

# **La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement**

M<sup>a</sup> Isabel González Rey  
Universidad de Santiago de Compostela

## **Résumé**

La phraséodidactique cherche sa place dans la didactique des langues vivantes en misant sur l'enseignement des expressions figées en tant qu'éléments incontournables du discours. S'appuyant sur le principe qui soutient que seule la maîtrise de ces tournures déclare un locuteur performant en langue étrangère, elle préconise de les introduire dans les méthodes pédagogiques au même titre que le reste des items à apprendre dès le début de l'apprentissage. Faisant défaut dans les manuels de français langue étrangère actuels, même dans ceux qui se réclament du *Cadre Européen Commun de Référence*, ces expressions font généralement l'objet de recueils visant plutôt à la compréhension qu'à la production. De ce fait, une didactique plus dynamique s'impose et c'est pourquoi nous proposons, dans le cadre de cette étude, une nouvelle méthode sur le français idiomatique.

# La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement

M<sup>a</sup> Isabel González Rey  
Universidad de Santiago de Compostela

## La phraséodidactique : définition et historique

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, concerne l'enseignement-apprentissage des expressions figées<sup>1</sup> dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. Cette discipline se définit non seulement par son objet d'étude mais aussi par la fonction qu'elle réclame au sein de la didactique des langues étrangères puisque la présence de la phraséologie y est quasiment inexistante. De ce fait, elle revendique un espace particulier pour défendre la mise en place d'un module propre visant l'acquisition chez l'apprenant d'une compétence active en expressions figées. Mais pour bien comprendre ces objectifs, il nous faut revenir un peu en arrière, sur l'historique d'une bataille qui se livre depuis longtemps.

Avant de se constituer comme discipline à part entière, la phraséodidactique était une tendance qui se manifestait de façon dispersée parmi des didacticiens ou des linguistes attentifs aux besoins des apprenants, le premier à le faire étant Charles Bally<sup>2</sup>. En tant que linguiste et enseignant d'allemand, il fut, en effet, conscient des difficultés que représentaient les séquences figées pour l'apprenant qui butait contre la non compositionnalité des termes. Après lui, d'autres voix s'élevèrent pour signaler le même problème, mais ces voix, éloignées dans l'espace et dans le temps, s'entendaient peu et mal. En voici quelques-unes pour le français en commençant par celle du maître :

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<sup>3</sup>.

[...] 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<sup>4</sup>.

Introduire l'*idiomaticité* de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue, c'est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lien entre la langue et l'expérience humaine. Cette

---

<sup>1</sup>Sous l'étiquette d'expressions figées sont regroupées des suites de mots lexicalisés que nous classons en différentes catégories : les formules routinières ou expressions dialogiques, les expressions imagées (somatismes, chromatismes, zoomorfismes, expressions numériques, etc.), les collocations et les parémies.

<sup>2</sup>Ch. Bally fut le premier à offrir en 1909 une série d'exercices sur les expressions figées dans son volume II du *Traité de Stylistique française*. Charles BALLY (1951), *Traité de Stylistique française*, vol. I (1<sup>e</sup> éd. 1909), 3<sup>e</sup> édition, Genève : Librairie Georg & Cie, Paris : Librairie Klincksieck, 1951 ; *Traité de Stylistique française*, vol. II (1<sup>e</sup> éd. 1909), 3<sup>e</sup> édition, Genève : Librairie Georg & Cie, Paris : Librairie Klincksieck, 1951.

<sup>3</sup> Charles BALLY, *Traité de Stylistique française*, *op. cit.*, I, 73.

<sup>4</sup>Alain REY, « La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique », *Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à Monsieur Paul Imbs*, Paris : C. Klincksieck, 1973.

richesse *donne vie* à la langue et on pourrait parler d'une *humanisation* de la langue et de l'enseignement<sup>5</sup>.

Un natif parle en *phrasèmes*. Si ce postulat crucial est accepté, et nous l'acceptons, il apparaît alors clairement que l'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation de l'apprenant<sup>6</sup>.

Ou encore pour l'anglais:

Too many students learn «book-English» ; too few learn to use *the current phrases* which are common in our daily speech [...] the sources from which the student may draw phrases in common use, frequently colloquial in character, are extremely limited. [...] the foreign student who wishes to speak English fluently will need to have them *at his fingers' ends*<sup>7</sup>.

Even the extremely proficient foreign language speaker is still likely to be marked out as a non-native speaker if in his speech and writing he seems to avoid *the collocations* that would be characteristic of the native speaker. The choice of a non-collocational sequence will go unnoticed in one sentence, provided it is semantically acceptable. But over a whole passage the pattern of regularly choosing the unusual sequence begins to look unnatural<sup>8</sup>.

Nous pourrions en citer bien d'autres pour d'autres langues enseignées comme langues étrangères, mais ce court échantillon devrait suffire à démontrer la raison pour laquelle la phraséodidactique s'est constituée en tant que discipline au sein de la linguistique appliquée.

### Une discipline pleinement constituée

En tant que domaine scientifique, la phraséodidactique est une discipline très jeune (d'à peine une vingtaine d'années) et très peu connue. Elle naît sous l'impulsion des travaux de Peter Khün<sup>9</sup> qui lui donne son nom et d'autres linguistes allemands (Stephan Ettinger, Regina HESSKY<sup>10</sup>, Heinz-Helmut Lüger<sup>11</sup>, entre autres) dont les contributions ont servi à la consolider petit à petit.

Toutefois, la portée de cette ligne didactique est encore assez restreinte du fait de la divergence d'opinions entre didacticiens « phraséophiles » (pour qui l'acquisition de la phraséologie de la langue enseignée comme étrangère est indispensable pour en posséder une bonne maîtrise) et didacticiens « phraséophobes » (qui estiment qu'il s'agit d'une partie tout à

---

<sup>5</sup>Guilhermina JORGE, « Les expressions idiomatiques correspondantes : analyse comparative », *Terminologie & Traduction*, 2-3, 1992, p. 127-134.

<sup>6</sup>Igor MEL'ČUK, « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère », *Études linguistiques Appliquées*, 92, 1993, p. 82-113.

<sup>7</sup>Arthur James WORRALL, *English idioms for foreign students* (1<sup>e</sup> éd. 1932), London: Longman, 1971.

<sup>8</sup>David Arthur WILKINS, *Linguistics in Language Teaching*, London: The MIT Press, 1972.

<sup>9</sup>Peter KÜHN, « Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert. "Jemandem auf die Finger gucken" in einer Bundestagsrede », *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 16, 1985, p. 37-46; « Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16, 1987, p. 62-79 ; « Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF », *FluL. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 1992, p.169-189.

<sup>10</sup> Regina HESSKY, « Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache » en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, p. 159-168.

<sup>11</sup> Heinz-Helmut LÜGER, « Anregungen zur Phraseodidaktik », *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 1997, p. 69-120; « Idiomatic Competence – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik », *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 7, 2004, p. 121–169.

fait superflue)<sup>12</sup>. Les arguments qui pourraient aider à soutenir cette dernière position pourraient être les suivants :

- tout un discours peut être correctement construit sans avoir à employer une seule expression figée ;
- les expressions figées sont considérées généralement comme appartenant au domaine des locuteurs natifs et un apprenant n'a pas à devenir un bilingue pour être performant en langue étrangère ;
- les expressions figées sont mouvantes et l'investissement dans leur apprentissage demande des efforts qui ne sont pas toujours payants.

Mais les arguments en faveur de la didactique de la phraséologie d'une langue donnée dépassent les inconvénients :

- ne pas maîtriser les expressions figées d'une langue trahit manifestement notre condition d'apprenant ; les malentendus dérivés de la méconnaissance de ces éléments ont même fait l'objet de matière littéraire ;
- aussi restreint que soit l'objectif d'un apprenant étranger, ce dernier a pour but de s'exprimer de façon idiomatique dans la langue des locuteurs natifs, surtout au bout d'un bon nombre d'années d'apprentissage ;
- la linguistique de corpus a révélé l'immense quantité d'expressions figées qui composent une langue : elles sont donc incontournables dans la didactique des langues vivantes et leur nombre impose de savoir gérer leur enseignement ;
- l'enseignement des expressions figées permet une approche culturelle de la langue à apprendre ; une expression telle que « Paris vaut bien une messe » demande bien une explication !

Cela dit, la phraséodidactique connaît en ce moment un développement appréciable mais donnant lieu à des pratiques de classe encore très hétérogènes et à l'utilisation d'un matériel didactique très variable, comme nous allons le constater dans ce qui suit en ce qui concerne le FLE.

### **État des lieux pour le FLE**

Si l'on voulait s'en tenir aux premiers témoignages écrits sur l'apparition de livres d'exercices entièrement consacrés aux expressions figées françaises, il faudrait nécessairement aller chercher du côté des enseignants étrangers de français langue étrangère. En effet, les ouvrages du professeur roumain Aristița Negreanu<sup>13</sup> et du professeur hongrois Vilmos Bárdosi<sup>14</sup> en seraient les premières attestations. Cependant, il n'en n'est pas moins vrai qu'il existe des professeurs bien méritants tels que le professeur allemand Stephan Ettinger qui professe dans ses cours de langue l'enseignement de la phraséodidactique du français depuis plus de trente ans mais dont les publications dérivées de cet enseignement ne

---

<sup>12</sup>Stephan ETTINGER, « Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación », *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10, 2008, p. 97.

<sup>13</sup>Aristița NEGREANU, *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*. Editura didactică și Pedagogică București, 1979. Cependant cette spécialiste a rédigé des ouvrages antérieurs et postérieurs à celui-ci, consacrés aux expressions françaises, le premier datant de 1972, *Expresii uzuale in franceza moderna* (Ed. Stiintifica).

<sup>14</sup>Vilmos BÁRDOSI, *Les locutions françaises en 150 exercices*. Egységes jegyzet, Budapest: Tankönyvkiadó, 1983. D'autres ouvrages sont venus compléter ce premier livre, tels que: *De fil en aiguille. Kalandozás a francia szólások világában*, Budapest: Tankönyvkiadó, 1986; et *De fil en aiguille (1000 locutions françaises et leurs équivalents en hongrois. Recueil thématique et livre d'exercices)*, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, 1995; ce dernier a même fait l'objet d'une adaptation à l'allemand par l'auteur et d'autres spécialistes allemands: Vilmos BÁRDOSI, Stephan ETTINGER et Cecile STÖLTING : *Redewendungen Französisch/deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch* (1<sup>ère</sup> éd. 1992), 3<sup>e</sup> édition, Tübingen : A. Francke Verlag, 2003.

sont apparues que bien plus tard<sup>15</sup>. Cet engouement peut étonner par rapport au manque d'intérêt des enseignants et des linguistes de la « métropole », à savoir, les Français proprement dits, si l'on constate que les efforts des spécialistes ci-dessus cités ont devancé le livret que Robert Galisson a édité en 1984, *Les expressions imagées*<sup>16</sup>, et qui a représenté le signal de départ en France pour la didactique des expressions figées françaises destinées à un public allophone. Cette initiative cependant n'a pas trouvé de répercussion dans la méthodologie de l'enseignement du FLE. Les enseignants ont continué à puiser dans les ressources pédagogiques conçues par les maisons d'éditions qui ont longtemps ignoré la didactique spécifique des expressions figées.

### **Le traitement des EF dans les méthodes FLE**

Il est vrai que les méthodes de FLE à approche communicative ont toujours incorporé ça et là, au gré des leçons, des expressions idiomatiques à apprendre, considérant que la phraséologie de la langue s'en tenait à peu près au type de séquences figées prélevées. L'analyse que nous avons réalisée du matériel pédagogique pour la didactique du FLE dans un travail de 2005<sup>17</sup> nous a amenée à conclure à ce moment-là que les méthodes consultées introduisaient toutes, dès les premières leçons, les actes de paroles qui constituent en phraséologie les formules tenues pour routinières ou dialogiques, qu'elles entraînaient les apprenants aux expressions idiomatiques surtout dans les cahiers d'exercices, mais qu'elles ignoraient totalement les collocations (alors qu'elles sont source de fautes fréquentes chez les apprenants) et les parémies qui sont considérées comme propres d'une langue folklorique en voie de disparition, et, de ce fait, sans intérêt dans un apprentissage visant l'utile. Est-ce que les choses ont changé depuis ? Une étude récente menée par Claire Nicolas<sup>18</sup> sur l'analyse comparée de 12 méthodes de FLE, 6 d'entre elles parues après 2001 et se réclamant du *Cadre Européen Commun de Référence*, révèle que ces dernières n'avaient introduit aucun changement significatif vis-à-vis des expressions figées. Son auteur en conclut que « *dadas las directrices formuladas en el informe del MECRL, cabría pensar que el tratamiento fraseológico sería mayor en los manuales de textos de FLE, sin embargo, hemos comprobado que no es así* ».

### **Le traitement des EF dans des ouvrages complémentaires des méthodes FLE**

Nos conclusions de 2005 avaient déjà relevé que le traitement des EF se trouvait surtout dans les ouvrages complémentaires des méthodes FLE. Il en est encore ainsi à la vue des ouvrages qui ont fait depuis leur apparition sur le marché français. Tout récemment, viennent de sortir deux recueils pour le français. D'une part *Les expressions idiomatiques*, ouvrage publié en août 2008 chez Clé International par Isabelle Chollet et Jean-Michel

---

<sup>15</sup>Stephan ETTINGER, « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques » in Gilles DORION, Franz-Joseph MEISSNER, János RIESZ et Ulf WIELANDT (éds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992, p. 98-109; « Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik » in Wolfgang EISMANN (éd.), *EUROPHRAS 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, Bochum: Brockmeyer, 1998, p. 201-217; « Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch » in Martine LORENZ-BOURJOT et Heinz-Helmut LÜGER (éds.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 2001, p. 87-104.

<sup>16</sup> Robert GALISSON, *Les expressions imagées*, Paris, Clé International, 1984.

<sup>17</sup> M<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY, « L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE », in Ángeles Servent Ramos (éd.), *Espace et Texte dans la culture française*, T. III, Alicante: Université d'Alicante, 2005, p. 1421-1439.

<sup>18</sup>Claire NICOLAS, *Didáctica de las locuciones verbales francesas en clase de FLE (nivel intermedio) para estudiantes adultos*. Mémoire de DEA 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*, Universidad Complutense de Madrid, 2008, inédit, p. 87.

Robert, qui réunit plus de 2000 expressions imagées choisies parmi les plus couramment utilisées dans la langue française et classées par thèmes, chaque expression étant expliquée en français facile et utilisée dans un exemple, afin d'en faciliter la compréhension et l'utilisation et d'amener les élèves à posséder une compétence active dans l'emploi de ces tournures. À la fin de l'ouvrage, un index répertorie toutes les expressions, rangées par ordre alphabétique. D'autre part, le livre *De l'espagnol...au français. Expressions et mots usuels du français*, édité en 2007 par Jean-Claude Rolland et Daria Rolland-Pérez chez DeBoeck, contenant des proverbes, des citations, des locutions et des expressions du français usuel, présentés en contexte dans des situations concrètes de communication à travers une centaine de chapitres à mot-vedette et traduits dans la langue des apprenants (en l'occurrence des hispanophones).

Cela dit, ces deux ouvrages, qui se présentent aux apprenants comme un matériel complémentaire des méthodes employées par les enseignants dans l'enseignement du FLE, manquent toutefois d'exercices visant à la mise en place d'une acquisition active des expressions figées. Signalons par contre une série d'ouvrages ayant ce mérite, tous placés sous l'enseigne des éditions PUG : *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français*, de Danièle Dumarest et Marie-Hélène Morsel (2004) ; *Émotions-Sentiments, nouvelle approche lexicale du FLE*, de Cristelle Cavalla et Elsa Crozier (2005) et *Dites-moi un peu, méthode pratique du français oral* d'Anne-Marie Hingue et Karine Ulm (2005). Il est vrai cependant qu'ils ne sont pas déclarés comme étant proprement phraséologiques et ne s'inscrivent donc pas dans cette orientation qui est la nôtre.

En définitive, c'est pour soutenir une adéquation du matériel phraséologique à la pratique des cours de langues vivantes que nous avons tenté d'élaborer une méthode propre à la didactique des expressions figées, intitulée *Le français idiomatique*<sup>19</sup>, cherchant à pallier le vide qui caractérisait ce domaine jusqu'à l'instant.

### **La méthode « Le Français Idiomatique »**

L'intérêt de cette méthode se trouve dans l'adéquation de sa structure à la façon dont l'apprenant acquiert le fonctionnement des expressions figées et dont l'enseignant aborde son enseignement en langue étrangère.

#### **Structure**

La méthode donne la possibilité d'accéder à deux niveaux d'entraînement des expressions figées du français langue étrangère avec l'aide d'un glossaire thématique situé à la fin de l'ouvrage.

La typologie présentée dans les deux niveaux est simplifiée en trois groupes : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. Dans le premier groupe, on distingue deux sous-ensembles : les énoncés idiomatiques (expressions de la conversation composées de formules routinières et d'expressions familières) et les syntagmes idiomatiques (expressions imagées formées à partir du lexique des animaux, du corps humain, des aliments, etc.). Quant aux collocations et aux parémies, il s'agit dans le premier cas de syntagmes figés à sens compositionnel et dans le second de phrases gnominiques à sens complet.

Chaque groupe comprend 4 leçons pour les deux niveaux, constituées à leur tour d'une série de 5 exercices dont les corrigés se trouvent à la fin de chacun des groupes. À l'intérieur de chaque leçon sont explicités les objectifs, de nature variée (formelle, sémantique ou pragmatique) dès le début de l'exercice, avant même de formuler les consignes, dans le but de créer des stratégies d'anticipation.

---

<sup>19</sup> Cette méthode est intégrée à l'ouvrage de M<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY, *La didactique du français idiomatique*, Cortil-Wodon, Belgique : E.M.E, 2007.

En ce qui concerne le glossaire, il s'agit d'un glossaire dynamique qui s'articule sur les principes pédagogiques du manuel. Ainsi, au lieu de se présenter comme un élément à part, le glossaire fait, au contraire, partie des éléments qui concourent à l'acquisition des expressions figées chez les apprenants. Il recueille à la fin de la méthode l'ensemble des expressions travaillées tout au long des deux niveaux qui composent l'ouvrage. Ces expressions sont présentées d'abord en champs lexicaux du point de vue des composants, ensuite en champs structuraux du point de vue grammatical et enfin en champs sémantiques du point de vue conceptuel. À l'intérieur de chaque domaine, les expressions sont rangées selon la construction formelle suivante : en premier lieu les groupes nominaux, adjectivaux, adverbiaux et enfin verbaux. L'ordre alphabétique s'impose ensuite dans chaque sous-groupe. Il ne s'agit en aucun cas d'un dictionnaire de définitions mais d'un outil dynamique de fixation et de mémorisation des séquences figées en français pour une compétence active en phraséologie, aussi bien pour la compréhension que pour la production orale et écrite.

La démarche didactique suivie dans la composition de l'ouvrage relève de la linguistique cognitive dont les postulats sur la place du lexique dans l'apprentissage des langues étrangères et sur le rôle de la grammaire de constructions trouvent ici un terrain d'entente. Ainsi, en ce qui concerne le premier niveau, centré sur la fixation des composants des expressions, et la construction du glossaire en tant qu'outil actif, le fondement de départ prend en compte l'importance que revêt le lexique dans toute procédure d'acquisition d'une langue. De ce point de vue, cette méthode prend sa source dans la psycholinguistique qui lui apporte plusieurs de ses principes sur le fonctionnement du lexique dans l'acquisition des langues étrangères.

### **Typologie**

Pour illustrer la typologie suivie dans l'élaboration de la méthode, nous allons en faire une présentation au moyen d'un court extrait :

- Les formules routinières (ou dialogiques) :
  - les actes de paroles : *au revoir, bonne journée, enchanté de faire votre connaissance, veuillez entrer, je vous en prie, ne quittez pas, ça suffit, etc.*)
  - les exclamations : *Bonne idée!, C'est dommage!, Chic alors!, Tant mieux!, Tu parles!, etc.*
  - les onomatopées : *Ouf!, Chut! Bof!, Heu...!*
  
- Les expressions imagées :
  - les somatismes : *faire du pied, donner un coup de main, faire la tête, en un clin d'œil, etc.*
  - les zoomorphismes : *doux comme un agneau, faire l'autruche, rire comme une baleine, etc.*
  - les chromatismes : *broyer du noir, rire jaune, voir rouge, vert de peur, une peur bleue, un cordon bleu, etc.*
  - les expressions « numérales » : *chercher midi à quatorze heures, voir trente-six chandelles, se mettre sur son trente et un, etc.*
  - les expressions alimentaires (liquides) : *jeter de l'huile sur le feu, mettre de l'eau dans son vin, être une soupe au lait, etc.* ; (solides) : *faire son beurre, casser du sucre sur le dos de quelqu'un, tomber dans les pommes, etc.*
  - les objets divers : *tourner la page, fermer son parapluie, avoir avalé son bulletin de naissance, etc.*

- Les collocations :
  - sans article : *prendre soin, avoir tort, avoir raison, prêter secours, tirer avantage, donner congé, porter plainte, rendre visite, etc.*
  - avec article : *faire un tour, poser une question, résoudre un problème, prendre une décision, dresser la table, dévaler les escaliers, etc.*
  - terminologiques : *dresser un bilan* (commercial), *porter plainte* (juridique), *être en garde à vue* (judiciaire), etc.
- Les parémies:
  - averbales : *À bon vin, point d'enseigne ; Après la pluie, le beau temps ; Tel père, tel fils, etc.*
  - verbales : *À chaque jour suffit ça peine ; Aide-toi, le ciel t'aidera ; etc.*

### **Démarche didactique**

Des principes fondamentaux de nature psycholinguistique et proprement linguistique président à la conception de cette méthode.

#### **Principes psycholinguistiques**

La psycholinguistique a démontré que l'acquisition du lexique n'est pas une simple accumulation de termes dans l'esprit de l'apprenant mais un processus qualitatif, progressif et dynamique au cours duquel celui-ci crée un réseau de relations d'ordre phonétique, graphique, sémantique, morphologique, syntaxique, encyclopédique ou personnel entre les unités lexicales. En effet, apprendre une langue étrangère ne se limite pas à la connaissance de mots isolés mais au contraire de mots employés sur l'axe syntagmatique. Or les apprenants tendent à croire qu'il suffit de savoir traduire des termes d'une langue à l'autre pour produire un discours correct, observation qu'avait déjà dénoncée Charles Bally lorsqu'il déclare : « Les étrangers construisent des séries incorrectes [...] parce qu'ils s'imaginent que les mots d'un groupe ont une existence indépendante et peuvent être remplacés par leurs synonymes [...] »<sup>20</sup>.

Par ailleurs, il existe chez l'apprenant la capacité innée de reconnaître et d'assimiler des unités lexicales complexes beaucoup plus que des unités indépendantes car comme l'indique toujours Bally, « notre mémoire retient beaucoup mieux les mots en groupes que les mots isolés »<sup>21</sup>. C'est grâce donc à l'emmagasinement intelligent de ces unités que se forge une nouvelle information dans l'esprit de l'apprenant. Son fond langagier est ainsi composé non seulement d'unités lexicales mais aussi de règles qui gèrent leur combinaison. Ce fond n'est plus un simple dépôt mais un espace dynamique où les termes sont en réseau grâce à des liens.

#### **Théories linguistiques**

Placées à mi-chemin entre le lexique et la grammaire, les suites de mots lexicalisées demandent un traitement didactique particulier portant aussi bien sur l'emploi et le fonctionnement des formatifs à l'intérieur des séquences que sur les règles qui président à leurs constructions globales.

Du point de vue du vocabulaire, il importe de tenir compte des principes structuraux de base (règles de construction par dérivation, suffixation, composition ou création lexicale) joints aux lois sémantiques, arbitraires ou motivées, de la combinaison des termes qui expliquent l'élaboration du lexique dans la formation des expressions figées en vue d'une acquisition positive chez les apprenants.

<sup>20</sup> Charles BALLY, *Traité de Stylistique française, op. cit.*, I, p. 73.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 67.



Par contre, en ce qui concerne la construction globale de ces expressions, la grammaire de constructions apporte également des éléments importants selon lesquels la grammaire d'une langue se compose de toutes les constructions existantes dans une langue donnée, aussi bien des constructions générales que des constructions idiomatiques. En tant que courant de la linguistique cognitive, elle a pour but la description et l'explication de structures et de principes linguistiques mentaux dont l'origine remonte à la sémantique de cadres de Charles J. Fillmore<sup>22</sup>.

### **Principes didactiques appliqués**

L'application des principes indiqués ci-dessus à la conception de la méthode en question a donné lieu à une répartition des expressions figées en deux niveaux. Dans le premier, est abordée l'acquisition de ces expressions par le biais d'activités centrées sur les composants, avec des exercices lacunaires à remplir à l'aide du lexique propre de ces séquences, afin de rendre plus agréable et facile le travail de les stocker en mémoire. Dans le second, sont traités, d'une part, la structure syntaxique et l'aspect sémantique de ces unités complexes, et d'autre part, leur mise en discours dans le but d'approcher les patrons de construction de la forme et du sens des expressions ainsi que les conditions d'énonciation.

Les objectifs visés concernent les compétences d'encodage et de décodage d'unités phraséologiques contemporaines et fréquentes au quotidien, au moyen d'exercices portant sur des expressions à compléter, à repérer, à traduire, à reproduire, à réemployer, etc. Les activités proposées prétendent satisfaire les attentes de l'apprenant en ce qui concerne les mécanismes mis en place dans la formation des expressions phraséologiques du français, et réduire ses difficultés lors de son apprentissage en respectant la progression des connaissances et l'acquisition de compétences allant de la compréhension à la production.

Les expressions figées, recensées dans ce recueil et travaillées dans la méthode *Le Français Idiomatique 1* et *2*, représentent le minimum phraséologique<sup>23</sup> à acquérir, chacun des usagers pouvant pousser plus loin ses compétences passive et active en phraséologie du français par une recherche individuelle. Renforcées par leur présence dans le discours contemporain au quotidien, elles sont le résultat non seulement d'un choix personnel en raison 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.

### **La didactique des collocations en français**

De toutes les expressions figées, les collocations sont celles qui tendent le plus à être ignorées aussi bien par les apprenants et que par les enseignants, alors que leur importance en nombre dans la langue et dans le discours a été révélée grâce à la linguistique de corpus. Michael Lewis en fait la constatation tout autant pour l'anglais que pour le reste des langues vivantes :

---

<sup>22</sup>Charles J. FILLMORE, « The case for case », in Emmon BACHS et Roberts HARMS (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, 1968, p. 1-88; « The need for a frame semantics in linguistics », *Statistical Methods in Linguistics*, 12, 1977a, p. 5-29; « Scenes-and-frames semantics », *Fundamental Studies in Computer Science*, 59, 1977b, p. 55-81; « Frame semantics », *Linguistics in the Morning Calm*, édité par *The Linguistic Society of Korea*, Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co., 1982, p. 111-137.

<sup>23</sup>Le terme, cité par St. ETTINGER (2008: 103), est le corrélatif du « minimum parémiologique » introduit par Permjakov en 1971. En 1977, le concept avait déjà amené Werner Koller à fixer le minimum phraséologique en 450 expressions pour l'allemand après avoir dépouillé manuellement un corpus de 900 documents de presse (*ibid.*). Voir aussi Werner KOLLER, *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*. Niemeyer, Tübingen, 1977.

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<sup>24</sup>.

### La même analyse s'impose pour le français :

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<sup>25</sup>.

Or ce constat demande une réponse du fait que « les apprenants ne retiennent pas seuls ces structures et [qu'il faut alors] une mise en exergue de la phraséologie pour la retenir » (*ibid.*).

Les difficultés qu'ont les apprenants à acquérir ces structures ont été analysées par Marion Netzlaff dans une étude sur les collocations françaises et allemandes<sup>26</sup>. Elle est d'avis que les fautes commises par les élèves dans l'usage des collocations relèvent de l'interférence de leur langue maternelle et d'une préférence pour l'emploi de termes généraux. D'une part, les apprenants auraient « tendance à décomposer les collocations en éléments pour les analyser » et « chercheraient séparément des équivalents pour la base et le collocatif ». D'autre part, si les termes leur manquent, ils seraient tentés de traduire le concept par un terme plus générique. Il s'ensuit que l'apprentissage des collocations doit être systématique.

Pour illustrer cette mise en exergue dans notre méthode, nous allons analyser le type de collocations faisant l'objet des exercices offerts dans les deux niveaux ainsi que leur recensement dans le glossaire.

Au niveau 1, les collocations exploitées concernent :

\* les relations restrictives entre les composants des expressions construites selon les schémas :

- VERBE + CN : *grelotter de froid, trembler de peur, suffoquer de chaleur, sauter de joie*
- VERBE + N. : *faire attention, prendre congé, rendre service, prêter attention, prendre soin*
- VERBE + ADV. : *faire vite, aller bien, tenir bon, aller loin, voir juste, couper court*
- ADV. + ADJ. : *grièvement blessé, mais gravement malade ; éperdument amoureux*
- ADJ. + PRÉP. : *enclin à, fier de, fort en, ingrat envers*
- PRÉPOSITIONNELLES : *par hasard, sans détours, de la sorte*

\* les relations d'implication :

- NOM + VERBE : *tomber (la pluie), souffler (le vent), couler (l'eau), clapoter (les vagues), aboyer (le chien), miauler (le chat), meugler (la vache)*
- NOM + CN : *le clapotement des vagues, l'abolement du chien, le miaulement du chat, le meuglement de la vache*

---

<sup>24</sup>Michael LEWIS, (éd.), *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*, Hove: Language teaching publications LTP, 2000.

<sup>25</sup>Cristelle CAVALLA, « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE », Colloque international ReFLEt - Enseigner les structures langagières en FLE, 20-22 mars, Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, 2008. [http://tmaes.no-ip.org/ME/index.php?option=com\\_content&task=view&id=76&Itemid=77](http://tmaes.no-ip.org/ME/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=77) [consulté le 22.12.2008].

<sup>26</sup>Marion NETZLAFF, *La collocation adjectif-adverbe et son traitement lexicographique*, Norderstedt: Books on demand, 2005, p. 69-70.

Au niveau 2, l'exploitation se fait :

\* sur la structure :

- expressions verbales sans article : *chercher noise, tenir tête, tirer profit, prêter secours*
- expressions hyponymiques et hyperonymiques : *refuser une invitation = décliner une invitation ; prendre une responsabilité = assumer une responsabilité ; être de l'avis de quelqu'un = se ranger à l'avis de quelqu'un*
- expressions réduites : *prendre une douche = se doucher, donner un coup de fil = téléphoner ; rendre visite = visiter*

\* sur le sens :

- les expressions antonymiques : *perdre du temps <-> gagner du temps, mettre un terme à quelque chose <-> mener quelque chose à terme ; mettre la table <-> débarrasser la table*
- les expressions terminologiques : *avoir le droit de, avoir droit à, être en droit de, être dans son droit*

\* ou sur le discours comme dans ce texte de G. Duhamel (*Fables de mon jardin*) :

Elles apprenaient diverses choses. Et lesquelles ? Celles-ci : laver, fourbir, polir, brosser, encaustiquer, repasser, tresser, cuire, infuser, confire, larder, fumer, saler, ébouillanter, râper, farcir. Et, sans doute, encore ceci : mettre à la broche, passer au four, rouler dans la farine, jeter dans la friture, tremper dans le bouillon, faire sauter à la poêle. Et qu'apprenaient-elles encore, Dieu du ciel ? – Le français, l'anglais, le calcul, la géographie, à faire un lit, à emmailloter un marmot, à recevoir des hôtes, à décorer un logis<sup>27</sup>.

S'il fallait relever les collocations complètes employées dans le texte, on retiendrait les suivantes : *mettre à la broche ; passer au four ; rouler dans la farine ; jeter dans la friture ; tremper dans le bouillon ; faire sauter à la poêle ; faire un lit ; emmailloter un marmot ; recevoir des hôtes.*

S'il fallait compléter les collocations réduites, il faudrait le faire à l'aide d'un dictionnaire pour obtenir les séquences suivantes : *laver (le linge) ; fourbir (les cuivres) ; polir (l'argenterie) ; brosser (les habits) ; encaustiquer (le sol) ; repasser (le linge) ; tresser (des paniers) ; dresser (la table) ; trousser (une volaille) ; cuire (le pain) ; infuser (du thé) ; confire (des fruits) ; larder (une pièce de viande) ; fumer (le lard) ; saler (du jambon) ; ébouillanter (des légumes) ; râper (du fromage, des carottes) ; farcir (une dinde).*

Dans le glossaire, toutes les collocations employées dans les deux niveaux sont regroupées et divisées en trois grands groupes : a) le champ lexical, b) le champ structural et c) le champ sémantique.

Dans le champ lexical, les termes relevant d'un domaine en particulier (celui du corps humain, des animaux, des sentiments, des bruits, de divers objets) servent de critère pour réunir les collocations qui les contiennent. Ainsi, sous l'épigraphe du corps humain sont recensées : *avoir le cœur haut, claquer des doigts, prendre en main, tenir tête*, etc. Dans le champ structural, le critère employé pour les regrouper est celui des catégories lexicales sans article : *avoir raison, avoir tort, prêter secours, rendre justice*, etc. ; avec article partitif ou article indéfini : *avoir de la chance - avoir la chance de ; avoir du courage - avoir le courage de* ; les composés : *une mi-temps, aigre-doux, ci-joint* ; etc. Dans le champ sémantique, les collocations sont réunies dans des domaines communs génériques : pour les tâches ménagères (*faire la lessive, faire le ménage, laver la vaisselle, mettre la table*, etc.) ; ou

---

<sup>27</sup> Georges DUHAMEL, *Fables de mon Jardin*, Paris : Mercure de France, 1936.

spécifiques : pour les affaires (*arrêter un projet, dresser un bilan, conclure un marché, signer un accord*, etc.)

### **Conclusion**

Les expressions figées sont généralement reléguées au chapitre des bizarreries de la langue et, de ce fait, bannies de l'enseignement des langues étrangères. Refoulées aux marges des leçons, elles sont minimisées dans les méthodes et rabaissées à une question de vocabulaire qui apporte un pittoresque « censé distraire » plutôt qu'instruire. Or l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants. Cependant, l'art d'employer les expressions figées avec aisance et à bon escient en langue étrangère requiert un entraînement progressif et continu qui exige une mise en place précoce dans le processus d'enseignement pour l'acquisition d'une compétence active chez l'apprenant. C'est dans ce sens qu'il convient de mettre en action la phraséodidactique du français dès le début de l'apprentissage de la langue. Pour ce faire, la toute récente parution d'une méthode élaborée par nos soins, intitulée *Le français idiomatique*, infléchit cette tendance à la marginalisation d'un phénomène enfin reconnu par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. En effet, les auteurs du CECR préconisent, dans leurs recommandations, l'importance du bon usage des expressions idiomatiques et en demandent la possession au niveau C2, le dernier stade du parcours de l'apprentissage d'une langue.