

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES

Trabajo de Fin de Grado



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

La difficulté de la phraséologie dans la didactique des langues

Du site lexical à la phraséodidactique

Autor: María José Ramos Hernández

Tutor: Isabel Uzcanga Vivar

Salamanca, Septiembre 2014

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOGÍA

GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES

Trabajo de Fin de Grado



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

La difficulté de la phraséologie dans la didactique des langues

Du site lexical à la phraséodidactique

Autor: María José Ramos Hernández

Tutor: Isabel Uzcanga Vivar

Salamanca, Septiembre 2014

LA DIFFICULTÉ DE LA PHRASÉOLOGIE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Résumé : Dans cette étude nous abordons l'importance de la didactique de la phraséologie pour débutants. Pour ce faire, nous présentons quelques notions lexicologiques de base comprises dans le cadre théorique de la TST, puis nous présentons quelques outils (dictionnaires pédagogiques tels que le LAF) ou des méthodes adéquates pour ce type d'enseignement comme celle intitulée *Le français idiomatique* de Isabel González Rey. Finalement, nous mettons en pratique toutes ces connaissances à travers des exercices basés principalement sur les collocations et les locutions.

Mots-clés : didactique, apprenant, enseignant, apprentissage, enseignement, locution, collocation, syntagme figé, syntagme semi-figé, lexie, liens de dérivation sémantique, phraséologie, expressions idiomatiques.

Resumen: En este estudio abordamos la importancia de la didáctica de la fraseología para debutantes. Para ello, presentamos algunas nociones lexicológicas de base incluidas en el cuadro teórico de la TST. Después, presentamos algunos útiles (diccionarios pedagógicos como el LAF) o métodos adecuados para este tipo de enseñanza como el titulado *Le français idiomatique* de Isabel González Rey. Finalmente, ponemos en práctica estos conocimientos a través de ejercicios centrados principalmente en las colocaciones y las locuciones.

Palabras clave: didáctica, alumno, profesor, aprendizaje, enseñanza, locución, colocación, sintagma fijado, sintagma semi-fijado, lexía, relaciones de derivación semántica, fraseología, expresiones idiomáticas.

Abstract: In this study we address the importance of the didactics of the phraseology for beginners. We present some basic lexical notions included in the theoretical framework of the TST. Then, we host some useful (pedagogical dictionaries as LAF) or suitable methods for this type of education as *Le français idiomatique* of Isabel González Rey. Finally, we apply this knowledge through exercises focused primarily on collocations and locutions.

Keywords: didactics, student, teacher, learning, teaching, locution, collocations, phrase fixed, semi-fixed phrase, lexicon, lexical relations, phraseology, idioms.

SOMMAIRE

1. Objectifs : 1
2. Cadre théorique : 1
 - 2.1. Théorie sens-texte : 1
 - 2.2. Quelques notions fondamentales de la LEC : lexie, lexème, locution... : 3
 - 2.3. Phraséologie : 7
3. Dictionnaires pédagogiques et site lexical : 10
 - 3.1. Le Lexique Actif du Français (LAF) : 13
4. La phraséodidactique : 16
 - 4.1. Le Français Idiomatique : 20
 - 4.1.1. Structure : 20
 - 4.1.2. Principes sur lesquels *Le français idiomatique* s'appuie : 22
 - 4.2. L'apprentissage/enseignement des collocations : 24
5. Exercices à réaliser pour l'enseignement/apprentissage de la phraséologie française : 27
6. Conclusions : 33
7. Références bibliographiques : 35

1. OBJECTIFS

Dans cette étude, nous voulons donner à la phraséologie l'importance qui lui revient. En qualité d'apprenant de Français Langue Étrangère (FLE), on se rend compte que la phraséologie est nécessaire dès le début de l'apprentissage bien qu'elle soit seulement abordée lors des dernières années d'études. Ainsi, un apprenant qui étudie intensément la grammaire et le lexique de la langue devra, cependant, faire face à une multitude de difficultés au moment de la traduction. Ces problèmes se posent aussi dans un contexte francophone: l'apprenant de FLE doit faire face à beaucoup d'ennuis lorsqu'il communique avec des locuteurs natifs de français qui utilisent la langue idiomatique sans en être conscients. Alors, la grammaire et les listes de lexique sont très importantes pour apprendre une langue, mais c'est justement le domaine idiomatique qui nous apporte une maîtrise complète de la même puisque le phénomène phraséologique est très répandu dans les textes oraux et écrits de n'importe quelle langue.

Pour atteindre notre objectif, nous commencerons par le côté le plus théorique de la lexicologie, pour arriver petit à petit au côté pratique qui vise l'enseignement/apprentissage de la phraséologie de la langue française. D'abord, nous présenterons le cadre théorique dans lequel cette étude est encadrée (la TST) et les différentes notions de base de la LEC qui nous permettront de mieux utiliser les différents outils didactiques. Ces outils didactiques que nous allons présenter sont : les dictionnaires pédagogiques qui, à cause de leurs limitations, nous conduiront au site lexical. Puis, on introduira une nouvelle discipline qui est en train de chercher sa place dans la didactique des langues vivantes et qui vise l'enseignement des expressions figées et semi-figées de la langue : la phraséodidactique. Finalement, on proposera une série d'exercices destinés à apprendre et/ou enseigner la phraséologie de la langue française pour encourager les enseignants à aborder la langue idiomatique pour débutants.

1. CADRE THÉORIQUE

Pour entreprendre cette étude, il nous faut un cadre théorique centré sur les relations lexicales et sur la production, c'est pourquoi nous avons choisi la Théorie Sens-Texte, dorénavant la TST. La branche lexicologique de la TST est la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC).

2.1. Théorie Sens-Texte

Selon Alain Polguère, l'approche linguistique de la TST « représente la meilleure

approche existante à ce jour pour mener à bien le traitement automatique des langues » (Polguère (sous presse) : 1)¹.

Cette théorie a été fondée par Zolkovskij et Mel'cuk depuis presque 45 ans à Moscou. Nous allons ébaucher certaines caractéristiques de cette théorie :

- 1) La TST donne une grande importance à l'association qu'un locuteur d'une langue quelconque peut faire entre un sens 'S' de cette langue et les différentes paraphrases possibles qui peuvent exprimer le même sens. Alors, la notion de paraphrase est au cœur même de la TST puisque, pour bien maîtriser une langue, il est nécessaire de bien connaître les relations lexicales et les paraphrases qui sont la base du fonctionnement de ladite langue car « la langue est en effet plus qu'un outil pour exprimer nos pensées, c'est un outil pour exprimer nos pensées de multiples façons. » (Uzcanga, 2010 : 9)
- 2) La TST est universelle, c'est-à-dire, qu'elle peut s'appliquer à toutes les langues du monde puisqu'elle est basée sur des principes généraux.
- 3) Malgré l'universalité de la TST, elle permet de construire des modèles linguistiques particuliers pour les différentes langues existantes, car elle vise la description des langues et elle doit s'adapter aux particularités de celles-ci.
- 4) Dans la TST, la langue est considérée comme un système de correspondance entre des sens et des chaînes de sons, c'est-à-dire des textes. La TST opère avec leurs représentations linguistiques, c'est-à-dire avec la description des sens et des textes au moyen de langages formels. L'objectif principal de cette théorie est donc de spécifier les correspondances entre un ensemble de sens et un ensemble de textes pour une langue donnée, c'est-à-dire de construire des Modèles Sens-Texte (MST) pour les langues réelles du monde. Un MST est constitué d'un ensemble de représentations d'énoncés et d'un ensemble de règles de correspondance qui mettent en corrélation lesdites

¹ Polguère est professeur à l'UFR sciences du langage, Université de Lorraine, directeur adjoint de l'ATILF-CNRS, responsable de l'équipe Lexique du laboratoire, et membre associé de l'observatoire de linguistique Sens-texte (OLST) de l'Université de Montréal.

représentations. En quelques mots, il s'agit d'un mécanisme de paraphrase qui lie un sens donné à toutes les formes d'expression de ce sens. Ainsi, ces modèles doivent rendre compte de la capacité des locuteurs pour exprimer un même sens à travers plusieurs textes (synonymie dans la langue) ou d'attribuer plusieurs sens à un seul texte (ambiguïté).

- 5) L'une des caractéristiques les plus importantes de la TST, c'est l'utilisation des fonctions lexicales pour modéliser les relations paradigmatisées et syntagmatiques de la langue. « Chaque lien est modélisé comme une fonction au sens mathématique, qui s'applique aux lexies pour retourner ses dérivés sémantiques et ses collocatifs, c'est les fonctions lexicales. » (Uzcanga, 2010 : 4)
- 6) Pour pouvoir traiter la correspondance entre la représentation sémantique et la représentation phonétique, on introduit des différents niveaux de représentation intermédiaires: la représentation syntaxique et la représentation morphologique.

Chaque composante du MST, la composante sémantique, la syntaxe, la morphologie et la phonologie assurent la correspondance entre les différentes représentations. Dans ce travail, nous nous occuperons principalement de la composante sémantique et de la composante syntaxique, très importantes pour la phraséologie.

2.2. Quelques notions fondamentales de la LEC: lexie, lexème, locution...

Dans ce qui suit, nous introduirons quelques notions liées à la lexicologie et, puis, à la phraséologie, en donnant un ensemble de définitions opérationnelles.

Une **lexie** ou unité lexicale est soit un lexème, soit une locution. Chaque lexie - lexème ou locution - est associée à un sens donné que l'on retrouve dans le signifié de chacun des mots-formes ou des syntagmes figés par lesquels elle s'exprime.

Le **lexème** est une généralisation du signe linguistique de type mot-forme : « chaque lexème de la langue est structuré autour d'un sens exprimable par un ensemble de mots-formes que seule distingue la flexion ». (Polguère, 2008 : 50). Par exemple, la lexie - le lexème - CHIEN (*Le chien est endormi*) signifie 'mammifère

carnivore aux multiples races... ' et s'exprime par les mots-formes : *chien, chienne, chiens, chiennes*.

Mais si tous les lexèmes sont des lexies, toutes les lexies ne sont pas des lexèmes. En effet, il y a un autre type de lexies, appelées **locutions**.

Pour bien cerner cette notion de locution, il faut d'abord introduire la notion de syntagme libre et de syntagme figé. Un **syntagme libre** est un syntagme construit « à volonté » par le locuteur par combinaison de ses constituants lexicaux. Par exemple, *une table verte*. En revanche, un **syntagme figé** est un syntagme que le locuteur utilise comme un tout « préconstruit » dans la langue (Polguère, 2008 : 54) Par exemple, *table de nuit*.

Puisque les **locutions** sont des syntagmes figés qui fonctionnent comme des ensembles lexicaux, elles tendent à faire perdre aux éléments dont elles sont constituées leur autonomie de fonctionnement dans la phrase.

À ces caractéristiques syntaxiques de la locution, il faut ajouter une caractéristique plus profonde, qui est celle de la **non-compositionnalité sémantique**. Le principe de compositionnalité sémantique veut qu'un énoncé linguistique soit directement calculable – dans sa composition lexicale et sa structure syntaxique – à partir de la combinaison du sens de chacun de ses constituants. Or, la locution transgresse ce principe et pourrait être définie comme « (une) entité de la langue apparentée au lexème : chaque locution de la langue est structurée autour d'un sens exprimable par un ensemble de syntagmes figés sémantiquement non compositionnels, que seule distingue la flexion ». (Polguère, 2008 : 57)

Par exemple, un syntagme libre construit par le locuteur à volonté serait *Luc a mangé une belle pomme rouge* ou *Les fruits pourris du jardin*. Par contre, des syntagmes figés dans lesquels le locuteur n'est pas libre de faire des choix et qu'il utilise comme un tout sont : *POMME DE TERRE, FRUIT DE MER* (**Luc a mangé des pommes bonnes de terre ; *Les fruits pourris de mer*). D'après ces exemples, nous pouvons extraire la conclusion suivante : les locutions nominales *POMMES DE TERRE* et *FRUITS DE MER* sont un tout et on ne peut pas les séparer en aucun cas. Puis, du point de vue du sens, les locutions ne respectent pas le principe de compositionnalité sémantique sinon qu'elles le transgressent. Ex : *Luc lui a cassé les pieds à grands coups de marteau*. Cet énoncé est un syntagme libre qui suit le principe de compositionnalité

sémantique, car le verbe *CASSER* garde son sens ‘casser’ et la lexie *PIEDS* garde son sens ‘pied’. Par contre, l’énoncé *Luc lui a cassé les pieds avec ses histoires* est un syntagme figé qui ne suit pas le principe de compositionnalité sémantique, car aucun de ses éléments ne garde son sens. Dans ce contexte-là, *CASSER LES PIEDS* est une locution qui constitue un tout et qui a le sens de ‘agacer’, ‘embêter’ ou ‘déranger’.

Cependant, toutes les locutions n’ont pas le même degré de figement, ce qui pose fréquemment des problèmes :

-*Un fruit *petit de *cette mer*> *Un fruit de mer petit de la mer Méditerranéenne*. Cette locution n’admet pas d’introduction d’autres éléments, elle a un degré de figement très grand.

-*Écoutez, pas de lapin la prochaine fois*. La locution *poser un lapin* a un degré de figement tellement petit qui permet même l’utilisation d’une partie isolée de la locution.

Finalement, on doit signaler l’existence du **syntagme semi-figé** et de la **transgression partielle** : les collocations, notion que nous présenterons plus tard dans la section 2.3.

Pour conclure avec les notions de base de la LEC, et pour mieux comprendre la notion de paraphrase, il faut aborder la notion de **dérivation sémantique** qui résulte très importante pour l’enseignement et l’apprentissage du lexique d’une langue donnée. Normalement, le type de dérivation qu’on connaît mieux est la dérivation morphologique moyennant des suffixes dérivationnels du type :

-fumer>fume**ur**

-compter>compt**age**

-noir>noirc**ir**

Mais, la dérivation sémantique est une dérivation bien plus large que la dérivation morphologique traditionnelle, c’est-à-dire que la notion de dérivation sémantique comprend bien d’autres phénomènes que ceux de la dérivation morphologique. Une **dérivation sémantique** est une relation entre deux lexies fondée sur une parenté de sens. De cette manière, une lexie L_2 est dite sémantiquement dérivée d’une lexie L_1 si elle remplit les trois conditions suivantes :

1. Si L_2 entretient une relation sémantique avec L_1 , c’est-à-dire que L_1 et L_2

partagent des composantes sémantiques communes. Ce partage, dans le cas le plus typique c'est lorsque L_2 se définit en termes de L_1 , c'est-à-dire que dans la définition de L_2 on trouve L_1 .

Par exemple, *STYLO* [L_2] est définie en termes de *ÉCRIRE* [L_1] : 'stylo' : 'outil servant à écrire dont le corps contient une réserve d'encre.' De cette façon, le terme *STYLO* serait plus riche sémantiquement que *ÉCRIRE* car ce dernier terme est inclut dans le premier.

2. La relation sémantique entre L_2 et L_1 doit être récurrente dans la langue. Par exemple, on trouve une relation sémantique qui met en rapport un verbe avec l'instrument qui permet de réaliser l'action exprimée par ledit verbe.

-frapper> marteau

-ouvrir> clé

-fumer> pipe

-peindre> pinceau, brosse

3. Éventuellement, la relation sémantique s'exprime par une relation morphologique.

-raser> **rasoir**

-boucher> **bouchon**

Finalement, il faut connaître les trois grandes familles de relations sémantiques :

1. Les deux lexies ont approximativement le même sens. C'est ce qu'on appelle un cas de dérivation sémantique quasi-vidé : synonymes exacts ou approximatifs, conversifs exacts ou approximatifs (' x précède y ' : ' y suit x '), changement de partie du discours (*marchandage*>*marchander*, *vente*>*vendre*, *voler*>*vol*, *frapper*>*coup*, *terre*>*terrestre*, *père*> *paternel*, *ville*>*urbain*).
2. Les deux lexies possèdent des sens opposés : antonymes exacts ou approximatifs (*interdire* ~ *autoriser*)
3. Une des lexies désigne un élément de la situation dénotée par l'autre lexie.
 - A. La lexie L_2 désigne un actant sémantique de L_1 (*roman*>*romancier*, *courir*>*coureur*, *acheter*>*acheteur*, *lire*>*lecteur*)

- B. Un circonstant (*dormir>lit, patiner>patinoire, conduire>route*)
- C. La lexie L₂ dénote une caractéristique ou propriété de L₁. Ce L₁ peut être un participant ou un circonstant (*comprendre > compréhensible, enflammer > inflammable*)

Cette notion de dérivation sémantique est fondamentale parce qu'elle est au cœur de la structuration sémantique du lexique au sein d'une langue donnée, et elle permet aux locuteurs de connaître les différentes relations entre les lexies qui leur permettent d'exprimer le même sens de multiples façons à travers des paraphrases. Pourtant, les difficultés pour l'apprentissage des langues, du point de vue de la lexicologie appliquée, surgissent parce qu'on emploie d'habitude la dérivation morphologique au lieu de la dérivation sémantique.

2.3. Phraséologie

Les locutions relèvent d'un phénomène plus général que la non-compositionnalité sémantique : la **phraséologie**. « La phraséologie est le phénomène par lequel certains éléments de la phrase sont construits en transgressant les règles de sélection de leurs constituants lexicaux ou morphologiques » (Polguère, 2008 : 164) Ce phénomène comprend non seulement les syntagmes phraséologisés tels que les locutions, mais des cas de phraséologisation partielle : les collocations.

La **collocation** constitue une combinaison de lexies qui se construit sur des contraintes particulières : une collocation est un syntagme AB (ou BA) formé des lexies L_A et L_B, qui est tel que pour le construire, le locuteur doit choisir librement L_A d'après son sens 'L_A', alors qu'il sélectionne L_B pour exprimer un 'sens très général' en fonction de la combinatoire restreinte de L_A. Par exemple, si le locuteur veut exprimer l'intensification, on trouve une grande quantité de lexies qui peuvent exprimer ce sens général, mais le choix de la lexie adéquate dépend de la lexie dont le locuteur veut intensifier le sens. Ainsi, pour *DORMIR*, on doit dire *profondément, à poings fermés, comme une souche, comme un loir...* ; pour *PLEUVOIR*, on doit dire *des cordes, à verse, à seau, à torrent...* ; pour *COURIR*, on dirait *à fond de train, à perdre haleine...*

Du point de vue terminologique, la lexie que le locuteur choisit librement d'après son sens (L_A) est connue comme la **base** de la collocation, car c'est l'élément qui

contrôle la collocation ; tandis que la lexie sélectionnée en fonction de cette base (L_B) est nommée **collocatif**.

Une collocation se caractérise en fonction de deux axes: d'une part, le sens exprimé par le collocatif, d'autre part, le rôle syntaxique que joue le collocatif auprès de la base de la collocation. Cela donne lieu aux deux types de collocations suivants: collocatif modificateur de la base et collocatif avec verbe support (où ce dernier est le gouverneur syntaxique de la base). Ainsi, le collocatif **modificateur de la base** fonctionne comme un adjectif épithète de la base si la base est nominale, ou comme adverbe si la base est un verbe. Par exemple, *course effrénée*, *courir à fond de train*, *méchant comme un âne rouge*... Puis, le collocatif de type **verbe support** est un collocatif verbal sémantiquement vide de sens dans le contexte de la collocation. Sa fonction est de « verbaliser » la base nominale de la collocation, c'est-à-dire il permet à la base nominale de la collocation de fonctionner comme un verbe. Par exemple, *éprouver du regret* qui pourrait être facilement remplacé par le verbe *regretter*, *donner un coup* qui a le même sens que *frapper*, *caresser un projet* qui garde le même sens que *projeter*...

Les collocations sont un phénomène universel et très nombreux puisqu'elles sont omniprésentes dans tous les textes écrits et oraux.

« 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. » (González Rey, 2008, a : 4)

Cette étendue du phénomène collocationnel suppose un problème pour l'apprentissage et pour l'enseignement des langues, mais aussi pour la traduction, car les collocations ont un caractère arbitraire et culturel, et donc elles varient d'une langue à l'autre. Cette omniprésence des collocations, on peut la constater en regardant ce petit texte de trois lignes où l'on peut extraire six cas de collocations (*chaleur étouffante*, *connaître quelque chose comme le fond de sa poche*, *faire un sourire*, *large sourire*, *petite voix*, *voix nasillarde*).

Une **chaleur étouffante** régnait dans cette pièce qu'il **connaissait comme le fond de sa poche**. Il **fit** un **large sourire** et dit de sa **petite voix nasillarde** : « Je sais que tu es là ! »

Il a été proposé dans le cadre de la TST de décrire toutes les relations

sémantiques lexicales (paradigmatiques et syntagmatiques) au moyen d'un outil formel conçu sur le modèle des fonctions mathématiques: les **fonctions lexicales**. Chaque fonction lexicale encode une relation récurrente dans la langue et possède un sens général. « Une fonction lexicale FL décrit une relation existant entre une lexie L- le mot-clé de la fonction- et un ensemble de lexies ou d'expressions figées appelé valeur de l'application de la fonction FL à la lexie L². » (Uzcanga, 2010 : 4) Ces fonctions sont appelées lexicales parce qu'elles n'acceptent comme mot-clé que des lexies et en tant que valeur, que des ensembles de lexies. En plus, les FL ont un caractère universel car elles sont applicables à toutes les langues naturelles du monde.

Finalement, nous considérons qu'il est aussi intéressant d'aborder un type spécifique de collocations appelé **greffes collocationnelles** qui, comme l'affirme Polguère lui-même, c'est un phénomène qui « s'agit de collocations déviantes, où un des éléments semble avoir été emprunté à une autre collocation valide de la langue » (Uzcanga, 2010 : 6). Étant donné que les collocations sont des syntagmes semi-figés, les collocations retenues dans le lexique de la langue peuvent donner lieu à ces greffes collocationnelles surtout en situation de conversation spontanée. Ce phénomène se caractérise principalement par le fait que le collocatif semble emprunté à une autre collocation dont le sens de la base est très proche de celui de la base de la collocation à laquelle le collocatif emprunté est greffé. Ce phénomène relève d'une **interférence intralinguistique** puisqu'une collocation valide de la langue a subi une influence d'une autre collocation également valide de la même langue. Ainsi, par exemple, on trouve la greffe collocationnelle *soleil insoutenable* où l'on trouve une interférence de deux collocations valides de la langue : *soleil de plomb* et *chaleur insoutenable*. On peut donc observer que les bases des deux collocations sont très proches sémantiquement, car le sens '*soleil*' implique irrémédiablement le sens '*chaleur*'. De cette manière, un locuteur quelconque de la langue française peut facilement échanger les collocatifs des deux collocations donnant lieu à des greffes collocationnelles de ce type. Alors, la source de cette greffe collocationnelle serait la collocation valide de la langue qui se trouve à l'origine de l'interférence linguistique, dans ce cas-là *chaleur insoutenable* ; tandis que la cible est la collocation valide de la langue que le locuteur aurait employée

² Du point de vue formel, une FL peut être représentée par la formule mathématique traditionnelle : $f(x)=y$, où x est l'argument de la fonction ou mot-clé et y est la valeur résultante.

s'il n'y avait pas eu d'interférence linguistique, par exemple, *soleil de plomb*. Ainsi, la greffe collocationnelle résultante dans ce cas-là est *soleil insoutenable*.

Le cas de greffe le plus étendu dans l'usage, concerne surtout le collocatif et non la base de la collocation (cet autre type de greffe étant peu fréquent), la base de la collocation cible et celle de la source ont normalement des sens très proches, et la fonction lexicale impliquée dans la cible et dans la source de la greffe est toujours la même. Ainsi, dans l'exemple qu'on est en train de travailler, la fonction lexicale qui concerne les deux collocations est l'**AntiBon.Magn** : AntiBon étant une FL qui associe à une lexie l'ensemble de lexies ou expressions linguistiques qui expriment auprès d'elle le sens général 'pas bon', c'est-à-dire c'est un sens général qui marque l'évaluation négative du locuteur, et Magn étant une FL qui associe à une lexie l'ensemble de lexies ou expressions linguistiques qui expriment auprès d'elle en tant que modificateur l'intensification, c'est-à-dire le sens général 'intense', 'très', 'beaucoup'.

- **AntiBon.Magn** (soleil) = de plomb
- **AntiBon.Magn** (chaleur) = insoutenable, écrasante

En guise de conclusion sur le phénomène des greffes collocationnelles, nous signalerons que l'interférence intralinguistique qu'elle entraîne constitue l'un des facteurs les plus importants de mutabilité et de transformation d'une langue, car certaines de ces greffes réussissent dans la langue en s'y installant et en devenant une partie de la norme générale de ladite langue.

3. DICTIONNAIRES PÉDAGOGIQUES ET SITE LEXICAL

Après le parcours des notions fondamentales de la LEC, la première question soulevée est celle qui concerne les outils nécessaires pour l'apprentissage et/ou enseignement de la phraséologie des langues vivantes, dans ce cas-là, du français. Le grand problème de la phraséologie des langues étrangères est, souvent, la méconnaissance des bons outils pour l'enseigner. Ainsi, les apprenants iront chercher les solutions à leurs différents problèmes sur la langue idiomatique dans un dictionnaire traditionnel qui ne leur fournira pas les informations dont ils ont besoin. Cependant, cette erreur n'est pas seulement la faute de l'apprenant, mais, dans la plupart des cas, c'est l'enseignant qui n'a pas su guider l'étudiant vers le bon chemin à

cause de la méconnaissance des outils ou parce qu'il considère la phraséologie comme trop spécifique. Et pourtant, la phraséologie apparaît fréquemment dans l'utilisation de la langue : « 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. » (Cavalla, 2008 : 6) En plus, l'apprenant trouve beaucoup de problèmes au moment de la traduction -l'une des pratiques les plus utilisés dans l'apprentissage des langues- car le phénomène phraséologique a parfois un caractère arbitraire qui change en fonction de chaque langue et de chaque culture : en espagnol on dira *inteligente como un zorro*, tandis qu'en français on ne dira jamais **intelligent comme un renard* mais *intelligent comme un singe (inteligente como un mono)*. Alors, la traduction mot à mot conduira irrémédiablement l'apprenant à commettre une erreur dont l'origine se trouve dans la différence linguistique et culturelle entre un pays et l'autre.

Nous allons présenter un type de dictionnaire très utile pour l'encodage de la pensée : le dictionnaire pédagogique.

Les **dictionnaires pédagogiques** sont des dictionnaires d'apprentissage actif, c'est-à-dire d'encodage d'une langue étrangère. C'est pourquoi « le dictionnaire pédagogique pourrait être l'outil privilégié de l'enseignement et apprentissage des connaissances lexicales. » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 1)

Les dictionnaires de langue conventionnels sont des modèles de description du lexique, c'est-à-dire des modèles lexicaux. Ce type de dictionnaire est conçu pour le grand public, comme des ouvrages de référence et de consultation (le grand public les utilise pour vérifier l'orthographe d'une lexie, pour en connaître le sens exact...) Cependant, les dictionnaires traditionnels ne répondent pas aux questions de fonctionnement des unités lexicales de la langue, c'est-à-dire on trouve quelques renseignements sur la combinatoire libre et très peu sur la combinatoire restreinte, qui n'est jamais abordée de façon systématique. En plus, la recherche dans les dictionnaires papier se découvre souvent décourageante pour le jeune public dû à l'ordre alphabétique qui les caractérise. Les **dictionnaires électroniques**, par contre, ont l'avantage de pouvoir taper le mot désiré sur le clavier de l'ordinateur, en nous renvoyant directement sur les articles recherchés. Pourtant, ce type de dictionnaire ne nous permet pas d'encoder notre pensée, car sa structuration reste encore traditionnelle. En plus, ce type de dictionnaire ne donne presque pas d'informations

sur le phénomène collocationnel : la section d'exemples contient souvent des collocations mais leur sens n'est pas spécifié. Or, dans les dictionnaires de structure conventionnelle c'est l'utilisateur qui doit chercher ou même deviner le sens des différents verbes employés avec la lexie de base de la collocation, pour trouver celui qui correspond mieux à son intention de communication. Alors, l'échec de ce type de recherche est dû à « une modélisation inadéquate de certains phénomènes lexicaux ». (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 4)

Aujourd'hui, ce modèle classique de dictionnaire est en train d'être remplacé par des ressources lexicales « en ligne » qui ne sont pas de simples transpositions du dictionnaire traditionnel mais des véritables **sites lexicaux**. Les sites lexicaux n'ont plus une vision linéaire du lexique mais on y trouve, d'après Polguère, une « organisation plus relationnelle des lexiques, ces derniers étant conçus comme des gigantesques graphes d'entités lexicales interconnectées. » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 4). En plus, l'un des avantages les plus importants des sites lexicaux est qu'ils sont des ressources « en ligne », c'est-à-dire qu'ils peuvent actualiser l'information constamment à différence des dictionnaires papier qui, une fois imprimés, ne pourront plus changer.

Bien que le site lexical soit très utile pour la production et l'encodage de la pensée, l'utilisateur doit bien connaître cette ressource et son fonctionnement. Ainsi, les compétences linguistiques et métalinguistiques que l'utilisateur possède sont très importantes pour une bonne utilisation du site lexical. Premièrement, il doit avoir une bonne compétence lexicale : il doit savoir qu'est-ce qu'il cherche pour trouver la solution la plus appropriée. Nous considérons la compétence lexicale comme « un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au lexique » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 13). Ainsi, un bon utilisateur du site lexical doit connaître la notion de **prédicat sémantique**. Un prédicat sémantique est un sens lexical qui dénote des faits qui impliquent nécessairement des participants au sens du prédicat sémantique. Ces participants sont appelés **actants sémantiques**. Par exemple, le sens de la lexie ÉCRIRE est un sens liant qui implique deux participants ou actants sémantiques, encodés par des variables du type X, Y, Z: 'X qui écrit' et 'Y qui est écrit'³. Pour l'actant X on peut trouver un ensemble de lexies qui remplissent ce rôle :

³ La formule de la lexie ÉCRIRE serait: 'X écrit Y'

ÉCRIVAIN, ROMANCIER, JOURNALISTE, POÈTE... De la même manière, pour l'actant Y on trouve une large liste de lexies : ROMAN, REVUE, LIVRE, LETTRE, CARTE, JOURNAL, POÈME...

Un bon usager du site lexical doit aussi connaître la notion de **polysémie**, car il doit faire attention seulement à l'acception qui convient à son intention de communication, et il doit connaître également la notion de **connexion lexicale** qui comprend sa position dans le réseau lexical de la langue (liens paradigmatiques) et sa combinatoire lexicale qui montre la façon dont la lexie se combine avec d'autres unités lexicales dans une phrase (liens syntagmatiques). À l'intérieur de ces liens syntagmatiques, l'apprenant ou l'utilisateur doit connaître des notions concernant la combinatoire restreinte tels que le phénomène collocationnel pour s'en aider dans la production d'un texte. La connaissance de toutes ces notions, permet un enseignement « conduit dans la perspective d'une sensibilisation à l'existence de la paraphrase comme moyen linguistique pour encoder la pensée. » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 14). L'apprenant peut donc naviguer dans le site lexical afin de trouver une multitude de paraphrases, c'est-à-dire de différentes manières d'exprimer le même sens. De cette manière, la production ne sera pas limitée à une seule expression linguistique sinon qu'elle trouvera une grande quantité de paraphrases.

Pour finir avec l'importance du site lexical, nous soulignerons que ce type de ressource vise des activités de production, c'est-à-dire d'encodage. Le site lexical ne se limite pas à des activités de vocabulaire centrées sur l'orthographe ou sur l'acquisition de nouveaux mots, mais « le site lexical fournit les différentes façons d'exprimer un même sens, ce qui peut contribuer à enrichir un texte ». (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 15).

3.1. Le Lexique Actif du Français (LAF)

Dans le domaine des dictionnaires pédagogiques où le lexique est organisé en réseaux, nous considérons important de présenter un ouvrage de ce type-là. Nous avons choisi le *Lexique Actif du Français (LAF)*, développé dans le cadre de la TST et dont les auteurs sont les célèbres linguistes Igor Mel'cuk et Alain Polguère.

Le *Lexique actif du français*, dorénavant le LAF, est le premier ouvrage de lexicologie et lexicographie françaises qui se concentre sur la description des

dérivations sémantiques et des collocations, phénomènes très importants dans notre étude sur l'enseignement de la phraséologie. Ces deux phénomènes sont également importants pour la production langagière, car ce type de liens lexicaux constituent un réseau qui connecte toutes les unités lexicales de la langue entre elles. En plus, « un francophone qui maîtrise très bien l'expression orale et écrite a la capacité de parcourir instantanément ce réseau, ce qui lui permet de s'exprimer de façon véritablement idiomatique. » (Mel'cuk, Polguère, 2007 : 45). Alors, ce dictionnaire est très utile pour notre étude car cette maîtrise de la langue idiomatique est justement ce que l'on cherche à enseigner à un public non natif de la langue française. Même si cet ouvrage ne travaille que sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français, elles sont des lexies qui permettent un encodage très large et la création d'une multitude de paraphrases.

Caractéristiques générales

Le LAF est un **dictionnaire pédagogique** qui ne se limite pas à réaliser des descriptions lexicographiques centrées autour d'une définition et d'une énumération des différentes propriétés des mots de la langue (sens, exemples d'emploi, prononciation, morphologie, locutions figées...) sinon qu'il tient compte des phénomènes de dérivation sémantique et des collocations qui nous permettent de parcourir le réseau lexical d'une langue. Ainsi, la lexie qui aura plus de poids dans le réseau lexical du LAF, sera celle dont la quantité de liens avec d'autres lexies sera la plus grande.

Puis, il faut signaler que l'information insérée dans le LAF concerne seulement le **français de France** et pas celui du Canada ou du Maroc.

Le LAF est un dictionnaire qui **aide à s'exprimer**, c'est-à-dire il vise la production. Dans une langue étrangère, il est beaucoup plus difficile de produire des expressions idiomatiques que de les comprendre, tout du moins en ce qui concerne les collocations. Alors, le LAF convient parfaitement à l'objectif de notre étude qui vise l'enseignement/apprentissage de l'encodage de la phraséologie.

Le LAF vise un **public spécifique** : les apprenants et les enseignants du français (LM ou L2⁴) et les personnes dont le métier porte sur le français (traducteurs,

⁴ LM : Langue maternelle ; L2 : langue seconde

journalistes...)

Structure

Le LAF est divisé en deux parties bien différenciées : la première partie constitue un parcours des différentes notions lexicologiques et lexicographiques de base (collocation, fonction lexicale, dérivation sémantique, lien lexical orienté...) La finalité de cette première partie est d'enseigner à l'usager le maniement de ce type de ressources pédagogiques : le dictionnaire lui-même nous donne la clé pour naviguer aisément à travers son réseau lexical. La deuxième partie est constituée par le dictionnaire proprement dit : le *Lexique Actif du Français*.

La macrostructure du LAF se caractérise par une présentation des entrées des vocables suivant un ordre alphabétique. Puis, la structuration des vocables est fondée sur une approche sémantique et pas sur des considérations historiques ou étymologiques. Ainsi, une entrée de vocable polysémique commencera par la lexie à laquelle peuvent être reliées sémantiquement le plus grand nombre d'acceptations (liens de dérivation sémantique, de métaphore, de métonymie...) et pas avec la lexie étymologiquement plus ancienne.

La microstructure du LAF se caractérise par une division des articles en 6 sections : caractéristiques grammaticales, étiquette sémantique⁵, formule actancielle, dérivations sémantiques et collocations, exemples et liste des locutions incluant le mot-vedette. Il faut signaler aussi que les définitions du LAF sont analytiques, c'est-à-dire qu'il emploie dans la définition des lexies sémantiquement plus simples que la lexie définie et que la définition se base sur le genre prochain et sur les différences spécifiques de la lexie en question⁶.

Mode d'emploi

Pour connaître le mode d'emploi du LAF, nous considérons que la meilleure pratique possible c'est de regarder directement un article du dictionnaire. C'est pourquoi nous avons jugé intéressant de donner l'article de la lexie CANARD en annexe⁷ (Annexe I). Finalement, pour compléter cette introduction au dictionnaire pédagogique LAF, nous proposons de différentes activités qui pourront se développer

⁵ Signification générale véhiculée par le mot-vedette qui constitue l'entrée du dictionnaire.

⁶ Le genre prochain est une paraphrase minimale du sens de la lexie définie et les différences spécifiques sont les composantes sémantiques périphériques qui font la différence entre la lexie définie et ses synonymes exacts ou approximatifs.

⁷ Dans le LAF vous trouverez aussi l'explication des différentes abréviations utilisées pour mieux comprendre l'article.

à partir du LAF dans la section 5 de notre travail.

4. LA PHRASÉODIDACTIQUE

Dans le domaine de la didactique de la phraséologie, une nouvelle discipline est apparue. Elle préconise l'enseignement de la langue idiomatique au même titre que le reste de données qu'un élève doit apprendre pour la maîtrise d'une langue étrangère. Cette discipline est connue sous le nom de phraséodidactique et elle veut un enseignement précoce de la phraséologie chez les locuteurs non natifs d'une langue.

« Or 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. » (González Rey, 2008_b : avant propos)

Qu'est-ce que la phraséodidactique ?

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, est une nouvelle discipline qui vise la production ou encodage de la pensée. Elle a été définie par Isabel González Rey comme : « (discipline qui) concerne l'enseignement/apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. » (González Rey, 2008_a : 2) Cependant, cette discipline n'est seulement importante grâce à la fonction qu'elle joue dans la didactique des langues étrangères (elle prétend enseigner les formules figées et semi-figées de la langue), mais justement parce qu'elle n'a pas encore atteint l'importance qu'elle demande au sein de cet enseignement. En fait, l'objet de notre étude est de démontrer l'importance de la phraséologie dans les niveaux débutants d'enseignement, c'est-à-dire la défense de cette nouvelle discipline qui nous fournit, en plus, des méthodes pour l'enseignement du français idiomatique telles que *La didactique du français idiomatique*. Cet ouvrage s'adresse aux théoriciens, afin qu'ils puissent réfléchir sur l'importance de la phraséologie pour le maniement d'une langue, aux enseignants qui pourront s'en servir pour leurs cours, mais surtout, aux apprenants pour qu'ils prennent conscience de ce domaine incontournable de la langue.

Contexte et naissance

Dès qu'on connaît de quoi on parle lorsqu'on dit « phraséodidactique », la

question qui nous vient à l'esprit est: qui a créé cette discipline ou qui a été celui qui a eu le courage de constituer la phraséodidactique définitivement comme discipline. En effet, l'histoire de la phraséologie a aussi ses fondateurs : Charles Bally, Peter Khün, Aristita Negreanu, Stephan Ettinger...

La phraséodidactique n'est pas quelque chose qui ait surgi du néant, mais cette tendance se manifestait déjà parmi les didacticiens ou les linguistes préoccupés des besoins des apprenants. Un des premiers, ce fut Charles Bally⁸. Ce linguiste fut le premier à se rendre compte des difficultés que les élèves développaient face aux syntagmes figés qui transgressaient le principe de compositionnalité sémantique. Charles Bally n'était pas le seul à mettre en relief ce phénomène, cependant, les voix qui prônaient la défense de l'enseignement de la phraséologie comme une discipline de la langue, ont dû attendre pour avoir du succès (leurs voix étaient trop dispersées). À ce sujet, nous soulignons les paroles de Jorge Guilhermina qui prônait aussi un enseignement du français idiomatique :

« 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 richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d'une humanisation de la langue et de l'enseignement. » (González Rey, 2008, a : 3)

L'importance de la phraséologie dans l'apprentissage des langues a été finalement reconnue par les linguistes et les didacticiens puisque la langue sans phraséologie n'est que quelque chose remplie de règles de grammaire. C'est « l'idiomaticité » ce qui rend la langue vivante, car la langue dépourvue de phraséologie est aussi dépourvue de la culture de la société qui l'utilise.

Ainsi, petit à petit, la phraséodidactique est née sous la lumière des travaux de Peter Khün qui donnera un nom à cette discipline, et d'autres linguistes allemands qui ont contribué à la consolidation de la phraséodidactique comme discipline (Stephan Ettinger, Regina Hessky...) Il est à remarquer que les premiers didacticiens qui se sont intéressés à l'enseignement de la phraséologie n'étaient pas des Français. Ainsi, les premiers témoignages écrits portant sur les expressions figées françaises appartiennent à des enseignants étrangers de FLE : les premières attestations sont dues à un professeur roumain appelé Aristita Negreanu et à un professeur hongrois,

⁸ Linguiste et enseignant d'allemand

Vilmos Bárdosi. Même si d'autres enseignants avaient déjà développé une didactique de la phraséologie dans la pratique de leurs classes, comme c'est le cas de Stephan Ettinger, ses ouvrages ne seront publiés que plus tard.

Arguments « pour » et « contre » la phraséodidactique

La phraséodidactique est une discipline très jeune (une vingtaine d'années) qui n'arrive pas à se consolider complètement.

En effet, il y a une forte divergence d'opinions à son sujet entre les didacticiens « phraséophiles », (González Rey, 2008_a : 3) qui croient que l'apprentissage de la phraséologie est incontournable pour la maîtrise d'une langue, et les didacticiens « phraséophobes », (González Rey, 2008_a : 3) qui pensent que la phraséologie est une partie de la langue qui n'est pas trop nécessaire pour faire passer des informations correctement.

Les didacticiens qui sont contre l'enseignement de la phraséologie, s'appuient sur des arguments très vagues : ils affirment qu'un locuteur peut prononcer un discours correct sans avoir besoin d'employer une seule expression figée, et, ils défendent également que les expressions figées appartiennent au domaine des locuteurs natifs tandis qu'un apprenant d'une langue étrangère ne doit pas obligatoirement devenir bilingue à ce point pour utiliser ladite langue correctement.

Cependant, les arguments qui sont pour la didactique de la phraséologie ont un poids beaucoup plus grand : les didacticiens « phraséophiles » affirment qu'un bon apprenant aura toujours de la curiosité pour apprendre les expressions idiomatiques de la langue étrangère qu'ils veulent apprendre, car les malentendus dérivés de la méconnaissance de ces éléments de la langue sont très nombreux. Par exemple, un étudiant hispanophone de FLE tend à traduire ce type d'expressions mot à mot. Ainsi, un jeune amoureux pourra dire à son amante française : *Je meurs par tes os (Me muero por tus huesos)*. La jeune fille ne comprendra rien parce qu'il aura fait une transposition littérale de sa langue maternelle au lieu de chercher l'expression française adéquate à cette situation de communication : *battre la chamade, mourir d'amour, avoir le béguin...* D'ailleurs, un apprenant non francophone, surtout ceux des niveaux supérieurs, cherche à s'exprimer naturellement de façon idiomatique, car il cherche le plus haut niveau de bilinguisme possible, et cela n'est possible qu'en

maîtrisant la phraséologie. Ces didacticiens qui se trouvent du côté « pour » la didactique des expressions figées s'appuient aussi sur la grande quantité d'expressions de ce type existantes dans la langue. Et, finalement, ils soulignent l'importance du côté culturel des expressions idiomatiques qui permettent de mieux appréhender le contexte francophone aussi bien du point de vue linguistique que culturel, puisque la langue est le principal vecteur de la culture.

La présence de la phraséologie dans les différentes méthodes de FLE

Différentes analyses du matériel pédagogique concernant la didactique du FLE dans l'année 2005 montrent que la phraséologie introduite dans ce type de méthodes concerne seulement les actes de parole présents dans les formules de routine ou dialogiques du type : *au revoir, bonne journée, enchanté de faire votre connaissance...* D'ailleurs, ces expressions idiomatiques n'apparaissent que dans les cahiers d'exercices et le phénomène collocationnel reste toujours absent. Alors, la conclusion qu'on peut en tirer, c'est que les méthodes de FLE ne savent pas encore comment aborder les expressions figées de la langue, surtout les collocations qui constituent une source de fautes fréquentes chez les apprenants. La manière de présenter les expressions idiomatiques de ce type de méthodes est de construire des listes organisées par thèmes que l'élève doit apprendre par cœur, ou bien, elles mettent les expressions en contexte dans une situation de communication.

Néanmoins, ces études menées en 2005 montrent que le traitement des expressions figées se trouvait surtout dans les ouvrages complémentaires des méthodes de FLE. Par exemple, l'ouvrage intitulé *Les expressions idiomatiques*, publié en 2008 chez Clé International, comprend plus de 2000 expressions figées qui appartiennent au langage couramment utilisé dans la langue française. En plus, chaque expression est bien expliquée et mise en contexte à travers des exemples. Alors, ce type de méthodes visent déjà une compétence active de l'apprenant dans l'emploi de la phraséologie. Cependant, ces ouvrages sont encore des matériels complémentaires qui, en plus, ne contiennent pas d'exercices pour mettre en pratique l'acquisition active des expressions.

Alors, il est nécessaire de connaître les caractéristiques qu'une méthode proprement phraséologique doit présenter. C'est pourquoi, nous allons présenter la

méthode *Le français idiomatique* que nous avons déjà citée.

4.1. La méthode *Le français idiomatique*

Selon Isabel González Rey, « 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. » (González Rey, 2008_a : 6) Alors, cette méthode est adéquate aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, car elle permet d'apprendre les expressions figées de manière systématique à travers les différents exercices qu'elle inclut. Nous allons présenter sa bonne structuration et les principes sur lesquels elle se base.

4.1.1. Structure

Dans cette méthode, la langue idiomatique est divisée en trois groupes : d'abord on trouve les expressions idiomatiques, puis les collocations, et, finalement, les parémies. Le premier groupe, est divisé à son tour en deux sous-ensembles : les énoncés idiomatiques, c'est-à-dire les formules routinières et courantes du type *enchanté de faire votre connaissance*, et, les syntagmes idiomatiques, c'est-à-dire expressions figées formées à partir du lexique des animaux (*pleurer comme une vache⁹, intelligent comme un singe, rire comme une baleine...*), du corps humain (*en un clin d'œil, casser les pieds, donner un coup de main...*), des aliments (*mettre de l'eau dans son vin, casser du sucre dans le dos de quelqu'un, tomber dans les pommes...*)

Le plus important de cette méthode est que la correction des exercices de chaque leçon se trouve à la fin de chacun des groupes, c'est-à-dire à la fin du groupe des collocations, on trouvera la correction des exercices sur les collocations. Cette caractéristique nous permet de reconnaître instantanément les différentes erreurs que nous avons commises et de les corriger, c'est-à-dire un apprentissage autodidacte. En plus, les objectifs sont explicités avant le commencement de chaque exercice, avant même de donner les consignes de réalisation, pour permettre aux élèves de créer des stratégies d'anticipation. Par exemple, si un exercice consiste à extraire les différentes

⁹ Cette méthode essaye de différencier les syntagmes figés et les syntagmes semi-figés, c'est-à-dire les collocations et les locutions. Cependant, elle n'y arrive pas toujours, car on peut observer que les trois premiers exemples d'expressions formées à partir du lexique des animaux sont des collocations d'intensification et pas des locutions comme c'est le cas des autres exemples.

collocations d'un texte, l'apprenant peut s'anticiper en sachant qu'il cherche des structures semi-figées dont l'un des éléments garde son sens, tandis que l'autre a un sens plutôt métaphorique. En plus, il sait que les collocations ont un sens très général comme l'intensification, la valorisation positive ou négative... Finalement, il sait que le collocatif, c'est-à-dire la lexie qui ne garde pas son sens originaire peut être un verbe vide de sens (verbe support) ou un adjectif ou un ensemble de mots qui fonctionnera comme adjectif si la base est nominale ou comme adverbe si la base de la collocation est un verbe (modificateur). De cette manière la réalisation de l'exercice sera beaucoup plus facile pour l'élève qui sait très bien qu'est-ce qu'il cherche.

Puis, *Le français idiomatique* contient un glossaire thématique situé à la fin de l'ouvrage. C'est un glossaire dynamique qui fait partie du processus d'apprentissage de l'élève. Il recueille l'ensemble des expressions travaillées tout au long de l'ouvrage mais elles sont rangées d'après leur construction formelle, c'est-à-dire l'on trouve d'abord les groupes nominaux, adjectivaux, adverbiaux et finalement les groupes verbaux. Finalement, cette méthode suit dans chaque sous-groupe un ordre alphabétique, pourtant

« il ne s'agit en aucun cas d'un dictionnaire de définitions mais d'un outil dynamique de fixation et de mémorisation de séquences figées en français pour une compétence active en phraséologie, aussi bien pour la compréhension que pour la production orale et écrite ». (González Rey, 2008, a : 7)

Le glossaire permet aussi d'améliorer la compétence phraséologique de l'apprenant qui pourra y recourir pour mémoriser la liste d'expressions figées qu'il voudra. En plus, *Le français idiomatique*, de même que son glossaire, sont dirigés à une amélioration de la compréhension, mais surtout de la production de l'étudiant de FLE.

Pour illustrer la structure suivie dans cette méthode, nous présenterons la sous-division de chaque groupe en donnant quelques exemples des expressions que l'on peut y trouver.

- Formules routinières :

-Actes de parole : *bonjour, à bientôt, au revoir, bonne journée, bonne nuit, ne quittez pas, ça suffit...*

-Exclamations : *C'est dommage !, Désolé !, Tant mieux !, La vache !...*

-Onomatopées : *Oh là là !, Heu... !, Chut !...*

- Expressions imagées :
 - Lexique du corps humain : *rester bouche bée, tirer les vers du nez, dormir sur ses deux oreilles...*
 - Lexique des animaux : *Doux comme un agneau, avoir une faim de loup, être tête de linotte...*
 - Lexique des couleurs : *être jaune comme un citron, faire une nuit blanche, une peur bleue...*
 - Lexique des aliments : *s'occuper de ses oignons, ne plus avoir un radis...*
 - Expressions numériques : *se mettre sur son trente et un, se plier en quatre, ça ne vaut pas quatre sous...*
 - Expressions avec des objets divers : *tourner la page, fermer son parapluie 'mourir'...*
- Les collocations¹⁰ :
 - Sans article : *avoir tort, avoir raison, faire attention, rendre visite...*
 - Avec article : *poser une question, mener une recherche, faire un pas, résoudre un problème...*
- Les parémies :
 - Averbales : *À bon vin, point d'enseigne ; Tel père, tel fils ; Juillet sans orage, famine au village...*
 - Verbales : *Aide-toi, le ciel t'aidera ; Le meilleur remède des injures, c'est de les mépriser ; Ce que le mois d'août ne mûrira pas, ce n'est pas septembre qui le fera.*

4.1.2. Principes sur lesquels *Le français idiomatique* s'appuie

- Principes psycholinguistiques : L'acquisition du lexique est un processus complexe qu'un apprenant de langue étrangère doit accomplir. Il n'est pas question d'une simple mémorisation, mais plutôt d'une bonne utilisation du lexique dans la construction des discours oraux et écrits. Cela a été démontré par la psycholinguistique qui affirme que

¹⁰ Le traitement des collocations dans la méthode *Le français idiomatique* sera traité plus profondément dans la section 4.2.

« 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. » (González Rey, 2008, a : 8)

Alors, le processus d'apprentissage du lexique d'une langue étrangère doit être progressif (on ne peut pas vouloir tout connaître en deux jours) et le lexique ne doit pas constituer des interminables listes de mots que l'apprenant doit mémoriser, mais les mots doivent être intégrés dans des énoncés, ou même, dans des textes. L'isolement des mots dans l'apprentissage conduit les apprenants à l'erreur de substituer un mot par son synonyme ou même à la traduction mot à mot de leur langue maternelle. Pour éviter ce type de problème, on doit considérer que « notre mémoire retient beaucoup mieux les mots en groupes que les mots isolés. » (González Rey, 2008, a : 8) Cela est très important pour l'enseignement de la phraséologie puisqu'on doit toujours tenir compte de la combinatoire des lexies (surtout de la combinatoire restreinte), car le lexique est un réseau et on doit bien connaître les différents liens entre les lexies pour bien manier la langue.

- Principes didactiques appliqués : La méthode a été structurée en deux niveaux. Dans le premier, on trouve des exercices qui visent l'acquisition des expressions centrées sur les composants des expressions retenues, avec des exercices où l'apprenant doit compléter les vides à l'aide du lexique propre aux séquences proposées pour mieux les mémoriser¹¹. Dans le second, on traite la structure syntaxique et l'aspect sémantique de ces unités complexes, et aussi, leur utilisation dans le discours. Ainsi, les objectifs concernent tant l'encodage que le décodage des éléments phraséologiques les plus couramment utilisés. Les moyens pour atteindre ces objectifs sont des exercices pour compléter, traduire ou réemployer les expressions figées proposées.

¹¹ Ce type d'exercice à trous sera illustré dans la section 5.

4.2. L'apprentissage/enseignement des collocations

Les collocations sont les expressions semi-figées les plus méconnues des apprenants, et l'un des domaines de la phraséologie qui est le moins abordé systématiquement dans l'enseignement des langues, bien qu'elles soient très nombreuses dans les différentes langues vivantes. Pourtant, les collocations apparaissent dans les consignes des différents exercices, dans des textes ou dans les exercices proprement dits, sans jamais constituer un enseignement spécifique. Or, les fautes commises par les apprenants d'une langue étrangère concernant les collocations sont très nombreuses car ils subissent à cet égard des interférences de leur langue maternelle. Ainsi, un étudiant hispanophone de FLE préférera de dire *Il pleut beaucoup* avant de penser à l'existence des expressions semi-figées *de cordes, à seau, à torrent, à verse...* qui seraient également correctes pour sa situation de communication. Les étudiants s'inclinent toujours vers le chemin facile en évitant la langue idiomatique.

L'apprentissage du phénomène collocationnel doit donc être systématique. Pour mieux connaître ce type d'enseignement/apprentissage des collocations, nous croyons nécessaire de vous présenter la manière dont *Le français idiomatique* aborde la didactique de ces structures semi-figées.

Dans le premier niveau, on exploite les relations restrictives entre les composants des expressions :

-Verbe+CN : *grelotter de froid, trembler de peur, sauter de joie...* (Un apprenant hispanophone emploierait le verbe support *trembler* indifféremment pour les deux premiers cas, car en espagnol on dit dans les deux cas « temblar de frío » o « temblar de miedo »).

-Verbe+N : *faire attention, prêter attention, prendre soin...* (Un hispanophone dirait mettre attention¹² ou prêter attention¹³ car en espagnol on dit « poner atención » o « prestar atención »).

-ADJ+PRÉP : *grièvement blessé, éperdument amoureux, gravement malade...* (Un apprenant de FLE ne ferait pas la différence entre *gravement et grièvement*).

Dans le second niveau, l'exploitation se centre sur :

¹² Expression incorrecte

¹³ Expression valide de la langue française

- La structure :

-Expressions verbales sans article : *prêter secours, tirer profit...*

-Expressions hyponymiques et hyperonymiques¹⁴ : *Prendre une responsabilité* = *assumer une responsabilité* ; *refuser une invitation* = *décliner une invitation...*

-Expressions réduites : *Prendre une douche* = *se doucher*, *rendre visite* = *visiter* (Un apprenant de FLE aura l'habitude d'employer l'expression réduite car peut-être il ne connaîtra pas le collocatif correspondant).

- Le sens :

-Expressions antonymiques : *mettre la table*<>*débarrasser la table*, *remporter la victoire*<>*subir une défaite*

-Expressions terminologiques : *avoir le droit de*, *avoir droit à*, *être dans son droit...*

Grâce à ce type d'enseignement systématique des collocations, on pourra éviter la traduction mot à mot de la langue maternelle, mais aussi l'erreur typique d'utiliser des phrases complexes au lieu d'employer une expression semi-figée adéquate à la situation de communication. Une autre erreur fréquente des locuteurs non natifs est celle d'employer un autre élément de la langue connu par le locuteur et compréhensible pour un interlocuteur natif de la langue, mais dont l'utilisation est peu fréquente. Ainsi, un locuteur non-natif de la langue, dans une analyse textuelle d'un ouvrage littéraire pourrait dire : *L'auteur continue son idée dans le troisième paragraphe* au lieu d'employer le verbe *poursuivre* qui serait plus fréquent dans la langue française.

Pour bien maîtriser la phraséologie d'une langue, nous devons faire attention à la liaison entre le lexique et la syntaxe, c'est-à-dire à la combinatoire de chaque lexie, aux relations lexicales entre les lexies et à l'aspect métaphorique et culturel de certains éléments comme c'est le cas des collocatifs. C'est pourquoi les collocatifs sont difficilement traduisibles d'une langue à une autre car dans chacune d'elles, ils ont une

¹⁴ Parfois on ressent que la terminologie employé dans cette méthode n'est pas trop précise. Il est difficile encore de donner un nom à quelques phénomènes de la phraséologie. Dans ce cas-là, la TST parlerait plutôt de verbes support spécifiques.

connotation différente.

Isabel González Rey a réalisé un important apport à cette nouvelle discipline chargée de l'enseignement de la phraséologie pour débutants. Elle a créé une méthode pour la phraséodidactique, *Le français idiomatique*, où elle a essayé de systématiser l'enseignement de la phraséologie. Cependant, à mesure que l'on regarde de près cette méthode, on se rend compte qu'il y a encore beaucoup de choses à améliorer. Dans certains cas, comme par exemple le classement thématique d'après le lexique des animaux, on voit qu'elle confond les expressions figées et les expressions semi-figées. Ainsi, les prochaines méthodes de la phraséodidactique doivent insister à cet égard, en essayant de séparer ces deux types d'expressions qui sont bien différentes dans leurs formations et dans leurs sens. Pour arriver à la construction de méthodes plus précises et scientifiques, on pourrait, par exemple, s'appuyer sur la théorie linguistique de la TST. La TST a non seulement une portée universelle, c'est-à-dire qu'elle permet de décrire la phraséologie de n'importe quelle langue naturelle, mais aussi une rigueur scientifique dans la description des phénomènes phraséologiques. En plus, la TST permet à l'apprenant de savoir quels sens s'expriment de manière phraséologique, puisque le sens très général de chaque FL s'exprime dans toutes les langues vivantes de cette manière. Ainsi, il pourra toujours prévoir l'utilisation de la langue idiomatique. Par exemple, l'intensification, qui n'est pas bien décrite dans la méthode d'Isabel González Rey, car elle ne met pas en rapport le collocatif avec ce type de sens très général. Ainsi, la méthode *Le français idiomatique* n'indique pas à l'apprenant que *comme une vache* intensifie la lexie *PLEURER* au sein de la collocation *pleurer comme une vache*. En plus, la terminologie utilisée semble parfois peu précise : ce que l'on trouve dans *Le français idiomatique* comme formules routinières sont en grande partie les pragmatèmes dont parle Mel'cuk, c'est-à-dire des expressions contraintes pragmatiquement. Ainsi, lorsqu'on décroche le téléphone et que l'on dit : *C'est pour toi !* on est en train d'employer un syntagme figé, car on doit savoir que c'est cette expression la plus adéquate dans cette situation de communication et pas : **C'est toi qu'on demande.* (Uzcanga, Llamas, Pérez, 2003 : 267-268) Alors, bien que l'on trouve quelques imprécisions dans cette méthode, l'on ne peut pas nier le grand apport d'Isabel González Rey à l'enseignement/apprentissage de la phraséologie de la langue française.

5. EXERCICES À RÉALISER POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHRASÉOLOGIE FRANÇAISE

Après la présentation des notions de la LEC et de quelques ressources pour l'enseignement/apprentissage de la phraséologie, nous allons proposer dans ce qui suit une application pratique de nos connaissances. Ainsi, nous allons proposer différents exercices qui facilitent l'apprentissage systématique de la phraséologie ainsi que des exercices à réaliser avec les outils et les méthodes que nous avons décrites auparavant.

Premièrement, nous allons aborder l'enseignement des **locutions** et des **proverbes**. D'après notre expérience personnelle, nous considérons que l'enseignement traditionnel consistant en l'utilisation d'une « liste » de ce type d'expressions accompagnées de leurs traductions, ne sont pas adéquates pour un enseignement actif de la langue idiomatique. Ainsi, l'on pourrait proposer aux élèves¹⁵, pendant la séance de cours, ¹⁶un jeu pour apprendre les expressions idiomatiques de manière naturelle et presque sans efforts. D'abord, on leur passerait la liste des expressions et des proverbes¹⁷ en leur demandant de réfléchir à ce que chaque expression pourrait bien signifier. Après avoir fait une mise en commun des différentes opinions des apprenants sur la signification des dites expressions, on fera des petits groupes de deux ou trois personnes. Chaque groupe sera chargé d'une locution ou d'un proverbe (toujours sans donner la traduction ni la signification des expressions). Puis, l'enseignant doit expliquer à chaque groupe le sens de la locution ou du proverbe qu'ils devront mettre en scène : chaque groupe fera un petit théâtre en utilisant leur expression en contexte afin que leurs camarades puissent deviner le sens de chacune des expressions. Par exemple, pour la locution *avoir la chair de poule* un élève pourrait simuler qu'il a froid et dire : *Il fait très froid, j'ai la chair de poule*. En écoutant ces mots, son camarade pourra lui passer une veste pour que l'expression soit correctement comprise. De même pour l'expression figée *se mettre sur son trente et un*. Un apprenant fera semblant d'avoir une fête très importante. Pour s'y rendre,

¹⁵ Public ciblé: ce type d'exercice serait destiné à des élèves de 10 à 18 ans, car pour des apprenants adultes ou pour un enseignement universitaire ce type d'exercice pourrait ne pas être pris au sérieux et ne pas donner de bons résultats.

¹⁶ Sessions de 45 ou 60 minutes approximativement

¹⁷ Annexe II

l'apprenant simulera de mettre ses vêtements les plus élégants, il se peignera soigneusement et il se regardera dans le miroir avant de sortir.

De cette manière, l'exercice permet aux apprenants de développer leur créativité et leur ingéniosité tout en s'amusant, mais en plus, les apprenants pourront employer les expressions dans leur bon contexte sans presque faire des efforts.

Une autre possibilité serait de faire des exercices suivant les démarches proposées dans le **LAF**. Pour vérifier qu'un apprenant sait naviguer à travers le réseau lexical du LAF, on peut lui demander d'y chercher comment il exprimerait quelque chose. Par exemple, on peut lui demander sur un endroit spécifique sémantiquement associé à la lexie *HÔPITAL* : le lieu où les médecins réalisent leurs interventions. Pour trouver cette lexie dans le dictionnaire, il doit évidemment connaître le mot « *hôpital* » et savoir que la lexie qu'il cherche est un dérivé sémantique de ce mot. Il doit aussi savoir que la lexie qu'il cherche apparaît dans l'article de LAF correspondant au vocable *HÔPITAL*. Ainsi, il tombera facilement sur la lexie *BLOC OPERATOIRE* qui répond à son intention de communication. Cependant, le vocable qu'on cherche pourrait ne pas être présent dans la nomenclature du LAF. À ce moment-là, on pourra toujours chercher un quasi-synonyme.

Un autre exercice possible, toujours à partir du LAF, serait la création de mini-lexiques : les étiquettes, c'est-à-dire le genre prochain de la lexie définie, peuvent être utilisées pour construire ces « mini-lexiques » thématiques. Par exemple, dans le cas du « vocabulaire des émotions », on considère que le sens 'émotion' est assez spécifique et donc la sous-hiérarchie qui sera considérée ici est celle contrôlée par l'étiquette *SENTIMENT*. Cette sous-hiérarchie contient 15 étiquettes différentes reliées par des relations d'hyperonymie ou d'hyponymie, ou par dérivation sémantique : *SENTIMENT*, *SENTIMENT NÉGATIF*, *ÉPROUVER UN SENTIMENT*, *ÉMOTION*... Ce mini-lexique doit être complété par d'autres entrées comme *AGRESSION*, *AMOUR*, *ATTITUDES*... Cependant, la tâche d'élaboration d'un mini-lexique ne doit pas s'arrêter ici. Ce mini-lexique peut être complété avec d'autres types de relations sémantiques qui nous permettront d'obtenir un véritable réseau lexical. Par exemple, dans le cas d'*AMOUR*, on doit penser à ses actants sémantiques : Nom pour X (celui qui ressent l'amour) : *AMOUREUX*, on doit penser à l'action de commencer à ressentir l'amour : *TOMBER AMOUREUX*, on

peut même penser à des expressions du type *COUP DE FOUDRE* qui s'utilise lorsqu'une personne tombe amoureuse instantanément d'une autre...

Finalement, nous proposons une activité d'exploration du lexique pour travailler un vocable polysémique dans l'Annexe III. Cet exercice concerne le vocable *FOURCHETTE*. Pour le déroulement de cet exercice, l'enseignant doit distribuer à chaque élève une copie du mini-corpus d'exemples d'emploi de ce vocable polysémique. Après, en groupes de deux ou trois personnes, les apprenants pourront discuter sur les différents sens qu'ils peuvent identifier dans ce mini-corpus. Puis, pour chaque sens identifié, ils pourront numéroter chaque lexie du vocable, en essayant de trouver des synonymes ou des paraphrases approximatives de chaque sens. Dans l'Annexe III vous pouvez observer des réponses type pour cet exercice.

Ensuite, nous allons proposer des **exercices à trous** qu'on pourrait trouver dans la méthode *Le français idiomatique*. Premièrement, on pourrait trouver un texte truffé de collocations où le collocatif serait enlevé. Alors, c'est à l'apprenant de remplir les trous avec le collocatif correct. L'on pourrait donner les collocatifs dans une liste pour que l'exercice soit plus facile ou non, en dépendant du niveau de langue des apprenants. La consigne de cet exercice serait :

1. Complète le texte suivant avec les collocatifs de la liste suivante :

De cordes, gros, tomber, comme une vache, grosse, faire, large, étouffante, faire

Un petit enfant était à la plage. Il était en train de faire un _____ château de sable lorsqu'une _____ vague est venue et le château fut abattu. Soudain, il s'est mis à pleurer _____ en pensant qu'il ne reverrait jamais un si beau château. Cependant, quand il a regardé maman, il a vu un château beaucoup plus magnifique et il a _____ un sourire, un très _____ sourire. Tout à coup, il a commencé à pleuvoir _____ même s'il faisait une chaleur _____. C'est à ce moment que Nicolas _____ un pas qui lui a mené à _____ par terre.

Un autre exercice que l'on pourrait proposer aux apprenants à partir de ce dernier, serait de **réemployer** 4 des collocations antérieures dans un dialogue qu'ils devraient réaliser en groupes de deux.

Finalement, lorsque les apprenants auront compris le sens des collocations en contexte, on peut leur proposer de traduire les collocations dans leur langue

maternelle.

Également, on pourrait proposer aux apprenants un texte d'où ils devraient **extraire** les collocations ou locutions employées, toujours en essayant de comprendre leurs sens pour après pouvoir les expliquer à ses camarades sans besoin de les traduire dans leur langue maternelle. La consigne de cet exercice serait :

2. Cherche les collocations et les locutions employées dans le texte suivant :

Luc et Marie étaient ensemble. Marie était très bavarde et Luc s'est écrié : Ne me casse pas les pieds avec tes histoires, Marie ! Tout de suite, Luc s'est rendu compte que le bus qu'il devait prendre était sur le point de partir. Il a fait un pas indécis et finalement il s'est mis à courir à fond de train sans succès car le train était déjà parti.

Cet exercice serait très riche puisque les apprenants doivent reconnaître les expressions figées et les expressions semi-figées, en les classifiant en tant que collocations ou locutions.

Un autre type d'exercice très utile pour l'apprentissage actif de la phraséologie est la création de **fiches lexicales** destinées à la production. L'objectif de ce type d'activité est d'exploiter les liens collocationnels et dérivationnels¹⁸ contrôlés par une unité lexicale thématique (Tremblay, Ophélie ; Polguère, Alain, 2007 : 5) afin d'utiliser ces fiches lexicales comme outils pour une production écrite. Cette activité aurait besoin de trois séances de 45 ou 60 minutes chacune¹⁹. Le mode de travail serait la création de fiches en équipes, car un apprenant peut connaître une lexie ou un lien dérivationnel qu'un autre ignore. Pourtant, l'activité de rédaction serait individuelle afin que l'enseignant relève la différente capacité d'apprentissage de chaque élève.

En ce qui concerne le déroulement des séances, on commencerait la première avec la lecture d'un texte en rapport avec la lexie que l'on va travailler. Par exemple, si l'on travaille la lexie *PEUR*, le texte sera en rapport avec des situations où la peur pourra se produire. Une fois le texte lu, les élèves doivent faire une espèce de débat sur les situations où l'on peut éprouver de la peur, ce qui peut faire peur, etc. L'enseignant devra être le médiateur du débat et il pourra demander aux élèves de

¹⁸ Pour la bonne réalisation de cette activité, il faut que l'apprenant ait un bon niveau de connaissances préalables sur le lexique, par exemple, les notions lexicologiques de base du LAF.

¹⁹ Public ciblé : à partir de 15 ans. C'est un exercice qui peut devenir de plus en plus complexe selon les connaissances des élèves.

décrire une expérience personnelle où ils ont eu peur. Puis, les élèves doivent trouver les éléments qui contribuent à créer une ambiance qui favoriserait la peur (l'obscurité, la solitude, les bruits étranges...) et donner des exemples des stéréotypes d'êtres qui peuvent provoquer la peur : les fantômes, les serpents, les monstres... Ainsi, les apprenants tomberont petit à petit sur les expressions ou les lexies que l'on peut utiliser pour parler de la *PEUR*.

La deuxième séance serait déjà consacrée à compléter la fiche lexicale de *PEUR*.²⁰ Pour cela, on fera des groupes de 3 ou 4 personnes (selon le nombre d'élèves) qui essayeront de remplir la fiche à partir de leurs connaissances. Ils se serviront des renseignements explicités sur la fiche elle-même (mots de sens contraire : *bravoure*, synonymes : *crainte*, noms pour X : *peureux*, noms pour Y : *cause de la PEUR*...). Tout de suite, l'enseignant distribuera les articles du LAF décrivant des lexies synonymes de *PEUR* comme *CRAINTE*, *EFFROI*... afin de comparer les données qu'ils sont en train d'introduire dans la fiche avec la description de ces vocables. Chaque équipe ne travaillera que sur un seul article. L'étude des articles du LAF permettra aux élèves d'ajouter de nouveaux dérivés sémantiques et de nouvelles collocations. Finalement, on fera une mise en commun des informations trouvées pour décrire la lexie *PEUR* de la manière la plus complète possible.

Finalement, dans la dernière séance l'enseignant distribue aux élèves le résumé d'un livre où l'on parle de la peur. Ainsi, ils s'en serviront pour la rédaction d'un texte car les élèves devront répondre à la consigne suivante : *De quoi ont peur chacun des personnages ? Décris la peur d'au moins un des personnages telle qu'il va la vivre dans la maison hantée. Explique ensuite comment (par quels moyens) ce personnage parvient à vaincre sa peur.* Pour encourager les élèves à utiliser la fiche lexicale qu'ils viennent de remplir, l'enseignant doit énoncer quelques contraintes comme par exemple : vous devez utiliser quatre dérivés sémantique, trois collocations verbales et deux collocations adjectivales.

Un autre exercice pour apprendre les collocations devrait avoir la consigne suivante :

²⁰ Annexe IV: Le résultat obtenu en classe peut varier, car la fiche complétée qu'apparaît dans cet annexe n'est qu'une proposition de réponse.

3. Appariez une base de la première colonne avec un collocatif de la deuxième de manière à former des collocations :

- | | |
|---------------|-------------------------|
| 1. Affirmer | a. Avec fermeté |
| 2. Accueillir | b. À tout rompre |
| 3. Accepter | c. À une large majorité |
| 4. Agacer | d. En rase campagne |
| 5. Acheter | e. À tort |
| 6. Accuser | f. À prix d'or |
| 7. Abandonner | g. Prodigieusement |
| 8. Adopter | h. De bon cœur |
| 9. Acclamer | i. À bras ouverts |
| 10. Agir | j. Urbi et orbi |

Ce type d'exercice doit servir de base pour un autre, car autrement il ne serait qu'une liste d'expressions semi-figées avec le sens très général d'intensification. Alors, il faudrait demander aux apprenants un autre exercice visant la production orale ou écrite pour employer les collocations construites et les mettre en contexte. Par exemple, un dialogue où ils devraient utiliser 3 des collocations précédentes. En plus, l'un des avantages de ce type d'exercice, c'est qu'ils permettent la production de collocations qui partagent un même sens général. Par exemple, le sens général de fin : *la finale d'un concours, l'épilogue d'un roman, la décadence d'un empire...* ; ou le sens général de reste : *la lie du vin, le culot d'une pipe, les reliefs d'un repas...*

À cet égard, on peut faire un exercice concernant les locutions. Ainsi, on pourrait relier l'expression figée avec son signifié correspondant. La consigne serait :

4. Recherchez, dans la deuxième colonne, la qualité ou le défaut correspondant à une des expressions de la première colonne.

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1. Un cœur d'or | a. Dur, insensible |
| 2. Une teigne | b. Folle, égarée |
| 3. Un mauvais sujet | c. Rigide et intraitable |
| 4. Un vilain oiseau | d. Complaisante, charitable |
| 5. Un cœur de roche | e. Médisante |
| 6. Une langue de vipère | f. Méchante |
| 7. Un écumeur de marmite | g. Très déplaisante |
| 8. Une tête sans cervelle | h. D'une mauvaise conduite |
| 9. Un dragon de vertu | i. Exaltée, extravagante |
| 10. Un cerveau brûlé | j. Parasite |

Nous devons souligner que, parfois, des exercices traditionnels ont travaillé les collocations sans même nommer cette notion. Par exemple, des exercices à trous dont la consigne serait la suivante :

5. Compléter les expressions suivantes : *Méchant comme...*, *Fondre comme...*
Dormir comme..., *Pleurer comme...*

Cependant, ce type d'exercice aurait dû mettre en relief ses objectifs, c'est-à-dire la production de collocations avec le sens très général d'intensification, car nous croyons que les apprenants doivent connaître le phénomène sur lequel ils sont en train de travailler. Ainsi, ils doivent savoir qu'ils sont en train de chercher le collocatif qui permet d'intensifier la lexie qui constitue la base de la collocation. Ainsi, *comme une teigne* intensifie la lexie MÉCHANT ou *comme un loir* la lexie DORMIR.

6. CONCLUSIONS

Dans le domaine de la linguistique appliqué à l'enseignement des langues, les expressions figées et semi-figées sont reléguées au domaine spécifique de la langue et donc enseignées seulement lors des derniers niveaux d'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, les apprenants ont beaucoup de problèmes pour apprendre ce type d'expressions qui constituent une partie incontournable du lexique de la langue, car ils doivent d'habitude mémoriser des longues listes d'expressions, dont ils ne connaissent même pas le sens. Et pourtant, l'emploi spontané de ce type d'expressions est la preuve d'une bonne maîtrise de la langue étrangère même si certains linguistes affirment que l'on peut s'exprimer correctement sans employer aucune expression phraséologique²¹. Sans employer la phraséologie, l'apprenant s'éloignera de la culture et du contexte où la langue s'utilise puisque la phraséologie contient de très grandes connotations culturelles. Alors, on ne peut pas oublier que « maîtriser une langue, c'est maîtriser sa combinatoire lexicale restreinte » (Uzcanga, 2010 : 10) L'apprentissage des collocations et des locutions d'une langue doit être un processus progressif et continu qui doit commencer de manière précoce chez un locuteur non natif d'une langue donnée. En plus, l'importance de la phraséologie dans l'apprentissage des langues a été reconnu par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues où les auteurs préconisent déjà l'importance du bon usage

²¹ Évidemment la langue idiomatique est essentielle pour une bonne communication.

des expressions idiomatiques.²²

Ainsi, pour bien maîtriser la phraséologie d'une langue, il faut d'abord avoir quelques notions lexicologiques de base telles que la dérivation sémantique, l'actant sémantique, la lexie, le syntagme figé ou semi-figé, le principe de compositionnalité sémantique... Ces notions sont incontournables pour un emploi correct des outils qui nous permettent d'avancer dans le domaine du lexique de la langue tels que le LAF ou des méthodes comme *Le Français Idiomatique* qui essaient de systématiser l'enseignement de la phraséologie des langues.

Finalement, nous soulignons l'importance de la phraséodidactique, nouvelle discipline qui prône cet enseignement précoce du phénomène phraséologique de la langue, même s'il reste encore beaucoup à faire à ce sujet. Pour enseigner la langue idiomatique de manière correcte, il faut être très précis et scientifique et la phraséologie mène parfois à mélanger syntagmes figées et semi-figées et à employer une terminologie peu précise. Ainsi, il faudrait s'appuyer sur des théories linguistiques plus rigoureuses telles que la TST qui a, en plus, une portée universelle, c'est-à-dire qu'elle sert à décrire n'importe quelle langue naturelle.

²² Seulement ils croient que la possession de la langue idiomatique ne peut s'accomplir qu'au niveau C2, moment un peu tardif de l'apprentissage d'une langue.

7. BIBLIOGRAPHIE :

BARDOSI, Vilmos (1983). *Les locutions françaises en 150 exercices*. Budapest.

CHARLES, Bally (1909). *Traité de stylistique française, vol.II*. 3^e édition, Genève : Librairie Georg & Cie, Paris.

CAVALLA, Cristelle (2008). *Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE*. Enseigner les structures langagières en FLE.

CAVALLA, Cristelle (2009). *Enseigner et apprendre le lexique*. Association des professeurs de langues vivantes. Les Langues Modernes.

ETTINGER, Stephan (2008). *Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación*. Cadernos de Fraseoloxía galega.

GONZALEZ REY, Isabel, (2008_a). *La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement*. Universidad de Santiago de Compostela.

GONZALEZ REY, Isabel, (2008_b). *La didactique du français idiomatique*. Discours et méthodes.

JOUSSE, Anne-Laure, POLGUERE, Alain, TREMBLAY, Ophélie (2008). *Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire*. Observatoire de Linguistique Sens-Texte. Université de Montréal.

KÜHN, Peter (1985). *Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert*.

MEL'CUK, Igor, POLGUERE, Alain. (2007) *Lexique actif du français*. Champs linguistique. Manuels. De boeck.

NEGREANU, Aristita (1979). *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*.

POLGUERE, Alain (sous presse). *La théorie Sens-Texte*. Observatoire de la linguistique Sens-Texte(OLST) : Université de Montréal.

http://papillon.imag.fr/static/info_media/1620886.pdf Consulté le 2 juillet 2014

POLGUERE, Alain(2008). *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal.

SIREJOLS, Évelyne (2008). *Vocabulaire en dialogues*. Niveau intermédiaire. Clé International.

TREMBLAY, Ophélie, POLGUERE, Alain. (2007) *Création de fiches lexicales pour la rédaction*.

UZCANGA VIVAR, Isabel (2010). *Phraséologie et dérivation sémantique dans le cadre de la théorie Sens-Texte*.

UZCANGA VIVAR, Isabel, LLAMAS POMBO, Elena, PÉREZ VELASCO, Juan Manuel, (2003). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Ediciones Universidad Salamanca.

ANNEXE I

C

CANARD, nom, masc

I.a. OISEAU OU ESPÈCE ANIMALE CORRESPONDANTE : *Le **canard** se lissait tranquillement les plumes sur le bord de l'étang.*

I.b. DE LA VOLAILLE : *Comme volaille, il vend surtout du **canard**.*

III. SON : *Le clarinettiste a fait un **canard** avec son café.*

I.a. OISEAU OU ESPÈCE ANIMALE CORRESPONDANTE

☞ Oie

Génér. Animal domestique/sauvage ; gibier (d'eau) **Femelle** cane, canette **Petit du C.** canardeau, caneton **Espèce de C.** ~ de Barbarie, colvert, mulard, sacelle **Qui vit à l'état sauvage** sauvage | postpos // rare halbran **Qui ne vit pas à l'état sauvage** d'élevage, domestique | postpos **C. émet un cri** cancaner, rare nasiller **Cri du C.** cancanage, rare nasillement ; coin-coin | onomatopée **Caractéristique physique du C.** bec plat ; pieds palmés. **Petit plan d'eau où vont les C.** Mare [à/aux ~s] // rare canardière **Chaire du C. utilisée comme aliment** canard I.b **Nom de C. qui est un personnage de dessins animés et de bandes dessinées** Donald

C. EN TANT QU'OISEAU D'ÉLEVAGE DONT S'OCCUPE L'INDIVIDU X :

[x] **s'occuper de C.** élever [ART~] [X] **alimenter de force un C. pour faire grossir son foie** gaver [ART~]

Dans la région, on élève pigeons, canards et agneaux de façon artisanale. Il a passé sa vie à étudier l'hivernage et la migration des canards. On a fixé au 15 février la clôture de la chasse aux gibiers d'eau autres que le canard colvert.

◆ 'canard boiteux', 'comme un canard', 'en canard', [froid] 'de canard', 'ne pas casser trois pattes à un canard', 'vilain petit canard'

I.b. **pas de pl**

DE LA VOLAILLE

Canard, qui provient de l'oiseau X

Génér. Viande [de canard l.a]; volaille **Nom pour X** canard l.a **Portion de C. correspondant à une partie spécifique de l'animal** aiguillette, cou, cuisse, patte, magret [de ~] **Plat à base de C.** ~à l'orange, ~aux navets, ~aux olives, ~ laqué, confit de ~, terrine de ~ **Foie de C. produit par gavage** 'foi gras' [de~]

-J'ai décidé de te faire du canard pour ce soir. Nous aurons comme plat principal du magret de canard.

II. SON

Canard produit par l'individu X [= de N, A_{poss}] avec l'instrument de musique Y [= avec N, sur N]

☞ couac >> 'fausse note'

Nom pour X jouer [de N_y], musicien **Nom pour Y** 'instrument à vent' clarinette, saxophone [**X**] **produire un C.** faire, fam sortir [ART~]

Il a fait un canard juste au moment où il attaquait son solo de clarinette

III : MORCEAU DE SUCRE

Canard imbibé de Y, que consomme l'individu X [= de N, A_{poss}]

☞ sucre^b

Type particulier de Y alcool, liqueur ; café [**X**] **faire un C. avec Y** faire, se faire [ART~ dans N_y] // tremper [un sucre b dans N_y] [**X**] **consommer un C.** prendre [ART~] ; sucer [ART~]

-Je me ferais bien un canard dans un petit schnaps. À chaque fois qu'elle voit ses parents prendre le café, Lisa leur demande la permission de se faire un canard.

ANNEXE II

EXPRESSIONS

Se mettre sur son trente et un
Se payer la tête de quelqu'un
Coûter les yeux de la tête
Poser un lapin
Donner sa langue au chat
Être bavard comme une pie
Comme le jour et la nuit
Être myope comme une taupe
Faire la grasse matinée
Rester bouche bée
De bouche à oreille
Entendre une mouche voler
Se couper les cheveux en quatre
C'est la cerise sur le gâteau
Avoir la chair de poule
Avoir le cafard
Il pleut des cordes
Mener quelqu'un par le bout du nez
Se jeter dans la gueule du loup
Caresser dans le sens du poil
Ce ne sont pas tes oignons
Remuer ciel et terre
Les bras m'en sont tombés
Mettre les pieds dans le plat
Avoir un chat dans la gorge
Dormir comme une marmotte
Avoir des fourmis dans les jambes
Être casse-pieds

C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase

C'est simple comme bonjour

Avoir une faim de loup

Passer un savon

PROVERBES

Rira bien qui rira le dernier

À tout malheur quelque chose est bon

Qui vole un œuf vole un bœuf

Loin des yeux, loin du cœur

Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué

Quand on veut on peut

On récolte ce que l'on sème

Ce qui est fait est fait

C'est en forgeant qu'on devient forgeron

Mieux vaut prévenir que guérir

Qui ne risque/tente/essaye rien n'a rien

ANNEXE III

Fiche A-2 : Structure du vocable FOURCHETTE

Catégorie Activité d'exploration du lexique

Version 1.1 — 27 avril 2007

Auteurs Ophélie Tremblay et Alain Polguère

1. Objectif

Apprendre à dégager la structure polysémique d'un vocable à partir d'exemples d'emplois et de l'identification de quelques propriétés fondamentales de chaque acception du vocable.

Notes 1 Une activité de type lexicographique est proposée sur le site comme continuation de cette première exploration de FOURCHETTE.

2 On peut reprendre ce format d'activité avec d'autres vocables polysémiques non décrits dans LAF. On peut aussi prendre un cas d'homonymie, pour travailler sur la distinction entre homonymie et polysémie.

2. Durée

2 séances de 45 minutes chacune.

3. Public cible et mode de travail

- ▶ Fin du primaire et niveaux supérieurs
- ▶ Travail en équipe de 2-3

4. Ressources

- ▶ LAF
- ▶ photocopie d'une série d'exemples d'emplois de FOURCHETTE (voir l'Annexe, en fin de fiche)

5. Déroulement

Construction d'une hypothèse à partir d'une analyse de données linguistiques

- ▶ Le professeur distribue à chaque élève une copie d'un mini-corpus d'exemples d'emplois d'un vocable polysémique, ici, FOURCHETTE.
- ▶ En petits groupes de 2-3, les élèves prennent connaissance des exemples et discutent des différents sens qu'ils pensent identifier dans ce mini-corpus

Pour chaque sens dégagé, ils font le travail suivant :

- numéroter chaque lexie du vocable ;
- trouver des synonymes ou des paraphrases approximatives ;
- associer les phrases correspondantes du mini-corpus.

Réponse type

Note Les numéros d'exemple renvoient aux phrases du mini-corpus de l'Annexe.

- ▶ FOURCHETTE 1
Paraphrase approximative : *ustensile de table*
Exemples : (1) (3) (6)
- ▶ FOURCHETTE 2
Paraphrase approximative : *écart entre deux valeurs*
Exemples : (2) (4) (5) (7)

Mise à l'épreuve de l'hypothèse par consultation du modèle du LAF

- ▶ En consultant la *Liste des champs sémantiques* (p. 493-496), les élèves doivent trouver un ou plusieurs champs sémantiques auxquels pourrait appartenir chacun des sens dégagés.
- ▶ Ils vont ensuite consulter l'*Index des champs sémantiques* (p. 497-513) pour trouver quelles lexies de ces champs ont été décrites dans le LAF et sélectionner celles qui pourraient aider pour la description de FOURCHETTE.
- ▶ Finalement, ils consultent les articles de LAF des lexies qui viennent d'être identifiées pour trouver des connexions lexicales intéressantes pour chaque acception du vocable.

Réponse type

FOURCHETTE 1

- ▶ Identification des champs concernés
 - **accessoires** : pas de lexie pertinente
 - **alimentation** : VAISSELLE 1, à la rigueur ASSIETTE
 - **instruments-outils-ustensiles** : COUTEAU
 - **vaisselle** : même chose que pour **alimentation**
- ▶ On constate que COUTEAU est vraisemblablement le vocable le plus intéressant à considérer.
- ▶ Cependant, il ne possède dans le LAF qu'une acception ; la polysémie de FOURCHETTE n'a pas de parallèle ici.

L'examen de VAISSELLE 1 permet de faire ressortir :

- *pièce de vaisselle*
- *couverts*
- ▶ L'examen de COUTEAU permet de voir que FOURCHETTE est un contrastif de cette lexie ; on peut relever aussi l'expression *ustensile de table* dans la présentation des contrastifs.
- ▶ En conclusion, on réunit les informations suivantes sur FOURCHETTE 1:
 - termes proches (génériques) : USTENSILE DE TABLE, PIÈCE DE VAISSELLE
 - noms de collectifs associés : VAISSELLE 1, COUVERTS

- contrastifs : COUTEAU et CUILLÈRE

FOURCHETTE 2

▶ Identification des champs concernés

calcul : à la rigueur FACTEUR ³II.2

mesure : INDICE ²II

paramètres : là encore FACTEUR ³II.2

- ▶ Noter que ce sens de FOURCHETTE est plus délicat à cerner que le précédent.
- ▶ Aucune des lexies trouvées à partir des champs sémantiques ne pourrait se substituer à FOURCHETTE 2 dans les exemples du mini-corpus. Il ne s'agit ni de quasi-synonymes ni de termes véritablement proches.
- ▶ On ne trouve pas données vraiment pertinentes dans FACTEUR ³II.2 à part le pointeur vers NOMBRE (fourchette entre deux valeurs/nombres).
- ▶ La lexie INDICE ²II, en tant que mesure, semble plus proche. Mais là encore, il n'y a pas vraiment de pointeurs pertinents pour FOURCHETTE 2.
- ▶ On constate qu'il serait intéressant de construire des descriptions de vocables comme ÉCART ou INTERVALLE : leur unité lexicale de base correspond à cette acception de FOURCHETTE.

Polissage de la structure du vocable

- ▶ Identifier le lien sémantique entre les deux acceptions du vocable, car il ne s'agit pas d'un cas d'homonymie : métaphore fondée sur le rapport entre la forme physique d'un objet et la « forme fonctionnelle » d'un concept.
- ▶ C'est un rapport de sens assez complexe à expliciter : faire une illustration mettant en vis-à-vis le dessin d'une fourchette à deux dents et la représentation graphique d'un écart à deux bornes (deux valeurs).
- ▶ Du fait du rapport de sens métaphorique, on suggère de remplacer la numérotation utilisée jusqu'à présent par une numérotation en chiffres romains (voir LAF, p. 30) : FOURCHETTE I ~ FOURCHETTE I

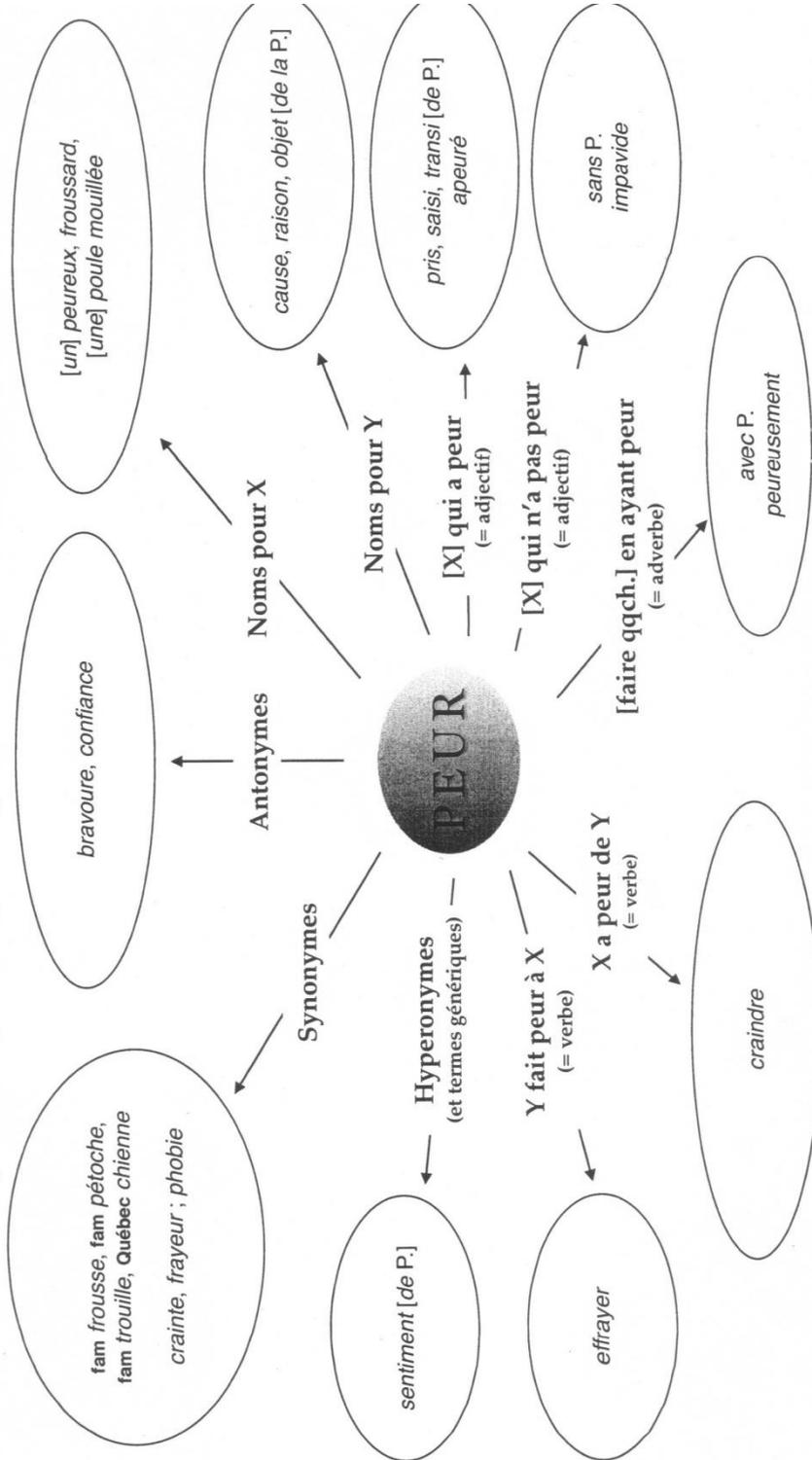
Annexe : Mini-corpus d'emplois de FOURCHETTE

- (1) *Il faut mettre la pâte dans le moule et la piquer avec une **fourchette**.*
- (2) *Le gouvernement a maintenu l'inflation dans une **fourchette** de 1% à 4%.*
- (3) *Pourquoi ne pas apporter son assiette et ses propres couverts, au lieu d'utiliser des sacs en papier et des **fourchettes** en plastique ?*
- (4) *Les deux monnaies ont fluctué dans une **fourchette** étroite.*
- (5) *En province, la **fourchette** des salaires se situe entre 20 000 et 40 000 €.*
- (6) *Il est resté de longues minutes la **fourchette** en l'air, tout occupé à évoquer Raymond Queneau.*
- (7) *La croissance de la masse monétaire demeure dans la **fourchette** fixée par la banque central.*

ANNEXE IV

Fiche lexicale 1 — Dérivés sémantiques de PEUR

'peur de l'individu X causée par Y' [La peur des fantômes empêche Miro de dormir.]



Quelques locutions avec PEUR

La peur donne des ailes; avoir peur de son ombre; Québec Se conter/se faire des peurs