

Monika Sulkowska

*Université de Silésie
Katowice*

Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère

Abstract

This article is an attempt at an introduction to the problems of phraseological didactics. It should be said that phraseological didactics is a new scientific branch, which is only just developing. Its main goal is to investigate the ways of effectively teaching as well as learning phraseological structures. This article shows why phraseology in a foreign language should be taught and what problems are the most frequent in this area. Moreover, in this article the author discusses selected didactic ideas which can make the process of teaching and learning idiomatic expressions in L2 easier.

Keywords

Phraseology, phraseological didactics, process of teaching and learning idiomatic expressions in L2, selected didactic ideas.

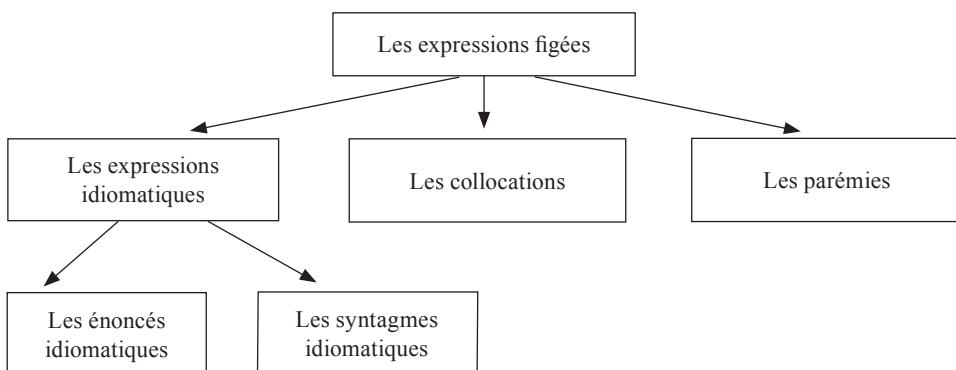
1. Phraséodidactique et phraséologie

La **phraséodidactique**, ou didactique de la phraséologie, représente un domaine d'étude peu et mal exploré jusqu'à présent. C'est un domaine qui aujourd'hui est en train de se constituer et qui unit bien des aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Le terme de phraséodidactique, lui-même, est d'origine germanique (*phraseodidactik*) et s'est consolidé avant tout grâce aux travaux de H.H. Lüger (1997, 2001) et de S. Ettlinger (1998). La phraséodidactique se rattache fortement à la **phraséologie**, discipline scientifique qui possède déjà une longue histoire et une vaste tradition. Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots (parfois même d'un seul si son emploi est idio-

matique), stables, répétés et souvent figurés. Polylexicalité, figement, répétition et institutionnalisation sont en fait les propriétés essentielles qui caractérisent les expressions figées. Quant aux structures figées, il existe beaucoup de leurs typologies diverses, élaborées par certains théoriciens de la phraséologie d'après des critères variés. À titre d'exemple, I. González Rey (2007) propose une typologie des expressions figées qui s'applique bien au niveau de la didactique des unités figées. Cette typologie distingue trois grands groupes qui pourraient être illustrés à l'aide du schéma suivant :

Schéma 1

Classement des expressions figées



Les **énoncés idiomatiques** contiennent les expressions de la conversation, constituées de formules routinières, p.ex. *Comment ça va ?, Ne quittez pas !*, et des expressions familières, p.ex. *Zut alors ! Bonne idée !* Les **syntagmes idiomatiques**, eux, conforment des expressions imagées, à partir de termes concrets, tels ceux des animaux, du corps humain, des aliments, des couleurs, etc., p.ex. *donner sa langue au chat, faire son beurre, broyer du noir*. Le deuxième groupe, par contre, est composé de **collocations** dont les formatifs peuvent être à sens compositionnel, p.ex. *résoudre un problème*, former des groupes préférentiels, p.ex. *gravement malade*, mais *grièvement blessé*, des solidarités lexicales, p.ex. *grelotter de froid*, ou des implications, p.ex. *mordre (avec les dents)*. Le troisième groupe, quant à lui, contient les **parémies**, c'est-à-dire des énoncés-textes à valeur gnomique, p.ex. *La nuit porte conseil. Tel père, tel fils.*

La phraséodidactique, ou la didactique des expressions figées, ne possède de grandes traditions ni dans la didactique des langues maternelles ni dans celle des langues étrangères. Son objectif fondamental est la didactique de la phraséologie dans un sens large, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage de tout élément considéré comme unité phraséologique, à savoir les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. L'acquisition de ces expressions figées doit se faire

tout autant en langue maternelle qu'en langue étrangère dans une approche actionnelle comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

2. Pourquoi faut-il enseigner et apprendre des unités figées ?

Il est incontestable que les expressions figées jouent un rôle important dans la langue. Certains spécialistes mettent en évidence **leur fréquence significative dans le système**. À titre d'exemple, E. Szubin et L. Leonova (1970) prétendent que chaque langue naturelle contient probablement entre 6000 et 10 000 phrases répétées. L'équipe de lexicométrie de Saint-Cloud précise que les unités figées représentent 20% des textes traités, et selon les études de M. Gross (1982) pour environ 8000 phrases analysées, il existe moins de 600 sujets figés et plus de 1000 compléments de cette nature. Par contre, G. Denhière et J.-C. Verstigel (1997) avancent dans leur texte que les expressions ou locutions idiomatiques sont très nombreuses : il y en a environ 4000 en américain et plus de 2300 en français. Si l'on accepte l'hypothèse que les expressions figées englobent toutes les locutions polylexicales qui sont reproduites dans le discours, leur nombre augmente encore. Ainsi, A. Bogusławski (1989) suggère qu'il y en a des millions. Il est donc hors de doute que l'acquisition des expressions figées, avant tout au niveau avancé, est l'une des conditions d'accès à une bonne compétence de communication. Mais l'acquisition des structures figées, surtout en langue étrangère, n'est pas facile du tout. G. Gross (1996) accentue le fait que **les expressions figées restent souvent très compliquées pour les apprenants d'une langue étrangère** parce que souvent ils ne comprennent pas de telles structures bien qu'ils connaissent très bien la signification de tous leurs éléments lexicaux. Par contre, Ch. Bally (1951) signale que c'est avec l'appoint d'une langue étrangère que l'on prend conscience de la présence d'éléments préfabriqués dans la première langue. « L'étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement » (Ch. Bally, 1951 : 73). Ces derniers temps, le **Cadre européen commun de référence** pour les langues (CECR) a le mérite d'introduire l'enseignement des expressions figées dans ses recommandations. En ce qui concerne les expressions de base, l'utilisateur doit savoir employer les plus fréquentes au quotidien dès le niveau A1 pour parler de soi-même et pour décrire les autres. Les formules mémorisées dans la langue parlée sont indiquées à partir du niveau A2. Ces formules et expressions de base doivent s'employer correctement à partir du niveau B1. Les expressions idiomatiques sont recommandées

à partir du niveau C. Parmi ces expressions figurent aussi bien les interjections que les expressions imagees, les expressions familières et les régionalismes. Leur maîtrise doit être complète au niveau C2. Les proverbes font partie de la compétence sociolinguistique, car ils contiennent des éléments culturels. Ils sont donc à situer au même rang que les expressions idiomatiques, alors aux niveaux C1 et C2. En ce qui concerne les collocations, il convient de les situer également dans le niveau C, au même rang que les expressions figées antérieures. Selon le CEGR les expressions figées font partie d'un processus d'acquisition à long terme. C'est pourquoi il est vivement conseillé de s'y mettre dès le début de l'apprentissage et de façon progressive.

3. Problématique de la maîtrise des expressions figées

L. Wéry (2000) parle de **trois hypothèses** qui pourraient expliquer la difficulté que présentent l'utilisation et la maîtrise de ces tours spécifiques.

La **première difficulté** provient, à son avis, des compétences de communications qu'exige l'emploi des tours idiomatiques. En reprenant la topologie de H. Boyer (1991), la compétence de communication comprend cinq micro-compétences qui sont :

- une micro-compétence sémiotique : savoir et savoir-faire concernant la langue (phonèmes, aspects morphosyntaxiques...) et la gestualité ;
- une micro-compétence référentielle : savoir et savoir-faire et les représentations de l'univers : territoire, démographie, géographie... ;
- une micro-compétence discursive et textuelle : savoir et savoir-faire relatifs au discours et texte (argumentation, description...) ;
- une micro-compétence sociopragmatique : savoir et savoir-faire et les représentations pragmatiques conformément aux normes et légitimités (comment répondre au téléphone...) ;
- une micro-compétence ethnosocioculturelle : maîtrise des connaissances et des représentations collectives en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses...).

La maîtrise des savoirs et savoir-faire pour les expressions idiomatiques induit une bonne connaissance des cinq micro-compétences, surtout des deux dernières, sociopragmatique et ethnosocioculturelle, lesquelles sont plus difficiles à cerner pour un étudiant en FLE. La maîtrise de ces deux dernières micro-compétences supposent donc non seulement une très grande connaissance de la langue mais aussi de fréquents séjours en territoire francophone ou alors la possession d'un matériel médiatique de haut niveau (télévision par satellite, internet,...).

La **deuxième difficulté** mentionnée par L. Wéry (2000) est le manque de motivation de la majorité des apprenants face à ce domaine. Mais il faut noter que ces derniers temps, ce sont souvent les messages publicitaires qui motivent les apprenants à demander une explication.

La **troisième hypothèse** de L. Wéry qui peut justifier la difficulté d'approcher didactiquement les expressions idiomatiques est le manque d'outils « productifs » en matière d'expressions imagées et de termes polysémiques de la vie courante. En effet, pour travailler ces expressions idiomatiques les apprenants ont avant tout à leur disposition des ouvrages consultatifs, de type « *dictionnaire* ». Les expressions y sont rangées selon un ordre précis et ne serviront d'habitude qu'à la compréhension. Le plus souvent en s'appuyant sur ce type de support, les apprenants ne passent pas à la production. Les matériaux qui servent à développer la compétence productive en phraséologie sont en minorité. En ce qui concerne les ouvrages français dans ce domaine, il faut y mentionner l'ouvrage de R. Galisson, le *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* (1984a), qui permet à un étudiant de FLE de s'exercer à produire des expressions imagées.

4. Acquisition de la compétence phraséologique en langue étrangère

Les constructions figées constituent l'une des pierres d'achoppement traditionnelles dans l'acquisition des langues étrangères. Comme le suggère S. Ettinger (1992), la maîtrise d'une expression figée se fait normalement en **deux étapes**. Ce sont : l'apprentissage par cœur et ensuite l'approfondissement par des exercices formels. Il va sans dire qu'une bonne mémoire peut réduire la deuxième étape. Si ces deux étapes semblent suffire pour la compréhension ou l'emploi passif, et par conséquent, répondent aux besoins langagiers d'un étranger apprenant le français, l'emploi actif — également utile aux étrangers — devrait dépasser ce stade et profiter d'un apprentissage autonome.

À notre avis, le **processus d'acquisition / apprentissage d'une expression figée** pourrait être présenté à l'aide d'un schéma phraséodidactique qui se compose de quelques étapes. Il se présenterait comme suit :

Schéma 2
Étapes de l'acquisition / apprentissage des expressions figées en langue étrangère

- | |
|--|
| 1. Prise de contact passif avec une structure figée. |
|--|

Il s'agit d'une étape où l'apprenant trouve une expression figée étrangère dans la langue écrite ou parlée. L'apprenant doit dégager une telle structure et puis, prendre conscience de son caractère figé et/ou idiomatique.



2. Décodage du sens figé et acquisition
de l'emploi contextuel.

À cette étape, l'apprenant devrait connaître le sens figuré d'une expression et « apprivoiser » des contextes ainsi que des situations communicatives de son application.



3. Mémorisation d'une structure figée.

Cette phase permet d'apprendre la forme et le sens d'une expression et de mémoriser quel est son emploi en discours. Cette étape devrait être renforcée par différents exercices pratiques facilitant l'apprentissage et la mémorisation.



4. Développement de la
compétence active
en phraséologie.



5. Développement de la capacité
de traduire et de trouver
des équivalents phraséologiques
en langue maternelle.

À cette étape, l'apprenant est censé être capable d'employer une structure figée dans ses actes de paroles. Cette phase devrait être renforcée par des exercices productifs. Par conséquent, l'apprenant acquiert la compétence phraséologique au niveau productif.

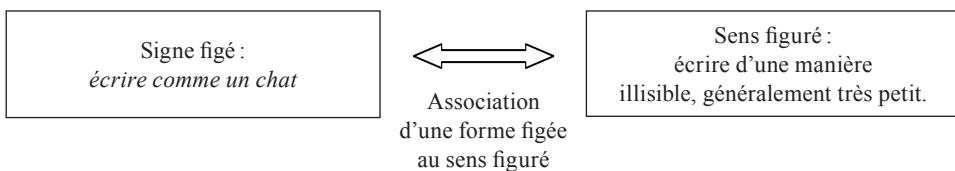
Une telle phase est très importante pour de futurs traducteurs ou enseignants de la L2. La capacité de confronter différents systèmes linguistiques et de trouver de potentiels équivalents phraséologiques est absolument nécessaire pour faire des traductions correctes. Elle est aussi souhaitable pour bien présenter une telle expression à ses futurs étudiants.

5. Expressions figées en didactique du FLE

Dans les processus d'apprentissage ou d'acquisition des expressions figées, la recherche de moyens techniques ou pédagogiques susceptibles d'en faciliter la compréhension ou d'en provoquer la production, est une tâche qui demeure ardue. L'énoncé idiomatique est souvent pour l'interlocuteur étranger un message qui devient énigmatique. Pour apprendre une expression il faut non seulement mémoriser sa forme, mais il faut également associer à celle-ci un sens figuré. À titre d'exemple :

Schéma 3

Le fait d'associer un signe figé à son sens figuré



En outre, comme le suggère E. Roulet (1981), l'acquisition d'une expression idiomatique ne peut être utile à l'apprenant que dans la mesure où il est aussi à même de reconnaître les variables situationnelles, le registre et le niveau de la langue dans lesquels elle peut apparaître.

Les expressions figées constituent une entité hétérogène. À cette catégorie appartiennent des unités qui se révèlent assez faciles pour les non natifs et celles qui sont pour eux très embarrassantes. O. Diaz (1983) a réalisé des expériences avec huit groupes d'étudiants étrangers adultes : elle a noté quelques observations particulières. Ayant analysé les résultats de ses examens, elle propose un **classement des unités idiomatiques suivant le degré de leur facilité pour les apprenants non natifs**. À tire d'illustration, comparons deux expressions :

- (1) *être heureux comme un roi*
- (2) *être trempé comme une soupe*

La première peut être rapidement identifiée et retenue tandis que la seconde ne l'est pas au même degré parce que le rapport image-sens est moins explicite ou plus arbitraire aux yeux des non natifs.

Alors, **les expressions que l'on pourrait qualifier de plus difficiles** sont souvent celles plus riches en connotations particulières, p.ex. *reprendre du poil de la bête*, *essuyer les plâtres*. À cette catégorie appartiennent aussi celles que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens », p.ex. *avoir la puce à l'oreille*, *prendre la mouche*, *porter*

le chapeau. Ce groupe englobe également certaines expressions qui font référence à des personnages ou à des faits bibliques (p.ex. *mettre sous le boisseau, secouer la poussière de ses souliers*), celles qui font référence à des personnages et à des faits historiques ou mythologiques (p.ex. *être sorti de la cuisse de Jupiter, le coup de Jarnac*) ou bien à des considérations géographiques (p.ex. *répondre en Normand, offre de Gascon*), celles faisant allusion à certains personnages ou faits littéraires (p.ex. *tirer les marrons du feu, Barbe Bleue*), celles qui font partie d'une série de métaphores anciennes (p.ex. *tomber dans le panneau, savoir où le bât blesse, découvrir le pot aux roses*) ou qui se fondent sur des coutumes disparues (p.ex. *tenir le haut du pavé*), celles enfin, qui d'un point de vue culturel, paraissent typiquement nationnales (p.ex. *la vérité de La Palice, la réponse du berger à la bergère, l'Heure H*).

On peut constater que l'opacité de l'expression idiomatique est souvent due à l'ignorance de sa genèse sémantique, et à cet égard, comme le fait l'enfant, l'étudiant demande « Pourquoi dit-on cela ? ». L'apprenant cherche donc souvent à savoir le sens premier, l'origine de l'expression.

À l'opposé des premières séquences répertoriées, l'élucidation plus immédiate du message symbolique s'attache en général aux **expressions très suggestives dont l'analogie est plus évidente**, le sémantisme sous-jacent plus explicite. Ce sont celles dont le support concret motive plus clairement le sens, ou dont la réalité contrainte en s'imposant rend plus facile l'exercice de la reconnaissance. De ces séquences en somme, le sens se dégage plus radicalement de l'image et rend l'expression plus directement compréhensible. À cette catégorie appartiennent p.ex. les expressions telles que *fondre comme neige au soleil, se noyer dans un verre d'eau, parler à cœur ouvert, couper les ponts, se ressembler comme deux gouttes d'eau, être dans les nuages....*

On observe que dans ce deuxième groupe d'expressions, certaines traduisent la même expérience « existentielle » ou « commune » des sujets apprenants, et que ces faits de langage touchent alors d'autant plus leur sensibilité qu'ils font partie de leur univers familier ou conceptuel. Dans tous les cas, soit que le message perceptif sera aussi nettement imprimé que dans le message culturel, soit que la forme dicte l'interprétation, ou que le caractère de simplicité et de réalisme tende à favoriser plutôt qu'à bloquer la signification, l'énoncé nouveau aura pu être relativement bien identifié.

De plus, dans tous les cas des expressions figées, il faut aussi mentionner le rôle important que jouent simultanément le contexte et la fréquence. Comme l'indique A. Martinet (1961), ce qui caractérise l'emploi de cette partie spécifique du lexique c'est la vraie fréquence, c'est-à-dire la fréquence dans un certain contexte. Autrement dit, plus une expression sera fréquente, et moins elle sera sujette à l'ambiguïté, précisément à cause de la similitude des contextes où elle entre. Il est aussi hors de doute que la « vraie fréquence » est mise en rapport avec les problèmes complexes des faits mémoriels.

6. Suggestions didactiques concernant des expressions figées

Les publications de R. Galisson des années 1983 et 1984 marquent un tournant décisif dans la didactique de la phraséologie au niveau francophone. R. Galisson est l'un des premiers à parler de la compétence phraséologique au niveau productif et qui propose un ouvrage d'exercices sur les expressions imagées (R. Galisson, 1984b). Dans le troisième chapitre de son livre intitulé *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie* (1983) il expose ses **suggestions didactiques concernant les locutions idiomatiques** qui sont plus tard rappelées par d'autres spécialistes en phraséologie et phraséodidactique française (p.ex. L. Collès (1992); S. Ettinger (1992); L. Wéry (2000); L. Zaręba (2004)). L'accent mis sur le travail individuel de l'apprenant pour accéder à la connaissance des locutions idiomatiques est le point de départ des suggestions didactiques de R. Galisson qui se ramènent à deux types d'activités complémentaires :

1. **la constitution d'un auto-dictionnaire personnalisé,**
2. **la pratique d'exercices et d'auto-exercices de familiarisation et de création.**

La constitution de l'auto-dictionnaire personnalisé comporte quatre étapes :

1. Étape de décodage des locutions, la découverte de leur sens au moyen d'un dictionnaire. C'est la démarche sémasiologique de la *forme* au *contenu*.
2. Étape dite onomasiologique où l'apprenant passe du *contenu* à la *forme*.
3. Étape dite analogique où l'apprenant effectue une comparaison contrastive des locutions en parenté sémantique.
4. À la quatrième étape, l'apprenant revient à la démarche sémasiologique contrastive à travers une analyse corrélationnelle lui permettant de découvrir certains traits pertinents des locutions comparées.

La deuxième proposition de R. Galisson concerne les exercices susceptibles d'amener les apprenants à la maîtrise de l'emploi des locutions idiomatiques. L. Zaręba (2004 : 165) cite quelques types d'exercices proposés par R. Galisson. Il mentionne ceux qui semblent les plus intéressants dans le travail avec les étudiants polonais. Ce sont :

1. exercices de reconstitution (*składanki*) à caractère ludique,
2. exercices de substitution (*ćwiczenia na podstawianie*) à triple inducteur : contextuel, définitoire et formel,
3. exercices de complétion (*ćwiczenia na uzupełnianie*) de trois sortes :
 - à inducteur formel,
 - à inducteur sémantique,
 - à inducteur contextuel multiple,
4. exercices de restitution (*ćwiczenia na odtwarzanie*) de trois types :
 - à inducteur iconique,
 - à inducteur mimétique,
 - à inducteur définitoire progressif,

5. exercices de modification (*ćwiczenia na przekształcanie*) de deux types :
 - la cacographie,
 - jeux de mots,
6. exercices de mobilisation (*ćwiczenia mobilizujące*) :
 - à indicateur formel,
 - à indicateur sémantique,
7. exercices de traduction (*ćwiczenia tłumaczeniowe*),
8. exercices de situalisation / contextualisation (*ćwiczenia sytuacyjne i kontekstowe*),
9. exercices de sémantisation (*ćwiczenia na porównywanie znaczeń*),
10. exercices de pragmatisation (*ćwiczenia na aktualizację w mowie*).

R. Galisson (1983) met l'accent sur la stratégie individuelle, sur l'élaboration d'auto-dictionnaires personnalisés et sur la pratique d'exercices et d'auto-exercices de familiarisation et de création. Suivant l'idée fondamentale de Galisson, le travail individuel de l'étudiant doit être à la base de l'accès à la langue y compris le lexique et la phraséologie.

L. Collès (1992) présente aussi des stratégies didactiques pour travailler des expressions figées telle **l'élaboration d'un « auto-dictionnaire »** avec du matériel rencontré en classe ou **jeux de rôles** visant à l'appropriation des proverbes et dictos.

Quelques suggestions intéressantes apparaissent aussi dans le texte de S. Ettinger (1992). Il donne donc quelques propositions concrètes, à savoir :

1. Tout d'abord il faut citer l'expression idiomatique dans un contexte suffisamment large. La définition développée, la traduction et la recherche d'une expression équivalente en langue maternelle contribuent à la compréhension de l'expression idiomatique.
2. Tout en restant dans le cadre purement linguistique, il faut ensuite tenir compte des restrictions classématiques et grammaticales et essayer de définir le niveau de langue.
3. Dans la pragmatisation proprement dite des expressions idiomatiques, l'apprenant doit répondre aux questions suivantes : *Qui* emploie cette expression en s'adressant à *qui*, dans quelle situation (*quand, où*) et avec *quelles intentions*? Les réponses nous permettent d'établir une relation entre les sujets qui parlent et ceux qui écoutent et elles devraient nous permettre également la compréhension des connotations inhérentes.

Par contre, L. Wéry (2000) parle des **médias** qui offrent du matériel de travail facile à exploiter pour travailler des expressions figées en classe de FLE. Il mentionne tout d'abord le **slogan publicitaire**. Ces slogans sont omniprésents dans notre quotidien. Ils sont souvent supportés par un autre canal que la langue : l'image, mobile (TV) ou immobile (affiche). Celle-ci, la plupart du temps, peut considérablement faciliter la compréhension du slogan. L. Wéry suggère aussi d'exploiter les **titres de presse** qui sont particulièrement riches en expressions idiomatiques. La publicité apparaît exploitable à tous les niveaux tandis que la presse reste davantage exploitable

à des niveaux moyens ou avancés. De plus, L. Wéry parle également des **films**. Le travail sur des extraits de films en français lui semble très intéressant à plusieurs niveaux. On peut p.ex. demander aux étudiants de relever les expressions sur un extrait préalablement choisi et ensuite, de les travailler selon différentes grilles. Après le repérage et les explications de compréhension, on peut passer à la production avec des saynètes, des jeux de rôles inspirés directement du film. Le cinéma générerait plutôt des exercices oraux, la presse et la publicité des exercices écrits.

Le problème de l'acquisition de la compétence phraséologique apparaît aussi dans les travaux de J.-P. Colson (1992, 1995). J.-P. Colson aborde cette problématique de la perspective de futurs traducteurs et interprètes. Ce qui lui semble le plus intéressant ce sont des expressions verbales et collocatives qui, à son avis, constituent l'une des principales pierres d'achoppement dans les compositions et traductions en langue étrangère. Un premier principe général indiqué par J.-P. Colson (1992), qui vaut pour l'enseignement des différentes unités phraséologiques et particulièrement pour les expressions surcités, concerne le **contexte**. Quelle que soit la méthode choisie, il faut veiller à présenter les expressions dans leur contexte. L'idéal serait de situer l'expression dans un texte. Un moyen très simple est de demander aux étudiants de souligner dans un texte toutes les expressions et de tenter ensuite d'en donner la signification et la valeur affective (ironie, humour, registre, etc.) en se basant sur le contexte linguistique (les autres phrases) ou même extra-linguistique (la situation en question, le personnage ou le pays dont on parle, etc.). D'autres exercices peuvent consister à imaginer un contexte possible pour telle ou telle expression, ou à choisir la bonne solution parmi d'autres, dans un test à choix multiples. La deuxième chose qu'il faut accentuer est la **rétention à long terme des expressions figées**. De nombreux traducteurs déduisent du contexte le sens des expressions idiomatiques qu'ils rencontrent, mais ils ne les utilisent pas lors d'une composition écrite ou orale en langue étrangère. Pour acquérir les expressions idiomatiques, il faut donc que les étudiants soient confrontés à un matériel (interviews, textes, romans, etc.) qui contient ces structures. L'idéal serait p.ex. de concevoir, sur cassettes vidéo, un certain nombre de situations riches en expressions figées. Le support visuel apparaît comme un renforcement puissant de la rétention des expressions en situation. La rétention à long terme des expressions peut être aussi favorisée par des exercices basés sur les synonymes et antonymes, ou bien par le classement par champs sémantiques. De plus, l'enseignement des expressions idiomatiques et verbales peut être **assisté utilement par l'ordinateur**. La création d'une banque de données phraséologiques bilingues peut s'avérer fort utile aux apprenants. Dans cette banque de données chaque expression devrait idéalement être reprise dans son contexte original : il suffirait de recopier l'extrait du roman ou de l'article de journal où intervient l'expression.

J.-P. Colson (1995) parle de quelques étapes qui sont nécessaires pour travailler les expressions figées du point de vue de la didactique traductologique, à savoir :

1. Le dépistage des phraséologismes. Une première étape consiste à déceler dans le texte à traduire tous les usages propres à une expression figée.
2. L'analyse sémantique. Dans un second temps, les phraséologismes découverts par le traducteur doivent faire l'objet d'une analyse par réseaux de signification.
3. L'analyse contextuelle et macrostructurelle. Dans un troisième temps, le futur traducteur se doit de situer les phraséologismes par rapport au contexte linguistique et extralinguistique.

En guise de conclusion

La didactique de la phraséologie est un domaine qui unit bien des aspects divers. Le présent texte n'en signale que quelques-uns, sans toutefois le faire d'une façon exhaustive. Les expressions figées constituent l'élément inhérent de chaque système linguistique et il est évident que leur acquisition est l'une des conditions d'accès à une bonne compétence de communication. Mais, comme nous l'avons montré plus haut, l'enseignement-apprentissage des unités figées en langue étrangère est un processus complexe qui exige beaucoup d'engagement et d'effort particulier. La compétence phraséologique se développe successivement et il faut toujours garder une juste mesure entre la zone phraséologique de la réception et de la production en tenant compte de l'idiolecte de chaque locuteur. Tous les supports didactiques qui font développer des capacités phraséologiques sont à conseiller. Malgré les difficultés que présente l'approche des expressions figées en classe de FLE, certains matériaux sont néanmoins à notre disposition et surtout, l'exploitation de documents authentiques ou de nouvelles technologies telles que l'ordinateur et l'internet s'avère particulièrement riche et motivante en même temps pour les deux parties, enseignants et étudiants. De plus, les expressions figées constituent un nombre considérable de faits linguistiques doublés d'une dimension socioculturelle qui les rend particulièrement intéressantes en didactique des langues. Pourtant, l'enseignement-apprentissage de la phraséologie reste tout le temps en grande partie un terrain inexploré. Espérons que notre texte va contribuer à sensibiliser aux problèmes de la phraséodidactique en attribuant à ce domaine un juste rôle.

Références

Bally Ch., 1951 : *Traité de stylistique française*. Vol. 1. Genève, Librairie Georg & Cie, Paris, Librairie Klincksieck (1^{re} éd. 1909).

⁸ Neophilologica...

- Bogusławski A., 1989: „Uwagi o pracy nad frazeologią”. W: Z. Saloni, red.: *Studia z polskiej leksykografii współczesnej III*. Białystok.
- Boyer H., 1991 : *Éléments de sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- Collès L., 1992 : « Connnotations associatives et expressions imagées en classe de FLE ». *Enjeux (revue de didactique du français)*, **26**, 93—103.
- Colson J.-P., 1992 : « Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère ». *Terminologie et Traduction*, **2/3**, 165—181.
- Colson J.-P., 1995 : « Quelques remarques sur l'enseignement de la phraséologie aux futurs traducteurs et interprètes ». *Le Langage et l'Homme*, **30/ 2—3**, 147—156.
- Denhière G., Verstigel J.-C., 1997 : « Le traitement cognitif des expressions idiomatiques — activités automatiques et délibérées ». In : *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris, Klincksieck, 119—148.
- Diaz O., 1983 : « Séquences idiomatiques : tentative de classement ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, **10**, 1—13.
- Ettinger S., 1992 : « Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques ». In : G. Dorion, réd. : *Le français aujourd'hui : une langue à comprendre (mélanges offerts à Juergen Olbert)*. Frankfurt am Main, Diesterweg, 98—109.
- Ettinger S., 1998: “Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik”. In: W. Eismann, hrsg.: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum, 201—217.
- Galisson R., 1983 : *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris.
- Galisson R., 1984a : *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris.
- Galisson R., 1984b : *Les mots. Mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris.
- González Rey I., 2007 : *La didactique du français idiomatique*. InterCommunications & E.M.E, Belgique.
- Gross G., 1996 : *Les expressions figées en français — noms composés et autres locutions*. Paris, Éditions Ophrys, Coll. l'Essentiel Français.
- Gross M., 1982 : « Une classification des phrases figées du français ». *Revue québécoise de linguistique*, **11**, 151—185.
- Lüger H.H., 1997: “Anregungen zur Phraseodidaktik“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, **32**, 69—120.
- Lüger H.H., Lorenz Bourjot M., hrsg., 2001: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien.
- Martinet A., 1961 : « Information et dynamique du langage ». In: *Colloque sur les problèmes de la Communication*. № 2 bis. Paris.
- Roulet E., 1981 : *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier-International.
- Szubin E., Leonova L., 1970: « Готовые предложения в современном английском бытовом диалоге ». *Иностранные языки в школе*, **5**, 11—22.
- Wéry L., 2000 : « Approche des expressions idiomatiques en FLE ». *Le Langage et l'Homme*, **35/4**, 215—232.
- Zaręba L., 2004: *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej*. Kraków, Księgarnia Akademicka.