage fonctionnel, situé au-delà d'un simple *niveau de survie* et permet à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère. (Cuq, J.-P. *et al.* 2003) <sup>146</sup>

« L'apprenant peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé » (Référentiel, 2008 : 65) dans les situations de la vie quotidienne. Ses compétences en compréhension orale, expression orale et interaction lui permettent d'intervenir dans des discussions assez longues, de prendre des initiatives, de se débrouiller dans une situation imprévue. En outre l'apprenant de niveau B1 possède une certaine autonomie et sa compétence à l'écrit lui rend possible la lecture de textes en langue courante ou de comprendre la description d'événements et d'exprimer ses sentiments et ses opinions.

Dans le tableau qui suit, sont répertoriés les actes de parole du niveau B1 et recueillis dans le Référentiel (2008 : 69-89).

Tableau n° 34 : Tableau des actes de parole. Niveau B1, Référentiel, 2008 : 69-89.

NIVEAU B1 ACTES DE PAROLE : C.O./E.E./E.O./I.O./E.E.	
Présenter qqn	- parler de son environnement quotidien
Caractériser qqn ou qqch.	- décrire une personne, un objet, un lieu, un phénomène/un fait  - décrire le physique/le caractère de qqn/des

<sup>146</sup> Après la parution en 1975 du *Threshold Level* pour l'anglais, un *Niveau-Seuil* a été produit pour le français en 1976.

## Chapitre III

	<p>problèmes de santé</p> <p>- décrire un phénomène de société/un phénomène naturel/une activité artistique</p> <p>- comparer des faits/des idées</p>
Situer dans le temps	<p>- situer des événements dans le temps</p> <p>- indiquer l'origine/le moment d'une action</p> <p>- indiquer la durée d'une action</p>
Situer dans l'espace	- situer une personne, un objet, un lieu
Demander qqch. à qqn	- demander des informations/un avis/un conseil/une autorisation
Demander à qqn de faire qqch	<p>- donner des instructions/donner un ordre/conseiller/déconseiller</p> <p>- commander/réserver/demander de payer/demander un service/réclamer qqch.</p>
Accepter qqch.	- autoriser permettre/donner son accord
Exprimer un sentiment positif	<p>- exprimer (partiellement) ses goûts</p> <p>- exprimer sa joie/rassurer qqn</p>
Exprimer un sentiment négatif	<p>- exprimer sa tristesse/sa déception/son ennui/sa peur/des regrets</p> <p>- se plaindre/faire des reproches à qqn</p>
Exprimer un sentiment positif ou négatif	- exprimer sa surprise/la curiosité/l'indifférence
Parler au passé	<p>- raconter un événement au passé</p> <p>-raconter un fait divers/une expérience personnelle</p> <p>- raconter une anecdote personnelle/une histoire (réelle ou fictive)/l'évolution d'une situation</p>

## Chapitre III

Parler de l'avenir	-exprimer un souhait/faire un voeu/exprimer la condition  - exprimer une intention/parler de ses projets/promettre  - faire des hypothèses/exprimer la possibilité/la condition/la certitude/le doute
Exprimer une opinion/un jugement	- dire du bien/faire l'éloge de qqch/qqn  - dire du mal/critiquer qqch./qqn/faire de hypothèse/des suppositions/approuver/désapprouver
Rapporter les paroles de qqn	- rapporter des opinions/un discours/reformuler/résumer/résumer des faits
Argumenter	-exposer des raisons/analyser/démontrer/introduire un sujet/développer des arguments/hiérarchiser/conclure
Participer à une conversation	-engager la conversation/continuer la conversation/mettre fin à une conversation/faire préciser/faire patienter qqn

### III.3.5. Corpus de constructions verbales figées dans les manuels de FLE entre 1980-2014

Nous avons constitué un corpus de constructions verbales figées à partir des livres de l'élève que nous avons déjà mentionnés dans le chapitre précédent II. Cette compilation offre des informations prévisibles. Tout d'abord, nous avons constaté que les concepts phraséologiques restent flous. L'exploitation didactique des CVF est le fruit d'une prise de décision des concepteurs sans rapport avec le courant méthodologique. Ce qui surprend le plus, c'est l'inexactitude lexicographique des UP retenues. Ce manque de rigueur reflète, dans une certaine mesure, le caractère aléatoire des objectifs pédagogiques concernant la phraséologie en classe de FLE.

Dans quatorze manuels de niveau B1, nous avons répertorié deux cent soixante douze constructions verbales figées. Le tableau ci-dessous recueille ces données.

Tableau n° 35 : Tableau des CVF par manuel (1982-2012).

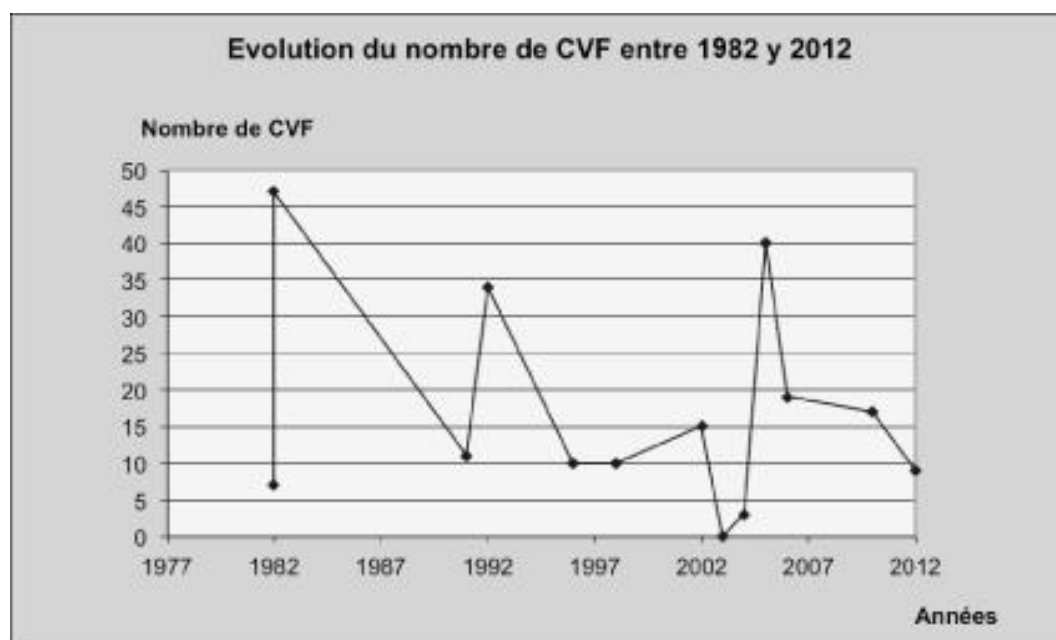
Manuels Niveau B1	Nombre de constructions verbales	Année de publication
1 Archipel 2	9	1982
2 Sans Frontières 3	54	1982
3 Espaces 3	17	1991
4 Libre Echange 3	40	1992
5 Le nouveau Espaces 3	17	1996
6 Café crème 3	13	1998
7 Forum 3	18	2002
8 Naturellement 3	0	2003
9 Taxi 3	6	2004
10 Rond Point 2	0	2004
11 Connexions	52	2005
12 Alter Ego 3	20	2006
13 Echo B1	9	2010
14 Agenda 3	17	2012
	Total 272	

### III.3.5.1. Fréquence des constructions verbales en chronologie (1982-2012)

La première observation que nous pouvons relever, c'est le manque flagrant de continuité quant à l'inclusion des CVF. Le graphique suivant confirme l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas vraiment de volonté de la part des concepteurs de matériel pédagogique dans le traitement des UP. Cela renforce notre impression initiale selon laquelle l'introduction de lexèmes complexes se réalise de manière arbitraire.

Après les recommandations du CECRL, on aurait pu s'attendre à une exploitation plus soutenue. Toutefois, comme nous pouvons l'observer, depuis 2001 le nombre d'UP n'a pas réellement subi de changement. Des fractures apparaissent mais elles ne sont pas le fruit de directive venant des autorités académiques ou institutionnelles mais bien de la sélection des auteurs de manuels.

Figure n° 11 : Figure de l'évolution de la présence des CVF dans chaque manuel entre 1982 et 2012.



### III.3.5.2. Analyse linguistique du corpus des CVF

Selon Salah Mejri (2010), il existe quatre tendances générales en ce qui concerne les travaux phraséologiques centrés sur le figement ; elles se délimitent en tendance descriptive à dimension syntaxique, une autre privilégie la dimension sémantique, une troisième se centre sur le phénomène des collocations et la dernière de nature appliquée vers l'enseignement et la traduction. A notre avis, il existe une cinquième tendance, et non des moindres. Il s'agit de la phraséographie.

La phraséographie est un domaine passionnant qui captivent les phraséologues : Alain Rey et Sophie Chantreau (1979), Robert Galisson (1984), Igor Mel'čuk (1999), Pedro Mogorrón (2002), Julia Sevilla Muñoz et Jesus Cantera Ortiz (2004), Vilmos Bardosí et María Isabel González Rey (2012) se sont penchés sur la question et ont tous élaborés des recueils.

Alain Rey (1973 : 99) écrivait ces lignes en dans un article intitulé « La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique » :

La description des « idiomes », qu'ils soient définis différenciellement - gallicismes, anglicismes, hispanismes - ou par l'analyse sémantique interne, constitue une des tâches les plus délicates et les plus indispensables de la lexicographie, qu'elle soit bilingue ou unilingue.

Nous partageons son point de vue et c'est pourquoi, avant de vérifier la teneur du corpus initial de CVF, nous pensons qu'il est indispensable d'examiner les critères de sélection retenus par les phraséographes et de compléter les recherches documentaires recueillies dans les dictionnaires phraséologiques. Destinés aux locuteurs natifs, puis non natifs ou bilingues, il importe de connaître les critères de sélection établis par les auteurs et, de ce fait, affiner les résultats lexicographiques. Dans la plupart des ouvrages, c'est le terme de *locution* qui apparaît dans le titre du dictionnaire et c'est la raison pour laquelle nous avons entrepris une

vérification notionnelle. Il nous semble, en fait, satisfaisant du point de vue méthodologique d'évaluer les outils utilisés dans la recherche lexicographique.

### III.3.5.2.1. La notion de *locution* dans les dictionnaires phraséologiques de langue française

Maurice Rat (1957 =1987), auteur du *Dictionnaire des locutions françaises*, cite dans le prologue de son ouvrage la définition du terme *locution* recueilli dans *Le Nouveau Petit Larousse illustré* : « *expression, façon de parler* ».

La compilation de Maurice Rat ne prétend pas être exhaustive et son étude recouvre essentiellement la valeur diachronique des locutions, illustrée par des exemples littéraires et des citations historiques. En définitive, ainsi que Maurice Rat l'explique, ses objectifs sont ceux d'un grammairien ou d'un linguiste qui tente d'« expliquer *littéralement* et *originellement* chaque locution qu'il a cru devoir retenir ». Dans son ouvrage sont recueillis des locutions adverbiales (*à ses heures*), adjectives (*patte de mouche*), nominales (*l'heure H*), verbales (*jeter le manche après la cognée*), des énoncés phraséologiques (*il y a belle lurette !*), des parémies (*une hirondelle ne fait pas le printemps*)

Pour Maurice Rat, le terme de *locution* comprend toute manifestation lexicale dont le figement est la propriété principale. Sont exclues les collocations étant donné leur figement provisoire plus propre de la combinatoire libre.

Bruno Lafleur (1979 : V), auteur du *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises* définit de cette manière la *locution* :

On appelle *locution* un groupe de mots qui exprime une chose, une action ou une idée. La nuance est bien mince entre *locutions* et *expressions*. Cependant, dès qu'on veut les qualifier au point de vue grammatical, c'est le premier de ces termes qu'on emploie.

Bruno Lafleur choisit l'appellation *locutions idiomaticques* car elles comprennent ce que « d'autres appellent idiotismes, gallicismes, clichés, locutions françaises, locutions métaphoriques, proverbiales, familières, populaires ou vulgaires ».

Bruno Lafleur regroupe par ordre chronologique ou onomasiologique deux mille locutions idiomaticques d'usage actuel selon un objectif pédagogique. Pour les sélectionner, il applique le critère de figement et celui d'opacité sémantique. D'autre part, l'auteur signale la richesse du lexique français et met en garde contre le possible amalgame terminologique si l'on opte comme Maurice Rat pour l'expression *locutions pour des combinaisons*, ce qui laisserait entrer dans cette catégorie des locutions verbales telles *qu'avoir soif, avoir faim, avoir chaud, avoir froid*. Pour Bruno Lafleur, le caractère idiomaticque de la locution représente un critère classificatoire.

Alain Rey et Sophie Chantreau (1979 : X) ont publié le *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Soulignons pour commencer le titre de l'ouvrage. Les lexicographes ont opté pour *expression* et *locution*. Quelles sont les acceptions de ces mots?

*Qu'appelle-t-on donc ici une locution, une expression?*

[...] Pour reprendre une tentative de définition « savante » – et peut-être naïve- de la *locution*, c'est « une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable et soumise aux règles syntactiques de manière à assumer la fonction d'intégrant (au sens de Benveniste). On pourrait dire la même chose d'*expression*, mais une distinction réapparaît pour peu qu'on mette l'accent sur la genèse des deux termes. *Locution* (du latin *locutio* de *loqui*, « parler ») est exactement « manière de dire », manière de former le discours, d'organiser les éléments disponibles de la langue pour produire une *forme fonctionnelle*. C'est pourquoi on peut parler de « locutions adverbiales

» ou « prépositives », alors que ces mots grammaticaux ne seraient jamais appelés des « expressions ».

La définition d'Alain Rey et de Sophie Chantreau est de loin la plus complète car elle révèle les traits constitutifs des UP tels que la polylexicalité, le figement, la fonctionnalité, l'appartenance au code de la langue.

Les recueils phraséographiques bilingues que nous avons sélectionnés sont des publications récentes. Etant donné notre public d'apprenants majoritairement hispanophones, il est intéressant de consulter ces deux ouvrages.

Nous avons choisi le dictionnaire de Julia Sevilla Muñoz et de Jesús Cantera Ortiz de Urbina. Le *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española* (2004) s'adresse plus particulièrement aux spécialistes et aux étudiants de langue, hispanophones pour la plupart. Les auteurs choisissent un classement onomasiologique pour faciliter l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement et de la traduction.

Le deuxième ouvrage phraséographique que nous avons consulté, *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol*, a été conçu par María Isabel González Rey et Vilmos Bárdosi (2012). Ce deuxième ouvrage nous a permis de compléter nos recherches et d'affiner le classement onomasiologique. Ce dictionnaire reprend les thèmes propres d'un dictionnaire onomasiologique et illustre le choix des occurrences par des références étymologiques de grand intérêt pour le lecteur.

### **III.3.5.3. Vérification lexicographique**

Avant de valider le corpus réuni, nous avons procédé à une vérification d'ordre lexicographique. Et pour ce faire, nous avons consulté dans un premier temps deux ouvrages phraséographiques de référence : *Dictionnaire des expressions et locutions* (1979), d'Alain Rey et Sophie Chantreau et *Le bouquet des expressions imagées* (1980) de Claude Duneton. Les critères qui nous ont amenée à ce choix

sont les suivants : les deux premiers dictionnaires constituent un outil incontournable pour tout locuteur s'intéressant à la phraséologie du français. Ils offrent donc un large champ de recherche car les informations qui y sont recueillies portent aussi bien sur l'étymologie des figés que sur leur emploi sociolectal, pour ne citer que ces deux aspects. Quant aux troisième et quatrième ouvrages, les auteurs qui l'ont conçu n'ont nul besoin d'être présentés tant leur aura dans le monde scientifique est importante. Le *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española* de Julia Sevilla Muñoz et Jesús Cantera et le *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol/diccionario fraseológico temático francés-espagnol* (2012) de Vilmos Bárdosi et María Isabel González Rey permettent aux étudiants hispanophones la consultation bilingüe ainsi que un classement onomasiologique très utile pour un bon décodage.

De même signalons que nous avons consulté deux oeuvres à caractère encyclopédique, *Le Grand Robert encyclopédique* et *Le Trésor de La Langue Française informatisé*, en ligne.

Pour introduire cette partie de notre étude, nous citerons les propos de Vilmos Bárdosi (2014 : 79) qui nous ont permis de nous reconforter de l'énorme travail que suppose la vérification des UP, une par une, et cela dans plusieurs recueils lexicographiques.

[...] la collecte du matériel phraséologique et la constitution du corpus phraséologique à partir de dictionnaires fiables, de bases de données textuelles et de différents lexiques de création récente, soumis à une critique sévère et constante, représente l'étape suivante qui est cruciale et souvent douloureusement chronophage.

Cela dit, il y a un aspect de cette étude qu'il faut souligner obligatoirement. Le recours aux dictionnaires est une pratique souhaitable, usuelle chez tout locuteur, natif ou non natif. Cette démarche est encore plus capitale dans le cadre de la

phraséodidactique. Dans cette perspective, María Eugenia Opimpio de Oliveira Silva (2004 : 621), spécialiste de phraséographie, réfléchit sur le rapport entre didactique et phraséographie en E/LE dans une étude « Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento de la definición lexicográfica en los diccionarios » publiée en 2004. Bien que les langues de travail ne soient pas les mêmes, les problématiques se ressemblent.

La phraséographie s'exprime en ces termes :

El análisis de manuales y materiales empleados en la enseñanza de español como lengua ex tranjera (ELE) muestra que el significado de las unidades fraseológicas (UF) suele ocupar un lugar central en la didáctica de estas unidades, hasta el punto que otros aspectos también importantes, como su fijación y variación, quedan relegados a un segundo plano. Así, se espera que cualquier obra lexicográfica que quiera cumplir una función didáctica debe suministrar una definición adecuada de estas unidades. No obstante, la realización de este cometido supone una serie de dificultades, dado que, en función de su naturaleza, la descripción semántica de las UF es especialmente complicada.

Cette vérification nous a permis de constater que certaines unités phraséologiques ne figurent pas comme construction verbale figée mais comme locution nominale ou adjective. D'autres expressions appartiennent à la catégorie de locutions phrastiques ou à de simples collocations ou alors ce sont tout simplement des combinaisons libres. De toute évidence, outre la difficulté de classement, les expressions recueillies dans les manuels n'ont pas subi de véritable vérification. Mario García-Page Sánchez (2008 : 134) écrivait ces lignes à propos des locutions verbales, et même si la langue cible est différente, les obstacles sont identiques.

[...] la clase de las locuciones verbales es la más numerosa y, casi con toda seguridad, la más heterogénea estructuralmente. Ello se debe en

parte al distinto tratamiento que reciben ciertas expresiones (hasta el punto que se incluyen entre las locuciones verbales construcciones que no son tales).

Michaela Heinz, chercheuse au CNRS INaLF de Nancy, publie en 1997 un article intitulé « L'à-peu-près dans les locutions et son traitement lexicographique ». Dans cette étude, Michaela Heinz met en lumière la présence de déformations au sein d'UP. Ce qui ressort de son étude, c'est l'exclusion de ces A-Peu-Près (désormais APP), comme elle les nomme, des dictionnaires tant généraux que spécialisés<sup>147</sup>.

En d'autres termes, sous cette appellation sont regroupées des unités diverses comme le signale à raison Gaston Gross (1997 : 202). C'est un des écueils et une des embûches de cette étude car il est certain que le soin apporté à une taxonomie rigoureuse fait fondre le nombre d'unités répertoriées. Nous avons ainsi analysé quatre types de variantes paradigmatiques. En premier lieu, nous avons étudié les variations lexicales concernant le syntagme verbal, puis nominal. Nous avons aussi considéré la variabilité du modifieur et des éléments clitiques<sup>148</sup> (García-Page, 2008 : 146). De même, nous avons répertorié les combinaisons antonymiques, nominales, adverbiales, adjectives et phrastiques et les collocations. Nous signalons par ailleurs les séquences de combinatoire libre.

Cette partie du travail met au jour des imprécisions parfois regrettables et surprenantes quand on réalise qu'il s'agit d'un matériel phraséologique susceptible d'être enseigné et appris par des apprenants. Les variantes qui sont apparues ne sont pas toutes de même catégorie ni de même importance. Les variantes lexicales autour du verbe ou du complément direct ou même du modifieur n'altèrent en rien la structure profonde de la CVF. Par contre quand le changement de nature catégorielle se confirme, il y a là une erreur gênante car si

---

<sup>147</sup> Michaela Heinz s'est penchée sur dix APP<sup>147</sup> et son étude sur leur création s'avère très intéressante. En réalité, il s'agit aussi bien de déformation phraséologique que de détournement.

<sup>148</sup> Les clitiques périverbaux sont des éléments qui s'agglomèrent autour du verbe et donnent lieu à des phénomènes syntaxiques particuliers.

nous considérons la contrainte catégorielle comme étant une fonction structurante pour l'enseignement-apprentissage des CVF, cette modification remet en cause l'inclusion dans le corpus. Quoi qu'il en soit, les objectifs de départ quant au matériel phraséodidactique à exploiter se sont vu modifier après la vérification lexicographique.

### III.3.5.3.1. Variations phraséographiques

#### a. Le syntagme verbal possède une variante

La variante lexicale qui s'applique au syntagme verbal est sans aucun doute la plus riche et la plus facile à répertorier. En effet, les ouvrages phraséographiques recueillent une ample information à ce sujet.

Nous avons trouvé des modifications lexicales sur dix-neuf constructions verbales figées. Leur inclusion permet l'élaboration d'activités centrées sur la paronymie des CVF. Il s'agit là d'une phase d'apprentissage plus adaptée au niveau B2 étant donné la difficulté lexicale que certaines modifications supposent pour l'accès au sens pour un apprenant de niveau B1 disposant d'un bagage linguistique proche de deux cents à deux cent cinquante heures.

Tableau n° 36 : Tableau des variantes lexicales de dix-neuf constructions verbales figées.

Etude lexicographique
<p style="text-align: center;"><b>Le syntagme verbal possède une variante</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dans le manuel <i>Sans Frontières 3</i></li><li>• Pour l'UP <i>mettre son grain de sel</i>, Rey y Chantreau propose <i>fourrer son grain de sel</i>.</li><li>• L'UP <i>traiter quelqu'un aux petits oignons</i> trouve seulement une entrée chez Sevilla/Cantera : <i>soigner quelqu'un aux petits oignons</i>.</li><li>• <i>Ne pas arriver à joindre les deux bouts</i> n'est pas recueilli à la forme négative dans</li></ul>

les dictionnaires consultés. Ils retiennent : *avoir de la peine à joindre les deux bouts* (Duneton), *joindre les deux bouts* (Rey/Chantreau), *avoir du mal à joindre les deux bouts* (Sevilla/Cantera).

- Dans le manuel *Espaces 3*
- L'UP *connaître toutes les ficelles* perd le modifieur. Rey et Chantreau comme Sevilla/Cantera proposent *tenir/tirer les ficelles* et Duneton *connaître les ficelles*.
- Dans le manuel *Libre Echange 3*
- La construction *se faire un devoir de faire quelque chose* obtient une variante et entrée chez Duneton : *se mettre en devoir de faire quelque chose*.
- Dans le manuel *Café crème 3*
- La CVF *s'en jeter un derrière la cravate* comporte une variante verbale *S'en mettre derrière la cravate* chez Duneton. En revanche, Rey ne recueille que la locution adverbiale *derrière la cravate*. Sevilla et Cantera ne recueille pas cette UP.
- La CVF *s'humecter le gosier* possède une variante verbale chez Duneton *se rincer le gosier*.
- *S'enfiler un canon* apparaît avec une variante chez Duneton *boire un canon*.
- Dans le manuel *Forum 3*
- La CVF *faire entrer le loup dans la bergerie* possède la variante suivante chez Duneton et Sevilla/Cantera *enfermer le loup dans la bergerie*. Rey/Chantreau propose *laisser entrer/enfermer le loup dans la bergerie*.
- *Suivre son chemin vaille que vaille* n'est pas répertoriée par Rey/Chantreau. Duneton et Sevilla/Cantera proposent *continuer son petit bonhomme de chemin* et *continuer/poursuivre son petit bonhomme de chemin* respectivement. Dans la première forme de l'UP, nous observons que l'ajout de *vaille que vaille* est arbitraire.
- La CVF *vivre au vert* ne figure dans aucun dictionnaire mais il y a une entrée pour *se mettre au vert*.
- La CVF *passer du coq à l'âne* possède une variante *sauter du coq à l'âne* chez Duneton et Sevilla/Cantera.
- Dans le manuel *Connexions 3*
- Pour la CV *rester sur ses gardes*, il existe plusieurs formes selon les lexicographes : *se tenir sur ses gardes* (Duneton et Sevilla/Cantera) ; *être/mettre/se tenir sur ses gardes* (Rey/Chantreau).
- La CVF *se mettre dans des états pareils* a chez Duneton la variante *Être dans tous ses états*. Chez Rey/Chantreau et Sevilla/Cantera *se mettre dans (tel ou tel) état*.

La CVF initiale proposée par les auteurs comporte un modifieur admis par les lexicographes.

- La CVF *n'en avoir rien à faire* possède une variante chez : *en avoir rien à branler/à cintrer/à cirer* ; chez Rey/Chantreau, *n'en avoir rien à foutre* ; chez Sevilla/Cantera, *n'en avoir rien à branler/à cirer*.
- Pour *être dans le pétrin* on trouve chez Rey/Chantreau *être, se mettre (ficher, fourrer) dans un (beau, joli...) pétrin* : le modifieur est recueilli.
- Dans le manuel *AlterEgo 3*
  - La CVF *se mettre sur son 31* possède une variante : *être (se mettre) sur son trente-et-un* (Rey/Chantreau).
  - Pour la locution *se serrer la ceinture*, on trouve la variante chez Rey/Chantreau *se mettre, se serrer la ceinture*.
  - Pour la locution *se laisser abattre* on trouve une variante chez Sevilla/Cantera : *se laisser aller* ; elle est actualisée chez Duneton *faut pas se laisser abattre!* Et n'est pas répertoriée chez en Rey/Chantreau.

b. Le syntagme nominal possède une variante

La variabilité du syntagme nominal est quantitativement moins importante que celle du verbe. Le problème que soulève ce type de transformation est d'ordre didactique. Dans un premier temps, au niveau B1, il ne paraît pas pertinent d'aborder ce thème. Cet aspect lexical doit plutôt être abordé au niveau B2 ou C1 quand les UP sont déjà suffisamment assimilées. Il en est de même pour la variabilité du modifieur.

Tableau n° 37 : Tableau des variantes nominales des CVF.

**Le syntagme nominal possède une variante**

1. Dans le manuel *Connexions 3*
  - a. *ne pas en faire une affaire/un drame*, nous trouvons chez Duneton *en faire un plat/un fromage*, et *en faire une affaire d'état* chez Sevilla/Cantera et Rey/Chantreau
  - b. La locution *avoir quelque chose sur le bout de la langue* a deux entrées chez Rey/Chantreau et Sevilla/Cantera *avoir (un mot, une expression) sur le bout de la langue* et *avoir(le*

*mot/un mot) sur le bout de la langue.*

2. Dans le manuel *Café crème 3*
  - a. Pour la locution *avoir des fourmis dans les jambes*, Duneton propose *avoir de oeufs de fourmis sous les pieds* ; les autres dictionnaires conservent la même unité phraséologique
3. Dans le manuel *Alter Ego 3*
  - a. La locution *se payer la tête de quelqu'un* est recueillie chez Sevilla/Cantera *se payer la figure de quelqu'un*.

c. Variabilité du modifieur

Tableau n° 38 : Tableau de la variabilité du modifieur des CVF.

### Variabilité du modifieur

Dans le manuel *Sans Frontières 3*

- a. la locution *être toujours entre deux vins* comprend un modifieur absent dans les autres dictionnaires : *être entre deux vins*. Nous concluons à un traitement arbitraire.
- b. La locution *mettre les pieds dans le plat* n'a pas de modifieur sauf chez Sevilla/Cantera *mettre les deux pieds dans le plat*. Nous considérons que la présence de ce modifieur est une variante à valeur augmentative.
- c. Les locutions *faire un bruit d'enfer* et *Faire un raffut de tous les diables* recueillent deux modifieurs : *d'enfer* et *de tous les diables*. Ils impliquent un changement de déternimant ; les trois autres dictionnaires proposent l'acception *faire du bruit* et *faire du raffut*.

Dans le manuel *Espaces 3*

- d. Pour la CVF *avoir un grain*, Sevilla/Cantera propose le modifieur *avoir un (petit) grain*.
- e. *couler des jours tranquilles* qui n'est pas répetorié chez Duneton ni chez Rey/Chantreau, Sevilla/Cantera donnent la variante *couler des jours heureux*.

Dans le manuel *Forum 3*

- f. *gagner des galons*, Duneton et Rey/Chantreau proposent *prendre du galon*

### d. Variabilité des éléments clitiques

Les éléments clitiques sont constitués par des lexèmes dont les fonctions syntaxiques ont un caractère redondant et donc expressif. Cet aspect peut troubler la compréhension déjà mis à mal des apprenants quand ils doivent s'initier à cette particularité grammaticale. Il est souhaitable pour ces CVF d'élaborer une réflexion spécifique.

Tableau n° 39 : Tableau de la variabilité des éléments clitiques des CVF.

<p><b>1. Dans le manuel <i>Sans Frontières 3</i></b></p> <p>a. La locution <i>en être de sa poche</i> possède une variante chez Duneton y <i>être de sa poche</i>.</p> <p><b>2. Dans le manuel <i>Libre Echange 3</i></b></p> <p>b. <i>se la couler douce</i> comprend la variante <i>la couler douce</i>.</p> <p><b>3. Dans le manuel <i>Alter Ego 3</i></b></p> <p>c. La locution <i>se croiser les bras</i> est recueillie chez Sevilla/Cantera <i>croiser les bras</i> et <i>se croiser les bras</i>.</p> <p>d. La locution <i>en faire une montagne</i> comporte plusieurs variantes d'éléments clitiques : chez Duneton : <i>s'en faire une montagne</i> ; chez Rey/Chantreau : <i>faire une montagne de quelque chose</i> ; chez Sevilla/Cantera : <i>(se) faire des montagnes de quelque chose/s'en faire une montagne</i>.</p>
---

### e. CVF antonymique

Dans cette vérification, nous avons trouvé des CVF antonymiques, en nombre réduit toutefois.

Tableau n° 40 : Tableau des CVF antonymiques.

<p><b>1. Dans le manuel <i>Archipel 2</i></b></p> <p>a. Nous avons trouvé une locution verbale figée antonymique : <i>sortir des sentiers battus</i> / <i>suivre des sentiers battus</i>.</p> <p><b>2. Dans le manuel <i>Espaces 3</i></b></p> <p>b. La locution <i>se faire suer</i> ne figure que chez Sevilla/Cantera et <i>faire suer quelqu'un</i> est l'unique locution recueillie par les autres phraséographes.</p> <p><b>3. Dans le manuel <i>Libre Echange 3</i></b></p> <p>c. La locution <i>avoir le feu vert</i> a seulement une variante <i>donner le feu vert</i> en Duneton.</p>
--

f. De CVF à locutions adverbiales ou adjectives

Cette catégorie est assez importante comme le prouve le corpus réuni.

Tableau n° 41 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions adverbiales / adjectives).

<p><b>1. Dans le manuel <i>Sans Frontières 3</i></b></p> <p>a. La locution verbale figée <i>se vendre comme des petits pains (chauds)</i> est répertoriée dans la catégorie de locution adverbiale <i>comme des petits pains</i> chez Duneton et chez Rey/Chantreau, mais non chez Sevilla/Cantera.</p>
---

**b.** La locution *avoir quelque chose pour une bouchée de pain* figure comme une locution adjectivale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *pour une bouchée de pain*, mais pas chez Sevilla/Cantera.

**c.** La locution *s'embrasser à bouche que veux-tu* est recueillie comme locution adverbiale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *à bouche que veux-tu*.

### **2. Dans le manuel *Libre Echange* 3**

**d.** La locution *être à la traîne* est recueillie comme locution adverbiale en Rey/Chantreau : *à la traîne*.

### **3. Dans le manuel *Café crème* 3**

**e.** La locution *s'en mettre derrière la cravate* figure comme locution adverbiale chez Rey/Chantreau : *Derrière la cravate*.

### **5. Dans le manuel *Forum* 3**

**f.** La locution *Être hors de prix* est recueillie comme locution adverbiale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *Hors de prix*.

### **6. Dans le manuel *Taxi* 3**

**g.** La locution *Manger à la bonne franquette* figure comme locution adverbiale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *à la bonne franquette*.

### **7. Dans le manuel *Connexions* 3**

**h.** Les locutions *Manger comme un cochon, travailler comme un cochon*, figurent comme comparatives adverbiales.

**i.** Les locutions *Etre moche comme un pou, être têtu comme un âne* figurent comme locutions adverbiales chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *Comme un pou, têtu comme un âne*.

**j.** La locution *Etre un travail de longue haleine* est recueillie comme

locution adverbiale chez Duneton et Rey/Chantreau : *De longue haleine*.

**k.** La locution *Etre mi-figue mi-raisin* figure comme locution adjectivale chez Duneton et Rey/Chantreau : *Mi-figue mi-raisin*.

g. De CVF à locutions nominales

Tableau n° 42 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions nominales).

**1. Dans le manuel *Sans Frontières 3***

**a.** La locution *faire des économies de bouts de chandelle* est une locution nominale chez Duneton. : *Des économies de bouts de chandelle*.

**b.** La locution *être un panier percé* est recueillie comme locution nominale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *Un panier percé*.

**c.** La locution *passer la bague au doigt* figure comme locution nominale chez Duneton et chez Rey/Chantreau : *la bague au doigt*.

**2. Dans le manuel *Alter Ego 3***

**d.** La locution *raconter des histoires à dormir debout* est une locution nominale chez Duneton et chez Rey et Chantreau : *contes/histoires à dormir debout*.

f) De CVF à locutions phrastiques

Tableau n° 43 : Tableau du changement catégoriel des CVF (locutions phrastiques).

**1. Dans le manuel *Sans Frontières 3***

**a.** La locution *ne pas manger de ce pain-là* est actualisée chez

Duneton, chez Rey/Chantreau, chez Sevilla/Cantera : *je ne mange pas de ce pain-là.*

**b.** La locution *Entendre une mouche voler* est actualisée chez Duneton, chez Rey/Chantreau et chez Sevilla/Cantera : *on entendrait une mouche voler.*

### 2. Dans le manuel *Espaces 3*

**c.** La locution *Tomber dans l'oreille d'un sourd* est actualisée chez Rey/Chantreau : *ça n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd !*

### 3. Dans le manuel *Libre Echange 3*

**d.** La locution *ne pas être la tasse de thé de quelqu'un* est actualisée *ce n'est pas ma tasse de thé.*

### 4. Dans le manuel *Connexions 3*

**e.** La locution *commencer à bien faire* est actualisée chez Rey/Chantreau : *ça commence à bien faire.*

**f.** La locution *faire un temps de chien* est actualisée chez Duneton et chez Sevilla/Cantera : *il fait un temps de chien.*

**g.** La locution *faire un froid de canard* est actualisée : *il fait un froid de canard.*

**h.** La locution *ne pas être de la tarte/du gâteau* est actualisée dans les trois dictionnaires : *ce n'est pas de la tarte/c'est du gâteau.*

**i.** La locution *ne pas manger de pain* est actualisée : *ça ne mange pas de pain.*

**j.** La locution *ne pas avoir gardé les cochons ensemble* est actualisée chez Rey/Chantreau : *nous n'avons pas gardé les cochons ensemble.*

**k.** La locution *faire un temps de cochon* est actualisée : *il fait un*

*temps de cochon.*

### **5. Dans le manuel *Alter Ego 3***

**I.** La locution *se laisser abattre* est actualisée chez Duneton : *faut pas se laisser abattre!*

Après cette étude, nous sommes en position de préciser que le corpus recueilli dans les manuels de FLE niveau B1 entre 1982 et 2012 a été choisi sans grande rigueur par ses auteurs. Nous pouvons quasiment affirmer que les CVF n'ont pas fait l'objet d'une étude préalablement documentée. Comme nous l'avons démontré dans l'étude phraséographique que nous avons menée à bien, il paraît bien hasardeux pour l'apprenant d'assimiler ce matériel phraséologique car il court le risque d'acquérir un vocabulaire peu adéquat.

La consultation des dictionnaires déjà mentionnés a rendu notre tâche ardue. En effet, nous avons dû prendre un certain nombre de décisions sur l'inclusion de CVF qui ne figuraient pas dans tous les recueils ou qui étaient recueillies comme locution adverbiale ou nominale (par exemple : *raconter des histoires à dormir debout*). En outre, nous avons choisi d'inclure des CVF dont la consultation auprès d'informants natifs nous a permis de vérifier l'emploi synchronique. Nous avons complété notre recherche phraséographique en consultant deux autres ouvrages : *le Grand Robert* encyclopédique et *le Trésor de la Langue Française*.

### **III.3.5.3. 2. Les variations de registres**

Avant de clore les recherches phraséographiques nécessaires pour l'exploitation didactique du corpus, nous avons centré notre attention sur les variations de registre. Les indications apportées par les auteurs méritent que l'on s'y attarde un peu car elles sont riches d'informations. Comme nous avons pu le

constater<sup>149</sup>, les CVF font l'objet de peu d'activités phraséologiques. Dans cette étude sur quatorze manuels, les remarques sur les variations sociolectales des UP sont rares ainsi que le démontrent les données regroupées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 44 : Tableau des indications concernant les variations diastratiques dans chaque manuel (1982-2012).

Manuels niveau B1	Indications diastratiques
Archipel 2	-
Sans Frontières 3	+
Espaces 3	-
Libre Echange 3	+
Le nouveau Espaces 3	-
Café crème 3	+
Forum 3	-
Naturellement 3	-
Taxi 3	-
Rond Point 3	-
Connexions 3	+
Alter Ego 3	+
Agenda B1	+
Echo B1	-

Dans le cas de *Sans Frontières*, n'apparaît que la mention *familier* dans l'encadré *Mots et expressions familiers*. Aucune note, aucune observation ne figure. Dans *Libre Echange* et *Alter Ego* les auteurs emploient les guillemets pour montrer le caractère particulier des UP. Dans *Café crème* les variations diastratiques sont indiquées par un adjectif tel que « relâché », populaire, familier. Dans *Connexions*, elles figurent entre parenthèses.

D'une façon générale, le traitement des variations diastratiques est faible ; il manque une systématisation, des explications et des commentaires en

---

<sup>149</sup> Voir Annexe II.

métalangage pour que l'apprenant puisse comprendre et accéder aux concepts *soutenu, familier, etc.*

Il est dommage que ces données diastratiques fassent peu l'objet de considérations linguistiques. María Isabel González Rey (1997 : 293) aborde ce thème dans son article « La valeur stylistique des expressions idiomatiques en français ». Comportant un degré d'implicite, les expressions idiomatiques (EI) dont le sens est indissociable du cotexte et du contexte « forment un ensemble linguistique si vaste que tout le monde les emploie à un moment donné, souvent à son insu ». En outre, « le milieu social auquel appartient [le locuteur] détermine, certes, l'usage d'un certain niveau de langue » car les UP véhiculent donc des informations sociolinguistiques précieuses tant pour le locuteur natif que pour le locuteur non natif.

Dans ce domaine, les travaux de Pedro Mogorrón (2011 : 533) apportent des informations intéressantes. Le phraséographe met en lumière l'importance des registres dans un article intitulé « Compétences phraséologique et traitement des expressions figées dans les dictionnaires ». En dépit des convenances linguistiques, le phraséologue a observé que « la compétence phraséologique des usagers est moins forte avec les expressions figées (EF) appartenant au niveau cultivé, littéraire, tandis que les dictionnaires incluent ces EF cultivées et littéraires beaucoup plus fréquemment que celles qui appartiennent au registre de langue familier/populaire et qui sont les plus utilisées par les usagers des langues ». Il y a là un véritable paradoxe qui, encore aujourd'hui, n'est pas résolu<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> Nous avons déjà mentionné cette attitude face aux UP dans le chapitre II.3.1.

### III.3.5.3.3. Le corpus de CVF recueilli dans Frantext

Nous avons entrepris la recherche d'un corpus de contextualisation des CVF. Pour ce faire, nous avons utilisé la base de données FRANTEXT<sup>151</sup>. En voici la présentation telle qu'on peut la trouver sur le portail de l'ATILF<sup>152</sup>.

Frantext est le nom d'une base de données de textes français : textes littéraires et philosophiques, mais aussi scientifiques et techniques (environ 10%), développée et maintenue au sein de l'ATILF-CNRS (ex INaLF). Elle a été créée autour d'un noyau de mille textes, dans les années 70, afin de fournir des exemples pour le Trésor de la Langue Française. Une fois le dictionnaire terminé, elle a continué à évoluer : d'abord mise à disposition dans les années 80 sous forme d'un CD (Discotext), elle a été mise en ligne sur le web en 1998 par l'informaticien auteur de son moteur de recherches, Jacques Dendien.

Notre intérêt s'est porté sur cette base car des textes, qui vont de 1180 à 2012, avec un fonds contemporain particulièrement riche (1 026 textes sont postérieurs à 1950), sont accessibles en ligne. Par ailleurs, il s'agit d'échantillon de langue française dont on peut sélectionner le corpus selon le type de textes, le siècle, le genre. Pendant l'année 2013, nous avons recueilli des données en ayant comme point de références les CVF.

La recherche s'est avérée complexe. En effet, de nombreuses CVF ne sont pas répertoriées en tant que telles mais elles sont classées sans syntagme verbal. C'est par exemple le cas de « dans le pétrin », « bien dans sa peau », « comme une éponge », etc. Ce premier écueil surmonté, il en est apparu un autre. Nous souhaitons trouver des extraits de textes susceptibles d'être exploitables et exploités lors des activités phraséodidactiques. Or, un obstacle de taille s'est

---

<sup>151</sup> [http://www.frantext.fr/scripts/regular/7fmr.exe?CRITERE=QUI\\_FTX\\_QUEST\\_CE\\_DONC;ISIS=isis\\_bbibftx.txt;OUVRIR\\_MENU=0;s=s103d024c;ISIS=isis\\_bbibftx.txt](http://www.frantext.fr/scripts/regular/7fmr.exe?CRITERE=QUI_FTX_QUEST_CE_DONC;ISIS=isis_bbibftx.txt;OUVRIR_MENU=0;s=s103d024c;ISIS=isis_bbibftx.txt)

<sup>152</sup> Base textuelle FRANTEXT, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. Site internet : <http://www.frantext.fr>.

présenté : les variations synstratiques étaient trop complexes pour un niveau linguistique de type B1.

Nous reproduisons ici quelques extraits qui en disent long sur les obstacles à surmonter pour un apprenant de niveau intermédiaire. Dans le tableau suivant, l'occurrence est « connaître toutes les ficelles ». Il s'agit d'un extrait du livre de Michel Embareck (1984), intitulé *Sur la ligne blanche*.

Tableau n° 45 : résultat de la recherche d'occurrence correspondant à la CVF « connaître toutes les ficelles » : un résultat.

Résultat 1 (Texte sous droits)

R752/EMBARECK Michel/Sur la ligne blanche/1984

Pages 116-117/CHAPITRE VII, FLASH-BACK

Tu connaissais pas ses potes chez les petits hommes verts par hasard ? Et C... jouait tapis. Palmer avait assez fait les poubelles pour <\*connaître\*> <\*toutes\*> <\*les\*> <\*ficelles\*>. Au mégot de la précédente, il alluma une Lucky.- ça m'étonne de vous voir ensemble. Frantz, tu n'étais pas exilé dans une feuille de...

Les informations linguistiques transmises dans cet extrait sont difficilement exploitables car elles mettent l'apprenant en situation de surcharge cognitive. Il semble impossible d'intervenir sur un texte où le vocabulaire introduit pose question à l'étudiant et freine sa compréhension réceptive.

C'est aussi le cas de la CVF « avoir plusieurs cordes à son arc ». Le tableau suivant reflète assez bien les difficultés d'exploitation.

Tableau n° 46 : résultat de la recherche d'occurrence correspondant à la CVF «avoir plusieurs cordes à son arc » : un résultat.

Résultat 1 (Texte sous droits)

L953/VAILLAND Roger/Drôle de jeu/1945

Pages 206-207/AVERTISSEMENT

à la fois à \*Moscou et à\*Washington... coup double, vous pigez ? Le ricain et le moujik, pfft ! Pfft ! Dans le sac... la city a encore quelques <\*cordes\*> <\*à\*> <\*son\*> <\*arc\*>, ce n'est pas pour rien qu'elle a inventé \*Hitler... -dans ce cas évidemment, concède \*Jean-\*Jean... -crois-moi, tu sais que je suis en ...

Résultat 2 (Texte sous droits)

R297/CARLES Émilie/Une soupe aux herbes sauvages/1978

Pages 45-46/PREMIÈRE PARTIE, LES LOUPS DANS LA VALLÉE

quelque chose de sale, mais dans l'économie paysanne, à cette époque, subvenir aux besoins de la famille c'était forcément avoir plusieurs <\*cordes\*> <\*à\*> <\*son\*> <\*arc\*>. Et puis, pour un paysan, même pour un homme comme mon père, très rigoureux sur les principes, il existait un vieux fond de révolte contre l'...

Au vu des résultats, nous avons décidé d'abandonner notre projet initial car le bagage linguistique des apprenants de niveau B1 ne permet pas l'utilisation de textes de contextualisation contenus dans la base de données Frantext. Il apparaît clairement qu'il est indispensable de disposer d'un niveau de type C1 ou C2 pour pouvoir profiter des documents que nous avons recueillis.

Cet échec relatif nous renvoie à la difficulté de trouver des outils adaptables à la phraséodidactique. A l'heure actuelle, hormis le projet de *Phraséotext* déjà

mentionné dans le chapitre I.1.7., il n'existe pas de base de données créée pour la didactique de la phraséologie.

Nous avons donc décidé d'utiliser d'autres sources pour la contextualisation. D'une part, une compilation publiée en 2014 par les éditions du Point intitulée *Les expressions préférées des Français* nous a servi de support visuel pour certains exercices. D'autre part, le corpus de contextualisations d'UP recueillies dans la presse française, réalisé par Heinz, Michaela (1987) pour sa thèse de doctorat intitulée *Kleines Wörterbuch französischer Redewendungen auf der Basis eines Zeitungskorpus*, nous a permis de remédier au manque de matériel contextuel, ajouté à cela le recueil d'Isabelle Chollet et de Jean-Michel Robert (2008) *Les expressions idiomatiques* et la recherche de contextualisation de la revue française Le Point, version électronique.

### **III.3.6. Démarche onomasiologique et objectifs communicatifs**

Outre le besoin d'outils conceptuels pour appréhender la phraséologie, une approche, actionnelle par définition, nécessite une organisation autour de tâches, d'actes de paroles. Lexicalement parlant, les entrées onomasiologiques permettent un regroupement sémantique organisé autour des besoins linguistiques de l'apprenant et non pas l'inverse, comme c'est souvent le cas.

L'analyse phraséographique est essentielle pour permettre de faire coïncider les objectifs communicatifs et le matériel linguistique. De plus, nous partageons le point de vue de Krista Segermann (2005 : 234) :

Puisque l'enseignement des langues vivantes vise à la communication verbale, voire à l'usage de la langue dans des situations de communications, la phraséologie qui elle aussi part de l'usage et non du système est un allié naturel de la didactique communicative.

Nous pensons que ce choix est capital et cela pour diverses raisons. Tout d'abord, cette décision constitue un atout pour l'apprenant car il fait appel à ses

capacités cognitives et mobilise ses connaissances en L1. Ensuite, cela fait sens car si nous adhérons à l'analyse d'Igor Mel'cuk (1997), nous devons construire notre approche didactique en prenant en considération la théorie Sens-Texte<sup>153</sup> nos fondements théoriques dans une démarche TST. Lors de l'expérimentation, nous avons privilégié l'accès onomasiologique et sémasiologique. Enfin, le travail sur les UP ciblées s'insère directement dans les programmations des classes de FLE. De fait, s'il existe une probabilité d'insertion de la phraséologie en FLE, elle se fera obligatoirement en complément de l'apprentissage lexical. L'objectif méthodologique que nous mettons en place ici « vise à la construction d'une mémoire procédurale dans la mesure où les savoirs pré-existants sont sollicités de manière dynamique et opératoire et où les savoirs construits sont des schémas d'action et donc des compétences » (Chini, 2001 : 62).

Suivant les considérations méthodologiques abordées ultérieurement, la première étape mobilise les notions conceptuelles autour d'un regroupement onomasiologique pour accéder à la phase de sensibilisation des phrasèmes. En d'autres termes cette fonction « découverte-exploration » est double et, en aucun cas, ne peut être envisagée l'économie de la phase d'apprentissage sur le lexique.

Par ailleurs, le classement des actes de parole constitue un atout de taille. En effet, dans une perspective communicative, il permet de répertorier les UP et ainsi de faciliter leur apprentissage. Certaines expériences pédagogiques ont été menées dans ce sens comme celle de Beatriz Cortina Perez recueillie dans le volume *Adquisición de las expresiones fijas, metodología y recursos didácticos* publié en 2007. L'auteure (2007 : 221), tout en utilisant des outils numériques dans le cadre

---

<sup>153</sup> Rappelons ce passage du chapitre III.2.1. : « 1- Parler, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné. 2- Comprendre la parole, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné. »

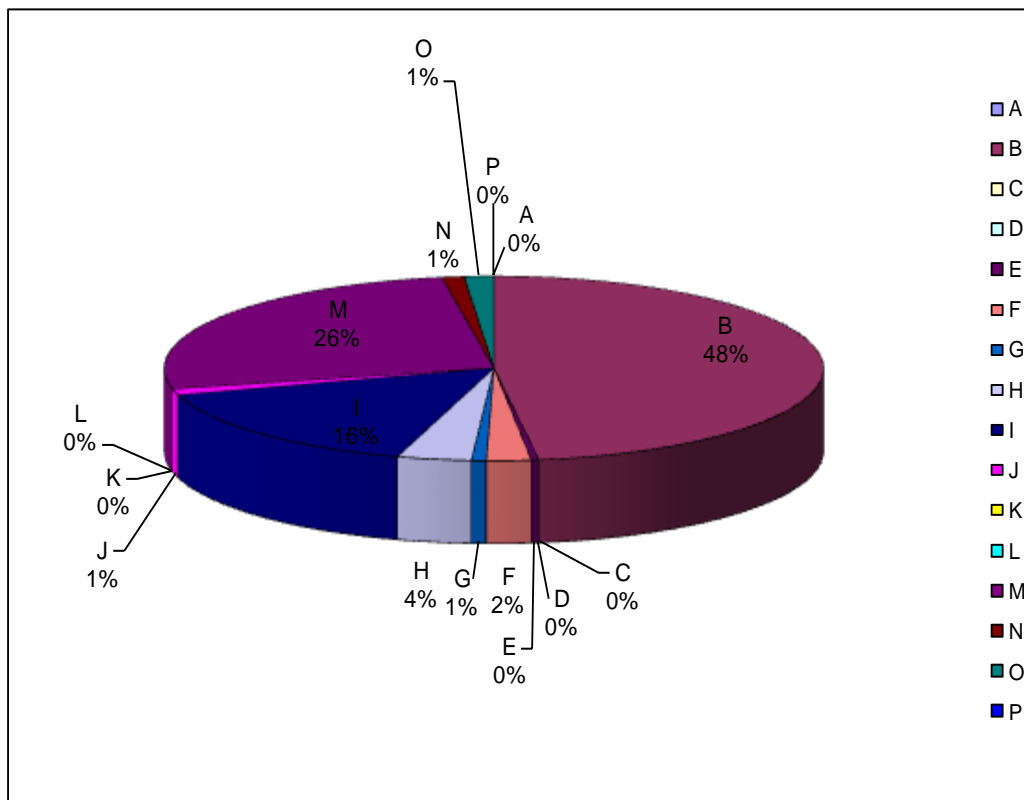
de cours en ligne, s'applique à enseigner « los patronos formulaicos de los actos de habla porque [considera] que un conocimiento profundo de dichas secuencias mejora considerablemente la producción oral del alumnado al proporcionarle un lenguaje prefabricado y utilizado por hablantes nativos [...] ».

Nous adhérons à ces propos et nous ajoutons que dans un objectif d'enseignement-apprentissage, un tel classement optimise les opérations de décodage, d'encodage et de stockage car il mobilise chez l'apprenant des capacités cognitives en L2 proches de celles de L1. Nous avons réalisé un tableau dans lequel les constructions verbales figées sont regroupées autour des actes de paroles suivants appartenant au répertoire du Référentiel.

Tableau n° 47 : Tableau des CVF selon les actes de parole, source : Référentiel, 2008.

A - se présenter
B - caractériser quelqu'un ou quelque chose
C - situer dans le temps
D - demander quelque chose
F - demander à quelqu'un de faire quelque chose
G - accepter quelque chose
H - exprimer un sentiment positif
I - exprimer un sentiment négatif
J - exprimer un sentiment positif ou négatif
K - parler du passé
L - parler de l'avenir
M - exprimer une opinion/un jugement
N - rapporter les paroles de quelqu'un
O - argumenter
P - participer à une conversation.

Figure n° 12 : Répartition des CVF selon les actes de parole.



Selon le graphique, nous pouvons observer que trois grands groupes dominent :

- 48% des C.V.F. correspondent à l'acte de parole « caractérisation d'une chose ou d'une personne » (B).
- 26% des C.V. F. correspondent à l'acte de parole « expression d'une opinion ou d'un jugement » (M).
- 16% des C.V. F. correspondent à l'acte de parole « expression d'un sentiment négatif » (I).

Ensuite il y a deux blocs minoritaires :

- 4% pour l'expression d'un sentiment positif (H)

- 2% pour demander à quelqu'un de faire quelque chose (F)
- 1% pour accepter quelque chose (G), l'expression d'un sentiment négatif ou positif (J), se référer aux propos de quelqu'un (N), argumenter(O).

Dans le Référenciel de niveau B1 du Cadre, *caractériser quelque chose ou quelqu'un* consiste à « décrire une personne, un objet, un lieu, un phénomène/un fait ; décrire le physique/le caractère de qqn/des problèmes de santé ; décrire un phénomène de société/un phénomène naturel/une activité artistique ; comparer des faits/des idées ». La caractérisation d'une personne, d'un objet, d'un lieu représente la compétence linguistique et pragmatique la plus étudiée dans les manuels de FLE. Du point de vue pragmatique, cette action est essentielle en communication puisqu'il s'agit de parler de soi-même, d'autrui, de son entourage, de la société dans laquelle un individu évolue. Par conséquent, ce n'est pas le fruit du hasard si nous avons obtenu comme résultat un pourcentage élevé de CVF dans cette rubrique.

*Exprimer une opinion/un jugement* revient à « faire des hypothèses/exprimer la possibilité/la condition/la certitude/le doute ; dire du bien/faire l'éloge de qqch/qqn ; dire du mal/critiquer qqch/qqn/faire des hypothèses/des suppositions/approuver/désapprouver ». Cet acte de parole regroupe 26% des unités phraséologiques du corpus. Après avoir complété la précédente, l'apprenant doit développer et acquérir cette compétence.

*Exprimer une opinion/un jugement* fait intervenir des habilités plus complexes ; les outils linguistiques employés vont refléter son degré d'autonomie. Mises à part les compétences morphosyntaxiques et sémantiques, les CVF viennent compléter et nuancer le savoir lexical au niveau B1. Par ailleurs, elles préparent l'apprenant à acquérir le niveau B2, niveau où la place des UP est remarquable, ne serait-ce que dans les documents authentiques recueillis dans les manuels.

*Exprimer un sentiment négatif* consiste à « exprimer sa tristesse/sa déception/son ennui/sa peur/des regrets ; se plaindre/faire des reproches à qqn. ». Le pourcentage élevé recueilli dans ce cas est surprenant car on pourrait s'attendre à un équilibre par l'obtention d'un résultat similaire autour de sentiments positifs. Nous ne pouvons pas affirmer ni infirmer qu'il s'agit d'un choix délibéré étant donné que le traitement du vocabulaire, ainsi que nous l'avons analysé, ne suit pas exactement une ligne directrice.

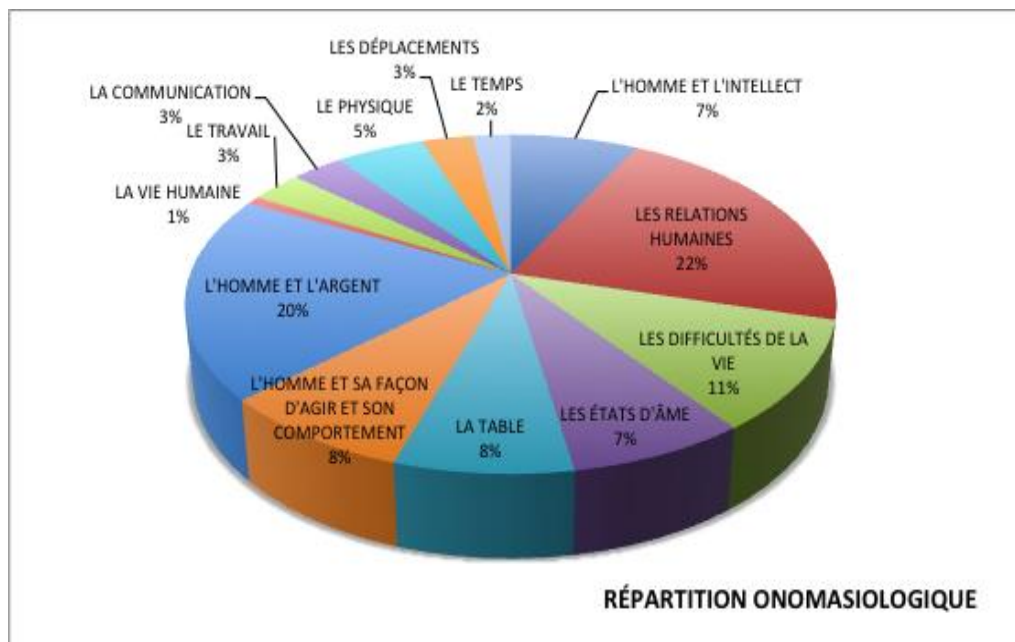
### Classement onomasiologique des Constructions verbales figées

Pour compléter et affiner notre démarche, nous avons procédé à un classement onomasiologique des CVF à partir de la recherche phraséographique.

Dans le tableau ci-dessous, sont répertoriés les thèmes recouverts dans les CVF. Le résultat est aussi surprenant car certaines entrées onomasiologiques sont totalement surreprésentées. Les rubriques telles que *L'homme et l'argent, la table* n'offrent pas vraiment un intérêt linguistique réel. Cette répartition nous indique une fois de plus la dimension aléatoire dans la sélection des UP.

Pour débiter cette étape, l'enseignant choisit à partir du classement onomasiologique une valeur débouchant sur des actes de parole prédéterminés. Pour notre démonstration nous sélectionnons *L'Homme et sa façon d'agir et son comportement*. Bien que faiblement représenté dans la figure ci-dessus, le thème est susceptible de mobiliser un grand nombre de syntagmes verbaux relatifs au quotidien d'un individu.

Figure n°13 : classement onomasiologique des CVF recueillies dans les manuels de FLE entre 1980 et 2012.



### III.4. Expériences phraséodidactiques

Dans cette partie de notre travail, nous rendons compte des expériences phraséodidactiques menées auprès d'un public adulte. Nous nous adressons à des locuteurs non natifs et, dans leur majorité, hispanophones.

#### III.4.1 Présentations des expériences

La première expérience a eu lieu auprès d'un groupe de 10 étudiants de niveau B1 dans le cadre d'un cours intensif en septembre 2014 dont la charge revenait à une collègue enseignante de l'Institut français de Madrid (IFM), Madame Catherine Losche. A ce stade, les apprenants de niveau B1 disposent d'un bagage linguistique estimé entre 150 heures à 200 heures de français. Le groupe, assez restreint, était composé de huit étudiants âgés de 20 ans à 23 ans.

La deuxième expérience a été menée auprès d'une classe de troisième année de *Grado* réunissant des étudiants de *Grado Lenguas modernas y sus literaturas* et de *Grado Lingüística y Lenguas Aplicadas*, et deux étudiants d'études Erasmus. L'expérience s'est déroulée dans le cadre des études de *Lengua francesa V* et *VI* 2014-2015 à l'Université Complutense de Madrid, Département de Philologie française. Les étudiants (âgés de 20 ans à 28 ans) présents lors des phases d'expérimentation sont au nombre de vingt-deux. Nous avons nous-même mené les expériences car nous avons la charge de cette unité d'enseignement (désormais UE) pour l'année universitaire 2014-2015 au sein du département de Philologie française de l'Université Complutense de Madrid. Ce groupe comporte des étudiants espagnols dont la langue vernaculaire est l'espagnol mais il compte aussi une Polonophone, une Russophone, une Arabophone, Anglophone, et 2 locuteurs de langue roumaine issus de la deuxième génération de l'immigration des années quatre-vingt dix.

Le profil linguistique des deux groupes est relativement homogène. Toutefois, le groupe universitaire possède des compétences linguistiques plus solides.

Le but des expériences est de mettre l'accent sur des actes procédimentaux indispensables à la sensibilisation phraséologique et d'entamer des activités de décodage, d'encodage et de stockage des UP.

### III. 4.2. Expérience n° 1

Lors de la première phase de l'expérience n° 1, réalisée au sein de l'Institut français de Madrid, nous avons centré notre attention sur le processus de prise de conscience lexicale. Nous avons sollicité les étudiants sur un thème à référence onomasiologique : *L'Homme et sa façon d'agir et son comportement* et selon l'acte de parole « caractérisation d'une chose ou d'une personne ». A l'inverse de l'expérimentation réalisée avec le groupe d'étudiants universitaires, l'unité 1 de sensibilisation conceptuelle n'a pas fait l'objet de séance comme nous le verrons

dans l'expérience phraséodidactique n°2. Notre intérêt s'est porté sur l'efficacité des activités et nous avons testé le matériel phraséodidactique.

Avec ce groupe, seule l'unité 2 divisée en deux séquences (séquences n° 1 et n°2) a fait l'objet d'une expérimentation. Pendant la première séance, nous avons travaillé sur la base d'hyperonymes appartenant au vocabulaire usuel d'un apprenant de niveau B1. La contrainte catégorielle a permis aux étudiants de concentrer leurs efforts sur les syntagmes verbaux. Une fois listés les verbes usuels, nous avons sélectionné le lexème manger. L'objectif de cette étape est de retrouver des modifieurs accompagnant le verbe. Les modifieurs auxquels les apprenants ont recours constituent dans la majeure partie des cas un premier pas vers le modèle collocationnel. Cette activité débouche sur des associations synonymiques ou parasynonymiques ainsi qu'antonymiques et parfois polysémiques. La paraphrase collocationnelle débouche alors sur une activité de réductibilité à un lexème. Un exercice de mise en relation reprenant la définition des lexèmes permet l'approche lexicale et phraséologique. Dans l'annexe, on peut vérifier les processus de réduction et de déduction réalisés par les apprenants. Cette opération ouvre la voie à des échanges quant au vocabulaire en langue maternelle et suscite beaucoup d'intérêt. Du point de vue cognitif, le recours à des connaissances paraphrasiques en espagnol accentue l'ancrage de la première étape de sensibilisation.

Lors de la seconde étape distante de deux jours a permis de vérifier l'efficacité de la proposition didactique. Les étudiants ont démontré leur savoir lexical concernant la perspective onomasiologique et sémasiologiques des syntagmes verbaux. Nous avons évalué oralement le stockage de verbes parasynonymiques et leurs différentes acceptions abordées lors de la première séance. Nous avons donc vérifié le bien-fondé de l'étude du chapitre II.9 concernant la mémoire : le laps de temps entre la première et deuxième séance a permis de réactiver les connaissances et les notions abordées lors de la première phase, puis de les stabiliser. Grâce à cette étape, la sensibilisation phraséologique s'est déroulée de

manière fluide. Les activités se pratiquent de préférence ou en binôme ou en petit groupe. L'échange à l'intérieur de la classe reste primordial pour animer l'atelier et doit susciter des questions. Nous préconisons de construire, de structurer cette activité de telle sorte que la durée ne dépasse pas la séquence didactique.

### III.4.2.1. Description des exercices

Et afin de consolider la trace en mémoire, nous avons reconduit l'atelier deux jours plus tard pour réactiver et affirmer les connaissances acquises, ainsi que nous l'avons souligné dans le chapitre II.9.3.3.

Depuis une perspective sémasiologique, les étudiants ont réalisé des activités visant à retrouver des syntagmes verbaux parasynonymiques. Pour ce faire, les exercices n°1, n°2 et n° 3 constituent des blocs indissociables qui doivent être conclus dans une même et unique séquence. Les apprenants s'initient à la fonction paraphrasique lors de l'exercice n° 4. Cette étape est essentielle dans une perspective phraséodidactique car le volume lexical de l'apprenant détermine sa future compétence phraséologique.

L'activité n° 5 fondée sur la relation périphrastique débute la sensibilisation aux phrasèmes. Pour cet exercice de complétion, la consigne de l'activité est la suivante : « Cochez d'une croix les constructions verbales figées que vous reconnaissez, soit parce que vous les avez déjà lus/entendus/employés, soit parce qu'il existe un équivalent en espagnol ». Peu restrictive, cette consigne place les apprenants dans une position productive où leurs connaissances et sensibilités sont mobilisées.

Pour clore cette première expérience, l'activité n° 6 leur présente des contextualisations. « Manger sur le pouce », « avoir un appétit d'oiseau », « avoir les yeux plus gros que le ventre », « avoir une faim de loup ». De sources diverses, les exercices de déduction et pragmatismes mobilisent davantage leur intérêt.

### III.4.2.2. Discussion des résultats

Cette phase de sensibilisation et d'exploration de l'univers phraséologique a porté ses fruits. Tout d'abord, les apprenants ont mémorisé les verbes parasyonymiques lors de la première séquence puis ils ont été capables d'identifier dans l'activité n° 6 les phrasèmes sans aucun problème.

Par ailleurs, la méthode adoptée a débouché sur une pratique systématique et sur des applications procédimentales fructueuses de la part de l'enseignante Madame Catherine Losche. Cette professeure de FLE continue à l'heure actuelle à élaborer des activités phraséologiques sur le modèle de celles réalisées en septembre 2014. Pour lors, Madame Catherine Losch a introduit une activité d'évaluation de stockage autour de la technique des mimes. L'activité est organisée de la manière suivante. Afin de vérifier et d'activer la trace en mémoire, un étudiant mime une CVF au reste du groupe. A celui-ci de deviner de quelle CVF il s'agit. L'activité basée sur le caractère compositionnel de l'UP renvoie au sens dénotatif

### III.4.3. Expérience n° 2

Les phases d'expérimentation décrites à présent se sont déroulées à l'Université Complutense de Madrid dans le cadre des cours de Lengua francesa V et VI, pour des étudiants de troisième année. Le groupe de 22 élèves est constitué par des étudiants spécialistes de philologie française et par des étudiants spécialisés en linguistique espagnole ou anglaise. Tous possèdent un bagage de niveau B1.

#### III.4.3.1. Expérimentation

L'expérience N° 2 est constituée de quatre étapes. La première unité concerne l'initiation aux concepts relatifs au lexique. Les suivantes sont centrées sur l'exploitation onomasiologique et sémasiologique du vocabulaire recouvrant actes de paroles et thème ainsi que nous l'avons organisé dans le chapitre III.3.6. La

quatrième introduit plus précisément les CVF, leur taxonomie et leurs caractéristiques discursives.

### III.4.3.1.1. Sensibilisation conceptuelle

Nous avons réalisé une séance théorique (unité n° 1) sur le concept de stéréotypie sémantico-syntaxique et les éléments constitutifs du lexique.

Le public d'étudiants de philologie française a démontré une grande curiosité et a fait un très bon accueil aux séances expérimentales qui ont suivi. Leur méconnaissance quant aux concepts lexicaux corrobore les résultats de l'étude du deuxième chapitre. Les étudiants ne disposent en effet d'aucun outil conceptuel pour appréhender le lexique. Cette carence pose un problème pour l'exploitation phraséodidactique et souligne à la fois la justesse de notre thèse relative à l'enseignement-apprentissage des UP. La première étape de sensibilisation lexicale est donc incontournable et doit constituer un passage obligé. Par ailleurs, cette phase, qui s'est révélée riche en échanges entre les étudiants et leur enseignant, leur a permis d'identifier des notions et combinaisons utilisées intuitivement.

### III.4.3.1.2. Démarche onomasiologique versus sémasiologique

Le travail sur les hyperonymes *travailler, manger, dormir* nous a permis d'aborder les UP incluses dans le corpus. Pour parfaire l'étude, nous avons ajouté d'autres CVF, celles de départ étant trop peu nombreuses pour les entrées onomasiologiques requises. Nous avons donc abordé les phraséologismes suivants : *avoir du pain sur la planche, faire bouillir la marmite, gagner sa croûte/son bifteck, se croiser les bras, travailler comme un cochon, couler des jours tranquilles, dormir sur ses deux oreilles.*

Dans une optique critique, nous pouvons affirmer que le corpus de CVF constitué, en dépit de son classement onomasiologique et selon les actes de

paroles semble peu approprié au vu de la compétence lexicale des apprenants de niveau B1.

Ce qui ressort de ces expériences est le très bon accueil réservé aux activités phraséodidactiques. En dépit des difficultés d'ordre théorique, les apprenants ont manifesté leur intérêt et leur curiosité pour l'univers phraséologique.

### III.4.3.2. Descriptions des exercices

En annexe 3, nous présentons le matériel phraséodidactique élaboré et proposé aux apprenants. Ils ont réalisé des activités concernant l'étape de sensibilisation à un fait de langue. Du point de vue méthodologique, les activités cherchent à susciter l'intervention active des participants. Les unités ne durent pas plus d'une heure et sont reprises selon le chronogramme élaboré pour un stockage optimal. Le recours à la langue maternelle apporte un soutien intéressant et permet d'échanger oralement sans contrainte.

Voici le tableau des activités :

Tableau n° 48 : Tableau des activités phraséodidactiques.

<b>Unité 2</b>			
Séquence n°1	Exercice n°1	Exercice n° 2	Exercice n° 3
Séquence n° 2	Exercice n° 4	Exercice n° 5	Exercice n° 6
<b>Unité 3</b>			
Séquence n° 3	Exercice n° 1	Exercice n° 2	
Séquence n° 4	Exercice n° 3	Exercice n° 4	Exercice n° 5 et 6
<b>Unité 4</b>			
Séquence n° 5	Exercice n° 1	Exercice n° 2	
Séquence n° 6	Exercice n° 3	Exercice n° 4	Exercice n° 5
<b>Unité 5</b>			
Séquence n° 7	Exercice n° 1	Exercice n° 2	Exercice n° 3
	Exercice n° 4	Exercice n° 5	Exercice n° 6

Les exercices de sensibilisation ont été réalisés suivant les fiches de l'annexe. Tout d'abord. Les unités n° 2, n° 3 et n°4 se sont déroulées selon le même modus operandi utilisé lors de l'expérience n°1 (séquences n°1 et n° 2). Les apprenants ont complété leurs étapes de sensibilisation autour de deux lexèmes *dormir* (séquences n°3 et n°4) et *travailler* (séquences n°5 et n°6).

En ce qui concerne l'unité n° 3, les activités de la séquence n° 4, l'accent a été mis sur les constructions verbales lexicalisées et leur valeur expressive grâce à la recherche de gradation sémantique. L'exercice n° 4 (exercice de complétion) propose un classement sémantique à partir du modifieur. Il s'agit de pouvoir inférer le sens connotatif ou métaphorique de la CVF. L'exercice n° 5 invite l'apprenant à découvrir cette caractéristique des UP. Pour clore cette séquence, l'activité n° 6 (exercice de pragmatization) débouche sur une mise en situation et une interaction. La consigne incite les apprenants à s'appropriier les phraséologismes.

L'unité n° 4 (séquences n° 5 et n° 6) reprend les mêmes axes. Toutefois, les activités sont plus complexes car l'exercice n° 4 sollicite l'apprenant et requiert des connaissances lexicales en L1.

A partir de l'unité n° 5 (séquence n° 7), les apprenants sont sensibilisés au concept de continuum et à la taxonomie des CVF. Après observation, l'exercice n°2 aborde la reconnaissance formelle. Suit la reconnaissance de l'idiomaticité. Puis l'identification phraséologique. Pour terminer, nous empruntons à l'ouvrage de María Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique* (2007 : 126 ) l'exercice élaboré à partir d'un extrait de l'œuvre de Daninos, *Le Jacassin*.

### III.4.3.3. Discussions des résultats

L'expérience n° 2 a permis d'évaluer les activités réalisées par les apprenants. Il s'agit d'une évaluation formative, le plus souvent réalisée à l'oral. Au début de chaque nouvelle séquence, il a été demandé aux étudiants de valoriser les compétences acquises et d'en discuter les résultats. Au total ce sont cinq unités

## Chapitre III

dont la première théorique sans activité. Les unités n° 2, n°3, et n°4 sont divisées en deux séquences pour permettre de répartir le temps accordé à chaque étape à l'intérieur d'une heure de cours. La dernière unité (unité 5) comporte un seul bloc.

Au vu de l'analyse des activités réalisées par le groupe universitaire, le degré d'efficacité est satisfaisant pour toutes les unités bien que l'unité 4 ait reçu moins de réponses satisfaisantes

Niveau d'efficacité des activités:

Tableau n° 49 : Tableau de niveau d'efficacité des activités.

<b>Unité n° 2 : Séquence n° 1 et n° 2</b>	<b>Passable</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très bonne</b>
Exercice n°1			x
Exercice n° 2		x	
Exercice n° 3		x	
Exercice n° 4		x	
Exercice n° 5			x
Exercice n° 6			x
<b>Unité n° 3 : Séquence n°3 et n° 4</b>	<b>Passable</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très bonne</b>
Exercice n° 1			x
Exercice n° 2			x
Exercice n° 3			x
Exercice n° 4			x
Exercice n° 5			x
Exercice n° 6			X
<b>Unité n° 4 : Séquence n° 5 et n° 6</b>	<b>Passable</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très bonne</b>
Exercice n° 1			x
Exercice n° 2			x
Exercice n° 3	x		
Exercice n° 4	x		
Exercice n° 5	x		
<b>Unité n° 5 : Séquence n° 7</b>	<b>Passable</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très bonne</b>
Exercice n° 1			x
Exercice n° 2			x
Exercice n°3			x
Exercice n° 4			x
Exercice n° 5			x
Exercice n° 6			x

A la vue de ce tableau, il s'ensuit que le degré d'efficacité a été très élevé. Ce qui ressort de cette expérience, c'est que l'efficacité de la démarche phraséodidactique dépend de la sensibilisation réalisée en amont, précédant à l'exploitation didactique. Cela confirme nos suggestions antérieures présentées dans le chapitre II.

### **III.5. Conclusion**

Dans cette dernière partie de notre étude, nous avons structuré notre démarche phraséodidactique dans un cadre théorique et méthodologique. Les travaux que nous avons menés concernant le traitement des phraséologismes et des CVF se sont révélés riche d'enseignement. En effet, nous avons pu constater que les phraséologismes introduits dans les manuels de FLE de niveau B1 ne font pas l'objet de vérification phraséographique sérieuse. Leur inclusion dans les unités didactiques ne semble pas être le fruit d'une réflexion lexicale. Cet écueil a provoqué des changements dans l'exploitation phraséodidactique car le corpus de CVF obtenu s'est avéré peu profitable. En revanche, le classement onomasiologique et pragmatique selon les actes de parole s'est révélé déterminant. De fait, nous pensons que dans une perspective phraséodidactique, ces deux classements peuvent donner lieu à des propositions ultérieures et cette partie de notre étude ouvre de nouvelles perspectives.

# CONCLUSIONS GÉNÉRALES

### Conclusions générales

A présent, il est temps d'évaluer les apports de notre étude et d'en dégager les perspectives.

Les travaux que nous avons présentés ici sont le fruit de nombreuses années de labeur et ils nous ont permis de répondre aux questions soulevées par l'enseignement et l'apprentissage que les professeurs de FLE, dont nous sommes, ne peuvent ignorer.

Deux observations récurrentes persistaient au début de nos recherches. D'une part, dans le maniement des manuels de FLE, on remarque le peu d'attention portée par les didacticiens et concepteurs de méthodes à la phraséologie. D'autre part, à la lecture d'ouvrages monographiques et d'articles centrés sur la phraséodidactique, tous les auteurs s'accordent à souligner le statut de parent pauvre réservé à la phraséologie et à ses applications en didactique des langues.

Pour répondre à ces prémisses, nous avons structuré notre étude en trois parties.

Dans un premier temps, nous avons vérifié dans quelle mesure la phraséodidactique du Français Langue Etrangère bénéficie d'une assise méthodologique. Nous avons donc procédé à établir l'état de l'art en phraséodidactique du FLE. Ces recherches ont fourni de nombreuses informations tant du point de vue linguistique que du point de vue didactique. En effet, jusqu'à présent aucune étude n'avait été consacrée à l'analyse des apports théoriques et pédagogiques de chaque auteur de manuel de français idiomatique. Pour ce faire, nous nous sommes penchée sur les ouvrages publiés depuis 1909 jusqu'à nos jours. Nous avons mené à bien l'analyse d'exercicier de cinq phraséodidacticiens.

Le tout premier ouvrage a vu le jour en 1909. Œuvre de Charles Bally, disciple de Ferdinand de Saussure, le *Traité de stylistique* doit être considéré comme étant

## Conclusions générales

---

le point d'ancrage de la didactique de la phraséologie en FLE. En effet, mis à part le fait que son auteur, Charles Bally, soit le père fondateur de la phraséologie, branche linguistique qui s'intéresse à l'étude de la combinatoire figée, en ce qui concerne les applications à la didactique des langues, le linguiste doit être reconnu comme le premier phraséodidacticien. C'est d'ailleurs cet aspect de la bibliographie du scientifique suisse que nous avons voulu mettre en évidence lors de nos travaux.

A partir de cette date (1909), les auteurs se sont succédé, tous aussi brillants que leur précurseur. Le second ouvrage à être publié, *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*, fut celui d'Aristița Negreanu (1979). Cette phraséodidacticienne roumaine, grande spécialiste de phraséographie comparée, a rédigé son ouvrage pour les étudiants de niveau avancé. Il en est de même pour *Les locutions françaises en 150 exercices* de Vilmos Bárdosi (1983), phraséographe et phraséodidacticien hongrois, membre du projet de recherches Phraséotext. Les caractéristiques communes à ses auteurs sont, outre leur statut d'enseignant de FLE en milieu universitaire, leur parfaite connaissance de la littérature phraséologique française. Robert Galisson (1984), didacticien et linguiste français, est le seul auteur d'origine française à s'être intéressé à la didactique de la phraséologie au XX<sup>ème</sup> siècle. Ces travaux, *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie* et *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées*, pour ne citer que ces deux ouvrages, ont certainement marqué les linguistes de son époque, tant son aura au sein de la communauté des spécialistes du langage était importante. Toutefois, en dépit de la valeur originale des travaux de Robert Galisson, les retombées pratiques en didactique du FLE ne s'apprécient guère. Le dernier ouvrage analysé dans notre étude s'intitule *La didactique du français idiomatique* (2007). A l'instar de celui de Charles Bally, cet exercicier, œuvre de María Isabel González Rey, directrice du projet de recherches Phraséotext, est structuré en deux blocs : dans la première partie de l'ouvrage, les repères théoriques renvoient à des notions linguistiques concernant la combinatoire figée clairement exposées, ensuite l'exercicier agencé en cent

## Conclusions générales

---

quatre-vingts activités selon la valeur taxonomique et pragmatique des phrasèmes s'adresse à un public de tout niveau linguistique, à l'inverse des trois précédents. Par ailleurs, ce manuel est le premier à être inscrit dans un courant didactique actionnel (Conseil de l'Europe, 2001). Cette caractéristique, loin d'être anodine, confère par là même à cette discipline un espace délimité et une réelle visibilité en didactique du français langue étrangère.

L'analyse de ces œuvres ajoutée à celle des études publiées par des phraséodidacticiens (Colson, 1992 ; Ettinger, 1992, 2008 ; Cavalla, 2008a, 2009, 2014) ont fait affleurer certaines constantes. Tout en prenant en considération l'évolution et les avancées réalisées en phraséologie depuis la constitution de cette discipline linguistique, la taxonomie des unités phraséologiques employée dans les manuels reste relativement uniforme. La discipline paraît solidement ancrée du point de vue théorique et méthodologique. En revanche, les critiques à l'égard des décideurs éducatifs semblent immuables.

Les travaux que nous avons menés dans la deuxième partie de notre étude ont permis d'apporter des réponses à ce questionnement redondant. Grâce à l'état de l'art réalisé autour de la didactique du lexique en français langue première, nous avons pu constater les origines des difficultés rencontrées par les phraséodidacticiens pour implanter leur discipline au sein de la didactique des langues.

En effet, depuis la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, la didactique du lexique a vu changer considérablement son orientation pédagogique. Elle est de fait passée des techniques d'enseignement-apprentissage contraignantes, essentiellement sous forme de liste de mots, à un modèle basé sur l'acquisition par imprégnation. L'apprentissage du lexique étant considéré comme complément des matières scolaires, les inégalités entre les apprenants se creusent au point de mettre en danger la cohésion sociale, une des missions de l'éducation réglée (Bentolila, 2007). Les manques de cadre et d'outils ont obligé les autorités éducatives, alarmées par l'échec scolaire en la matière, à reprendre en

## Conclusions générales

---

considération cet apprentissage fondamental en L1 (Calaque et Grossmann, 2000 ; Legrand, 2004 ; Leeman, 2005 ; Calaque, 2008).

En tout état de cause, le sort réservé à la phraséologie en L2 est à l'aune de celle réservée à la phraséologie en L1 et au lexique. A la suite de ces recherches fondées sur des analyses documentaires, nous pouvons répondre à la question concernant les considérations relatives à la phraséodidactique. En fait, cette discipline voit son essor et sa diffusion freinés tant que ces écueils concernant l'enseignement-apprentissage du lexique en L1 et L2 ne seront pas résolus et les travaux menés ici ont mis en lumière la carence désolante de didactique du lexique en FLE (Tremblay, 2004; Médioni, 2009). Ces réelles découvertes ont permis de considérer l'implantation de la phraséodidactique avec plus de retenue dans la mesure où c'est toute une branche de la linguistique appliquée qui est mise à mal. C'est d'ailleurs ce qui ressort des travaux centrés sur des manuels de FLE de niveau B1. Dans les quatorze livres de l'élève que nous avons étudiés, il est mis en évidence l'absence de consignes claires traitant les phrasèmes et le caractère aléatoire de leur exploitation didactique.

Afin de mieux connaître et de réfléchir ces aspects, qui semblent inhérents à la didactique du FLE depuis les années 1980, nous avons abordé les axes métadidactiques propres aux deux grands courants didactiques contemporains. L'Approche communicative (AC), fruit des recherches du Conseil de l'Europe (1976) pour l'enseignement-apprentissage du français, a été appliquée de 1980 à 2000 et le Cadre Européen Commun de Références pour les langues, directives émanant du Conseil de l'Europe (2001) s'est implanté à partir de 2001.

Concrètement, L'AC réalise de profondes modifications grâce aux nouvelles lignes méthodologiques. Par rapport aux pratiques précédentes, les apports de différentes disciplines telles que la linguistique de l'énonciation, la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorientent les matériaux d'apprentissage. L'enseignement-apprentissage du lexique et des phraséologismes s'en verra modifié. En effet, l'apprentissage centré sur l'apprenant se veut

## Conclusions générales

---

heuristique et constructiviste. Les conséquences en sont évidentes : les propositions d'enseignement sont basées sur le contextuel et sur l'acquisition spontanée du lexique et des énoncés phraséologiques. L'assimilation de ces derniers, choisis selon la situation de communication, se fait par immersion. C'est en effet les conclusions tirées après l'étude de six manuels de FLE édités sur cette période.

Ces travaux nous ont permis aussi de mettre en évidence les options proposées par le CECRL. Les recherches relatives à l'enseignement-apprentissage du lexique et des phraséologismes selon les sources officielles du Conseil de l'Europe, contribuent à dégager un cadre méthodologique. Contrastés par l'observation systématique du traitement du lexique et des unités phraséologiques de huit ouvrages pour apprenant de niveau B1, les apports fournis par ces études se révèlent fondamentaux et orientent la suite de nos recherches.

L'état de l'art dégagé de ces deux chapitres contribue à consolider notre démarche phraséodidactique.

Nous avons procédé à élaborer une proposition didactique à partir d'un corpus de Constructions Verbales Figées. Cette partie de notre étude s'organise en trois blocs indissociables : les apports théoriques et méthodologiques d'une part, la constitution du corpus de CVF et l'évaluation phraséographique d'autre part et enfin l'expérimentation du matériel phraséodidactique élaboré. Ces trois phases ont été conçues à l'issue de réflexions propres quant aux possibles applications en enseignement-apprentissage des phrasèmes (Nicolas, 2008, 2011, 2014)

Avant de réaliser le dépouillement de quatorze manuels de FLE (adultes, niveau B1), la constitution du corpus de CVF et son analyse, nous avons encadré nos travaux du point de vue théorique et méthodologique.

En effet, partant de la théorie Sens-Texte d'Igor Mel'čuk (1997) selon laquelle la langue naturelle est une correspondante multivoque entre des sens et des textes,

## Conclusions générales

---

nous avons réfléchi aux applications didactiques qui peuvent émaner de cette théorie. Loin de la conception dichotomique de l'enseignement-apprentissage de la langue qui voudrait séparer grammaire et lexique, nous souhaitons dégager des pratiques originales et novatrices où la langue est perçue comme un tout et non morcelé. Par ailleurs, Igor Mel'čuk (2013) consacre une terminologie de facile compréhension pour enseignants et apprenants de FLE. Opérant une tripartition, le linguiste divise en blocs les phrasèmes : les locutions et les collocations qui appartiennent au groupe de phrasèmes lexicaux et les clichés regroupés dans la catégorie de phrasèmes sémantico-lexicaux.

Suivant notre démarche théorique, nous nous sommes appuyée sur des études de phraséologues de renom tels que Maurice Gross (1993), Gaston Gross (1996), Antonio Pamiés Bertrán (2007), María Isabel González Rey (2002, 2007) pour d'élaborer une approche centrée sur les CVF.

Nous avons constaté que le premier écueil en ce qui concerne les CVF réside dans la terminologie employée par les linguistes. En effet, certains linguistes (Gross, 1996) indiquent le flou terminologique entourant le concept ; d'autres soulignent son caractère « à géométrie variable » (Achard et Fiala, 1996). Quoi qu'il en soit, des études plus récentes permettent une taxonomie tout aussi rigoureuse mais de maniements aisés en phraséodidactique comme celle de María Isabel González Rey (2002, 2007). Le cadre théorique explicité, l'étude développe à présent les fondements méthodologiques qui sous-tendent notre apport. Les axes métadidactiques que nous retenons dans notre proposition, outre ceux inhérents à tout type d'exploitation phraséodidactique, sont les suivants : l'apprenant doit disposer d'une compétence lexicale en FLE susceptible de renforcer sa capacité d'apprentissage phraséologique ; à cela, il faut mettre l'accent sur un corollaire de cette habilité, le savoir lexical ou la prise de conscience des outils qui constituent le lexique et la phraséologie. Puis, une fois cette étape close, il nous semble important de travailler les relations lexicales telles que la synonymie, la paronymie, l'antonymie afin de construire un apprentissage conceptuel

## Conclusions générales

---

solide. Par ailleurs, les toiles mentales dont disposent un individu (Chini, 2001 ; Marquer, 2005 ; Van der Linden, 2006) favorisent la mise en réseau lexical.

Ces « savoirs savants » (Beacco, 2001) permettent d'établir des actes procédimentaux qui font gravement défaut en didactique du lexique et a fortiori en phraséologie. De cette consécution effective de la transposition didactique dépend, selon nous, la consolidation de la phraséodidactique en FLE. Par ailleurs, afin d'éliminer, la sensation de gigantisme face à la masse phraséologique, nous défendons une approche catégorielle des phrasèmes. Dans notre étude, les CVF constituent une catégorie riche si bien que leur enseignement- apprentissage éveille chez le locuteur non natif un intérêt tout particulier. Le concept de continuum en phraséologie et son abord en phraséodidactique évite le morcellement de la discipline en une taxonomie étanche. Cette vision globalisante renforce par là même la constitution du groupe de CVF et fait l'objet d'activités de classe. Viennent ensuite les étapes d'exploitation purement phraséologique et méthodologiquement parlant, nous avons recours à la fonction paraphrastique et la relation périphrastique comme outils de modélisation des liens lexicaux. Il s'agit d'inférer le sens des CVF. En effet, ces procédés entraînent une meilleure trace en mémoire dans la mesure où ils mobilisent les capacités cognitives de l'individu.

Les auteurs de manuels de phraséodidactiques, outre celui de María Isabel González Rey, avaient privilégié les niveaux linguistiques avancés chez les locuteurs non natifs. Pour notre part, nous avons fait le choix de nous concentrer sur le niveau B1 du CERCL. A l'instar de bon nombre de phraséodidacticiens (Solano, 2007 ; Cortina Perez, 2007 ; Iñesta Mena, 2010), nous proposons une initiation précoce à la phraséologie.

Nous nous sommes penchée sur les caractéristiques du niveau B1 de FLE pour procéder ensuite à la constitution du corpus de constructions verbales figées dans les manuels de FLE. Outre l'étude de la fréquence des constructions verbales en chronologie entre 1980-2014, le corpus de CVF recueilli a été soumis tout d'abord à l'analyse lexicographe. Pour ce faire, nous avons eu recours à plusieurs outils

## Conclusions générales

---

phraséographiques. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur facilité d'accès pour l'apprenant bien que nous ayons consulté d'autres ouvrages plus spécialisés. Il s'agit de l'ouvrage d'Alain Rey et de Sophie Chantreau *Dictionnaire d'expressions et locutions* (1979), du dictionnaire *Le bouquet des expressions imagées* de Claude Duneton et de Sylvie Claval (1990), du *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española*. (2004) de Julia Sevilla Muñoz et de Jesus Cantera Ortiz et du *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol*, ouvrage de María Isabel González Rey et de Vilmos Bárdosi (2012). Ces travaux, particulièrement chronophages (Bárdosi, 2014), ont mis en lumière les difficultés importantes de taxonomie quant aux CVF. Notre analyse a tenté de refléter cet aspect et nous avons constaté que le matériel phraséologique subit des variations de toutes sortes peu recommandables. Le corpus une fois constitué, nous avons procédé à l'analyse onomasiologique et pragmatique. En effet, nous sommes convaincue que la phraséodidactique doit se centrer et s'appuyer sur une assise pragmatique de la langue afin de s'insérer de manière naturelle, proche de celle d'un locuteur natif. Dans cette perspective, notre classement onomasiologique et en actes de paroles rend compte des possibles applications situationnelles et pragmatiques.

Ces travaux débouchent sur la conception de matériel phraséodidactique de FLE s'intégrant totalement dans le programme d'un étudiant de niveau B1. Pour preuve, les expériences menées au sein de l'Institut Français de Madrid et de l'Université Complutense de Madrid dans le cadre des études de *Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas*, ont permis de tester le matériel élaborer par nos soins et d'évaluer son efficacité. Le matériel phraséodidactique élaboré et proposé aux apprenants est distribué en activités cherchant à susciter l'intervention active des participants. Les unités ne durent pas plus d'une heure et sont reprises selon le chronogramme élaboré pour un stockage optimal. Le recours à la langue maternelle apporte un soutien intéressant et permet d'échanger oralement sans contrainte. Divisées en six unités, comprenant au total sept séquences et vingt exercices, le matériel phraséodidactique propose, d'une part,

## **Conclusions générales**

---

une sensibilisation à la taxonomie générale du lexique, puis des activités de sensibilisation aux relations lexicales et aux phrasèmes.

Cette dernière partie de nos travaux a remporté auprès du public étudiant un bon accueil, ainsi qu'auprès de nos collègues enseignants. Il va sans dire que la présente étude nous a passionnée tout au long de ces années et nous espérons pouvoir transmettre le fruit de nos travaux à tous ceux qui s'intéresse à la didactique de la phraséologie en français langue étrangère.

# BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie

#### ETUDES ET MONOGRAPHIES

- ACHARD, P.; FIALA, P. (1996) : « La locutionnalité à géométrie variable ». *La locution: entre lexique, syntaxe et pragmatique, identification en corpus, traitement, apprentissage*. Paris : Librairie Klincksieck, collection « Saint-Coud » : 273-293.
- AITCHISON, J. (1987) : *Words in the mind : An introduction to the mental lexicon*. Blackwell.
- ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS (2008) : *Référentiel Pour Le Cadre Européen Commun*. A1, A2, B1, B2, C1, C2., CLE International.
- ALVAREZ DE LA GRANJA, M. (1999) : « Locuciones e enunciados fraseológicos. Un límite difuso », *Paremia*, 8 : 19-24.
- APARECIDA MARQUES, E. (2007) : « Las unidades fraseológicas desde la perspectiva cognitiva. Estado de la cuestión », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon, E.M.E., 11-31.
- ARIZA, M.; BISCU, M.G.; FERNÁNDEZ GARCÍA, M.I. (2007) : « La fraseología de las emociones y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), *Adquisición de las expresiones fijas, metodología y recursos didácticos*, Cortil-Wodon, E.M.E. : 93-116.
- AUSTIN, J.L. (1962) : *How to do things with Words*. Ed. Urmson, Oxford. Version française 1970: *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- BACCINO, T. (2003) : « Métonymies versus métaphores : une histoire de contexte », dans C.Tijus (Ed.), *Métaphores et Analogies*, Paris : Hermès : 183-206. <http://www.info-metaphore.com>
- BALLY, CH. (1909 =1951). *Traité de stylistique*. Vol I et II. Genève : librairie Georg et Cie, Paris : Librairie Klincksieck.
- BALLY, CH. (1905) : *Précis de stylistique*. Genève : A. Eggimann.
- BALLY, CH. (1930) : *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel. Delachaux

## Bibliographie

---

- BARDOSI, V. (1983a) : *Les locutions françaises en 150 exercices*. Egységes jegyzet. Budapest : Tinta Tankönyvkiadó.
- BARDOSI, V. (1983b) : « La rédaction d'un dictionnaire onomasiologique de locutions: esquisse d'une problématique », *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae, Sectio Philologica Moderna* 14 : 97-106.
- BARDOSI, V. (1990) : « Contribution à l'histoire de la phraséologie française des origines jusqu'à Michel Bréal ». *Acta Universitatis Szegedinensis de Attila József nominatae, Acta Romanica*, 14 : 61-145.
- BARDOSI, V. (1995) : *De fil en aiguille (1000 locutions française et leurs équivalents en hongrois. Recueil thématique et livre d'exercices)*. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék.
- BARDOSI, V. (2010) : *De fil en aiguille (1000 locutions françaises et leurs équivalents en hongrois. Recueil thématique et livre d'exercices)*. Budapest : Tinta Könyvkiadó.
- BARDOSI, V. (2014) : « Phraséographie : questions théoriques et pratiques ». *Outil et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : EME & Intercommunication. Coll. Proximité « Didactique » : 75-97.
- BEACCO, J.-C. (2001) : « Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes ». *Langue Française*, 131 : 89-105.
- BENHOUBOU, N. (2009) : « Acquisition du lexique en FLE: quelle approche? ». *Les Langues Modernes. Enseigner et apprendre le lexique*. Vol.1 : 44-50.
- BENTOLILA, A. (2007) : « Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire ». <http://www.education.gouv.fr/cid4764/1-acquisition-vocabulaire-ecole-elementaire.html>
- BENVENISTE, E. (1974 - 1983) : *Problèmes de linguistique générale*, 2. Gallimard, collection Tel.
- BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. (2008) : *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamecy : Clé international.
- BLANCO ESCODA, X.; MORENO ALCALDE, M.-D. (1997) : « La palabra proverbial en la enseñanza / aprendizaje de lenguas románicas ». *Paremia* n° 6 : 117-122.

## Bibliographie

---

- BOLLY, C. (2007) : « La notion de compétence « phraséologique ». Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon, E.M.E. : 33- 51.
- BOLLY, C. (2011) : *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- BOGAARDS, P. (1994) : *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Crédif- Hatier.
- BONNET, V. (2004) : « Les mots construits au regard des manuels de collège », dans Calaque, E. et David, J. (dir.). *Didactique du lexique, contextes démarches*. De Boeck : 35-46.
- BOURGERY, V. (2009) : « Le lexique, le fil rouge de l'apprentissage ? ». *Les Langues Modernes. Enseigner et apprendre*. Vol. 1 : 51-57.
- CACCIARI, C.; TABOSI, P. (1988) : « The Comprehension of Idioms », *Journal Of Memory and Language* 27 : 668-683.
- CALAQUE, E.; GROSSMANN, M. (2000) : *Enseignement / apprentissage du lexique*. [Numéro spécial]. Lidil, n° 21. Grenoble : Université Stendhal.
- CALAQUE, E. (2000) : « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques ». Lidil, n° 21 : 17-35.
- CALAQUE, E. (2004a) : « Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen ». <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>
- CALAQUE E.; DAVID J. (2004b) : *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports (Savoirs en Pratique)*. De Boeck.
- CALAQUE, E. (2006) : « Collocations et image de l'organisation ». <http://www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l.html>
- CALAQUE, E. (2008) : « L'enseignement du vocabulaire à l'école. Eléments de réflexion et propositions didactiques ». [http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese\\_calaque.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/services/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf)
- CATALA, D.; MELLADO, M. (2004) : « Les expressions figées: processus d'acquisition », *Studies in Contrastive Linguistics*. Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela : 95-103.

## Bibliographie

---

- CAVALLA, C.; CROZIER, E. (2005) : *Emotions-Sentiments, nouvelle approche lexicale du FLE*. Presses Universitaires de Grenoble.
- CAVALLA, C. (2008a) : « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». *Enseigner les structures langagières en FLE* [en ligne], <http://tmaes.no-ip.org/ME/>
- CAVALLA, C. (2008b) : « Les collocations dans les écrits universitaires : un français spécifique pour les apprenants étrangers », dans O. Bertrand et I. Schaffner (éd.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* Paris: Editions Ecole Polytechnique : 93-104.
- CAVALLA C. (2009) : « La phraséologie en classe de FLE », *Les Langues Modernes*, 1/2009: 1-8. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>
- CAVALLA, C. (2014) : « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement » *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. EME & InterCommunications : 151-169.
- CECRL (2001) : Voir Conseil de l' Europe.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2004) : « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français », dans Calaque, E. et David, J. (dir.). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur : 103-114.
- CHINI, D. (2001) : « Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale », *Cahier de recherche psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris, Ophrys : 55- 67.
- CHINI, D. (2005) : « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais », *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble: ELLUG : 107-118.
- CHISS, J.L. (2006a) : *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques: stylistique, énonciation, crise du français*. Leuven : Peeters, coll. *Bibliothèque de l'Information Grammaticale*.
- CHISS, J.L. (2006b) : « La crise du français comme idéologie linguistique », Editions Peeters, Louvain, Paris. Dudley, MA. 2006. *Bibliothèque de l'information grammaticale*, 232-246.
- CHOLET, I.; ROBERT, J.-M. (2008) : *Les expressions idiomatiques*. Clé International.

## Bibliographie

---

- COLSON, J.-P. (1989) : « Le concept de communication en linguistique appliquée. Un bref aperçu historique », *Le Langage et l'Homme*, 25 : 231-248.
- COLSON, J.-P. (1992) : « Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère », *Terminologie et traduction*, n° 2/3 : 165-181.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg. Education et culture.
- CONSEIL DE L'EUROPE Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, (2001) : « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Division des langues vivantes, Strasbourg. « *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* ». Paris : Didier.
- CORPAS PASTOR, G. (1996) : *Manual de fraseología española*. Madrid : Gredos.
- CORTINA PEREZ, B. (2007) : « Una aproximación metodológica a los fraseologismos de los actos de habla en las segundas lenguas » dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), *Adquisición de las expresiones fijas, metodología y recursos didácticos*, Cortil-Wodon, E.M.E. : 209- 224.
- COSERIU, E. (1966) : « Structure lexicale et enseignement du vocabulaire ». *Actes du Premier Colloque International de Linguistique appliquée*. Nancy : 175-217.
- COSTE, D. ; COURTILLON, J. ; FERENCZI, V. ; MARTINS-BALTAR, M. ; PAPO, E. (1976) : *Un niveau-seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COURTILLON, J. (2006) : « Les conditions d'application de l'Approche communicative », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n° 1. *Etudes francophones* : 12-32.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique langue étrangère et seconde, nouvelle édition*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P. (dir) (2003 - 2006) : *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, Asdifle.
- CUQ, J.-P. (2004) : « Le lexique en situation d'apprentissage guidé: pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », dans Calaque, E. et David, J. (dir.). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur : 61-71.

## Bibliographie

---

- DANTE, A (2003) : *¡Es pan comido! expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Temas de hoy 12, Español Lengua Extranjera. Madrid : Editorial Edinumen.
- DAVID, J. (2000a) : « Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques ». *Le Français aujourd'hui*, n° 1, 31 : 31-41.
- DAVID, J.; PAVEAU, M.-A.; PETIT, G. (2000b) : « Construire des compétences lexicales ». *Le Français aujourd'hui*, n° 131, Paris, AFEF : 3-128.
- DELATOUR, Y.; JENNEPIN, D.; LÉON-DUFOUR, M.; MATTLÉ-YEGANETH, A.; TEYSSSIER, B. (1991) : *Grammaire du français, Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette, F.L.E.
- DELILLE, T. (2008) : *Le lexique de l'affection dans l'enseignement / apprentissage du FLE*. Mémoire de Master 1, sous la direction d'Agnès Tutin. Université Stendhal, Grenoble 3, UFR des sciences du langage.
- DENHIÈRE, G.; VERSTIGGEL, J.C. (1996) : « Le traitement cognitif des expressions idiomatiques. Activités automatiques et délibérées », dans P. Fiala, P. Lafon et M.-F. Piguet (Eds). *La locution: entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris : Klincksiek : 119-148.
- DETRY, F. (2008a). « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatique en langue étrangère », *Synergies, Espagne*, n° 1, 205-218.
- DETRY, F. (2008b) : « Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE) ». *Lingüística en la red*, VI : 1-25. [www.linred.es](http://www.linred.es)
- DETRY, F. (2009) : *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Thèse de doctorat, Universitat de Girona.
- DETRY, F. (2014) : « En lutte contre l'arbitraire : pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en LE », *Outil et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. EME & Intercommunication. Coll. Proximité « Didactique ». Bruxelles : 133-149.
- DIAZ, O. (1981) : *L'Acquisition des expressions idiomatiques en langue étrangère*. (Thèse de doctorat sous la direction de Robert Galisson). Paris III.
- DUBOIS, J. (1973) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

## Bibliographie

---

- DUCROT, O.; TODOROV, T. (1972) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions Seuil.
- DUFAYS, J.-P. (2014) : « Expression figée et cliché de langage : quels statuts, quels effets ? » *Outil et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. EME & Intercommunication. Coll. Proximité «Didactique ». Bruxelles (à paraître) : 59-74.
- DUMAREST, D.; MORSEL, M.-H. (2004) : *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DUVIGNAU, K.; WAWRZYNIAK A.; GARCIA-DEBLANC Cl.; THEOPHANOUS O; CARIA, M. (2008) : « Structuration sémantique du lexique des verbes en FLE : pour un apprentissage du lexique ondé sur l'approximation sémantique », *Travaux de didactique du FLE*, n° 59 : 53-49.
- DUQUETTE, M.-C.; TREVILLE, L. (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- ETTINGER, S. (1992) : « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques », dans Dorion, G., Meissner, Fr.-J., Riesz, J., Wielandt, U. (eds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*. Frankfurt am Main : 98-109.
- ETTINGER, S. (2008) : « Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación », *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10 : 95-127.
- ETTINGER, S (2010) : « Phraseologie und Wortschatzerwerb. Anmerkungen zu A. Martin und F. Leray: Les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande. París 1900 », *FLuL39* : 88-102.
- ETTINGER, S. (2014) : « Le problème de l'emploi actif et / ou des connaissances passives des phrasèmes chez les apprenants de langues étrangères », *Outil et méthode d'apprentissage phraséodidactique*. EME & Intercommunication. Coll. Proximité «Didactique ». Bruxelles : 17-39.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. (1998) : « La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en repertorios de funciones comunicativas », *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Ed. F. Moreno, M. Gil, K. Alonso : 363-369.
- FORMENT FERNANDEZ, M. (2000) : « Fraseológica y didáctica del Español », *Frecuencia-L*, 13 : 64-67.

## Bibliographie

---

- FORSBERG, F. (2005) : « Prêt-à-parler », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 2-4, 31 : 183-195.
- FORSBERG, F. (2008) : *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Vol. 20. Contemporary studies in descriptive linguistics. Bern : Peter Lang.
- GAATONE, D. (1981) : « Les locutions verbales: Pour quoi faire? », *Revue Romane* 4 : 49-73.
- GAATONE, D. (1997) : « La locution: analyse interne et analyse globale », dans Martins-Baltar, Michel. – *La locution entre langue et usages* – Paris: ENS Editions Fontenay/Saint-Cloud, diff. Ophrys (coll. Signes) : 165- 176.
- GALISSON, R (1970) : *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, 2 tomes. Hachette Larousse. Le Français dans le monde. Belc.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON, R (1981) : « Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'auto-dictionnaire personnel) *Bulletin CILA* 34 : 13-49.
- GALISSON, R. (1983) : *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie*. Didactique des langues étrangères. Paris : Clé International.
- GALISSON, R. (1984a) : *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : Clé international.
- GALISSON, R. (1984b) : *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris : Clé international.
- GALISSON, R. (1991) : *De la langue à la culture des mots*. Paris : Clé international.
- GALISSON, R. (1994) : « Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués », *Repères* n° 8 : 41- 69.
- GARCIA-PAGE, M. (1995) : « Problemas en el empleo de la fraseología por hablantes extranjeros: la violación de restricciones », dans M. Rueda, E. Pardo,

## Bibliographie

---

- J. Le Men, F.J. Grande (ed.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Actas del VI Congreso internacional de ASELE : 155-162.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008) : *Introducción a la fraseología española, estudio de las locuciones*. Barcelona, Anthropos Editorial Rubí.
- GARCIA-YELO M.; NICOLAS C. ; SEVILLA MUÑOZ J. (2005) : « El lenguaje repetido en los textos de prensa franceses », *Logosphère* n° 1, número monográfico: *Texto y lenguajes*. Universidad de Granada : 229-248.
- GIBBS, R.W. (1992) : « What do idioms really mean ? », *Journal of Memory and Language*, 31 : 485-506.
- GINESTE, M.-D.; SCART-LHOMME, V (1999) : « Comment comprenons-nous les métaphores », *L'année psychologique*, 99 : 447-492.
- GOLIOT-LETE, A.; LEROY-MIQUEL, C. (1998) : *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau intermédiaire*. Paris : Clé International.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (1995) : « Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques ». *Paremia*, 4 : 157- 167.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (1997) : « La valeur stylistique des expressions idiomatiques en français ». *Paremia*, 6 : 291-296.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (1998a) : « Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas », dans G. Wotjak (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt am M. / Madrid : 57-73.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (1998b) : *Etude systématique des expressions figées en français, pour une théorie de la phraséologie* Thèse de doctorat.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (1999) : « La mise en discours des expressions idiomatiques françaises ». *Paremia*, 8 : 249-254.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2002) : *La phraséologie du français*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail (Linguistique et didactique).
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2004) : «A fraseodidáctica: un eido de fraseoloxía aplicada», *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6 : 113-130.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2005) : «L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE», dans Angeles Sirvent Ramos (ed.), *Espace et Texte dans la culture française*, T. III, Alicante : Universidad de Alicante : 1421-1439.

## Bibliographie

---

- GONZÁLEZ REY, M.I. (2006a) : « A fraseodidáctica e o marco europeo común de referencia para as linguas », *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8 : 123-145.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2006b) : « L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du F.L.E », en Angeles Sirvent Ramos, J. L. Arráez (eds.), *Espacio y Texto en la cultura francesa. Espace et Texte dans la culture française. T. III*. Universitat d'Alacant. Alicante : 1421-1439.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2007) : *La didactique du français idiomatique*. Collection Discours et Méthodes, Fernelmont : EME.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2011a) : « La phraséodidactique du français, un siècle de vie: de Charles Bally à aujourd'hui », dans Antonio Pamies Bertrán, Lucía Luque Nadal, José Manuel Pazos Breña (eds.). *Multi-lingual Phraseography : Translation and Learning Applications*, Baltmannsweiler : Schneider Verlag : 67-84.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2011b) : « La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement - La culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'Université - Actes. 2010 », en La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO). [http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche\\_\\_\\_article/](http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche___article/) [consulta: 17-6-2011].
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2012) : « De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica », *Paremia*, 21: 67-84.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2014a) (ed.) : In *Outil et méthode d'apprentissage phraséodidactique*. Fernelmont : EME & Intercommunication. Coll. Proximité « Didactique ». Bruxelles : 5-14.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2014b) : « Application d'un double parcours acquisitionnel et didactique à la phraséodidactique du FLE », dans dans Pedro Mogrrón & Fernando Navarro Domínguez : *Fraseología, Didáctica y Traducción*, Frankfurt am Main : Peter Lang (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation), pp. 199-222.
- GRECIANO, G: (1984) : « Pour un apprentissage des unités phraséologiques », *Nouveaux cahiers d'allemand*, 2 : 95-113.
- GRECIANO, G (2000a) : « Qui se ressemble s'assemble : locutions, particules et compères », *Micro- et macrolexèmes et leur figement discursif. Etudes de linguistique comparée français-allemand*, éd. Gertrud Greciano. *Bibliothèque de l'information grammaticale*, Louvain : ED. Peeters : 363-373.

## Bibliographie

---

- GRECIANO, G. (2000b) : « Phraséologie, ses co(n) textes et ses contrastes », *Paremia*, 9 : 91-103.
- GREIMAS, A.J. (1960) : « Idiotismes, proverbes, dictons », *Nouveaux Cahiers de lexicologie*, 2 : 41-61.
- GREVISSE, M. (1980) : *Le Bon Usage Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Belgique : Duculot.
- GROSS, G. (1993) : « Trois applications de la notion de verbe support ». *L'Information grammaticale*, 59 : 16-22.
- GROSS, G. (1996) : *Les expressions figées en français*. L'essentiel, Orphys.
- GROSS, G. (1997) : « Du bon usage de la notion de *locution* », dans Martins-Baltar, Michel (ed.). *La locution entre langue et usages*. Paris : ENS Editions Fontenay/Saint-Cloud, diff. Ophrys (coll. Signes) : 201-223.
- GROSS, G. (2005) : « Réflexions sur le figement », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Vol. 31, N° 2-4, 2005 (La Phraséologie dans tous ses états. Actes du colloque « Phraséologie 2005 ») : 45-61.
- GROSS, M. (1971) : « Grammaire transformationnelle et enseignement du français. *Langue française*, 11 : 4-14.
- GROSS, M. (1993) : « Les phrases figées en français ». *L'information grammaticale*, 59 : 36-41.
- GROSSMANN F.; TUTIN A. (2003) : « Quelques pistes pour le traitement des collocations », dans F. Grossmann, A. Tutin (éds.). *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt : 5-21.
- GRUNING, B.-N. (1997) : « La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ? », dans Martins-Baltar, Michel (ed.). *La locution entre langue et usages*. Paris : ENS Editions Fontenay/Saint-Cloud, diff. Ophrys (coll. Signes) : 13-18.
- GUIRAUD, P. (1962) : *Les locutions françaises*. Paris, Presses Universitaires de France. Collection *Que sais-je ?*, n° 903.
- GUIRAUD, P. (1967) : *La stylistique*. Paris, Presses Universitaires de France. Collection *Que sais-je ?*, n° 646.

## Bibliographie

---

- HIENZ, M (1987) : *Kleines Wörterbuch französischer Redewendungen auf der Basis eines Zeitungskorpus*. Magisterarbeit in der Philosophischen Fakultät II, der Friedrich-Alexander-Universität. Erlangen-Nürnberg.
- HEINZ, M. (1997) : « L'à-peu-près dans les locutions et son traitement lexicographique », dans Pierre Fiala, Pierre Lafon et Marie-France Piguet, *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris : Klincksieck : 213-229.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2007) : *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid, Secretaría General Técnica.
- HOLEC, H. (1994) : « Compétence lexicale et acquisition / apprentissage ». *Lexique et didactique du français langue étrangère. Les cahiers de l'Asdifle* n° 6 : 90-99.
- HINGUE, A.-M.; ULM, K. (2005) : *Dites-moi un peu : méthode pratique de français oral*. Presses Universitaires de Grenoble.
- IÑESTA MENA, E.M.; PAMIES BERTRAN, A. (2002) : *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada Lingüística.
- IÑESTA MENA, E. (2010) : « ¿Cómo lo ves...? Competencia fraseológica en LE: acercamiento plurilingüe y multicultural », *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* : 377-396.
- IÑESTA MENA, E. (2014) : « Compétence phraséologique et *Portfolio européen des langues* : vivre la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement obligatoire ». *Outil et méthode d'apprentissage en phraséodidactique*. EME & Intercommunication. Coll. Proximité « Didactique » : 117- 132.
- IRUJO, S. (1986) : « Dont put your leg in my mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language ». *TESOL Quarterly*, Vol. 20, n° 2 : 287-304
- LARGER, N.; MIMRAN, R. (2004) : *Vocabulaire expliqué du français: Niveau intermédiaire*. Clé International.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980) : *Metaphors we live by*. Chicago University Press (traduction française = 1985) : *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les Editions de Minuit.
- LEEMAN, D. (2005) : « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique ». *Le français aujourd'hui*, n° 148 : 89-99.

## Bibliographie

---

- LEGRAND, G. (2004) : « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels ». Dans *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Calaque, E. et David, J. (dir.). De Boeck : 17-34.
- LE NY, J.-F. (1979) : *La sémantique psychologique*. Paris : Presses Universitaires de France
- LE NY, J.-F. (2004) : « Eléments de psycholinguistique cognitive : Des représentations à la compréhension », dans C. Fuchs (Ed.), *La linguistique cognitive* Paris : Ophrys : 155-170.
- LEWIS, M. (2000) : *Teaching collocation : Further developments in the Lexical Approach*. Hove. Language Teaching Publications Series. LTP, 2000.
- LIDIL, Enseignement, apprentissage du lexique, *Revue de linguistique et de didactique des langues*. N° 21. Juin 2000, Université Stendhal de Grenoble. N° coordonné par Elizabeth Calaque et Francis Grossman.
- LUQUE DURÁN, J. de D. (2001) : *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Serie Granada Lingvistica. Granada Lingvistica.
- MAROT, J. (2011) : « L'apprentissage lexicale en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe » <http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>
- MARQUER, P. (2005) : *L'organisation du lexique mental, des « contraires » aux expressions idiomatiques*. Paris : L'Harmattan. Collection Psychologiques.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, M.-J. (2007) : « Las unidades fraseológicas del español: una propuesta didáctica en la clase de E/LE ». dans María Isabel González Rey (dir.). *Adquisición de las expresiones fijas, metodología y recursos didácticos*, Cortil-Wodon, EME : 117-153.
- MAUGER, G. (1968 = 1981) : *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui- langue parlée langue écrite*. Paris :Collection publiée sous le patronage de l'Alliance française, Hachette.
- MÉDIONI, M.-A. (2009) : L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité. *Les Langues Modernes. Enseigner et apprendre le lexique*, Vol. 1 : 16-25.
- MEL'CUK, I.A. (1993) : « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, Vol. 92 : 82-113.

## Bibliographie

---

- MEL'CUK, I.; CLAS, A.; POLGUÈRE, A. (1995) : *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-La –Neuve : Editions Duculot.
- MEL'CUK, I. (1997) : *Vers une linguistique Sens - Texte*, leçon inaugurale, Collège de France, Paris.
- MEL'CUK, I. (2011) : « Phrasèmes dans le dictionnaire ». *Le figement linguistique : la parole entravée*, Paris : Honoré Champions Editeur : 41-63.
- MEL'CUK, I. (2013) : « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais » *Cahiers de Lexicologie*, n° 102, Vol.I : 129-149.
- MEJRI, S. (2006) : « Figement et phraséologie en français ». *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*. Bruxelles : Éditions du Hazard : 169-186.
- MEJRI, S. (2011) : « Figement, collocation et combinatoire libre ». *Le figement linguistique: la parole entravée*. Paris : Honoré Champion : 63-81.
- MOGORRON HUERTA, P. (2011a) : « Compétences phraséologiques et traitement des expressions figées dans les dictionnaires ». *Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*. Paris : Éditions des Archives contemporaines : 517-535.
- MOGORRON HUERTA, P. (2011b) : « Les expressions figées le sont-elles vraiment ? ». *Le figement linguistique: la parole entravée*. Paris : Honoré Champion : 217-234.
- MOIRAND, S. (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- MOUNIN, G. (1974 = 2004) : *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige, Dicos Poche.
- NAVARRO, C. (2003) : « Didáctica de las unidades fraseológicas », *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. M.V. Calvi et F. San Vicente (eds), Mauro Baroni Editor : 99-115.
- NEGREANU, A. (1972) : *Expresii uzuale in franceza moderna*. Bucarest : Edtions Stiintifica.
- NEGREANU, A. (1975) : *O mina de ajutor - Un coup de main* (culegere bilingva de expresii idiomatice). Universitatea Bucuresti, Facultatea de Limbi Romanice. Bucarest.
- NEGREANU, A. (1976) : *Expressions idiomatiques franco-roumaines*. Universitatea Bucuresti, Facultatea de Limbi Romanice. Bucarest.

## Bibliographie

---

- NEGREANU, A. (1977) : *Pour l'intelligence du français*. Bucarest : Editions Didactica si Pedagogica.
- NEGREANU, A. (1979) : *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*. Bucarest : Editura didactica si Pedagogica.
- NEGREANU, A. (1992) : *Dictionar de expresii francez-roman*. Humanitas.
- NICOLAS, C. (2008) : *Didáctica de las locuciones verbales francesas en clase de FLE (nivel intermedio) para estudiantes adultos*. Mémoire de D.E.A élaboré sous la direction de Julia Sevilla Muñoz dans le cadre du programme de doctorat 299 *Estructura y función de las unidades lingüísticas estables : fraseologismos y paremias*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid. Inédit.
- NICOLAS, C. (2011) : « Phraséo-parémiologie en acquisition et en didactique des langues » Vol. 3. Antonio Pamies; J. de D. Luque et P. Fernández (eds.). *Paremiología y Herencia cultural*. Granada : Granada Lingvistica : 305-315.
- NICOLAS, C. (2014) : « Pour un apprentissage/acquisition des collocations en Français Discipline Non linguistique : une approche méthodologique en phraséodidactique », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.) *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. EME & InterCommunications : 171-187.
- OLIVIERA D.A.; SILVA, M.E.O. (2004) : « Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento de la definición lexicográfica en los diccionarios ». Actas del XV congreso internacional del ASELE. Centro Virtual Cervantes : 621-628.
- ORTIZ ALVAREZ, M. (2007) : «As expressoes idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças ? », en *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), EME : 159-179.
- OSZETZKY, E. (2003) : *Lexicologie et enseignement du français: étude contrastive français-hongrois*. Budapest : Tinta Könyvkiadó.
- PAGNIER, T.; REBOUL-TOURE, S. (2005) : « L'enseignement des unités phraséologiques: un parcours entre langue, discours et culture ». *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* n° 2-4, Vol. 31 :293-300.
- PAMIES BERTRAN, A. (2002) : « Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología ». *Language Design : Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n° 4 : 9-19.

## Bibliographie

---

- PAMIES BERTRAN, A. (2007) : « De la idiomaticidad y sus paradojas », dans Germán Conde (éd.) : Nouveaux apports à l'étude des expressions figées. EME & InterCommunications (Collection Proximités - Didactique) : 173-204.
- PECMAN, M. (2005) : « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères », *ALSI*, n° 8 : 109-122.  
<http://alsic.ustrasbg.fr/Menus/framearc.htm>.
- PENDANX M., (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette F., Autoformation.
- PENADÉS MARTINEZ, I. (1999) : *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos de didáctica de español /LE, Arcos/Libros.
- PETIT, G. (2000) : « Didactique du lexique : état d'une confusion ». *Le Français aujourd'hui*, n°131: 53-62.
- PICOCHÉ, J. (1992) : *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan. Collection Fac Linguistique.
- PINILLA GOMEZ, R. (1998) : « El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera (E/LE) », dans María Angela Celis Sánchez, José Ramón Heredia (coord), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de ASELE : 349-356.
- POISSON-QUINTON, S.; MIMRAM, R.; MAHÉO-LE COADIC, M. (2002) : *Grammaire expliquée du français*. Paris : CLE International.
- POLGUÈRE A. (2003) : « Collocations et fonctions lexicales : pour une modèle d'apprentissage », dans F. Grossmann et A. Tutin (éds.), *Les collocations. Analyse et traitement*, coll. « Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée ». Amsterdam : De Werelt : 117-133.
- POLGUÈRE A. (2004) : « La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux », dans Calaque, E. et David, J. (dir.). *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports*. De Boeck Université : 115-125.
- PORQUIER, R. (2001) : « Mots-phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère ». *Langue Française*, 131 : 106-124.
- PUREN, C.H. (1991) : « Situations d'enseignement / apprentissage et méthodologies en didactique des langues étrangères ». Actes du Colloque

## Bibliographie

---

- CIDEF / ANEFLE "Le FLE de 0 à 300 heures", CIEP d'Angers, 21-22 juin 1991 : 5-17.
- PUREN, C.H. (1994 = 2008) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. CRÉDIF-Didier, coll. « Essais ».
- PUREN, C.H. (2014) : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques opposés et complémentaires ». <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>
- PY, B. (1994) : « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », dans Coste D., *Vingt ans de l'évolution de la didactique des langues (1968 – 1988)*, Crédif, LAL : 42-54.
- REFERENTIEL POUR LE CADRE EUROPEEN COMMUN (2008) : voir Alliance Française.
- REY, A. (1973) : « La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique », *Mélanges de Linguistique Française et de Philosophie et Littérature médiévales offerts à Monsieur Paul Imbs*, Paris : Klincksieck : 97-106.
- ROLLAND, J.-C.; ROLLAND - PEREZ, D. (2007) : *De l'espagnol au français. Expressions et mots usuels du français*. De Boeck.
- RUIZ CAMPILLO, J.P.; ROLDAN VENDRELL, M. (1993) : « Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE », dans A.Martínez, J. Andrés de Molina, P. Barros (eds.). *II Jornadas sobre aspectos enseñanza del español como lengua extranjera* : 157-166.
- RUIZ GURILLO, L. (1994) : « Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera » dans J. Sánchez et I. Santos (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE : 145-151.
- RUIZ GURILLO, L. (2000) : « Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros ». *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. M.J. Coperís, J. Redondo, J. Sanmartín (Eds.) : 259-275.
- RUIZ GURILLO, L. (2002) : *Ejercicios de fraseología*. Madrid, ArcoLibros.
- RUIZ - QUEMOUN, F. (2014) : « Une approche traductologique, vers un décryptage phraséologique de textes argotiques parallèles français- espagnol »,

## Bibliographie

---

- dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.). *Outils et méthodes en phraséodidactique de la traduction*. EME & InterCommunications : 281-298.
- RUIZ MARTINEZ, A.M. (2005) : « Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el-Maree común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación » ASELE, Actas XVI. Centro Virtual Cervantes.
- SAVATOVSKY, D. (2006) : « Bally ou la stratégie du coucou (stylistique, transmission et acquisition) ». Louvain : Editions Peeters : 215-232
- SCHAPIRA, C. (1999) : *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris : L'essentiel, Orphys.
- SCHEIDECKER, C. (2011) : *Mémorisation du lexique, Rapport des neurosciences cognitives*. Mémoire de Master 1. Université Stendhal, Grenoble 3, sous la direction de Cristelle Cavalla.
- SCURTU, G.; DINCA, D. (2014) : « Pour une didactique des collocations verbales en français juridique (domaine français-roumain) », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.). *Outils et méthodes en phraséodidactique de la traduction*. EME & InterCommunications : 299- 319.
- SEARLE, J. (1969) : *Speech acts: An essay in the Philosophy of language*. Cambridge University Press.
- SEGERMANN, K. (2005) : « Les unités phraséologiques comme unités d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère », *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, Vol. 31, n° 2-4 : 233-245.
- SEVILLA MUÑOZ, J.; ARROYO, A. (1993) : « La noción de « expresión idiomática » en francés y en español », *Revista de Filología Francesa*, 4: 247-261.
- SEVILLA MUÑOZ, J.; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A. (1994-1995) : « La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés - español)». *Equivalences* : 171-182.
- SEVILLA MUÑOZ, J. QUEVEDO APARICIO, T. (1995) : « Didáctica de la traducción al español de paremias francesas ». *Didáctica*, 7 : 133-148.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (1997) : « Fraseología y traducción ». *Revista de Filología Francesa*, vol 12 : 431-440.

## Bibliographie

---

- SEVILLA MUÑOZ, J.; BARBADILLO DE LA FUENTE, A. (2004) : « El valor didáctico del refrán ». *Paremia*, 13 : 195-204.
- SEVILLA MUÑOZ, J.; GARCIA ROMERO, M. (2005) : « La enseñanza de paremias en contexto y su traducción a través de su presencia en las « fables » de La Fontaine ». *Anales de Filología francesa* n° 13 : 131-146.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2014) : « L'enseignement de la traduction à travers les parémies », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.) *Outils et méthodes en phraséodidactique de la traduction*. EME & InterCommunications :195-214.
- SOLANO RODRIGUEZ, M.-A. (2007) : « El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera », dans M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon, EME : 201-221.
- SULKOWSKA, M. (2007) : « Expressions figées au cours de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères », *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. M<sup>a</sup> Isabel González Rey (dir.) : 223-233.
- SULKOWSKA, M. (2009) : « Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère », *Neophilologica*, Vol. 21: 102-114.
- SULKOWSKA, M. (2013) : *De la phraséologie à la phraséodidactique. Etudes théoriques et pratiques*. Katowice :Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego.
- TABOSSO, P.; ZARDON F. (1993) : « The Activation of Idiomatic Meaning in Spoken Language Comprehension», dans C. Cacciari and P. Tabossi (eds.) *Idioms : Structure, Processing and Interpretation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Associates, Hillsdale.
- TREMBLAY, O. (2004) : « Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage », dans Calaque, E. et David, J. (dir). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck: 120-145.
- TREVILLE, M.-C.; DUQUETTE, L. (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves, Hachette F.L.E.
- VALENZUELA, O. (2010) : « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». *Synergies*, n°6 : 71-86.
- VAN DER LINDEN, E. (2006) : « Lexique mental et apprentissage des mots ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 2006/1, Vol. XI : 33-44.

## **Bibliographie**

---

- VAZQUEZ FERNÁNDEZ, R.; BUESO FERNANDEZ, I. (1999) : « ¿Cómo, cuando y dónde enseñar las expresiones fijas? práctica en aula » Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela : 27-73.
- WARRINGTON, E.K. (1975) : « The selective impairment of Semantic Memory ». *Quartely Journal of Experimental Psychology*, 27: 635- 675.
- XATARA, C.M (2002) : « Les expressions idiomatiques : de la marginalité à la reconnaissance ». *Le Français dans le Monde* Janvier-Février, n° 319 : 28-29.
- ZULUAGA, A. (1980) : *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main, Meter D. Lang.

### DICTIONNAIRES ET RECUEILS PHRASÉOLOGIQUES CONSULTÉS

- ASHRAF, M.; MIANNAY, D. (1995) : *Dictionnaire des expressions idiomatiques*. Paris : Livre de Poche.
- BARDOSI, V.; GONZÁLEZ REY M.I. (2012) : *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol*. Lugo : EDITORIAL. AXAC.
- CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (1983) : *Le trésor de la langue française Dictionnaire du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle*. Nancy : Institut National de la langue française.
- DUNETON, C. (1978 = 1984) *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*. Montrouge : Stock.
- DUNETON, C.; CLAVAL, S. (1990) : *Le bouquet des expressions imagées*. Paris: Seuil.
- GALISSON, R. (1984) : *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : CLE International.
- LAFLEUR, B. (1979) : *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Editions Peter Lang. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- LAROUSSE, P. (1866 = 1984). *Grand Larousse Universel*. Paris : Larousse.
- LE FUR, D. (2007) : *Dictionnaire des combinaisons de mots, les synonymes en contexte*. Paris : Dictionnaires Le Robert, collection Les Usuels.
- LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE (1985) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Le Robert.
- LITTRÉ, E. (1863 = 2000) : *Dictionnaire de la langue française en un volume*. Paris : Hachette.
- MEL'CUK, I.; CLAS, A.; ARBATCHEWSKY-JUMARIE, N.; POLGUÈRE, A. (1999) : *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain I à IV*.
- RAT, M. (1957 =1987) : *Dictionnaire des locutions françaises*. Librairie Larousse.
- REY, A.; CHANTREAU, S. (1979) : *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris : Les Usuels du Robert, Dictionnaires Le Robert.

## **Bibliographie**

---

SEVILLA MUÑOZ, J.; CANTERA, J. (2004). *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española*. Madrid : Gredos.

WEIL, S.; RAMEAU, L. (1981 = 2003). *Trésor des expressions françaises*. Tours : Belin.

### LIVRES DE L'ÉLÈVE NIVEAU B1

- BIDAULT, M.; CHORT, G.; KABLAN, F.; TREFFANDIER, F. (2012) : *Agenda 3*. Paris : Hachette.
- CAPELLE, G.; GIDON, N.; MOLINÉ, M. (1991) : *Espaces 3*. Paris : Hachette.
- CAPELLE, G.; GIDON, N.; MOLINÉ, M. (1996) : *Le Nouvel Espaces 3*. Paris : Hachette.
- CAPELLE, G.; GIDON, N.; MOLINÉ, M. (2003) : *Naturellement 3*. Santillana.
- COURTILLON, J.; de SALINS, G.D. (1992) : *Libre Echange 3*. Paris : Hatier/Didier.
- COURTILLON, J.; RAILLARD S. (1982) : *Archipel*, Livre 2, Unités de 8 à 12. Didier, Cours Créatif, École de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français.
- DELAISNE, P.; McBRIDE, N.; TREVISI, S. (1998) : *Café Crème 3*. Paris : Hachette.
- DOLLEZ, C.; PONS, S. (2006) : *Alter Ego 3 B1*. Paris : Hachette.
- DOMINIQUE, PH.; DEMARI, J.C.; GRELLIER, D.; LEMOINE, A.; PLUM, CH. (1982) : *Sans Frontières 3*. Paris : Clé International.
- FLUMIAN, C.; LABASCOULE, J.; ROYER, C. (2004) : *Rond point 2*. Barcelone : Presses Universitaires de Grenoble.
- GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. (2010) : *Echo B1*. Vol. 1. Paris : Clé International.
- JOHNSON, A.-M.; MENAND, R. (2004) : *Taxi 3*. Paris : Hachette.
- LE BOUGNEC, J-T.; LOPES, M.-J.; R. MENAND, R.; VIDAL, M. (2002) : *Forum 3*. Paris : Hachette.
- MERIEUX, R.; LOISEAU, Y.; BOUVIER, B. (2005) : *Connexions*. Niveau 3. Paris : Didier-Edelsa.

# ANNEXES

## Annexe 1. Fiches analytiques des livres de l'élève niveau B1

### MÉTHODES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE NIVEAU B1

<b>Titre du manuel</b>	<b>Auteur(e)s</b>	<b>Année de parution</b>	<b>Maisons d'Éditions</b>	<b>Niveau</b>	<b>Public</b>
Archipel 2	J.Courtillon; S.Raillard <i>et alli</i>	1982-1987	Didier-Hatier International	3	Adultes-jeunes
Sans Frontières 3	M.Verdelhan; P. Dominique; J. Vassal-Brumber <i>et. alli</i>	1982-1988	CLE International	3	Adultes -jeunes
Espaces 3	G.Capelle/N.Gidon <i>et alli</i>	1990-1991	Hachette	3	Adultes - Jeunes
Libre-Echange 3	J.Courtillon; G de Salins <i>et alli</i>	1991-1992	Hatier-Didier	3	Adultes - Jeunes
Le nouvel espace 3	G.Capelle; N.Gidon <i>et alli</i>	1995-1996	Hachette	3	Adultes - Jeunes
Café crème 3	M.Beacco; I Giura; S.trevisi <i>et alli</i>	1997-1999	Hachette	3	Adultes - Jeunes
Forum 3	J.- T. Le Bougnec; M.-J-Lopes; R. Menand; M. Vidal	2000-2002	Hachette	B1	Adultes - Jeunes
Naturellement 3	G. Capelle; N. Gidon; M. Moliné	2003	Santillana	B1	Adultes - Jeunes
Taxi! 3	A.-M. Johnson; R. Menand	2003-2004	Hachette	B1	Adultes - Jeunes
Rond-point 2	C. Flumian; J. Labascoule; C. Royer	2004	P.U.G	B1	Adultes - Jeunes
Connexions 3	R. Mérieux; Y. Loiseau; B. Bouvier	2004-2005	Didier- Edelsa	B1	Adultos- Jeunes
Alter ego 3	C. Dollez; S. Pons	2006	Hachette	B1	Adultes - Jeunes
Echo B1 volume 1	J. Girardet; J. Pécheur	2010	Clé International	B1	Adultes - Jeunes
Agenda 3	M. Bidault, G. Chort; F. Kablan; F. Treffandier	2012	Hachette. Français Langue Etrangère.	B1	Adultes- Jeunes

## MÉTHODE N°1. ARCHIPEL

<p><b>TITRE:</b> ARCHIPEL Livre 2 Unités : de 8 a 12 Français Langue Etrangère</p>	
<p><b>MAISON D'ÉDITIONS :</b> DIDIER Cours Credif, École de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français</p>	<p><b>AUTEURS:</b> J. Courtillon; S. Raillard</p>
<p><b>DATE:</b> 1982, Paris</p>	<p>EXEMPLAIRE : Février 1986 NOMBRE DE PAGES : 209</p>
<p><b>4 DOSSIERS</b> Chaque dossier est organisé selon des objectifs fonctionnels et linguistiques. Le titre de chaque unité reflète le thème : le passé, le futur, la condition et l'hypothèse, par exemple.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Une double page de présentation met l'apprenant en situation pour travailler la compréhension orale.</li> <li>2. La partie « A lire et à découvrir » ouvre de nouveaux horizons (textes littéraires / B.D. satiriques, coupures de journaux, etc.)</li> <li>3. La « pratique de la langue » met l'accent sur <i>l'encodage</i> des habilités linguistiques abordées dans le chapitre au moyen d'exercices.</li> <li>4. « Un peu de grammaire » systématise les points étudiés.</li> <li>5. « Un peu de stylistique » ouvre sur des textes poétiques.</li> <li>6. « Pour aller plus loin » apporte des données authentiques, des statistiques, des articles de presse, des chronologies historiques, des photos, etc.</li> <li>7. Dans « Activités de production libre » et « Canevas de jeux de rôles », il s'agit</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le passé, c'était hier...</li> <li>2. Que s'est-il passé ?</li> <li>3. Attentes et incertitudes.</li> <li>4. Le futur, c'est demain.</li> <li>5. 12. Modes d'emplois.</li> </ol>

de production orale autour du thème central.	
<p style="text-align: center;"><b>Le lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le lexique n'a pas de traitement spécifique.</li> <li>• Des notes lexicographiques apparaissent en pied de page des textes littéraires ou de divulgation afin de faciliter la compréhension écrite. Il peut s'agir de lexies simples, de sigles, d'archaïsmes lexicaux, de noms propres, de toponymes, de locutions, etc. :             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Souvenirs d'enfance, Marcel Pagnol (p. 5).</li> <li>2. Mais où sont donc les bas salaires ? <i>Le Monde</i> (p. 17).</li> <li>3. L'histoire de France à l'école (p. 22).</li> <li>4. Un balcon en forêt, Julien Gracq (p. 30).</li> <li>5. En attendant Godot, Samuel Beckett (p. 83).</li> <li>6. Fragments d'un discours amoureux, Roland Barthes (p. 84).</li> <li>7. On mange bien à Strasbourg, situation 7, unité 10 (p. 92).</li> <li>8. Etre heureux, être arrivé (p. 111).</li> <li>9. Le rêve du coureur cycliste, situation 4, unité 11 (p. 129).</li> <li>10. Tu me prêtes 500 balles ? situation 3, unité 12 (p. 172).</li> <li>11. Comment faire pour avoir la bagnole? Situation 10, unité 12 (p. 175).</li> </ol> </li> <li>• Il existe un exercice intitulé « <b>Lexique</b> ». C'est une proposition lexicale élaborée à partir de document authentique (p.148). il s'agit de chercher à partir d'une périphrase l'équivalent sémantique d' « expressions métaphoriques » :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Pouvez-vous paraphraser les expressions métaphoriques suivantes :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire un bout de chemin avec.</li> <li>▪ N'appartenir à aucun troupeau.</li> <li>▪ Sortir des sentiers battus.</li> <li>▪ Des idées à creuser.</li> <li>▪ Ce qui se passer dans les coulisses.</li> <li>▪ Ce qui se cache derrière les informations fracassantes.</li> <li>▪ Des faiseurs de mots.</li> <li>▪ Des diseurs de bonne aventure.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• En pied de page, nous avons répertorié les constructions verbales suivantes ne faisant l'objet d'aucune exploitation didactique.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se gourer = se tromper, p. 83.</li> <li>○ Se faire de la bile, p. 84.</li> </ul> </li> </ul>	

- Avoir « la trouille » (argot) = avoir peur, p. 92.
- Etre casse-pieds = ennuyer quelqu'un, p. 175.

### MÉTHODE 2. SANS FRONTIÈRES 3

<b>TITRE</b> : SANS FRONTIÈRES 3	
<b>EDITIONS</b> : CLE INTERNATIONAL	Auteurs : P.H. Dominique; J.C. Demari; D. Grellier; A. Lemoine; C.H. Plum
<b>ANNÉE</b> : 1982, Paris.	Exemplaire : 1988 Nombre de pages : 223
<p>8 Dossiers. Chaque dossier comprend un thème de civilisation.</p> <p>Chaque dossier est organisé autour de compétences linguistiques:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La prise de contact du thème se fait au travers d'un support graphique.</li> <li>2. Un long texte authentique avec de annotations lexicales + une exploitation.</li> <li>3. Compréhension orale.</li> <li>4. Thème grammatical.</li> <li>5. Documents complémentaires autour du thème étudié (statistiques, photos, etc.).</li> <li>6. Thème grammatical.</li> <li>7. Témoignages divers d'auteurs (<i>Rencontre avec...</i>).</li> <li>8. Propositions d'activités orales.</li> <li>9. Propositions d'activités écrites.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un certain Monsieur Dupont.</li> <li>2. Dis-moi ce que tu lis.</li> <li>3. L'addition, s'il vous plaît.</li> <li>4. Douce France.</li> <li>5. Un sou est un sou.</li> <li>6. Si j'avais le temps.</li> <li>7. Masculin/Féminin.</li> <li>8. On sort ce soir.</li> </ol>

### Le lexique

- Dans chaque dossier, est à l'étude un large texte généralement journalistique. Le vocabulaire ou les noms propres sont expliqués en langue française en marge du texte. Cela permet une fluidité plus grande à la lecture, limitant ainsi les obstacles de la compréhension écrite. Il n'y a pas de propositions explicites de réemploi du lexique et normalement il s'agit de lexies simples.
- Quatre pages consacrées à une rubrique intitulée « **Mots et Expressions** ».
- Dans le prologue « A tous ceux qui vont se servir de ce livre », les auteurs signalent à l'usager qu'il rencontrera « parfois des MOTS et des EXPRESSIONS familiers en rapport avec le thème du dossier. Cette double page ne comporte pas de questions. A vous d'en faire un travail complémentaire ou une simple étape de détente » (1984:5).
- La première page appartient au dossier 3 « L'addition, s'il vous plaît: » (p. 75).
- La seconde au dossier 4 « Douce France » (p. 98-99).
- la troisième au dossier 5 « Un sou est un sou » (p. 123).
- la quatrième au dossier 7 « Masculin/Féminin » (p.171).
- Les unités phraséologiques apparaissent en relation avec le thème du dossier. Elles ne sont pas déterminées du point de vue catégoriel. Aucune considération diaphasique ou diastratique n'est mentionnée si ce n'est parfois *familier*. Les auteurs présentent les différentes expressions accompagnées de leur explication lexicographique. Par exemple: dans la rubrique *Boire*, "ce qu'on dit de quelqu'un qui boit beaucoup: *il lève le coude, il boit sec, il a une bonne descente, il boit comme une éponge/ comme un trou.* etc. (1984:75).
- Il n'est pas proposé d'exercices de contextualisation ou de recherche d'équivalence. Les unités phraséologiques sont présentées sous forme de glossaire.

**MÉTHODE N° 3. *Espaces 3***

<b>TITRE</b> : ESPACE 3	
<b>EDITIONS</b> : HACHETTE F.L.E. étrangère	Auteurs: G. Capelle/ N. Gidon/ M. Moliné
<b>ANNÉE</b> : 1991 , Paris	Exemplaire 1991 Nombre de pages:223
<p>15 DOSSIERS thématiques actualisés sur la civilisation française.</p> <p>Les objectifs sont culturels, méthodologiques, linguistiques et de préparation au DELF.</p> <p>Chaque dossier est organisé autour d'un thème de civilisation.</p> <p>1. Documents divers (littéraires, statistiques, sondages, etc.).</p> <p>2. Production de textes.</p> <p>3. Espace francophone.</p> <p>4. Grammaire.</p> <p>5. Stratégies de conversation.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des stéréotypes.</li> <li>2. je me souviens.</li> <li>3. Une société à plusieurs vitesses.</li> <li>4. La vie mode d'emploi.</li> <li>5. La famille, un refuge ?</li> <li>6. Que je t'aime !</li> <li>7. Moi et les autres.</li> <li>8. Ils y croient. Quelles valeurs ?</li> <li>9. L'école...et après ?</li> <li>10. Le poids des mots.</li> <li>11. Paysage audiovisuel.</li> <li>12. De gauche à droite.</li> <li>13. France, terre d'accueil ?</li> <li>14. Entrée des artistas.</li> <li>15. Génération TGV.</li> </ol>

MÉTHODE N°4. *Libre-Echange 3*

<b>TITRE</b> : LIBRE ECHANGE 3	
<b>MAISONS D'ÉDITIONS</b> : Hatier / Didier. Paris.	<b>AUTEURS</b> : J.COURTILLON, G.D. de SALINS
<b>DATE</b> : 1992 Antérieur à la mise en application du CERL	Exemplaire : Août 1993 Nombre de pages: 255
<p>4 Dossiers thématiques divisés en plusieurs chapitres. Il y a 16 unités d'apprentissage. Chaque unité est répartie de la façon suivante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Activités de compréhension : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Micro-trottoir (dossiers 1 y2).</li> <li>• Table ronde (dossiers 3 y 4).</li> </ul> </li> <li>2. Activités d'analyse.</li> <li>3. Activités de production orale et écrite.</li> </ol>	<p><b>1. A quoi rêvent les Français?</b></p> <p>A) Les rêves d'évasion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les loisirs.</li> <li>• Le tourisme.</li> <li>• Les vacances.</li> <li>• Le week-end.</li> </ul> <p>B) Les rêves d'amour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La séduction.</li> <li>• La beauté physique.</li> <li>• Les relations amoureuses.</li> </ul> <p>C) Le culte du corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La gymnastique.</li> <li>• Le sport.</li> <li>• La religion du corps (vocabulaire métaphorique).</li> <li>• La beauté.</li> </ul> <p>D) Dis-moi quel est ton héros :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La caractérisation du héros moderne et d'un héros romantique.</li> </ul> <p>E) La passion qui dévore le corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dépassement de soi: les sports extrêmes.</li> <li>• La montagne.</li> <li>• La mer.</li> </ul> <p>F) Le retour de la morale ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les valeurs morales: les croyances, les vertus actuelles.</li> </ul> <p><b>2. Les Français et l'argent</b></p> <p>A) Dis-moi ce que tu consommes, je te dirai</p>

	<p>qui tu es :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La consommation d'aujourd'hui.</li><li>• Les objets de consommation.</li><li>• Les problèmes d'argent.</li><li>• Le comportement du marché.</li></ul> <p>B) Les cordons de la bourse :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les salaires et le niveau de vie.</li><li>• Le pouvoir d'achat.</li><li>• La rémunération.</li><li>• La fiscalité.</li><li>• Le chômage.</li><li>• Les classes sociales.</li></ul> <p>C) Le bas de laine :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les économies et l'épargne.</li><li>• Les types de dépenses.</li><li>• Les types de placement.</li><li>• La caractéristion des épargants.</li></ul> <p>D) Le cœur sur la main :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les charité et les causes humanitaires : les attitudes et les sentiments vis-à-vis d'autrui, la médecine, l'alimentation.</li><li>• Les conduites sociales et politiques.</li></ul> <p><b>3. Le triomphe de l'individu ?</b></p> <p>A) La vie en solo :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le célibat et la solitude.</li><li>• La rencontré.</li><li>• L'individualisme.</li><li>• Les clubs et les gadgets.</li><li>• Les sentiments et les émotions.</li><li>• La sociologie des comportements.</li></ul> <p>B) Sauve qui peut le dimanche !</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le repos.</li><li>• Les loisirs.</li><li>• Le travail: los et réglementations.</li><li>• Le commerce.</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gastronomie du dimanche.</li> <li style="padding-left: 20px;">C) L'Etat et nous :</li> <li>• Le statut des fonctionnaires.</li> <li>• Le rapport des Français à l'Etat: Etat - providence et Etat-carcen.</li> <li>• Les professions et les carrières.</li> <li>• La différence Paris/province.</li> <li>• Les comportements devant l'administration.</li> </ul> <p><b>4. Les Français de l'an 2000</b></p> <p>A) La télévision: <i>quelle influence sur nos modes de penser ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'influence de la télévision.</li> <li>• Les jugements critiques sur la télévision.</li> </ul> <p>B) Les découvertes scientifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La programmation génétique.</li> <li>• L'éthique médicale.</li> <li>• L'astrophysique.</li> </ul> <p>C) L'ouverture à l'Europe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les jeunes et l'Europe.</li> <li>• Les pères de l'Europe.</li> <li>• Les Français vus par les Européens.</li> <li>• Un Français analyse les Européens.</li> <li>• Faut-il apprendre les langues étrangères ?</li> </ul>
<p><b>Le lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le lexique correspondant à chaque texte, à chaque document authentique, oral ou écrit, est présenté dans un chapitre sous l'appellation suivante:</li> </ul> <p><b>POUR FIXER LE VOCABULAIRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans cette partie, on insiste sur l'acquisition de lexies actualisées dans une simple phrase. On propose à l'apprenant de réaliser un exercice de synonymie afin de vérifier l'acception du vocable.</li> <li>• Le lexique n'est pas présenté selon un critère catégoriel. Il s'agit de collocations, lexies simples, le tout confondu. Les unités pharésologiques ne sont pas prises en considération, <i>a fortiori</i> les constructions verbales. Par ailleurs, les variantes</li> </ul>	

diastratiques sont signalées par de guillemets.

## MÉTHODE N° 5. LE NOUVEL ESPACE 3

<b>TITRE</b> : LE NOUVEL ESPACE 3	
<b>EDITIONS</b> : HACHETTE Français langue étrangère	<b>Auteurs</b> : G. Capelle; N. Gidon; M. Moliné
<b>ANNÉE</b> : 1996, Paris	Exemplaire : 1996 Nombre de pages : 220
<p>15 Dossiers thématiques actualisés sur la civilisation française.</p> <p>Les objectifs sont culturels, méthodologiques, linguistiques et de préparation au DELF.</p> <p>Chaque dossier est organisé autour d'un thème de civilisation.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documents divers (littéraires, statistiques, sondages, etc.).</li> <li>2. Production de textes.</li> <li>3. Espace francophone.</li> <li>4. Grammaire.</li> <li>5. Stratégies de conversation.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des stéréotypes.</li> <li>2. Je me souviens.</li> <li>3. Une société à plusieurs vitesses.</li> <li>4. La vie mode d'emploi.</li> <li>5. La famille, un refuge ?</li> <li>6. Que je t'aime !</li> <li>7. Moi et les autres.</li> <li>8. Ils y croient. Quelles valeurs?</li> <li>9. L'école...et après ?</li> <li>10. Le poids des mots.</li> <li>11. Paysage audiovisuel.</li> <li>12. De gauche à droite.</li> <li>13. France, terre d'accueil ?</li> <li>14. Entrée des artistes. Génération TGV.</li> </ol>
<p><b>Le lexique</b></p> <p>Ce manuel n'apporte aucune nouveauté par rapport à <i>Espaces 3</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un traitement lexicographique des lexies est proposé pour faciliter l'accès à la compréhension de textes.</li> <li>• 4 types d'exercices intitulés <i>Lexique</i> (pp. 45, 46, 61, 72) dans la partie concernant les exploitations didactiques. Il s'agit de localiser le lexique dans le document. Par rapport au manuel antérieur ESPACES 3, l'intérêt pour le lexique s'est amoindri. (4 exercices au lieu de 8).</li> </ul> <p>LEXIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• P. 45 (DOSSIER 4): Qu'évoque le mot "cocon" pour vous ?</li> <li>• P. 46 (DOSSIER 4): A qui reviennent ces tâches ?</li> <li>• P. 61 (DOSSIER 5): Pouvez-vous en deviner le sens.</li> </ul> <p>Locution verbale : « faire semblant de ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• P. 72 (DOSSIER 6): Retrouvez les mots.</li> <li>• A la fin du manuel il existe une rubrique intitulée "Index Culturel"</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Voir Espaces 3.</li> </ul>	

## MÉTHODE 6. Café crème 3

<b>TITRE</b> : CAFE CREME 3	
<b>EDITIONS</b> : HACHETTE, Paris	<b>Auteurs</b> : P. Dlelaisne; N. McBride ; S. Trevisi

<p><b>ANNÉE : 1998</b></p>	<p>Exemplaire 1998 Nombre de pages : 192</p>
<p><b>4 parties divisées en 15 unités</b></p> <p>Chaque unité est organisée de la manière suivante :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Découvertes</li> <li>2. Boîte à outils</li> <li>3. Expression écrite</li> <li>4. Expression orale</li> <li>5. Autonomie</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le sous-chapitre <i>Découvertes</i> sont proposés des documents écrits et audios</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Le lexique</b></p> <p>Le lexique est recueilli dans une rubrique spéciale intitulée :</p> <p style="text-align: center;"><i>Boîte à outils</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une page entière « Vocabulaire » est consacrée au vocabulaire. Il s'agit d'indications sur le lexique, comme les antonymes ou la formation de dérivés ou les mots composés ou les sigles. A deux reprises, les lexies complexes sont abordées.</li> <li>• Dans une première présentation, les constructions verbales ne sont pas présentées de manière explicite; donc l'apprenant doit avoir recours au dictionnaire pour rétablir l'unité lexicale. Un dessin propose une explication graphique de deux unités phraséologiques: <i>avoir des fourmis dans les jambes</i> y <i>tomber dans les pommes</i>. Le thème abordé traite des parties du corps et des pathologies bénignes.</li> <li>• Dans la deuxième présentation, on aborde les variations diastratiques des constructions verbales: français populaire, familier et relâché. Les connotations renvoient à des notions péjoratives de la valeur diastratique de ces séquences lexicales.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Invitation</li> <li>2. Renseignements</li> <li>3. C'est dans le journal</li> <li>4. Delf Epreuve A2</li> <li>5. Toujours plus</li> <li>6. Critiques</li> <li>7. Lieux de mémoire</li> <li>8. Delf Epreuves A2 , A4</li> <li>9. Solidarité</li> <li>10. Pas d'accord</li> <li>11. Revendications</li> <li>12. Delf Epreuve A3</li> <li>13. Pour ou contre</li> <li>14. En chanson</li> <li>15. Tout change</li> <li>16. Delf A4</li> </ol>

### Le lexique

Le lexique est recueilli dans une rubrique spéciale intitulée :

#### *Boîte à outils*

- Une page entière « Vocabulaire » est consacrée au vocabulaire. Il s'agit d'indications sur le lexique, comme les antonymes ou la formation de dérivés ou les mots composés ou les sigles. A deux reprises, les lexies complexes sont abordées.
- Dans une première présentation, les constructions verbales ne sont pas présentées de manière explicite; donc l'apprenant doit avoir recours au dictionnaire pour rétablir l'unité lexicale. Un dessin propose une explication graphique de deux unités phraséologiques: *avoir des fourmis dans les jambes y tomber dans les pommes*. Le thème abordé traite des parties du corps et des pathologies bénignes.
- Dans la deuxième présentation, on aborde les variations diastratiques des constructions verbales: français populaire, familier et relâché. Les connotations renvoient à des notions péjoratives de la valeur diastratique de ces séquences lexicales.

MÉTHODE N° 7. *Forum 3*

<b>TITRE:</b> FORUM 3	
<b>EDITIONS:</b> HACHETTE	<b>Auteurs:</b> J.-T. Le Bougnek ; M.-J. Lopes; R. Menand; M. Vidal
<b>ANNÉE</b> 2002, Paris	Exemplaire 2002 Nombre de pages : 176
<p>12 Unités indépendantes entre elles. Chaque unité est organisée en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 doubles pages consacrées à la découverte orale et écrite.</li> <li>• Une double page “connaître et reconnaître”, travail de réflexion sur la langue, activités de systématisation en contexte.</li> <li>• Une à trois pages d’entraînement <i>Point Delf</i>.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le temps du plaisir.</li> <li>2. Parlez-moi d’amour.</li> <li>3. Aux urnes, citoyens.</li> <li>4. A chacun sa foi.</li> <li>5. De l’école au travail.</li> <li>6. Culture, cultures.</li> <li>7. Nouvelle donne, nouveaux défis.</li> <li>8. Etre ou paraître.</li> <li>9. Liberté, égalité, fraternité.solidarité.</li> <li>10. Cadres de vie.</li> <li>11. L’argent à tout prix.</li> <li>12. Le français tel qu’on le parle.</li> </ol>
<p><b>Le lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le lexique n’apparaît pas dans une rubrique spécifique mais fait l’objet d’exercices dont l’objectif est de nuancer certains aspects sémantiques; au travers des champs sémantiques, par exemple le champ du travail. Parfois, il est proposé des travaux sur l’acception de vocables. Les exercices proposés sont variés et nombreux.</li> <li>• Les activités lexicales sont proposées après la lecture d’un document ou après un travail de compréhension orale. Dans le cas d’un document écrit, l’exercice est intitulé « <i>Retrouvez dans le texte les mots qui...</i> ». il s’agit de retrouver dans le texte ou dans le document des lexies simples, des mots équivalents : normalement l’exploitation didactique est centrée sur la synonymie.</li> </ul>	

**MÉTHODE N° 8 NATURELLEMENT 3**

<b>TITRE : NATURELLEMENT 3</b>	
<b>EDITIONS : SANTILLANA</b>	<b>Auteurs : G. Capelle, N. Gidon; M. Moliné</b>
<b>ANNÉE : 2003</b>	Exemplaire 2003 Nombre de pages : 176
<p>4 Modules divisés en douze unités sous-divisées en leçons. Un total de 60 leçons. Chaque unité est organisée autour de divers thèmes réparties de la manière suivante :</p> <p>1. Grammaire et expression 2. Thématique 3. Aspects culturels</p>	<p>1. Faire des découvertes. 2. Se former. 3. Innover. 4. Travailler. 5. Créer. 6. Agir. 7. Comprendre. 8. Se distraire. 9. Partager. 10. Imaginer. 11. Explorer le passé. 12. Voyager.</p>
<p><b>Le lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans chaque dossier, des textes et documents journalistiques, témoignages, statistiques, textes littéraires illustrent le thème abordé.</li> <li>• Le vocabulaire fait l'objet d'un traitement lexicographique.</li> <li>• Il n'y a pas de propositions explicites de réemploi du lexique (normalement ce sont des lexies simples).</li> </ul>	

Ce manuel n'inclut pas de constructions verbales.

**MÉTHODE N°9. Taxi 3**

<b>TITRE</b> : TAXI 3	
<b>MAISON D'ÉDITIONS</b> : Hachette	<b>AUTEURS</b> : A.-M. Johnson; R. Menand
<b>DATE</b> : 2004, Paris	Exemplaire: 2004 Nombre de pages: 160
12 unités divisées en 4 leçons : trois consacrées à l'acquisition de compétences linguistico-culturelles et une proposition de tâches pratiques.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gens d'ici, gens d'ailleurs <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mon père, ce héros.</li> <li>• Entre droit du sol et droit du sang.</li> <li>• Si proches, si différents.</li> <li>• France Europe Express.</li> </ul> </li> <li>2. Et moi, et moi, et moi <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vie en solo.</li> <li>• Chambres à louer.</li> <li>• Drôle d'époque!</li> <li>• Parlez-moi de moi.</li> </ul> </li> <li>3. Jean qui rit, Jean qui pleure <ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est ça la France.</li> <li>• Gens qui rient.</li> <li>• En grève.</li> <li>• Système D.</li> </ul> </li> <li>4. Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait <ul style="list-style-type: none"> <li>• Générations seniors.</li> <li>• Les mots de l'âge et l'âge des mots.</li> <li>• Intergénération.</li> </ul> </li> <li>5. De l'utile à l'agréable <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le travail, c'est la santé ?</li> <li>• Travailler autrement.</li> <li>• Le temps de souffler.</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escapades.</li></ul> <p>6. Le bonheur est dans le pré</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le blues du citadin.</li><li>• Jardins extraordinaires.</li><li>• Sur les pavés, la plage.</li><li>• Paris autrement.</li></ul> <p>7. Entre la poire et le fromage</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A la bonne franquette.</li><li>• A table.</li><li>• Délices et dégoût.</li><li>• Balade gourmande.</li></ul> <p>8. Fourmis ou cigales?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Les cordons de la bourse.</li><li>• La main au portefeuille.</li><li>• Grippe-sou ou panier percé ?</li><li>• Consom'acteurs.</li></ul> <p>9. Du coq à l'âne</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bizarre, vous avez dit bizarre!</li><li>• Cocorico !</li><li>• Le complexe du homard.</li><li>• Complètement timbres.</li></ul> <p>10. C'est pas demain la veille!</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'esprit des lois.</li><li>• De l'éthique dans l'éprouvette.</li><li>• C'est déjà demain.</li><li>• Cybernétique toutou.</li></ul> <p>11. Culture:entre élitisme et démocratie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dans le temple de l'art.</li><li>• Les journées européennes du</li></ul>
--	---

	<p>Patrimoine.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pratiques culturelles.</li><li>• De l'art pour les garnements.</li></ul> <p>12. Entre profane et sacré</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Croyances.</li><li>• Nouvelles spiritualités.</li><li>• Rites de passage.</li><li>• La divine bouteille.</li></ul>
--	--

### Le lexique

- Le lexique figure dans une rubrique intitulée

### Vocabulaire

- Cette rubrique apparaît dans toutes les leçons accompagnée d'exercices d'application. Sont abordés des thèmes relatifs à la morphologie, la dérivation et la composition à travers l'étude des affixes et des sigles. Il s'agit de lexies simples. Les relations sémantiques relatives à la synonymie ne sont pas abordées de manière significative (seule la page 67 contient "Les figures de style")

### Les unités phraséologiques

- Il est intéressant de signaler que les auteures ont choisi des énoncés phraséologiques comme en-tête de chapitre. Les références culturelles sont évidentes pour un locuteur natif; il s'agit de références concernant le domaine de la chanson, du cinéma. Les séquences figées apparaissent parfois détournées :
  - Et moi, et moi, et moi : Chanson de Jacques Dutronc.
  - Le travail, c'est la santé: Chanson d' Henri Salvador.
  - Parlez-moi de moi: Chanson de Guy Béart interprétée par Jeanne Moreau.
  - Bizarre, vous avez dit bizarre: réplique célèbre du film « Drôle de drame » de Marcel Carné.
  - Le bonheur est dans le pré: titre du film d'Etienne Chatelier.
  - Jardins extraordinaires: fragment d'une chanson de Charles Trenet.
- Apparaissent aussi des slogans:
  - Sous les pavés la plage:
- Des références littéraires:
  - Jean qui rit, Jean qui pleure
  - L'esprit des lois
  - Fourmis ou cigales
- Des parémies:

- Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait
- Jean qui rit, Jean qui pleure
- Des énoncés routiniers ou pragmatICO-situationnels:
  - A table
  - C'est pas demain la veille!
  - Complètement timbrés!
  - Drôle d'époque!
- Des unités phraséologiques détournées, tronquées:
  - Entre la poire et le fromage
  - La main au portefeuille
  - Du coq à l'âne
  - Les cordons de la bourse
  - A la bonne franquette
  - de l'utile à l'agréable
  - La divine bouteille
  - Entre profane et sacré
  - Dans le temple de l'art
- Nous ne prétendons pas analyser ici le traitement de tous les éléments phraséologiques ou parémiologiques. Nous signalons seulement le fort contraste entre les titres des chapitres tirés de séquences figées et l'absence absolue de traitement didactique des constructions verbales.

MÉTHODE N° 10 *Rond- point 2*

<b>TITRE</b> : ROND POINT 2	
<b>EDITIONS</b> : Presses Universitaires de Grenoble	<b>Auteurs</b> : C. Flumian; J. Labascoule; C. Royer
<b>ANNÉE</b> : 2004, Barcelone	Exemplaire : 2004 Nombre de pages : 143
<p>9 Unités dont la structure est la suivante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ancrage</li> <li>2. En contexte</li> <li>3. Formes et ressources</li> <li>4. Tâche ciblée</li> <li>5. Regards croisés</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La rubrique <i>Ancrage</i> offre un premier contact avec le lexique, la grammaire et les thèmes de l'unité. <i>En contexte</i> propose des documents et des activités. <i>Formes et ressources</i> systématise les aspects grammaticaux. <i>Tâche ciblée</i> crée un contexte de communication. <i>Regards croisés</i> offre des informations sur le monde francophone.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recherche colocataire.</li> <li>2. Si on allait au théâtre ?</li> <li>3. C'est pas moi !</li> <li>4. Ça sert à tout !</li> <li>5. Je serais un éléphant.</li> <li>6. Je ne suis pas d'accord !</li> <li>7. Quand tout à coup...</li> <li>8. Il était une fois...</li> <li>9. Jouer, réviser, gagner.</li> </ol>
<b>Le lexique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucune activité didactique d'encodage et/ou de décodage lexical n'est proposée.</li> <li>• Il est fait mention de locutions adjectives comparatives « têtu comme une mule » (p. 47). En ce qui concerne les constructions verbales, aucune proposition n'est faite, sauf pour les constructions « Avoir l'air + adjectif » (Unité 1), « avoir envie de » (Unité 2).</li> </ul>	

Ce manuel n'inclut pas de constructions verbales.

**MÉTHODE N°11. Connexions 3**

<b>TITRE:</b> CONNEXIONS NIVEAU 3	<b>LIVRE DE L'ÉLÈVE</b>
<b>MAISON D'ÉDITIONS :</b> DIDIER.- EDELSA PARIS	<b>AUTEURS :</b> R. Merieux; Y. Loiseau; B. Bouvier
<b>DATE:</b> 2005 Paris. Postérieur à la diffusion du CERL Portfolio.	Exemplaire: Mai 2005 Nombre de pages : 192
5 modules divisés en 10 unités Chaque module élaboré autour d'un thème et divisé en une unité didactique répartie en tâches: contenu grammatical, documents écrits et oraux, activités écrites et orales.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Inter) agir à propos d'informations et d'opinions <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité 1 : Souvenirs</li> <li>• Unité 2 : L'amant</li> </ul> </li> <li>2. (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité 3 : Famille</li> <li>• Unité 4 : Peurs</li> </ul> </li> <li>3. (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité 5 : Conversations</li> <li>• Unité 6 : Et si...</li> </ul> </li> <li>4. (Inter) agir dans des situations sociales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité 7 : Débat</li> <li>• Unité 8 : Francophones</li> </ul> </li> <li>5. Structurer son discours <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité 9 : Le travail</li> <li>• Unité 10 : Humour</li> </ul> </li> </ol>

### **Le lexique**

- Est présenté dans une rubrique intitulée:

### **Vocabulaire**

Dans les unités 1, 2 et 10 (p.17, p.25 y p.144 respectivement)

- Dans cette rubrique, l'accent est mis sur l'acquisition des syntagmes verbaux, des énoncés libres actualisés, des connecteurs logiques. Les thèmes suivants sont abordés: Description d'une personne, d'un lieu, etc.
- Dans la rubrique

#### *COMMUNICATION*

On propose de systématiser le matériel linguistique nécessaire à chaque acte de parole. Le lexique est actualisé à l'intérieur de phrases dans des prêts à l'emploi destiné à l'apprenant. Il s'agit d'énoncés routiniers ou d'énoncés libres.

- Les variations diastratiques sont indiquées entre parenthèses. Par exemple : (fam.).
- Le lexique ne comporte aucun classement catégoriel. Le vocabulaire est regroupé sans distinction: collocations, lexies simples, acceptions d'un même vocable, constructions verbales.
- Dans cette rubrique l'approche est résolument actionnelle.
- Deux pages sont consacrées aux "expressions imagées" (Unité 8, pp.118 et 119). A partir d'un document authentique, un article du Service d'Information des Nations Unies, certaines constructions verbales métaphoriques sont présentées, métaphores végétales essentiellement.

**MÉTHODE N°12 ALTER EGO 3B1**

<b>TITRE:</b> ALTER EGO 3 B1	
<b>MAISON D'ÉDITIONS:</b> Hachette	<b>AUTEURS:</b> C. Dollez; S. Pons
<b>DATE :</b> 2006, Paris	Exemplaire : 2007 Nombre de pages : 192
<p><b>9 DOSSIERS</b></p> <p>Chaque dossier est organisé suivant une approche thématique, actionnelle fonctionnelle et communicative. Il s'articule autour d'un thème dominant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8. Une double page de présentation annonçant les apprentissages</li> <li>9. 6 doubles pages comprenant des activités</li> <li>10. Un bilan pour évaluer les connaissances acquises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Je séduis</li> <li>2. J'achète</li> <li>3. J'apprends</li> <li>4. Je m'informe</li> <li>5. J'agis</li> <li>6. Je me cultive</li> <li>7. Je sauvegarde</li> <li>8. Je plaide</li> <li>9. Je voyage</li> </ul>

### Le lexique

- Le lexique correspondant à chaque compétence linguistique est présenté dans une rubrique intitulée :

#### *LES MOTS POUR...*

- Dans cette rubrique, est proposé un matériel lexical en fonction des actes de paroles ou des *savoir-faire langagiers*. C'est le premier manuel de français langue étrangère qui aborde le lexique d'un point de vue, à la fois, actionnel fonctionnel et communicatif.
- La proposition peut se centrer sur des verbes déclencheurs actualisés, des substantifs abstraits, des constructions verbales, des énoncés phraséologiques.
- L'actualisation des constructions verbales ou des verbes reflète le soin dont font preuve les auteurs: donner à l'apprenant un matériel linguistique « prêt à l'emploi ». Il s'agit de favoriser une appropriation directe pour le locuteur.
- Des précisions lexicales, en pied de page, pour certains vocables dont la compréhension peut présenter un obstacle pour l'apprenant.
- L'absence de considérations catégorielles est surprenante. Une mention particulière est faite sur la fonctionnalité du matériel lexical présenté. Les variations diastratiques sont notées entre guillemets et répertoriées en français standard ou courant.

MÉTHODE N° 13. *ECHO B1*, volumen 1

<b>TÍTULO :</b> <i>ECHO B1</i> , volumen 1	
<b>EDITIONS :</b> Clé International	<b>Auteurs :</b> J. Girardet ; J. Pécheur
<b>ANNÉE :</b> 2010, Paris	Exemplaire 2010 Baumes les Dames Nombre de pages: 150
<p>3 Unités sous divisées en 4 leçons chacune. Chaque leçon est organisée en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 doubles pages consacrées aux interactions, aux ressources, aux simulations et à la civilisation.</li> <li>• L'ensemble de 4 leçons se clôt par une séquence d'évaluation.</li> <li>• 3 pages « d' Evasion » et de « Projet » permettent à l'apprenant de lire et d'écouter du français en dehors de la méthode et de construire un projet de réalisation concrète.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que s'est-il passé ?</li> <li>2. Vous y croyez ?</li> <li>3. C'est toute une histoire !</li> <li>4. Imaginez un peu...</li> <li>5. Mais où va-t-ton</li> <li>6. Expliquez-moi.</li> <li>7. A vous de juger.</li> <li>8. C'est l'idéal !</li> <li>9. On s'adapte !</li> <li>10. Intéressez-les !</li> <li>11. Motivez-les !</li> <li>12. Restez en forme !</li> </ol>

### Le lexique

- Le lexique apparaît dans une rubrique spécifique intitulée « Vocabulaire ». On peut considérer qu'il englobe deux axes repris dans des cadres ad hoc.
- D'une part le thème de la leçon est abordé dans la section qui lui correspond. Par exemple, dans la leçon 1 *Que s'est-il passé ?*, les auteurs proposent un corpus de lexèmes simples sur « les faits divers [événements, catastrophes et délits] + l'information et les médias ».
- D'autre part, dans la rubrique *Situations orales* sont repris des vocables en contexte phrastique où apparaissent parfois des propositions pragmatiques-discursives contenant des expressions figées.
- Il n'y a pas d'exercices portés sur le vocabulaire. Donc pas d'exploitation didactique d'aucune sorte.

### Les Constructions Verbales Figées

Elles apparaissent en contexte.

1. Prendre à partie (p 16).
2. Passer de l'ombre à la lumière (p 17).
3. Toucher du bois (p 19).
4. Se faire avoir (p.19).
5. Ce n'est pas la mer à boire, (p56) détournement la mer à boire.
6. Etre à la traîne (p 57).

## MÉTHODE N° 14. AGENDA 3

<b>TITRE</b> : AGENDA 3	
<b>EDITIONS</b> : Hachette. Français Langue Etrangère.	<b>Auteurs</b> : Bidault, M. ; Chort, G. ; Kablan, F. ; Treffandier, F.
<b>ANNÉE</b> : 2012, Paris	Exemplaire 2012. Italie Nombre de pages : 240
<p>4 Unités sous divisées en 3 leçons chacune. Chaque leçon est organisée en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 doubles pages consacrées à <i>la mise en route avec le contrat d'apprentissage</i>, « découvrir », « à savoir », « à partager » ou « à faire », « à écrire » et « à dire »</li> <li>• L'ensemble de 3 leçons se clôt par une séquence d'évaluation.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Au Québec. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nous irons plus loin.</li> <li>✓ Si on se préparait ?</li> </ul> </li> <li>2. En Louisiane. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C'est ici que j'habite.</li> <li>✓ Remue-ménage.</li> </ul> </li> <li>3. En Guyane. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Je me souviens.</li> <li>✓ Association de bienfaiteurs.</li> </ul> </li> <li>4. A Paris. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Les médias et moi</li> <li>✓ Je m'informe.</li> </ul> </li> <li>5. A Nantes. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aux Arts !</li> <li>✓ De l'encre à l'écran</li> </ul> </li> <li>6. A Bayonne. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vie associative.</li> <li>✓ Vis solidaire.</li> </ul> </li> <li>7. A Mayotte. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Allez, un peu d'exercice</li> <li>✓ Nés nulle part.</li> </ul> </li> <li>8. En Thaïlande. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Après le bac, la fac ?</li> <li>✓ Cité U, système D.</li> </ul> </li> <li>9. En Australie. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Des mots, démocratie !</li> <li>✓ J'en reviens pas !</li> </ul> </li> <li>10. Au Costa Rica.</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Des métiers dans le vent !</li><li>✓ On se met au vert !</li></ul> <p>11. Au Brésil.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Vive la science !</li><li>✓ Le travail, c'est la santé ?</li></ul> <p>12. En Turquie.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Et voilà le travail !</li><li>✓ Que du bonheur !</li></ul>
--	---

### Le lexique

- Le lexique apparaît dans une rubrique « Vocabulaire et grammaire ». Ce choix, curieux, ne fait pas l'objet d'une explication.
- Dans la rubrique « *vocabulaire* », les auteurs proposent un corpus de lexèmes simples. Regroupé par champ sémantique, le vocabulaire abordé est travaillé de nouveau dans des activités lacunaires ou de mise en relation. Cette proposition est systématique.
- Constructions verbales figées : dans des textes authentiques.
- « lâche pas la patate » une expression cajun = ne te décourage pas, n'abandonne pas. Explication lexicographique (p. 33).
- Avoir de beaux jours (p.66).
- Se faire une raison (p.88).
- Prendre le vert. (p.88).
- Voir vert : détournement de « voir rouge » (p.181).

Chapitre : le travail, c'est la santé ?

Consigne : retrouvez les expressions imagées et leur sens en vous aidant des informations données.

Activité sur les « expressions imagées » (p.198) de mise en relation sémantique.

1. Etre malade comme un chien
2. Avoir une fièvre de cheval
3. Etre blanc comme un cachet d'aspirine.
4. Avoir la chair de poule.
5. Tomber dans les pommes.

Chapitre. Et voilà le travail !

Consigne : observez les cartes professionnelles de chaque entreprise puis expliquez la signification des expressions utilisées pour présenter chaque salarié.

1. Michel est plein d'énergie...
2. Michel tranche dans le vif...
3. Mélanie est au gout du jour...
4. Avec Roxane le courant passe...
5. Freddy prête main forte...
6. Anne-Marie est dans le vent...

1. Prévisions météorologiques.

2. Commerce de proximité
3. Fabrication de préparations pour desserts
4. Découpe. Conditionnement et commerce de viande.
5. Conception, fabrication et installation d'équipements de haute technologie.
6. Génie électrique, maintenance, courants forts et faibles

**Travail sur le sens dénotatif.**

**Evaluation.**

Se prendre en main (P.222).

### Annexe 2. Corpus initial

#### Corpus initial

Voici la liste du corpus de CVF retenues:

1. Aller de pair avec. 2. Arriver comme un cheveu sur la soupe. 3. Avoir de beaux jours. 4. Avoir des fourmis dans les jambes. 5. Avoir des idées à creuser. 6. Avoir droit au joker. 7. Avoir de beaux jours. 8. Avoir du mal à joindre les deux bouts. 9. Avoir du mal à joindre les deux bouts. 10. Avoir du pain sur la planche. 11. Avoir du pain sur la planche. 12. Avoir la chair de poule. 13. Avoir la chair de poule. 14. Avoir l'appât du gain. 15. Avoir la moutarde qui monte au nez. 16. Avoir le feu vert. 17. Avoir les côtes en long. 18. Avoir mal aux cheveux. 19. Avoir quelqu'un dans la peau. 20. Avoir quelque chose pour une bouchée de pain. 21. Avoir quelque chose sur le bout de la langue. 22. Avoir une fièvre de cheval. 23. Avoir une fièvre de cheval. 24. Avoir recours à. 25. Avoir un grain. 26. Avoir un grain. 27. Avoir une araignée au plafond. 28. Avoir une bonne descente. 29. Avoir une vie de chien. 30. Baisser les bras. 31. Baisser les bras. 32. Boire comme une éponge/comme un trou. 33. Boire sec. 34. Brûler les étapes. 35. Casser les oreilles. 36. Ce n'est pas la mer à boire. 37. Claquer de l'argent. 38. Claquer du fric. 39. Clouer au pilori. 40. Combler les lacunes. 41. Commencer à bien faire. 42. Connaître toutes les ficelles. 43. Connaître toutes les ficelles. 44. Couler des jours tranquilles. 45. Couler des jours tranquilles. 46. Couper la chique. 47. Couper la poire en deux. 48. Coûter les yeux de la tête. 49. Coûter les yeux de la tête/ la peau des fesses. 50. Dépasser les bornes. 51. Donner de la confiture aux cochons. 52. Donner de la voix. 53. Donner un coup de main. 54. Dormir sur ses deux oreilles. 55. Doubler la mise. 56. Ecluser une tasse. 57. En avoir assez/marre/plein le dos. 58. En avoir marre/ ras-le-bol. 59. En avoir ras le bol/assez. 60. En baver. 61. En être de sa poche. 62. En faire tout un plat. 63. En faire une montagne. 64. En faire une tête. 65. En pincer pour quelqu'un. 66. En

prendre un coup. 67. En rabattre. 68. Entendre une mouche voler. 69. Etre blanc comme un cachet d'aspirine. 70. Etre à la traîne. 71. Etre au goût du jour. 72. Etre blanc comme un cachet d'aspirine. 73. Etre malade comme un chien. 74. Etre regardant. 75. Etre à découvert. 76. Etre à découvert. 77. Etre à la traîne. 78. Etre au parfum. 79. Etre au rendez-vous. 80. Etre dans le vent. 81. Etre bien dans sa peau. 82. Etre copains comme cochons. 83. Etre dans le pétrin. 84. Etre dans le rouge. 85. Etre du travail de cochon. 86. Etre hors de prix. 87. Etre malade comme un chien. 88. Etre mal dans sa peau. 89. Etre mi-figue mi-raisin. 90. Etre moche comme un pou. 91. Etre têtu comme un âne. 92. Etre toujours entre deux vins. 93. Etre un gagne petit. 94. Etre un panier percé. 95. Etre un travail de longue haleine. 96. Faire abstraction de quelque chose. 97. Faire assaut de. 98. Faire bouillir la marmite. 99. Faire des économies de bouts de chandelle. 100. Faire du gringue/ du plat/ du baratin. 101. Faire entrer le loup dans la bergerie. 102. Faire la navette. 103. Faire le joli coeur. 104. Faire les yeux doux. 105. Faire mine de. 106. Faire mine de. 107. Faire monter la mayonnaise. 108. Faire sa tête de cochon. 109. Faire semblant. 110. Faire semblant. 111. Faire ses choux gras de quelque chose. 112. Faire son beurre. 113. Faire tousser. 114. Faire un bout de chemin avec. 115. Faire un bruit d'enfer. 116. Faire un froid de canard. 117. Faire un nœud à son mouchoir. 118. Faire un raffut de tous les diables. 119. Faire un temps de chien. 120. Faire un temps de cochon. 121. Filer le parfait amour. 122. Gagner des galons. 123. Gagner son bifteck/sa croûte. 124. Gratter sur quelque chose. 125. Jeter l'argent par les fenêtres. 126. Jeter l'argent par les fenêtres. 127. Jeter un coup d'oeil. 128. Joindre les deux bouts. 129. Jouer serré avec quelque chose ou quelqu'un. 130. Laisser tomber. 131. Lever le coude. 132. Lever le coude. 133. Manger à la bonne franquette. 134. Manger à tous les râteliers. 135. Manger comme des cochons. 136. Manger les pissenlits par la racine. 137. Manger son pain blanc le premier. 138. Manger sur le pouce. 139. Mettre d'autres cordes à son arc. 140. Mettre de l'argent de côté. 141. Mettre de l'eau dans son vin. 142. Mettre de l'eau dans son vin. 143. Mettre du beurre dans les épinards. 144. Mettre en place. 145. Mettre hors de quelqu'un. 146. Mettre la main à la pâte. 147. Mettre la main à la pâte. 148. Mettre la main au collet. 149. Mettre la main au port-

monnaie. 150. Mettre la main au portefeuille. 151. Mettre les petits plats dans les grands. 152. Mettre les pieds dans le plat. 153. Mettre les pieds dans le plat. 154. Mettre son grain de sel. 155. Mettre son grain de sel. 156. Mettre son grain de sel. 157. Mettre son grain de sel. 158. Monter d'un cran. 159. N'appartenir à aucun troupeau. 160. N'en avoir rien à faire. 161. Ne faire ni chaud ni froid. 162. Ne pas arriver à joindre les deux bouts. 163. Ne pas avoir gardé les cochons ensemble. 164. Ne pas avoir inventé le fil à couper le beurre. 165. Ne pas avoir la pêche. 166. Ne pas en faire une affaire/un drame. 167. Ne pas être de la tarte. 168. Ne pas être de la tarte. 169. Ne pas être de la tarte. 170. Ne pas être du gâteau. 171. Ne pas être la tasse de thé de quelqu'un. 172. Ne pas lâcher la patate. 173. Ne pas manger de pain. 174. Ne pas manger de ce pain-là. 175. Ne pas manger de pain. 176. Ne pas pleurer ses heures. 177. Ne pas pleurer ses heures. 178. Ne pas valoir la peine/le coup de. 179. Ne plus en pouvoir. 180. Ne plus en pouvoir. 181. Parler de tout et de rien. 182. Partager les plaies et les bosses. 183. Passer de l'ombre à la lumière. 184. Passer de l'utile à l'agréable. 185. Passer devant Monsieur le maire. 186. Passer du coq à l'âne. 187. Passer la bague au doigt. 188. Percer les tympans. 189. Porter bonheur. 190. Porter malheur. 191. Poser un lapin à quelqu'un. 192. Prendre à partie. 193. Prendre la tangente. 194. Prendre la tangente. 195. Prendre la tête. 196. Prendre le temps de souffler. 197. Prendre le vert. 198. Prendre le vert. 199. Prendre un pot. 200. Prendre une baffe. 201. Prêter main-forte à quelqu'un. 202. Raconter des histoires à dormir debout. 203. Rentrer dans sa coquille. 204. Rentrer dans sa coquille. 205. Rester sur ses gardes. 206. Rouler sa caisse. 207. Rouler sur l'or. 208. Rouler sur l'or. 209. S'embrasser à bouche que veux-tu. 210. S'en jeter un derrière la cravate. 211. S'en moquer/s'en fichier/s'en foutre. 212. S'enfiler un canon. 213. S'humecter le gosier. 214. Se battre contre des moulins à vent. 215. Se croiser les bras. 216. Se faire avoir. 217. Se faire avoir /arnaquer. 218. Se faire de la bile. 219. Se faire étendre. 220. Se faire étendre. 221. Se faire plumer/taper. 222. Se faire suer. 223. Se faire suer. 224. Se faire un devoir de faire quelque chose. 225. Se faire une raison. 226. Se jeter à la tête de quelqu'un. 227. Se la couler douce. 228. Se laisser abattre. 229. Se laisser aller. 230. Se mettre dans des états pareils. 231. Se mettre dans le pétrin. 232. Se mettre

la corde au cou. 233. Se mettre sur son 31. 234 Se mordre la queue. 235. Se passer dans les coulisses. 236. Se payer la tête de quelqu'un. 237. Se prendre en main. 238. Se rincer la dalle. 239. Se serrer la ceinture. 240. Se taper la cloche. 241. Se vendre comme des petits pains (chauds). 242. Sortir des sentiers battus. 243. Sortir des sentiers battus. 244. Suivre son chemin vaille que vaille. 245. Tenir à coeur. 246. Tenir le coup. 247. Tenir les cordons de la bourse. 248. Tirer le diable par la queue. 249. Tenir sa promesse. 250. Tenir secret. 251. Tomber dans l'oreille d'un sourd. 252. Tomber dans l'oreille d'un sourd. 253. Tomber dans les pommes. 254. Tomber dans les pommes. 255. Toucher du bois. 256. Tourner au vinaigre. 257. Tourner au vinaigre. 258. Tourner vinaigre. 259. Traiter quelqu'un aux petits oignons. 260. Travailler comme un cochon. 261. Valoir la peine 262. Vaquer à ses affaires. 263. Vivre au-dessus de ses moyens. 264. Vivre au vert. 265. Vivre d'amour et d'eau fraîche. 266. Vivre sur un grand pied. 267. Voir rouge. 268. Voir rouge. 269. Vouer aux gémonies. 270. Y aller de ce pas. 271. Y être pour quelque chose. 272. Y être pour quelque chose.

**Annexe 3. Activités phraséodidactiques**

**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**IFM**  
**Unité didactique n° 1**  
**Séquence N° 1**  
**SENSIBILISATION**

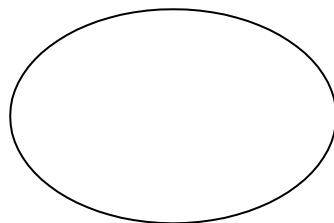
**Exercice n° 1**

Faites la liste des verbes qui réunissent les activités quotidiennes d'un individu

**Exercice n° 2**

Archilexème. Le travail que nous allons réaliser consiste à trouver des synonymes, des parasyonymes et des antonymes à partir d'un archilexème tel que *manger*.

1. Placer dans le cercle le verbe de verbe *Manger*.
2. Répondez à la question. Comment mange – t- on ?



**Exercice n °3**

Réduisez les informations recueillies autour d'un lexème simple. Remplacer les modifieurs par des verbes.

Exemple : manger beaucoup, c'est.....

## **FICHE DE L'ÉLÈVE**

### **IFM**

**Unité didactique n° 1**

**Séquence N° 2**

**SENSIBILISATION**

### **Exercice n° 4**

Dans le tableau ci-dessous, les acceptions des verbes ont été placées dans le désordre, ou pas. Rétablissez l'ordre

<b>Manger</b>	
dévor	Ne pas s'alimenter volontairement ou être, par force, privé de nourriture.
aval	. Faire descendre par le gosier Prendre ou faire quelque chose avec une avidité excessive.
engloutir	Manger quelque chose en le croquant, en le rongant petit à petit, du bout des dents. Manger très peu, sans appétit.
picorer	Manger avec voracité et rapidité
grignoter	Avaler avec avidité par excès de gourmandise.
déguster	Prendre de la nourriture par petites quantités.
savourer	Manger, boire lentement et avec attention pour mieux apprécier le goût de quelque chose.
se sustenter	Se nourrir.
jeûner	Manger ou boire en savourant pleinement.

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### IFM

Unité didactique n° 1

Séquence N° 2

SENSIBILISATION

#### Exercice n° 5

Retrouvez des Constructions Verbales Figées synonymes des lexèmes répertoriés dans l'exercice précédent.

Exemple : picorer, ça veut dire..... Donc c'est manger comme.....

<b>Manger</b>	
Manger sur le pouce	
Manger un morceau (fam.).	
Avoir un bon coup de fourchette	
Manger comme un cochon	
Manger comme un ogre	
Manger comme un moineau	
Manger avec un lance-pierres	
Avoir les yeux plus gros que le ventre	
Avoir un petit creux	
Avoir une faim de loup	

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### IFM

Unité didactique n° 1

Séquence N° 2

SENSIBILISATION

#### Exercice n° 6

Dans les extraits suivants, retrouvez les CVF. Extrait n°1.

« Pour la première fois, au pays de la gastronomie, les sandwichs, en-cas, croque-

monsieurs et autres petites salades mangées sur le pouce, ont supplanté la restauration avec service à table. Si pour manger à table, il faut compter entre 12 et 15 euros en moyenne. L'addition tourne aux alentours de 7 à 8 euros pour le self-service et la vente au comptoir. » Le point.fr. *La restauration rapide en hausse grâce à ses prix et à une dynamique de création.* 21/03/2013

Extrait n°2



**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**UCM**  
**Unité didactique n° 2**  
**Séquence N° 1**  
**SENSIBILISATION**

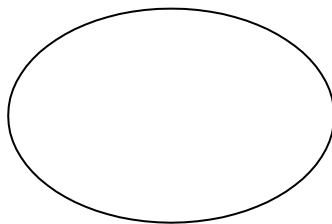
**Exercice n° 1**

Faites la liste des verbes qui réunissent les activités quotidiennes d'un individu

**Exercice n° 2**

Archilexème. Le travail que nous allons réaliser consiste à trouver des synonymes, des parasyonymes et des antonymes à partir d'un archilexème tel que *manger*.

1. Placer dans le cercle le verbe de verbe *Manger*.
2. Répondez à la question. Comment mange – t- on ?



**Exercice n °3**

Réduisez les informations recueillies autour d'un lexème simple. Remplacer les modifieurs par des verbes.

Exemple : manger beaucoup, c'est.....

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### UCM

Unité didactique n° 2

Séquence N° 2

SENSIBILISATION

#### Exercice n° 4

Dans le tableau ci-dessous, les acceptions des verbes ont été placées dans le désordre, ou pas. Rétablissez l'ordre

<b>Manger</b>	
dévor	Ne pas s'alimenter volontairement ou être, par force, privé de nourriture.
avaler	. Faire descendre par le gosier Prendre ou faire quelque chose avec une avidité excessive.
engloutir	Manger quelque chose en le croquant, en le rongant petit à petit, du bout des dents. Manger très peu, sans appétit.
picorer	Manger avec voracité et rapidité
grignoter	Avaler avec avidité par excès de gourmandise.
déguster	Prendre de la nourriture par petites quantités.
savourer	Manger, boire lentement et avec attention pour mieux apprécier le goût de quelque chose.
se sustenter	Se nourrir.
jeûner	Manger ou boire en savourant pleinement.

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### UCM

Unité didactique n° 2

Séquence N° 2

#### Exercice n° 5

Retrouvez des Constructions Verbales Figées synonymes des lexèmes répertoriés dans l'exercice précédent.

Exemple : picorer, ça veut dire..... Donc c'est manger comme.....

<b>Manger</b>	
Manger sur le pouce	
Manger un morceau (fam.).	
Avoir un bon coup de fourchette	
Manger comme un cochon	
Manger comme un ogre	
Manger comme un moineau	
Manger avec un lance-pierres	
Avoir les yeux plus gros que le ventre	
Avoir un petit creux	
Avoir une faim de loup	

**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**UCM**  
**Unité didactique n° 2**  
**Séquence N° 2**

**Exercice n° 6**

Dans les extraits suivants, retrouvez les CVF. Extrait n°1.

« Pour la première fois, au pays de la gastronomie, les sandwichs, en-cas, croque-monsieurs et autres petites salades mangées sur le pouce, ont supplanté la restauration avec service à table. Si pour manger à table, il faut compter entre 12 et 15 euros en moyenne. L'addition tourne aux alentours de 7 à 8 euros pour le self-service et la vente au comptoir. » Le point.fr. *La restauration rapide en hausse grâce à ses prix et à une dynamique de création.* 21/03/2013

Extrait n°2



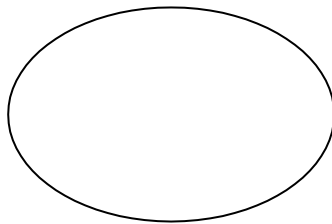
## **FICHE DE L'ÉLÈVE**

**Unité didactique n° 3**  
**Séquence N° 3**

### **Exercice n° 1**

Archilexème. Le travail que nous allons réaliser consiste à trouver des synonymes, des parasyonymes et des antonymes à partir d'un archilexème.

1. Placer dans le cercle le verbe de verbe *Dormir*
2. Répondez à la question. Comment dort- on ?



### **Exercice n° 2**

A partir des informations recueillies, trouvez les constructions verbales figées sur le modèle suivant : dormir beaucoup, c'est dormir comme ...

Vous pouvez chercher dans votre langue maternelle ou dans d'autres langues que vous connaissez.

## **FICHE DE L'ÉLÈVE**

**Unité didactique n° 3**  
**Séquence N° 4**

### **Exercice n° 3**

Les CVF suivantes traduisent un certain degré d'intensité. Pouvez-vous les classer ?

Dormir comme un loir, comme une marmotte, comme un sabot, comme une souche; dormir à poings fermés, d'un sommeil de plomb; dormir comme un bienheureux, du sommeil du juste, dormir sur ses deux oreilles.

-	+	++

### **Exercice n° 4**

Pouvez –vous classer les CVF selon le sème du modifieur. Une piste ? 4 catégories sont représentées ici.

### **Exercice n°5**

Grâce aux informations recueillies dans l'exercice n° 4, essayez de découvrir à partir du sens littéral l'origine de la métaphore.

### **Exercice n° 6**

En utilisant les CVF ci-dessus, demandez à votre voisin comment il dort. Donnez-

lui des informations sur votre sommeil.

## **FICHE DE L'ÉLÈVE**

### **UCM**

**Unité didactique n° 4**

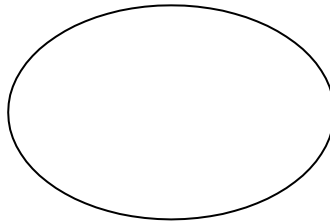
**Séquence N° 5**

**SENSIBILISATION**

### **Exercice n° 1**

Archilexème. L'activité que nous allons réaliser consiste à trouver des synonymes, des parasynonymes et des antonymes à partir d'un archilexème,.

1. Placer dans le cercle le verbe de verbe *Travailler*
2. Répondez à la question. Comment travaille – t- on ?



### **Exercice n° 2**

Réduisez les informations recueillies autour d'un lexème simple. Remplacer les modifieurs par des verbes.

Exemple : travailler beaucoup, c'est.....

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### UCM

Unité didactique n° 4

Séquence N° 6

### Exercice n° 3

Observer les définitions des lexèmes.

<b>Travailler</b>	
Turbiner	Exercer un effort continu en vue de produire ou de modifier quelque chose
Travailloter	Travailler mollement, sans mettre beaucoup d'énergie à la tâche qu'on exécute
Bûcher, chiader, potasser	Chercher à acquérir la connaissance ou la maîtrise de quelque chose par l'étude, l'exercice
Trimer	Travailler très durement pour assurer sa Subsistance.
Ouvrer	Travailler, façonner. <i>Littér.</i> Agir au service d'une cause, travailler à une oeuvre considérée comme ayant de la dignité, de l'importance, de la noblesse
Bossier	Travailler
Chômer	Suspendre son travail pendant les jours fériés.

## FICHE DE L'ÉLÈVE

### UCM

Unité didactique n° 4

Séquence N° 6

#### Exercice n° 4

Connaissez –vous dans votre langue maternelle des Constructions Verbales Figées qui correspondent à ces définitions. Et en français ?

<b>Travailler</b>	
	Se mettre au travail rapidement et avec énergie
	Avoir beaucoup de travail à faire
	Avoir trop de choses à faire
	Travailler intensément et sans repos
	Travailler sans repos et très durement
	Travailler pour rien, sans être payé
	Supporter la pression

<b>Travailler</b>	
	Aider quelqu'un
	Prêter son concours à une entreprise

<b>Travailler</b>	
	Gagner sa vie par son travail

<b>Ne pas travailler</b>	
	Rester sans faire
	Etre très paresseux
	Chercher toutes les occasions pour ne pas travailler
<b>Travailler</b>	
	Etre épuisé
	Etre découragé
	abandonner

**FICHE DE L'ÉLÈVE**

**UCM**

**Unité didactique n° 4**

**Séquence N° 6**

**Exercice n° 5**

En vous aidant des éléments constitutifs des CVF, essayez de retrouver le sens de ces Expressions idiomatiques

1. Se tourner les pouces. 2. Gagner son bifteck. 3. Avoir un poil dans la main. 4. Mettre la main à la pâte. 5. Tirer au flanc. 6. Ne plus en pouvoir. 7. Baisser les bras. 8. Prendre le taureau par les cornes. 9. Donner un coup de main. 10. Tenir le coup. 11. Travailler pour le roi de Prusse. 12. Ne plus / pas savoir où donner de la tête. 13. Prêter main-forte. 14. Laisser tomber. 15. Travailler comme un galérien. 16. Avoir du pain sur la planche. 17. Travailler d'arrache-pied.

**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**UCM**  
 Unité didactique n° 5  
 Séquence N° 7  
**SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES**  
**CONTINUUM ET TAXONOMIE**

**Exercice n° 1**

Reconnaissance des Constructions verbales Figées. OBSERVEZ CES TROIS GRILLES

**Grille n° 1**

Manger	Manger beaucoup	Manger comme quatre	Avoir un bon coup
--------	-----------------	---------------------	-------------------

**Grille n° 2**

Dormir	Dormir profondément	Dormir comme un sonneur	Dormir sur ses deux
--------	---------------------	-------------------------	---------------------

**Grille n° 3**

Travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat	Travailler d'arrache-
------------	----------------	----------------------------	-----------------------

**Exercice n° 2**

A votre avis, qu'est-ce qui différencie ces CVF ?

Pouvez-vous trouver des points communs et divergents pour les deux autres grilles ?

Points communs	Points divergents

**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**UCM**

Unité didactique n° 5

Séquence N° 7

**SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES**  
**CONTINUUM ET TAXONOMIE**

**Exercice n° 3**

Classez les CVF selon leur degré d'expressivité, dans un ordre croissant

--	--	--	--

Quelle construction verbale figée est la plus idiomatique ? Pourquoi ?

**Exercice n° 4**

Dans ce tableau, il vous est proposé des définitions correspondant aux propriétés des 3 constructions verbales figées. Reliez la définition au vocable.

Locution verbale	Deux lexies associées provisoirement
Collocation verbale	Verbe + comme + substantif
Comparaison verbale lexicalisée	Construction verbale à caractère idiomatique + ou - opaque

**FICHE DE L'ÉLÈVE**  
**UCM**  
**Unité didactique n° 5**  
**Séquence N° 7**  
**SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES**  
**CONTINUUM ET TAXONOMIE**

**Exercice n° 5**

Pouvez-vous retrouver les différentes catégories en partant des exemples de l'exercice n°1.


**Exercice n° 6**

Relevez dans ce texte les constructions verbales figées. Attention seulement les constructions verbales figées !!!

Le Français dort comme un loir, a une faim de loup, un œil de lynx, une vie de chien. Pour être toujours prêt à se faire aussi gros qu'un bœuf ou à passer par un trou de souris, il lui faut être rusé comme un renard. Quoique l'amour, dont il fait souvent son cheval de bataille, le rende gai comme un pinson et léger comme une plume, il n'aime pas faire le pied de grue et rester comme l'oiseau sur la branche. Si donc on lui pose trop de lapins, surtout par un froid de canard, il aura vite la puce à l'oreille et [...] n'hésitera pas à prendre le taureau par les cornes [...]. Il en tombera peut-être malade comme un chien, au point d'en avoir une fièvre de cheval, mais il saura rester, sur ses mésaventures, muet comme une carpe car, s'il

### **Annexe 3**

---

est parfois bavard comme une pie, il sait aussi mettre un bœuf sur sa langue,  
avouez que c'est un drôle de zèbre.

Pierre Daninos, *Le Jacassin*.

Annexe 4. Fiches d'étudiants

Fiche 1.

NOM **S. [redacted]** PRÉNOM **R. [redacted]**

Exercice n°4. Dans le tableau ci-dessous, les acceptions des verbes ont été placées dans le désordre, ou pas. Rétablissez l'ordre

Manger	
dévor	Ne pas s'alimenter volontairement ou être, par force, privé de nourriture. ⇒ JÉJUNER
avaler	Usuel. Faire descendre par le gosier. Prendre ou faire quelque chose avec une avidité excessive. OK
engloutir	Manger quelque chose en le croquant, en le rongant petit à petit, du bout des dents. Manger très peu, sans appétit. ⇒ PICORER
picorer	Manger avec voracité et rapidité
grignoter	Avaler avec avidité par excès de gourmandise. ENGLOUTIR
déguster	Prendre de la nourriture par petites quantités. GRIGNOTER
savourer	Manger, boire lentement et avec attention pour mieux apprécier le goût de quelque chose. DÉGUSTER
Se sustenter	Empl. pronom. réfl., fam. Se nourrir. OK.
jeûner	Manger ou boire en savourant pleinement. ⇒ SAVOURER

Exercice n°5 Retrouvez des Constructions Verbales Figées synonymes des lexèmes répertoriés dans l'exercice précédent.

CVF

Exemple : picorer, ça veut dire..... Donc c'est manger comme.....

Manger	
Manger sur le pouce	AVALER RAPIDEMENT ⇒ rapidement y de pie
Manger un morceau (fam.).	SE SUSTENTER
Avoir un bon coup de fourchette	
tenir un bon saque / de bon comer	
Manger comme un cochon	
Manger comme un ogre	AVALER, ENGLOUTIR
Manger comme un moineau	PICORER, GRIGNOTER
Manger avec un lance-pierres	RAPIDEMENT, AVALER
Avoir les yeux plus gros que le ventre	
Avoir un petit creux	
Avoir une faim de loup	DÉVORER

↓ diastématique (de registres)

tenir un bon saque → tenir un bon appétit

Fiche 2.

NOM A [redacted]

PRÉNOM Alex [redacted]

FICHE DE L'ÉLÈVE

Unité didactique n°2

Séquence N° 1

SENSIBILISATION

Exercice n°1

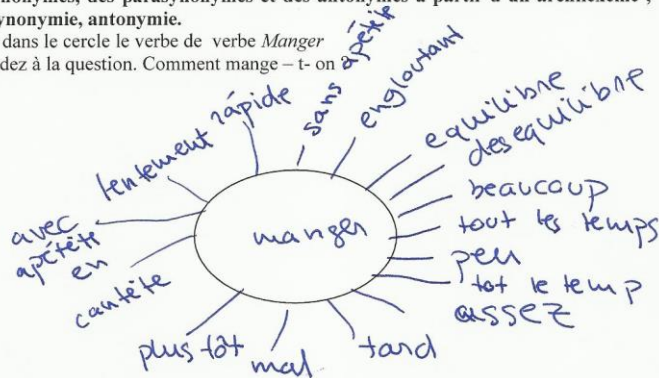
Faites la liste des verbes qui réunissent les activités quotidiennes d'un individu

se lever, se coucher, manger, parler, étudier, travailler, bain, marche, lire, écouter, écrire, boire

Exercice n°2 : Archilexème . le travail que nous allons réaliser consiste à trouver des synonymes, des parasyonymes et des antonymes à partir d'un archilexème, parasyonymie, antonymie.

Placer dans le cercle le verbe de verbe Manger

Répondez à la question. Comment mange-t-on



Exercice n°3 : Réduisez les informations recueillies autour d'un lexème simple.

Remplacer les modifieurs par des verbes.

Exemple : manger beaucoup, c'est...engloutir -

- manger équilibré, c'est manger bien
- manger mal, c'est manger déséquilibré
- manger tout le temps, c'est piocher
- manger rapide, c'est dévorer
- manger peu, c'est ~~être~~ déguiser
- manger lentement, c'est savourer
- manger tard, c'est être très occupé.

Fiche 3.

NOM [redacted] PRÉNOM Silvia

Unité didactique n° 6  
Séquence N° 7  
SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES  
CONTINUUM ET TAXONOMIE

Exercice n°1 Reconnaissance des Constructions verbales Figées.

OBSERVEZ CES TROIS GRILLES

Grille n° 1	Idéation	Comparaison	Locution
manger	Manger beaucoup	Manger comme quatre	Avoir un bon coup de fourchette
dormir	Dormir profondément	Dormir comme un sonneur	Dormir sur ses deux oreilles
travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat	Travailler d'arrache-pied

Exercice n°2.

A votre avis, qu'est-ce qui différencie ces CVF ?  
Pouvez-vous trouver des points communs et divergents pour les deux autres grilles ?

Points communs	Points divergents
Intensifient l'action	structure syntaxique

Exercice n°3. Analyse sémantique.  
Classez les CVF selon leur degré d'expressivité, dans un ordre croissant  
Quelle construction verbale vous semble la plus idiomatique ? Pourquoi ?

manger	Manger beaucoup	Avoir un bon coup de fourchette	Manger comme quatre.
dormir	Dormir profondément	Dormir sur ses deux oreilles	Dormir comme un sonneur.
travailler	Travailler dur	Travailler d'arrache-pied.	Travailler comme un forçat.

Quelle construction verbale figée est la plus idiomatique ?

Travailler d'arrache-pied

Fiche 4.

NOM [redacted] PRÉNOM **NOELIA**

Unité didactique n° 5  
 Séquence N° 2  
 SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES  
 CONTINUUM ET TAXONOMIE

Exercice n°1 Reconnaissance des Constructions verbales Figées.

OBSERVEZ CES TROIS GRILLES

Grille n° 1

manger	Manger beaucoup	Manger comme quatre	Avoir un bon coup de fourchette
--------	-----------------	---------------------	---------------------------------

Grille n° 2

dormir	Dormir profondément	Dormir comme un sonneur	Dormir sur ses deux oreilles
--------	---------------------	-------------------------	------------------------------

Grille n° 3

travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat	Travailler d'arrache-pied
------------	----------------	----------------------------	---------------------------

Exercice n°2.

A votre avis, qu'est-ce qui différencie ces CVF ?  
 Pouvez-vous trouver des points communs et divergents pour les deux autres grilles ?

Points communs	Points divergents
La signification.	La morphologie.
de verbe dans la grille 2 et 3.	Le nombre de mots.

Exercice n° 3. Analyse sémantique.

Classez les CVF selon leur degré d'expressivité, dans un ordre croissant  
 Quelle construction verbale vous semble la plus idiomatique ? Pourquoi ?

Manger	Manger beaucoup.	Manger comme quatre.	Avoir un bon coup de fourchette.
Dormir	Dormir profondément.	Dormir comme un sonneur.	Dormir sur ses 2 oreilles.
Travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat.	Travailler d'arrache-pied

↓  
 la moins expressive

Quelle construction verbale figée est la plus idiomatique ?

LA PLUS IDIOMATIQUE.

Fiche 5.

NOM XXXXXXXXXX PRÉNOM RUTH

Unité didactique n° 5  
Séquence N° 2  
SENSIBILISATION AUX CONCEPTS PHRASÉOLOGIQUES  
CONTINUUM ET TAXONOMIE

Exercice n°1 Reconnaissance des Constructions verbales Figées. CVF

OBSERVEZ CES TROIS GRILLES

Grille n° 1

manger	Manger beaucoup	Manger comme quatre	Avoir un bon coup de fourchette
--------	-----------------	---------------------	---------------------------------

Grille n° 2

dormir	Dormir profondément	Dormir comme un sonneur	Dormir sur ses deux oreilles
--------	---------------------	-------------------------	------------------------------

Grille n° 3

travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat	Travailler d'arrache-pied
------------	----------------	----------------------------	---------------------------

Exercice n°2.

A votre avis, qu'est-ce qui différencie ces CVF ?  
Pouvez-vous trouver des points communs et divergents pour les deux autres grilles ?

Points communs	Points divergents
l'action de se nourrir	le nombre de constituants
l'action de se reposer	l'intensité
l'action de bosser	la manière / la façon

Exercice n° 3. Analyse sémantique.

Classez les CVF selon leur degré d'expressivité, dans un ordre croissant  
Quelle construction verbale vous semble la plus idiomatique ? Pourquoi ?

Manger	Manger beaucoup	Avoir un bon coup de fourchette	Manger comme quatre
Dormir	Dormir profondément	Dormir sur ses deux oreilles	Dormir comme un sonneur
Travailler	Travailler dur	Travailler comme un forçat	Travailler d'arrache-pied

Quelle construction verbale figée est la plus idiomatique ?

Travailler d'arrache-pied



**Annexe 5. Resumés de la thèse en espagnol et en anglais.**

**UN ENFOQUE FRASEODIDÁCTICO DE LAS CONSTRUCCIONES  
VERBALES FIJAS PARA APRENDICES DE FRANCÉS LENGUA  
EXTRANJERA (ADULTOS B1)**

**TESIS DOCTORAL**

**CLAIRE NICOLAS**

**INTRODUCCIÓN**

Interesarse por la fraseología, disciplina lingüística que estudia los elementos fijos del lenguaje, equivale a interesarse por una realidad de primer orden en la enseñanza- aprendizaje de las Lenguas y del Francés Lengua Extranjera. En efecto, las unidades fraseológicas funcionan como revelador de dominio y calidad lingüísticos por parte del locutor y son numerosos los investigadores que señalan este valor añadido indisociable del empleo de la fraseología (Béacco, 2001; Marquer, 2005; Cavalla, 2008a; Mel'čuk, 2013; Ettinger, 2014).

Sin embargo, ante la escasez de estudios sobre la didáctica de la fraseología en lengua francesa, resulta necesario llevar a cabo un trabajo de investigación para hacer propuestas metodológicas y elaborar materiales didácticos. Nuestra intención es emprender una investigación documentada, en la que la realización del estado de la cuestión, nos permitirá luego concretar nuestra propuesta fraseodidáctica.

En lo que respecta a la enseñanza de las Lenguas, el Consejo de Europa ha recogido unas directrices en el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2001) que preconiza la introducción de los fraseologismos a partir de los niveles B2 y C1. Empero, abogamos, así como otros fraseodidácticos (Cortina Pérez,

2007; González Rey, 2007, 2011b; Nicolas, 2011; Solano Rodríguez, 2007). Este carácter original de las Unidades fraseológicas requiere una enseñanza-aprendizaje cuya metodología debe tener en cuenta su identidad particular como elementos de lengua con aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos únicos. En otras palabras, las características de lo que denomina elementos fijados, fraseologismos, unidades fraseológicas, frasemas necesita un acercamiento didáctico original que las dos corrientes metodológicas del siglo XXI en francés lengua extranjera parecen haber ignorado.

Fruto de estas reflexiones resulta nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de las construcciones verbales fijas (CVF) en Francés Lengua Extranjera para aprendices adultos de nivel B1 del Marco Europeo Común para las Lenguas. Para llevar a cabo este estudio, hemos elaborado un corpus de CVF a partir del material fraseológico recogido en catorce manuales de FLE comprendidos de 1980 a 2014, para un aprendiz adulto de nivel B1. Nuestra elección se ha visto determinada por diversas causas: por un lado, nuestra experiencia como docente de FLE, desde hace más de veinte cinco años, por otro lado, se trata de una categoría fraseológica de gran importancia numérica dotada de variedad estructural compleja para el locutor no nativo.

### **OBJETIVOS**

Para cumplir los objetivos generales arriba indicados, hemos alcanzado una serie de objetivos específicos, que se han ido alcanzando a lo largo de tres grandes capítulos.

Parte de la investigación consiste en averiguar en qué medida la didáctica de la fraseología, o la fraseodidáctica en Francés Lengua Extranjera dispone de fundamentos metodológicos propios desde la publicación del primer manual publicado en 1909 (Bally, 1909=1951). Para confirmar estos datos, ha sido necesario efectuar una búsqueda bibliográfica de las obras didácticas editadas hasta la fecha, cuyo denominador común es la fraseología.y analizar sus ejes

metadidácticas que constituyen unas propuestas pedagógicas originales, dado que hasta la fecha de este estudio no existe ningún trabajo monográfico centrado en la fraseodidáctica del Francés Lengua Extranjera.

El segundo objetivo tiene como punto de partida la hipótesis, legítima, que aboga por la existencia de elementos adicionales que frenan la implantación de esta disciplina lingüística. Lugar que ocupa la fraseología en la enseñanza-aprendizaje del francés lengua materna para poder determinar si las observaciones de los fraseodidácticos que se dedican a la lengua francesa para aprendices no nativos es fundamentada. Para ello, hemos procedido al estudio de las corrientes didácticas que predominan desde los años ochenta, el acercamiento comunicativo y el enfoque orientado a la acción y comprobar de este modo el lugar acordado a la enseñanza del léxico y de las unidades fraseológicas.

El tercer objetivo se centra en realizar una aportación para la enseñanza-aprendizaje de construcciones verbales fijas. En este apartado, se trata de evaluar el material fraseológico propuesto y el tratamiento de las unidades fraseológicas en catorce manuales para el aprendiz adulto de nivel B1 comprendidos entre 1982 y 2012. El análisis lingüístico quiere demostrar, como se supone de antemano, que no existen fundamentos teóricos ni metodológicos para las UF. Esta carencia de acercamiento nos lleva elaborar un enfoque fraseodidáctico inédito.

### **METODOLOGÍA**

Desde el punto de vista metodológico, hemos complementado nuestras habilidades fruto de una larga experiencia docente con los conocimientos teóricos propios de la fraseodidáctica; es decir hacer converger fundamentos lingüísticos de esta rama de estudio y aspectos esenciales en didáctica de las lenguas y del FLE.

Hemos centrado nuestros estudios en las propuestas teóricas y metodológicas de los principales investigadores que se han interesado por la enseñanza de la

fraseología en FLE (Bally, 1909=1951; Negreanu, 1972, 1975, 1976, 1977, 1979, 1992; Bárdosi, 1983a, 1983b, 1990, 1995, 2010, 2014, Galisson, 1970, 1976, 1979, 1981, 1983, 1984a, 1984b, 1991, 1994; González Rey, 2007). Al analizar sus acercamientos, hemos podido construir unos esquemas de metodología de la fraseología en FLE, apoyándonos principalmente en los trabajos de los teóricos de María Isabel González Rey (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2014a, 2014b) e Igor Mel'čuk ((1993, 1995, 1997, 2011, 2013).

Las fuentes documentales consultadas para nuestro trabajo abordan facetas específicas de la fraseología (Corpas, 1996; Zuluaga, 1980; Garcia-Page, 2008), de la fraseología del francés (Gross, 1993, 1996, 1997, 2005; Guiraud, 1962, 1967; Mejri, 2006, 2011). Por otra parte, hemos valorado las aportaciones metodológicas de la didáctica del FLE a través de obras interesadas en las dos corrientes mayoritarias del siglo XXI.

El corpus de CVF ha sido sometido a un análisis lexicográfico y lingüístico exhaustivo para poder darle validez como material apto a la enseñanza. Esta parte de nuestro trabajo se centra en una propuesta didáctica sólidamente enmarcada desde el punto de vista teórico (Mel'čuk, 1993, 1995, 1997, 2011, 2013; Pamiés Bertrán, 2002, 2007; González Rey, 1995, 1997, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2005, 2006) y metodológico (Polguère, 2003, 2004; Puren 1994=2008, 1991, 2014).

## **RESULTADOS**

Esta tesis doctoral aporta una valoración de los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los cuales se asienta la didáctica de la fraseología en FLE, así como numerosas informaciones que ningún estudio hasta la fecha había presentado centrado en las aportaciones teóricas y didácticas de los investigadores de manuales de fraseología del FLE. En este sentido, los resultados de nuestra labor permiten realizar un balance muy interesante y abre el camino a otras investigaciones en este campo.

La tesis contiene un estudio pormenorizado del corpus de CVF, agrupadas en torno a dos ejes: los actos de habla de un locutor no nativo de nivel B1 y la clasificación onomasiológica. Gracias a estas dos taxonomías, hemos podido centrarnos en material fraseológico adaptado a las necesidades de un hablante no nativo. Las actividades diseñadas reflejan un enfoque original y novedoso, por haber privilegiado un enfoque pragmático que estudia tanto aspectos sintácticos como semánticos, y está centrado en la acción.

### CONCLUSIONES

Los estudios realizados han permitido responder a las preguntas relativas a la didáctica de la fraseología de Francés Lengua Extranjera. El estado de la cuestión comprende tres partes fundamentales. Por un lado, del análisis de las obras de todos los especialistas de la enseñanza-aprendizaje se desprende unos ejes metadidácticos específicos a la fraseología. Por otro lado, hemos identificado las dificultades que encuentra la enseñanza de las unidades fraseológicas al estudiar el tratamiento del léxico y de los frasemas en francés lengua materna. Estos datos han aclarado los escollos que encuentra la disciplina lingüística para su implantación del Francés Lengua Extranjera. Sin embargo las directrices del Consejo de Europa (2001) permiten ser optimistas dado que la fraseología y la paremiología están recogidas como elementos necesarios en el aprendizaje del locutor nativo y no nativo. Por eso, es importante desarrollar propuestas didácticas originales, propias de la fraseología, así como ofrecer material didáctico para su enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Lingüística aplicada. Fraseodidáctica. Francés lengua extranjera. Fraseologismo. Construcción verbal fija.

**A PHRASEODIDACTIC APPROACH TO FIXED VERBAL  
STRUCTURES ON TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE  
(B1 ADULTS)**

**DISSERTATION**

**CLAIRE NICOLAS**

**INTRODUCTION**

Being interested in phraseology, i.e. the linguistic discipline that studies fixed elements of the language, is equivalent to an interest in a first order reality in teaching and learning languages and FFL. In fact, the phraseological units function as indicatives of dominance and linguistic quality by the speaker and there are many researchers who point out to this inseparable value from the use of the phraseology (Beacco, 2001; Marquer, 2005; Cavalla, 2008a; Mel'čuk, 2013; Ettinger, 2014).

However, given the lack of studies on the teaching of the phraseology in French, it is necessary to conduct a research project to develop methodological approaches and teaching materials. Our intention is to undertake a documented research, in which the realization of the state of the question, will then allow us to realize our phraseodidactic proposal.

With regard to the teaching of Languages, the Council of Europe has picked up guidelines on the European Framework of Reference for Languages (2001), which advocates the introduction of phraseologisms starting from B2 and C1 levels. Nevertheless, we advocate as well as other phraseodidactics (Cortina Pérez, 2007; González Rey, 2007, 2011b; Nicolas, 2011; Rodríguez Solano, 2007) this original character of the phraseological units requires a teaching-learning methodology, which should consider its specific identity as elements of the language with unique syntactic, semantic and pragmatic aspects. In other words, the characteristics of what it calls fixed elements, phraseologisms, phraseological

units, phrasemes need an original didactic approach that both methodological trends of the XXI century in French seem to have ignored.

The result of these reflections is our proposal of teaching and learning of fixed verbal structures (FVS) in French Language to adult learners of level B1 of the Common European Framework for Languages. To carry out this study, we developed a corpus of phraseological FVS from material collected from fourteen manuals including FFL 1980 to 2014, for a B1 adult learner. Our choice has been determined for various reasons: first of all, our experience as a teacher of FFL, for over twenty five years ago, on the other hand, is an important category of phraseology endowed with complex variety of structures for non-native speaker.

### **OBJECTIVES**

In order to meet the general objectives stated above, we have achieved a number of specific objectives that have been reached throughout three chapters.

Part of the research is to find out to what extent the teaching of phraseology, or phraseodidact in FFL has its own methodological foundations since the publication of the first manual published in 1909 (Bally, 1909 = 1951). To confirm these data, it was necessary to perform a bibliographic search of didactic works published to date whose common denominator is the phraseology and analyzing their metadidactic axes, which are original pedagogical proposals, since to date no monographic study has focused on the FFL.

The second objective has its starting point to the hypothesis, legitimate, which calls for the existence of additional elements that hinder the implementation of this linguistic discipline. The place of the phraseology in the teaching and learning of French is founded in order to determine whether the observations of phraseodidacts who are dedicated to the French language for non-native learners. To do this, we proceeded to the study of educational currents prevailing since the eighties, the communicative and action-oriented approach and thus testing the agreed-upon approach to the teaching of vocabulary and phraseological units.

The third focus is on making a contribution to the teaching and learning of fixed verbal structures. In this section, it comes to evaluating the proposed phraseology material and the processing of phraseological units in fourteen manuals for the B1 adult learners between 1982 and 2012. The linguistic analysis aims to prove, as assumed in advance that there are no theoretical and methodological grounds for FU. This lack of approach leads us to develop an unprecedented phraseodidactic approach.

### **METHODOLOGY**

From a methodological point of view, we have complemented our fruit of a long teaching experience with theoretical knowledge specific to phraseological skills; i.e. converging linguistic foundations of this field of study and essential aspects of language teaching and FFL.

We have focused our studies on the theoretical and methodological proposals of the principal researchers who have been interested in the teaching of the phraseology in FFL (Bally, 1909 = 1951; Negreanu, 1972, 1975, 1976, 1977, 1979, 1992; Bárdosi 1983a 1983b, 1990, 1995, 2010, 2014, Galisson, 1970, 1976, 1979, 1981, 1983, 1984a, 1984b, 1991, 1994; González Rey, 2007). In analyzing their approaches we have been able to build a scheme methodology of phraseology in FFL, relying mainly on the work of theorists María Isabel Gonzalez Rey (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2014A, 2014b) and Igor Mel'čuk ((1993, 1995, 1997, 2011, 2013).

The documentary sources consulted for our work address specific aspects of the phraseology (Corpas, 1996; Zuluaga, 1980; Garcia-Page, 2008), the French phraseology (Gross, 1993, 1996, 1997, 2005, Guiraud, 1962, 1967; Mejri, 2006, 2011). Moreover, we assessed the methodological contributions of the teaching of FFL through works involved in the two major currents of the XXI century.

The corpus of FVC has been subjected to a thorough lexicographical and linguistic analysis in order to be validated as a suitable teaching material. This part of our work focuses on a teaching proposal framed from a theoretical point of

view (Mel'čuk, 1993, 1995, 1997, 2011, 2013; Pamies Bertran, 2002, 2007; González Rey, 1995, 1997, 1998a, 1998b, 2002, 2004, 2005, 2006) and methodological one (Polguère, 2003, 2004; Puren 1994 = 2008, 1991, 2014)

### **RESULTS**

This dissertation provides an evaluation of the theoretical and methodological foundations upon which the teaching of phraseology in FFL sits, as well as numerous reports that no study to date had focused on the theoretical and didactic contributions of researchers of the manuals of phraseology in FLE. In this regard, the results of our work allow to have a very interesting balance and open the way to further research in this field.

The dissertation contains a detailed study of FVS corpus, grouped based on two axes: the speech acts of a B1-level non-native speaker and onomasiological classification. Thanks to these two taxonomies we have been able to focus on phraseological material adapted to the needs of a non-native speaker. The designed activities reflect an original and novel approach for having favored a pragmatic approach that looks at both syntactic and semantic aspects, and is focused on action.

### **CONCLUSION**

This research has allowed us to answer the questions concerning the phraseological approach to teaching French as foreign language. The state of the art consists of three main parts. On the one hand, the analysis of the works of all the specialists in teaching and learning is detached from metadidactic axes specific to phraseology. On the other hand, we have identified the difficulties by which teaching phraseological units are faced so as to study the processing of the lexicon and phrasemes in French. These data have clarified the pitfalls encountered by the linguistic discipline for implementation of the French Language. However, the guidelines of the Council of Europe (2001) are encouraging given that the phraseology and paremiology are listed as necessary

elements in the learning process of native and non-native speakers. Therefore, it is essential to develop original didactic proposals, specific to phraseology, as well as offering didactic material for their teaching.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics. Phraseodidact. French as a Foreign Language. Phraseology. Fixed Verbal Structure.