



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Αναστασία Χιντήρογλου «L'apport des expressions idiomatiques dans le développement de la production orale en classe de FLE»



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« L'apport des expressions idiomatiques dans le développement de la
production orale en classe de FLE »

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΙΝΤΗΡΟΓΛΟΥ (121534)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΟΛΥΜΠΙΑ ΤΣΑΚΝΑΚΗ

ΠΑΤΡΑ ΙΟΥΛΙΟΣ 2021



Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/ της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Αναστασία Χιντήρογλου: «L'apport des expressions idiomatiques dans le développement de la production orale en classe de FLE»



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

« L'apport des expressions idiomatiques dans le développement de la
production orale en classe de FLE »

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΙΝΤΗΡΟΓΛΟΥ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ολυμπία Τσακνάκη

Αντωνία Ξενάκη

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Tout d'abord, j'adresse toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Olympia TSAKNAKI pour le temps qu'elle y a consacré. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée et aidée.

J'adresse mes sincères remerciements à Jean-Louis SATRE, agrégé des Lettres classiques, professeur en science du langage et FLE, de ses judicieux conseils tout au long de mes études post - universitaires dans le cadre du master de la didactique du français comme langue étrangère et internationale.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mon mari Panagiotis SPANOS, pour ses conseils techniques afin que les données statistiques soient fiables et justifient les résultats de ma recherche.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma fille Athina, pour sa patience, elle qui a passé les 5 premières années de sa vie en me soutenant par sa simple présence dans les moments difficiles.



Résumé

« Produit » en constante évolution, la langue, miroir des influences technologiques, scientifiques ainsi que de la vie quotidienne, doit être envisagée dans son approche didactique sous de nouveaux angles d'attaque. Les expressions idiomatiques, constituent des formes linguistiques régissant potentiellement la structure d'un document écrit ou sonore en FLE.

En fonction de notre cadre théorique, nous avons précisé la notion d'EI et leurs sous-parties et justifié l'importance des documents authentiques (BD) comme matériel supplémentaire à utiliser pendant le processus didactique. Nous avons également repéré et classé les EI trouvées dans les BD françaises et les méthodes didactiques de FLE. Puis nous sommes passée à la présentation détaillée des étapes de l'organisation d'une séance d'exploitation lexicale des EI et de production orale dans une classe de FLE. Les expressions idiomatiques qui figurent dans notre corpus de BD françaises pourront être utilisées par les pré-adolescents et les adolescents dont le niveau varie de A2 à C1 du CECR.

Nous avons soumis notre corpus d'EI à des examens statistiques, qui ont fourni des résultats quantitatifs permettant de tirer des conclusions qualitatives. Ces analyses croisées entre les sources primaires de reproduction de la langue orale (BD) entre elles, celles des manuels d'apprentissage de FLE aux quatre niveaux (A2-C1) entre eux, mais également confrontant les deux sources, corroborent les approches théoriques (CECR). Bien plus, nos données statistiques apportent une précision fondamentale sur la répartition des EI dans les manuels et confirment nos hypothèses premières : à mesure que le niveau des manuels d'enseignement augmente, les apprenants sont exposés à un plus grand nombre d'expressions de la conversation routinière et des dialogues qu'aux autres catégories d'EI.

Mots-clés : expressions idiomatiques, FLE, bandes dessinées, manuels didactiques.

Περίληψη

Το συνεχώς εξελισσόμενο «προϊόν», η γλώσσα, αντικατοπτρίζει τις τεχνολογικές, επιστημονικές και καθημερινές επιρροές της ζωής. Η διδακτική του προσέγγιση πρέπει να εξεταστεί από νέες οπτικές. Οι ιδιωματικές εκφράσεις (ΙΕ) είναι γλωσσικές μορφές που επηρεάζουν τη δομή του γραπτού ή προφορικού λόγου στο FLE.

Στη βάση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσης εργασίας, αποσαφηνίζονται οι ιδιωματικές εκφράσεις (ΙΕ) και τα επιμέρους μέρη. Αιτιολογήθηκε η σημασία των κόμικ ως αυθεντικά πρόσθετα υλικά που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία. Εντοπίστηκαν και ταξινομήθηκαν ιδιωματικές εκφράσεις σε γαλλικά κόμικ και σε βιβλία διδακτικής μεθοδολογίας της γαλλικής γλώσσας. Ακολούθως έγινε λεπτομερή παρουσίαση των βημάτων οργάνωσης μιας συνεδρίας στο πλαίσιο της οποίας αποσαφηνίζεται η αξιοποίηση των ιδιωματικών εκφράσεων στη παραγωγή του προφορικού λόγου. Οι ιδιωματικές εκφράσεις που συλλέχθηκαν από τα γαλλικά κόμικ και τις μεθόδους διδακτικής αποτελούν δείγμα της έρευνας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές των επιπέδων από A2 έως C1, σύμφωνα με το CECR.

Το σύνολο των δεδομένων των ιδιωματικών εκφράσεων που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε δοκιμασίες στατιστικών αναλύσεων για την εξαγωγή ποιοτικών συμπερασμάτων. Οι αναλύσεις σύγκρισης των δεδομένων επιβεβαίωσαν πως μεταξύ των πρωτογενών πηγών αναπαραγωγής της προφορικής γλώσσας (γαλλικά κόμικ) και των εγχειριδίων εκμάθησης της γαλλικής των τεσσάρων επιπέδων (A2-C1), ταυτίζονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του CECR. Επιπλέον, οι στατιστικές αναλύσεις θεμελιώνουν την κατανομή των ιδιωματικών εκφράσεων στα εγχειρίδια και επιβεβαιώνουν τις αρχικές μας υποθέσεις. Δηλαδή, το επίπεδο των εγχειριδίων αυξάνεται, όσο οι μαθητές εκτίθενται σε περισσότερες εκφράσεις συζήτησης και διαλόγου ρουτίνας από ό, τι σε άλλες κατηγορίες των ιδιωματικών εκφράσεων.

Λέξεις κλειδιά: ιδιωματικές εκφράσεις, ΚΕΠΑ, κόμικ, εγχειρίδια διδακτικής.



Abstract

The continuous evolving "product", the language, reflects the technological, scientific, and everyday influences of life. It's teaching approach needs to be looked at from a new perspective. Idiomatic expressions (IE) are linguistic forms that affect the structure of written or spoken speech in FLE.

On the basis of the theoretical framework of this dissertation, the idiomatic expressions (IE) and the individual parts are clarified. The importance of comics as authentic additional materials used in the teaching process was justified. Idiomatic expressions were identified and classified in French comics and in books of teaching methodology of the French language. Subsequently, a detailed presentation of the steps taken to organize a session clarifying the use of idiomatic expressions in the production of spoken word. The idiomatic expressions collected from French comics and teaching methods are a sample of the research and can be used by students at levels A2 to C1, according to CECR.

All data on idiomatic expressions collected were tested for statistical analyses to draw qualitative conclusions. The data comparison analyses confirmed that between the primary sources of reproduction of the oral language (French comics) and the four-level French learning manuals (A2-C1), they are identical to the theoretical approaches of CECR. In addition, statistical analyses base the distribution of idiomatic expressions in the manuals and confirm our initial assumptions. That is, the level of manuals increases, as students are exposed to more routine discussion and dialogue expressions than to other categories of idiomatic expressions.

Keywords: idiomatic expressions, FLE, Comics, Learning Manuals

Table des matières

Résumé	ii
Περίληψη.....	iii
Abstract	iv
Table des tableaux.....	vii
Table des figures	viii
Sigles et abréviations	ix
1. Introduction	1
Partie I.....	3
2. Phraséologie	3
2.1 Définition de la phraséologie	3
2.2 Parcours historique.....	5
3. Figement.....	6
3.1 Définition du figement.....	6
3.2 Propriétés du figement.....	7
3.3 Présentation des expressions figées	8
3.4 Terminologie utilisée pour dénommer les EF.....	10
3.5 Classification des EF.....	11
3.6 Propriétés principales des EI	12
4. Classification des EF proposée par González-Rey	15
5. Expressions idiomatiques.....	20
5.1 EI et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	20
5.2 Expressions idiomatiques : pourquoi les enseigner ?	21
6. Phraséodidactique	23
7. Bande dessinée.....	24
7.1 Les EI dans les BDs	24
7.2 Une motivation pour les locuteurs non-natifs.....	26
Partie II	28



8. Méthodologie	29
9. Analyse des données statistiques	31
9.1 Données	31
9.2 Présentation des données provenant des BD	32
9.3 Présentation des données des manuels.....	36
9.4 Comparaison des données entre BD et manuels scolaires	43
10. Exploitation des EI puisées dans des manuels didactiques utilisés	45
11. Approche didactique des EI.....	49
11.1 La BD comme matériau complémentaire à la maîtrise des EI en vue de la production orale	50
11.2 Fiche d'exploitation pédagogique.....	54
Discussion	58
Conclusion	59
Références bibliographiques	61
Annexe I.....	i
Annexe II	i
Annexe III	vii
Annexe IV	x
Annexe V	xvii
Annexe VI	xxxix
Annexe VII.....	xxxiv
Annexe VIII	xxxvi

Table des tableaux

Tableau 1	Éléments évaluatifs de BD. Source : https://www.amazon.fr
Tableau 2	Éléments évaluatifs de BD. Source : https://www.amazon.fr
Tableau 3	Catégories d'expressions idiomatiques Répartition des catégories d'expressions idiomatiques par genre de bandes dessinées.
Tableau 4	Répartition des catégories d'expressions idiomatiques par manuel.
Tableau 5	Pourcentage des catégories d'expressions idiomatiques (A,B,C) par rapport à leur total dans chaque
Tableau 6	Pourcentage des catégories d'expressions idiomatiques (A,B,C) par rapport à leur total général dans chaque manuel-source.
Tableau 7	
Tableau 8	Variables pour le clustering



Table des figures

Figure 1	Classement des expressions figées selon Gonzalez Rey (2007)
Figure 2	Classement des expressions figées selon Gonzalez Rey (2007)
Figure 3	Classement des expressions figées selon Gonzalez Rey (2007)
Figure 4	Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD1.
Figure 5	Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD2
Figure 6	Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD3
Figure 7	Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans toutes les BD.
Figure 8	Pourcentage des BD par catégorie d'expression idiomatique.
Figure 9	Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau A2.1.
Figure 10	Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau B1.
Figure 11	Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau B2.
Figure 12	Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau C1.
Figure 13	Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans tous les niveaux.
Figure 14	Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie A par rapport à tous les manuels.
Figure 15	Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie B par rapport à tous les manuels.
Figure 16	Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie C par rapport à tous les manuels.
Figure 17	Pourcentage d'expressions idiomatiques des catégories A,B,C par rapport à tous les manuels.
Figure 18	SPSS résultats
Figure 19	Classification ascendante hiérarchique

Sigles et abréviations

BD : bande dessinée

CECR : cadre européen commun de référence pour les langues

EF : expressions figées

EI : expressions idiomatiques

FLE : français langue étrangère

GC : grammaire des constructions

ZPD : zone proximale de développement

1. Introduction

« Produit » en constante évolution, la langue, miroir des influences technologiques, scientifiques ainsi que de la vie quotidienne, doit être envisagée dans son approche didactique sous de nouveaux angles d'attaque. En tant qu'enseignante de FLE, nous avons pris le parti de nous occuper des expressions idiomatiques, expressions importantes car elles constituent par elles-mêmes des formes linguistiques qui structurent potentiellement un document écrit ou sonore.

D'autre part, d'un point de vue sociologique, les expressions idiomatiques sont porteuses tant de la mentalité, de la culture que du mode de vie d'un pays. Ainsi, de même qu'un locuteur natif français intègre les expressions idiomatiques lors du discours quotidien spontanément et progressivement au cours des années, un apprenant allophone doit également y être habitué grâce à leur intégration systématique au processus didactique. Elles seront de la sorte engrammées par les apprenants en vue d'un usage efficace en fonction de leurs besoins communicatifs. Cette familiarisation des apprenants à la perception auditive et à l'emploi oral de ces expressions idiomatiques doit être réalisée aussi tôt que possible. D'un point de vue didactique, l'enjeu est d'enrichir les compétences des apprenants à la production orale.

Nous savons en effet que produire un manuel de FLE impose de faire des choix, donc de proposer des éléments qui vont constituer une base, nécessairement rudimentaire en fonction des objectifs visés, du niveau considéré et des contraintes techniques (impression des textes, enregistrements vidéo ou audio) (Briand, 2012, 1-2).

De plus, lesdits manuels s'efforcent, en principe, de respecter les objectifs généraux et spécifiques du Cadre commun de référence pour les langues (désormais siglé CECR), objectifs normés au niveau européen : s'ils sont donc sécurisants pour l'enseignant, s'ils facilitent son travail, le guident et restent également un document de référence important pour l'élève (Riquois, 2010), ils l'incitent à moins se concentrer sur leur contenu, et à moins se préoccuper de l'enchaînement des séquences déjà déterminé.

Donc, l'enseignant doit avoir conscience de ce problème, et ne pas faire les manuels didactiques de FLE sa seule source d'inspiration. Par conséquent, le recours aux documents authentiques l'impose à l'enseignant d'apporter des données complémentaires des expressions

idiomatiques, qui permettront aux apprenants d'enrichir leurs acquis et de s'approcher du niveau de langue des natifs en situation de communication authentique.

Puisque les BD sont des documents authentiques, elles constituent une base de données d'expressions idiomatiques assez importante et intéressante, bien que celles-ci, qui échappent souvent à toute logique grammaticale ou à toute liaison sémantique évidente présentent une difficulté pour les apprenants. L'enseignant doit les guider en présentant les nouvelles expressions dans leur cadre socio-culturel, historique et linguistique.

Ainsi la corrélation avec la « zone proximale de développement » de Vygotsky s'avère importante puisqu'elle permet de justifier le choix de tels documents authentiques présentés et explicités par l'enseignant en vue de faciliter l'évolution des compétences des apprenants lors des interactions orales en classe de FLE.

Dès lors, comment les expressions idiomatiques élaborées dans des BD françaises peuvent-elles contribuer à l'évolution des compétences des apprenants lors de la production orale en classe de FLE ? Comment les apprenants seront-ils préparés à l'emploi de certaines expressions idiomatiques afin que leur communication avec des locuteurs natifs soit plus efficace ? Quels sont les procédures didactiques les plus attrayantes pour de jeunes adolescents et susceptibles – but initial - de faciliter leur communication orale en FLE ?

Pour mieux poser la problématique de la présente étude d'abord, nous nous appuierons sur un cadre théorique. Nous procéderons à un court rappel historique de la notion de phraséologie et de phraséodidactique. Cette dernière discipline est en effet indispensable pour l'enseignement des expressions idiomatiques. Ensuite, nous présenterons les expressions figées, leurs propriétés principales ainsi que leur classement selon la typologie de González Rey (González Rey, 2008) nous focalisant sur les expressions idiomatiques et leurs sous-ensembles. Enfin, nous évoquerons l'intérêt de l'exploitation de la BD française comme document authentique, vivant et motivant et source d'expressions idiomatiques.

Dans un cadre pratique, après avoir classé, selon la typologie de González Rey déjà mentionnée, les expressions idiomatiques trouvées dans les BD françaises ainsi que celles relevées dans les manuels de FLE, nous proposons leur introduction dans les manuels.

En conséquence, nous veillerons d'abord à présenter la façon dont les expressions idiomatiques repérables dans des BD françaises peuvent contribuer à l'évolution des compétences des apprenants en production orale pendant les séances de FLE.

En dernier lieu, nous nous attacherons à développer les processus didactiques grâce auxquels nous amènerons techniquement les apprenants à l'emploi de certaines expressions idiomatiques afin que leur communication avec des locuteurs natifs soit plus efficace et naturelle. À cet effet, nous prendrons la liberté de proposer une planification de séquence avec des activités, des tâches à accomplir, des scénarios à organiser qui peuvent contribuer à l'évolution des compétences des apprenants en production orale pendant les séances de FLE.

Partie I

En vue de mieux cerner la première partie, nous apporterons d'abord, quelques éclairages théoriques sur la définition de la phraséologie. Par la suite, nous nous attacherons aux points essentiels de l'histoire de la phraséologie. Puis, nous définirons la notion de figement, élément caractéristique des expressions figées. Ensuite, nous nous pencherons sur la présentation des expressions idiomatiques, avec une analyse détaillée des propriétés spécifiques qui permettent de leur donner cette définition. Ces propriétés, qui suivent la terminologie de González Rey seront utilisées en cours de l'étude. Par ailleurs, nous aborderons la phraséodidactique, véhicule de l'enseignement des expressions figées. Enfin, nous envisagerons l'intérêt que présente l'exploitation des bandes dessinées françaises comme document authentique et introduction à l'usage d'un discours quotidien dans une classe de FLE.

2. Phraséologie

2.1 Définition de la phraséologie

La phraséologie constitue un des domaines de la linguistique qui comprend des éléments de lexicologie (Sułkowska, 2013, 9). La définition suivante concernant la phraséologie est, selon nous, une des plus simples ainsi que des plus concrètes que l'on pourrait adopter :

« [...] La phraséologie est le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites. La phraséologie intègre désormais des objets d'étude très variés, allant des collocations



aux séquences discursives en passant par la parémiologie, ou encore, les schémas syntaxiques [...] » (Legallois et Tutin, 2013, 3).

Charles Bally (1951, 65-66), le père de la phraséologie, il propose la définition suivante :

« [...] le mot est un élément réel qui fait partie d'une locution composée. Alors si dans un groupe de mots chaque unité graphique perd de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens net, on peut dire qu'il s'agit d'une locution composée ». En conséquence, « [...] cet ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie » (Bally, 1951, 65-66).

González Rey (2015, 18) résume les principes de la phraséologie tirés « des dictionnaires consultés »¹, afin de circonscrire la notion de « phraséologie ». Elle présente deux pôles ; « un pôle négatif » et « un pôle positif » :

[...] les « caractéristiques positives » relevées définissent le domaine comme un système de signes global, souvent figuré et métaphorique, configuré par des phrases toutes faites, locutions, idiomatismes et proverbes [...] les « caractéristiques négatives » déterminent le champ phraséologique comme un ensemble de mots pompeux (si on les utilise à un niveau de langue trop soutenu), vides de sens (s'ils sont trop fréquemment employés), trompeurs (de par leur non-littéralité) et parfois hermétiques (de par leur opacité sémantique) [...]. (González Rey, 2015, 18).

González Rey (idem) affirme que le « pôle positif » contient la phraséologie et « tout ce qui y a trait » et que le « pôle négatif » est lié aux expressions collectives et répétées qui peuvent laisser penser qu'elles sont « vides » de sens et « sans originalité ».

Cavalla juge que la phraséologie paraît « complexe » et « variée ». La phraséologie consiste en une « la liaison entre le lexique et la syntaxe (la combinatoire) ». Il s'agit d'« une association lexicale de plusieurs mots » et, en outre, on peut dégager « un aspect métaphorique de certains des éléments (relation sémantique) » (Cavalla, 2009, 2).

¹ Cf. Le Trésor de la langue française, le Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert et le Grand dictionnaire encyclopédique Larousse (González Rey, 2015, 17).

On constate que la phraséologie est liée au figement constitutif des expressions figées qui jouent un rôle important dans chaque langue naturelle (Sułkowska, 2013, 11).

Ensuite, la phraséologie ne touche pas aux seules disciplines traditionnelles telles que la lexicologie, la syntaxe ou la sémantique : elle semble en effet utiliser des éléments des disciplines plus récentes, telles que la linguistique du discours, la psycholinguistique ou la linguistique informatique (Legallois et Tutin, 2013, 3).

Comme González Rey (2015, 27) affirme, la phraséologie repose sur « quatre directions principales. Il s'agit de la phraséologie descriptive (« approche synchronique »), de la phraséologie historique (« approche diachronique »), de la phraséologie comparative ou contrastive (se réfère aux problèmes de traduction « entre plusieurs systèmes linguistiques ») et de la phraséologie lexicographique ou phraséographie (combine le résultat des « pratiques lexicographiques des siècles précédents » ainsi que des « théories actuelles »).

Par la suite on présentera le bref parcours historique de la phraséologie afin de visualiser le processus suivant lequel la phraséologie a été établie comme domaine scientifique indépendant.

2.2 Parcours historique

La phraséologie s'est développée dès le XVIII^e siècle (1778) (González Rey, 2015, 17). D'après González Rey (2015), à l'époque, la phraséologie s'intéressait à « un système de signes linguistiques composés de groupes de mots ayant un sens global, souvent figuré et métaphorique, configuré par des phrases toutes faites, des locutions, des idiomatismes et des proverbes » (González Rey, 2015, 18). De plus, ce système de signes était considéré comme un ensemble de mots « pompeux », utilisé à un niveau trop soutenu ou « vide de sens » en raison d'un emploi assez fréquent (ibid).

Jusqu'au XIX^e, ces signes linguistiques composés étaient rassemblés dans des listes et des recueils. Cependant, au début du XIX^e siècle, c'est la lexicographie qui a introduit ces expressions dans les dictionnaires afin que les mots qui constituaient la base de ces locutions, soit identifiés. Par conséquent, la phraséologie, était liée à la lexicologie et la grammaire. Néanmoins, à l'aube du XX^e siècle, cette discipline a bien réussi à obtenir son indépendance (González Rey, 2015, 17).

Même si le français Michel Bréal fut le premier linguiste à avoir observé dans le discours la présence des unités de mots soit ayant une structure lexicale soit un caractère idiomatique (Bréal, 1897, 186), la délimitation de cette nouvelle discipline est due à Charles Bally, disciple de Ferdinand de Saussure, qui a réalisé une science descriptive. Dès lors, Charles Bally est considéré non seulement comme le précurseur (Legallois et Tutin, 2013, 4), mais aussi le véritable père de la phraséologie (González Rey, 2017). Cette paternité, qu'il n'a d'ailleurs pas revendiquée, procède de son *Traité de stylistique française* (1^{re} éd. 1909), dont la typologie précise et détaillée, a conféré à la phraséologie une existence indépendante.

De nos jours, le champ de la phraséologie s'est notablement élargi. Comme Legallois et Tutin (2013, 3) le mentionnent, la phraséologie ne reste guère limitée aux contraintes de la lexicologie. En s'appuyant sur les ouvrages *Handbook of phraseology* de H. Burger *et al.* (2007) et *Phraseology: an interdisciplinary perspective* de S. Granger et F. Meunier (2008), on constate une multiplication de méthodes, d'approches ainsi que d'objets d'étude de la phraséologie (Legallois et Tutin, 2013, 3).

Ces objets d'étude sont liés non seulement aux « suites figées inférieures » comprenant des « unités » élaborées par la grammaire traditionnelle (González Rey, 2015, 37), mais aussi aux « signes polylexicaux composés d'au moins deux mots » (Sułkowska, 2009, 102) et à la parémiologie (Legallois et Tutin, 2013, 3). Dans le chapitre suivant on abordera la notion de figement, caractéristique essentielle de certaines expressions idiomatiques.

3. Figement

3.1 Définition du figement

Selon Gross (1996, 3), le figement consiste une « propriété des langues naturelles ». Cependant, l'intérêt porté par les linguistes au figement, remonte au début du XX^e siècle avec l'ouvrage de Jespersen (Gross, 1996, 3), (Elme, 2014, 9). C'est Jespersen qui a mentionné dans sa « *Philosophy of Grammar* » (1924) l'existence « de deux principes opposés dans les langues : la liberté combinatoire et le figement » (Gross, 1996, 3).

Gross dont les études sur le figement et les EF constituent le pilier de la langue française (Lamiroy, 2003, 1), Gross attribue au figement la définition suivante :

« Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type [...] » (Gross, 1996, 154).

En outre, le figement est un phénomène lexical qui présente des difficultés tant pour son étude que pour l'adoption d'une formule consensuelle par le monde linguistique comme le souligne Sułkowska (2013, 16). Cette linguiste mentionne en effet que Mejri (2006, 175) s'est attaché à résumer et à synthétiser – preuve de leur grande diversité - les définitions concernant le figement présentées dans les dictionnaires (Dictionnaire de Linguistique Larousse, Le Petit Robert) ainsi que celles proposées antérieurement par plusieurs linguistes (Durieux, 1998, 138). Mejri aboutit ainsi à la terminologie suivante :

« Le figement est un processus inhérent à toute langue vivante par lequel des séquences de dimensions variables, allant du syntagme à la phrase (parfois même au texte), dont la caractéristique essentielle est la polylexicalité, perdent totalement ou partiellement leur liberté combinatoire au profit d'un fonctionnement global dans le cadre de la nouvelle unité ainsi créée, et participent par là à la création d'une nouvelle signification globale en rupture totale ou partielle avec la signification des constituants (séquences opaques) ou non (séquences transparentes) » (Mejri, 2006, 175).

Selon Lamiroy (2008, 5), le figement reste un phénomène central du langage au sens qualitatif et quantitatif (M. Gross 1988, Hausmann 1997, Klein 2007). Le figement est lié à la sémantique, à la lexicologie, à la morphosyntaxe et à la pragmatique. C'est la raison pour laquelle on ne constate presque aucune unanimité concernant sa définition. Néanmoins, tous les linguistes estiment que le figement constitue un « phénomène central » de la langue (Elme, 2014, 12). Le figement est la forme invariable des EF qui n'est pas soumise aux règles grammaticales ou syntaxiques (Elme, 2014, 12). Ensuite, on présentera les propriétés du figement.

3.2 Propriétés du figement

Selon Carabatos et Rey (2000, 127), le figement peut être formel (constructions phraséologiques figées), sémantique (sens global sans évolution) et pragmatique (caractère discursif). Lamiroy (2008, 6) adopte un autre point de vue afin de définir les trois propriétés



fondamentales du figement. Elle mentionne l'aspect sémantique (la non-compositionnalité du sens), l'aspect lexical (la non-substitutabilité pragmatique) et l'aspect morphosyntaxique (la non-modifiabilité) (Lamiroy, 2008, 6).

Ajoutons que Lamiroy (2008, 8) estime que, même si on ne pouvait pas définir une expression figée sans lui attribuer les trois propriétés présentées ci-dessus, ses propriétés ne sont pas toujours suffisantes pour définir le figement de manière complètement satisfaisante. Il s'agit de la « non-spécificité des critères » qui définissent une expression figée (ibid). En conséquence, il nous est permis de nous focaliser sur le fait que le figement reste un « phénomène polyfactoriel et complexe » (ibid, 5), ainsi qu'une affaire de « continuum » (idem, 6), (Legallois et Tutin, 2013, 6).

Comme le précise Sułkowska (2013, 14), les études de Blumenthal et Hausmann (2006), de Grossmann et Tutin (2003) et de Mel'čuk (2011) soulignent les principes du figement : il s'agit d'un phénomène général qui présente un « continuum ». Précisons ici que la notion de « continuum » suppose que le figement « n'est pas un phénomène absolu » (Lamiroy, 2008, 6) et que le « continuum » se réfère au « degrés de figement » (François et Mejri, 2006, 7), (G. Gross, 1996), (Sułkowska, 2013, 14). Par la suite, nous nous pencherons sur la présentation des expressions figées.

Expressions figées

3.3 Présentation des expressions figées

Comme il nous semble important d'analyser les principes qui concernent et régissent les expressions figées (désormais singlées EF), ces expressions omniprésentes dans le discours de la vie quotidienne, nous dédions ce sous-chapitre à leur présentation.

Comment pourrions-nous définir les EF ? Selon le Dictionnaire de Linguistique de Dubois (1973) une EF :

« désigne un groupe de mots (nominal, verbal, adverbial) à qui la syntaxe donne un caractère de groupe figé et qui correspondent à des mots uniques » (Dubois, 1973).

De plus, suivant en cela la terminologie des EF proposée par Sułkowska, nous considérons que les EF sont des groupements de deux mots au minimum, lexicalisés, ayant un

caractère reproductif. Le sens des EF ne correspond pas souvent au sens isolé des éléments constitutifs. Il n'y a pas d'homogénéité dans les EF puisque leurs catégories varient. On rencontre des EF dont la structure est composée de séquences libres ; il peut s'agir de combinaisons spontanées. Néanmoins, il y en a d'autres dont la structure est complètement « lexicalisée » de même que leur figement est « finalisé » (Sułkowska, 2013, 17). Par conséquent, les EF sont parfois elles-mêmes des unités polylexicales avec une formation syntaxique.

En outre, selon Mejri, cité par Sułkowska, les EF peuvent être divisées en deux catégories différentes ; celles dont la structure est opaque et celles qui ont une structure plutôt transparente (Sułkowska, 2013, 17).

La structure des EF s'analyse soit en combinaisons libres des mots soit en formations purement lexicalisées en suivant un processus de figement standardisé auquel elles ont été soumises (Sułkowska, 2013, 17). Ces combinaisons peuvent être insécables (Cavalla, 2009, 5).

La présence des EF s'impose très largement dans le système langagier. À titre d'exemple, les études de l'équipe de lexicométrie de Saint Cloud (une équipe créée à la fin des années 1960 dont les études sont consacrées aux fréquences de vocabulaire) (Mayaffre, 2005, 1), indique que les EF représentent 20 % des textes traités ; les études de M. Gross (1982) relèvent la présence de moins de 600 « sujets figés » et plus de 1000 « compléments » figés. Denhière et Verstigel (1997, 119-148) ont dénombré plus de 2300 expressions idiomatiques en français.

Par conséquent, les EF sont utilisées par une grande majorité des locuteurs natifs d'une manière spontanée et impulsive (Alwadi et Alhathal, 2013, 15), avec une tendance reproductrice et hétérogène (Sułkowska, 2013, 17). Alors, les locuteurs non-natifs ou même les apprenants d'une langue étrangère affrontent des difficultés concernant la partie figée de quelques expressions souvent utilisées au cours d'une conversation avec des locuteurs natifs. Cette partie figée pose des obstacles tant pour le décodage proprement dit que pour la compréhension des motifs de leur insertion dans le discours (Sułkowska, 2013, 11). Ainsi, d'après G. Gross, (1996, 11) présenté par Sułkowska (2013, 115), les locuteurs non-natifs même si leurs compétences lexicales sont suffisantes, ne sont guère à l'aise pour décoder la structure toute faite de ces expressions dans leur totalité (Sułkowska, 2013, 115). Il est donc incontestable que l'enseignement ainsi que l'acquisition des EF reste une priorité conjointe.



Dans le sous-chapitre suivant, nous aborderons la terminologie des EF afin qu'on les dénomme.

3.4 Terminologie utilisée pour dénommer les EF

Pour préciser la terminologie utilisée pour dénommer les EF et, en se fondant sur la théorie présentée par Charles Bally, on doit garder à l'esprit que la signification initiale de ces séquences lexicales qui composent une expression, ne correspond pas à la somme de leurs constituants (González Rey, 2015, 37). On mentionnera ci-dessous quelques termes utilisés par la communauté scientifique des linguistes pour désigner ces unités phraséologiques (González Rey, 2015, 42).

Cette terminologie dépend de l'approche disciplinaire selon laquelle ces séquences sont abordées. En conséquence, il s'agit de synonymes ou de groupes de synonymes sont adoptés pour des séquences similaires variées : « combinaison stable, combinaison fixe, expression idiomatique, expression imagée, expression figée, expression figurée, expression toute faite, combinaison stable, combinaison fixe, formule stéréotypée, formule métaphorique, groupe des mots lexicalisés, locution figurée, locution figée, locution idiomatique, phrase toute faite, phrase figée, unité polylexicale, unité phraséologique, unité locutionnelle » (Elme, 2014, 10).

En outre, on peut rencontrer ces expressions désignées par d'autres termes « simples » (González Rey, 2015, 43) : « adage, aphorisme, citation, cliché, collocation, cooccurrent, dicton, formule, gallicisme, idiotisme, idiome, maxime, pensée, phraséologisme, proverbe, sentence, tour, tournure » (González Rey, 2015, 43).

Il est essentiel de se référer aux termes plus techniques qui regroupent ces expressions. Ces termes sont liés aux « critères distinctifs » des « approches utilisées » par les linguistes ; il s'agit du « résultat d'un choix de la part des spécialistes » (González Rey, 2015, 43). Comme cela avait été signalé par González Rey (2002, 48), on notera les termes suivants : « assemblage phraséologique » (A. V. Isacenko), « énoncé lié » (I. Fónagy), « groupe agglutiné » (Ch. Bally), « groupe articulé » (M. Bréal), « icône langagière » (A. M. Houdebine et B. Simonin), « lexie composée / lexie complexe » (B. Pottier), « locution toute faite » (F. de Saussure), « locution-phrase / mot-phrase » (M. Grevisse), « séquence contrainte » (G. Gross), « syntaxe

figée » (C. de Bœr), « unité du discours répété » (E. Coseriu) (González Rey, 2015, 43), (Elme, 2014, 10-11).

Parmi les termes ci-dessus mentionnés, certains sont des synonymes ; par contre, d'autres présentent des sens différents et variés. González Rey (2015, 43-44) affirme que les notions « figée », « fixe », « stable », « toute faite », « lexicalisée », « stéréotypée » marquent le figement.

Les notions « complexe », « polylexicale », « composée », « locutionnelle », « phraséologique » reposent sur le nombre de mots qui compose le groupement.

Les notions « figurée », « imagée », « métaphorique », « idiomatique », manifestent la figuralité.

Les notions « familière » et « populaire » marquent le registre.

Les notions « combinaison », « construction », « groupe », « collocation », « formule », « cooccurrent » manifestent le groupement du point de vue de la structure.

Les notions « mot », « nom », « phrase », « phraséologisme », « phrasème », « phraséolexème », « locution » reposent sur la nature du mot.

Les notions « expression », « parler », « pensée », « formule », « idiotisme », « idiome », « tour », « tournure » manifestent l'idiomaticité.

La notion « cliché » représente la répétition (González Rey, 2015, 44).

Il est important de souligner que, selon les besoins ou les approches scientifiques, les phraséologues optent pour la terminologie qui convient à leurs recherches (Elme, 2014, 10-11).

Selon González Rey (2008, 6), les EF se composent des « expressions idiomatiques » (désormais singlées EI), des « collocations » et des « parémies ». Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour le terme EI, proposé par González Rey. Dans le sous-chapitre suivant, nous adjoignons la classification des EF.

3.5 Classification des EF

Les linguistes et les phraséologues recourent à une classification des EF. Comme le mentionne Pecman (2004, 128), le terme « classer » se rapporte à la distinction ainsi qu'à

l'attribution de quelques traits caractéristiques, dorénavant appelés propriétés principales (González Rey, 2015, 44).

Toutefois, certaines difficultés mises en avant posent des obstacles à la classification des EF. Un classement plutôt traditionnel peut distinguer les séquences linguistiques voire phraséologiques selon leur nature grammaticale en noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions ou conjonctions ; ce classement, en rapport avec le fonctionnement de ces séquences, a constitué un point de départ important pour les études des linguistes et des phraséologues (Pecman, 2004, 129).

Néanmoins, les nécessités scientifiques exigent une analyse plus profonde ; des analyses s'appuient sur la structure syntaxique des EF, une structure syntaxique nominale, verbale, prépositionnelle ou même les phrases toutes faites (ibid, 130). Par ailleurs, les linguistes peuvent adopter une classification qui s'inscrit dans l'opacité sémantique des EF. Précisons ici que la notion de l'« opacité sémantique » correspond à l'effacement du sens premier des EF, pour dégager le « résultat de l'idiomaticité » (Gross, 1996, 10), (González Rey, 2015, 50), (Lamiroy, 2008, 8). On distingue ainsi des EF qui sont sémantiquement transparentes et d'autres qui sont opaques (Pecman, 2004, 130).

Malgré les obstacles mentionnés ci-dessus, on rejoindra les recherches de Gross (1996, 10), de González Rey (2015, 50) et de Lamiroy (2008, 8) concernant la classification des EF, en approuvant que l'opacité sémantique soit liée à l'idiomaticité des EF (González Rey, 2015, 49). En conséquence on admettra que la non-compositionnalité du sens (aspect sémantique) constitue l'élément qui distingue les expressions idiomatiques des autres EF (ibid, 62).

Par la suite nous présenterons premièrement les propriétés des EF et deuxièmement celles qui sont attribuées aux EI.

3.6 Propriétés principales des EI

Une liste proposée par González Rey (2015, 46) présente les propriétés principales que les EF réunissent. Ces propriétés, que nous allons analyser dans les paragraphes suivants, sont citées ci-dessous : « la polylexicalité, la fréquence, le figement ou la fixité, le défigement ou la délexicalisation, l'institutionnalisation, l'idiomaticité, la figuralité, l'iconicité, l'opacité, l'ambiguïté, l'écart ou la déviation, la moulabilité ou la productibilité, la répétition, la

reproduction, les différents registres, la réductibilité, l'arbitrariété, la motivation, la démotivation, la valeur métaphorique, le remétaphorisation, les éléments expressifs et les procédés productifs ».

Cependant parmi les propriétés principales des EF quelles sont celles qui se réfèrent aux EI ? Selon Pergnier, la langue ne constitue pas seulement une structure mais aussi un idiome, dans le sens d'unité « à part », spécifique, particulière. La langue est composée de deux types d'unités structurales : la première unité dérive des morphèmes, des mots et de leurs combinaisons libres et la deuxième, c'est l'unité idiomatique (Pergnier, 1980, 307). Ainsi les EI peuvent être considérées comme des formes de langage complexes dont la signification ne s'appuie pas sur une composition sémantique des mots qui les constituent (Pulido, 2010).

Gréciano (1983a, b) a réalisé les études les plus importantes concernant les EI, souligne l'absence des éléments extra-linguistiques ; le sens de l'EI est opaque et conceptuel, résultat d'un processus « d'abstraction » (Sułkowska, 2013, 28).

Par la suite, Anscombe (2003, 160) ainsi que Sułkowska (2013, 29), nous explique la présence de deux types d'EI : il s'agit des EI qui forment une unité lexicale (ex. « Silence ! » « La galère... ») et les autres qui se composent de deux ou plusieurs unités lexicales (ex. « Être né de la dernière pluie », « En un clin d'œil ») par Sułkowska (2013, 29).

L'EI est désignée par la non-compositionnalité de sens de la séquence. Il s'agit d'une forme grammaticale dont le sens ne peut être ni élargi, ni séparé de sa structure de morphèmes (ex. « Comment vas-tu ? ») (Gross, 1996, 4), cité par Sułkowska (2013, 27).

Comme signalé par da Silva et Ponge (2012, 117), Guirand et Rey indiquent que les EI ne se forment pas selon les règles grammaticales.

À suivre l'étude de da Silva et Ponge, trois groupes significatifs émergent en plaçant les EF au rang des EI (González Rey, 2015, 113) ; ce sont les « idiotismes », les « expressions idiomatiques » et les « locutions idiomatiques ». Notons que ces deux dernières formulations sont tout à fait similaires selon da Silva et Ponge. Quant aux « idiotismes », le manque d'unanimité chez les linguistes sur ce qui les distingue des EF, nous amène à les ranger parmi les EI, suivant en cela da Silva et Ponge (2012, 117). Comme Wéry affirme (2000, 216-217), les EI « recouvrent » surtout les « expressions métaphoriques » apparues dans « la patrimoine linguistique », présentées dans des dictionnaires qui stimulent la vie quotidienne.



González Rey (2015, 61-62) estime que, parmi les propriétés essentielles des EF, celles qui encadrent les EI ainsi que leurs sous-ensembles (« énoncés idiomatiques » et « syntagmes idiomatiques »), sont les suivantes : la polylexicalité, le figement ou fixité, la reproduction, l'institutionnalisation et l'opacité sémantique (autrement non-compositionnalité du sens) fortement liée à l'idiomaticité. Il est primordial de mentionner que la non-compositionnalité du sens constitue la propriété qui stimule les EI en les rendant uniques par rapport aux autres EF.

Par la suite, on abordera les propriétés principales qui concernent les EI selon l'analyse de González-Rey (2015, 46-47, 49-51).

Polylexicalité : se réfère aux constructions syntaxiques composées de plusieurs lexèmes (ibid, 46) ; exemple tiré de manuel didactique *Édito C1* : « avoir du pain sur la planche » une expression qui signifie « avoir beaucoup de travail ».

Figement ou fixité : peut être formel, sémantique et pragmatique (ibid)² ; exemple tiré de manuel didactique *Édito C1* : « ça ne mange pas de pain » une expression qui signifie « ça ne coûte pas cher ».

Reproduction : cette propriété ne se trouve pas en corrélation avec la liberté et l'improvisation du discours. C'est le cas des EF qui dominent aux situations de communication de la vie quotidienne comme « les formules de salutation » ou celles de « présentation » ; exemple tiré de manuel didactique *Édito C1* : « ça donne les chocottes » ; une expression familière qui signifie « ça fait peur ».

Institutionnalisation : la présence, l'emploi collectif, l'adoption et l'acceptation sociale puisent de l'institutionnalisation des unités phraséologiques. Elles deviennent conventionnelles. C'est l'acceptation ainsi que l'emploi qui contribuent à leur « statut linguistique » pour l'introduction des unités phraséologiques dans les dictionnaires (ibid, 49), (Carabatos et González Rey, 2000, 129) ; exemple tiré de manuel didactique *Édito C1* : « être à couteaux tirés » une expression qui signifie « être en opposition sévère avec qqun ».

Opacité sémantique : la conséquence de l'idiomaticité d'une EF réside essentiellement dans son opacité. On appelle « opacité sémantique » l'effacement du sens premier d'une unité phraséologique est effacé (ibid, 130). Par exemple « doux comme agneau » ; cette expression signifie qu'on est très gentil, pas violent (Elme, 2014, 36). On distingue « deux plans » selon

² Ces notions ont été déjà présentées au sous-chapitre précédent.

González Rey (2015, 50) ; le plan littéral et le plan figuré. Alors le plan figuré consiste dans « l'effacement du sens premier » d'une EF (ibid).

Idiomaticité : dite autrement « non déductif ». Ce trait caractéristique souligne le fait que le sens de l'unité phraséologique « aboutit à un sens second, caché sous le premier » (González Rey, 2015, 49). Par exemple « avoir un cœur d'or » ; cette expression qui compare le cœur à l'or, signifie qu'on est généreux (Elme, 2014, 34). On distingue l'idiomaticité totale (ex. « avoir avalé sa canne »), partielle (ex. « mettre de l'eau dans son vin ») ou même l'idiomaticité inexistante (ex. « avoir peur ») (González Rey, 2015, 49). La première expression qui signifie « être raide », elle est assez compliquée.

Concernant la deuxième phrase, les locuteurs non-natifs peuvent s'apercevoir du sens. Pour la troisième phrase, le sens est compréhensible puisque, même si l'on ne connaît pas la construction « avoir + peur, faim, soif, etc) le mot central nous renseigne³ (Elme, 2014, 15). L'idiomaticité est liée à l'opacité sémantique (idem). D'ailleurs, il s'agit de la caractéristique la plus importante (ibid), (Carabatos et Rey, 2000, 129).

Pour récapituler, dans cette recherche, nous considérons comme EI les séquences qui présentent les traits suivants : le figement, la polylexicalité, l'idiomaticité, la reproduction et l'opacité sémantique.

Dans le sous-chapitre suivant, nous aborderons la classification des EF proposée par González Rey et adoptée dans le présent mémoire.

4. Classification des EF proposée par González-Rey

Dans le cadre de notre étude, nous nous attacherons à présenter la classification des EF proposée par González Rey (2007). Le choix de cette classification est pertinent dans la mesure où elle rend possible l'application des EF dans le domaine de la didactique (Sułkowska, 2009, 103). En plus cette classification est fondée sur les principes de la Grammaire des

³ Selon l'étude réalisée par Helme (2014, 35).



Constructions (désormais singlée GC)⁴. Alors on remarque deux types de constructions : « *phrastiques* » et « *syntagmatiques* » (González Rey, 2018, 305).

Cette classification des EF se divise en trois groupes : les « expressions idiomatiques », les « collocations »⁵ et les « parémies »⁶. Les EI constituent des groupes de mots figés. L'adjectif « idiomatique » qui accompagne le terme « expression » repose sur un « double » sens ; c'est une « expression propre à une langue » ayant un « sens particulier » (González Rey, 2015, 113-114). Les EI sont divisées en deux sous-ensembles : les « énoncés idiomatiques » et les « syntagmes idiomatiques » (González Rey, 2008, 6).

Conformément à la classification de González Rey, les « énoncés idiomatiques » concernent les expressions de la conversation composées de formules routinières ou dialogues : les actes de parole (ex. « au revoir », « bonne journée »), les exclamations (ex. « C'est dommage ! ») et les onomatopées (ex. « Ouf ! », « Bof ! »). Les formules routinières peuvent se manifester sous une « *forme affirmative* », « *négative* », « *interrogative* » et « *exclamative* » (González Rey, 2018, 306). En outre, les « énoncés idiomatiques » englobent également des expressions familières (ex. « Zut alors ! ») (González Rey, 2008, 7).

Quelques expressions familières comme « Zut alors ! » ou quelques exclamations comme « c'est dommage » peuvent être considérées comme des EI puisque selon González il s'agit des expressions qui ont un « *sens particulier* » à la langue française (ex. « *Tout ça c'est à la faute à Charlemagne* »⁷ (2 Boule & Bill, Boule et Bill déboulent, 2019). Citons que l'expression « Zut alors ! » est intraduisible néanmoins pour les locuteurs natifs cette expression correspond à un sens particulier. Nous avons à faire avec une expression constituée d'une onomatopée à l'origine controversée, peu claire, mais qui exprime le dépit, la lassitude,

⁴ Les objectifs principaux de la Grammaire des Constructions sont la description d'une langue avec un formalisme qui permet de prendre en compte syntaxe, phonologie, morphologie, sémantique et pragmatique ainsi que la considération que les expressions idiomatiques, les expressions figées, etc., ne sont pas à la périphérie de la langue mais en font partie en même titre que les constructions « normales » (Yannick Mathieu, 2003, 43).

⁵ Il s'agit « d'une suite de mots figés, placés en cooccurrence, dans une structure binaire et selon un statut sémiotique différencié » (González-Rey, 2015, 71).

⁶ En adoptant le terme « parésies », on désigne généralement des énoncés figés tels que « proverbes », « dictons », « maximes », « aphorismes », « dialogismes » (González-Rey, 2015, 65).

⁷ Charlemagne est supposé avoir rendu l'école obligatoire. Donc, parfois, quand un enfant est contraint d'aller à l'école, ou qu'il est puni, on peut dire cette expression.

l'indifférence, le mépris, le refus, et de l'adverbe « alors » qui n'a ici ni valeur temporelle, ni valeur consécutive. C'est une expression figée, idiomatique (car intraduisible comme nous l'avons dit) et sémantiquement opaque. Il s'agit alors de la « dimension intralinguistique » et de la « dimension interlinguistiques » des EI (González Rey, 2015, 114). Ajoutons également des exemples tirés de notre échantillon : « *Hourra* », « *Ouste* », « *Saprtisti* »⁸, « *Sapristouche* », « *Déhors Zazou* »⁹ (2 Boule & Bill, Boule et Bill déboulent, 2019)

De l'autre côté, les « syntagmes idiomatiques » manifestent les expressions imagées formées à partir du lexique des animaux (ex. « doux comme un agneau »), du corps humain (ex. « faire du pied »), des aliments (ex. « jeter de l'huile sur le feu »), des nombres (ex. « voir trente-six chandelles ») et de divers objets (ex. « avoir avaler son bulletin de naissance ») (González Rey, 2008, 7).

Selon González Rey, les « syntagmes idiomatiques » sont composés de toutes les « catégories grammaticales possibles » ; des locutions nominales (ex. le « lèche-cul » qui signifie le flatteur ; cette locution est tirée de la BD « *Titeuf* »). Des locutions adjectivales (ex. « drôle de temps » ; cette locution est tirée de la BD « *Boule et Bill* »). Des locutions verbales (ex. « piquer une crise » qui signifie « se mettre en colère » ; cette locution est tirée de la BD « *Boule et Bill* »). Des locutions adverbiales (ex. « tant qu'à faire » ; cette locution est tirée de la BD « *Titeuf* »). Des locutions prépositives (ex. « rien à faire » ; cette locution est tirée de la BD « *Boule et Bill* »). Des locutions conjonctives (ex. « au fur et à mesure que + proposition) (González Rey, 2018, 306). Ces « constructions syntagmatiques » sont reconnaissables de leur intégration dans la phrase et dans les discours (ibid). De ce point de vue « c'est dommage » est également une locution figée, composée d'un verbe et d'un adjectif. Elle est idiomatique puisqu'elle n'a pas de traduction mot à mot dans d'autres langues : en témoignent les équivalents employés en anglais (too bad = trop mauvais), en italien (peccato = péché) ou en grec (κρίμα [krima] = en grec ancien « objet d'une contestation, contestation, querelle ») alors que le mot

⁸ Sapristi : onomatopée vieillie : vient de « sacr'christi » utilisé à la place de « sacré Christ » qui était considéré autrefois comme un blasphème.

⁹ À la fin de la Deuxième guerre mondiale, les « zazous » étaient des jeunes français qui suivaient la mode des années '40. Ils étaient reconnus de leur style d'habillement américain et ils préféraient la musique jazz. Le terme « zazou » étaient utilisé par les plus « conservateurs » avec mépris. C'est une expression vieillie, pas trop utilisée en restant inconnue par plusieurs personnes.



français « dommage » a pour synonyme « préjudice ». Par ailleurs, la disparition de ce sens de « préjudice » lui confère une certaine opacité sémantique.

D'un point de vue didactique (celui des manuels), les critères de figement, de polylexicalité, d'idiomaticité, de reproduction et d'opacité sémantique définis comme propriétés caractéristiques des EI, ils sont repartis selon le niveau des apprenants. Précisons que la polylexicalité consiste une propriété des EI qui concerne le niveau A1, le figement concerne le niveau A2, l'idiomaticité concerne le niveau B1, l'opacité concerne le niveau C2 (González Rey, 2018, 308).

Il faut mentionner que les propriétés principales des EI font partie des propriétés principales des EF. Cependant ce qui distingue les EI des parémies ou des collocations, c'est au niveau sémantique, la fonction de l'opacité et au niveau pragmatique, la fonction inférentielle et connotative (González Rey, 2015, 62).

Pour conclure, on conviendra d'appeler EI toutes les séquences lexicales qui ont une « expression propre » à une langue (González Rey, 2015, 114), et qui démunies de leur sens littéral, prennent « un sens particulier d'une expression » (ibid). Toutefois il ne faut pas oublier que certaines EI se retrouvent identiques ou très semblables dans deux langues européennes ou plus. De plus, dans le cadre du présent mémoire, l'objectif de notre recherche est centré sur les EI qui dérivent des EF selon la classification de González Rey (20008, 6).

Au chapitre suivant nous présenterons les EI dans l'enseignement ainsi que les obstacles mentionnés pour leur compréhension et leur acquisition par les apprenants de FLE.

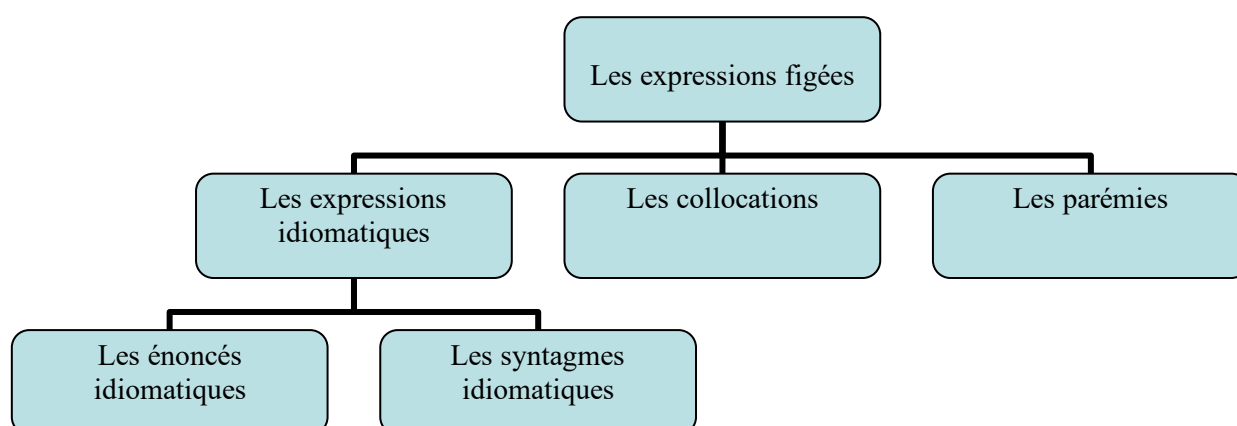


Figure 1 Classement des expressions figées selon González Rey (2007)

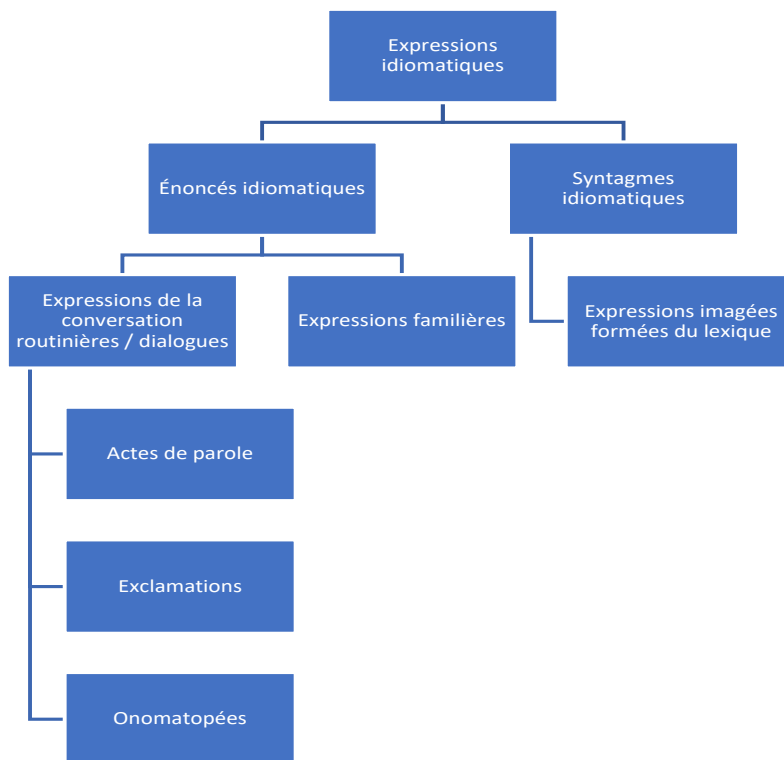


Figure 2 Classement des expressions idiomatiques selon González Rey (2007)

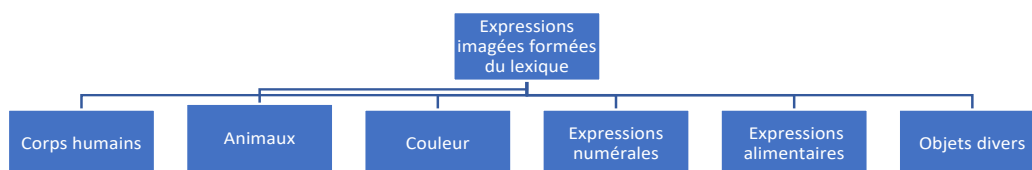


Figure 3 Classement des expressions imagées formées de lexique selon González Rey (2007)



5. Expressions idiomatiques

5.1 EI et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Les EI ne sauraient être séparées et encore moins naturellement indépendantes de la culture langagière et des conversations quotidiennes (Alwadi et Alhathal, 2013, 15). Les EI sont omniprésentes ; dans les chansons, les livres, les messages publicitaires ou les slogans, dans les titres de presse (journaux, magazines), les actes de parole du discours quotidien, dans la littérature, les romans, les bandes dessinées (Sioridze et Surguladze, 2017, 106), (Elme, 2014, 23).

Nées à une époque donnée, certaines EI évoluent, alors que d'autres sont abolies et remplacées en suivant la fluidité langagière du moment, les registres ainsi que les besoins langagiers des locuteurs selon leur milieu socioculturel. L'évolution technologique qui a envahi la vie quotidienne contribue de manière non négligeable à la reformulation des EI et les adapte aux nouveaux besoins, aux nouvelles situations. C'est la preuve du « dynamisme communicatif » des EI, d'un dynamisme social lié à tout énoncé : « types de communication », « types de code », « types de canal », « types de message », « types d'acte illocutoire ». Par conséquent les EI (González Rey, 2015, 137-138), (Alwadi et Alhathal, 2013, 15).

Alors que la compréhension et la production des EI sont quasi automatiques chez les locuteurs natifs, les locuteurs non-natifs se perdent dans la recherche d'explications logiques ou d'associations d'idées qui pourraient aider à leur compréhension (Sioridze et Surguladze, 2017, 105). D'après Zaręba (2004, 162), le sens des EI est aussi difficile à percevoir que leur forme à retenir pour les apprenants étrangers : en raison premièrement de la « longueur de leur forme », deuxièmement de leurs « irrégularités structurales et lexicales » et finalement faute d'une « motivation extralinguistique ». Évidemment, la bonne maîtrise des EI est relative au degré où les non-natifs sont capables de comprendre leur sens et de les adapter lors de la procédure communicative avec un locuteur natif (Sułkowska, 2018, 162).

Cette compréhension des EI est divisée en deux parties : le décodage et le codage. Le décodage est lié à la compréhension des EI et le codage à leur production et leur reproduction (Sułkowska, 2018, 162).

Ainsi que le note Wéry (2000, 217), on pourrait formuler quelques hypothèses quant à l'explication des difficultés concernant la maîtrise des EI. En premier lieu, ce sont les « compétences de communications » qui posent problème. Dans ce domaine, la maîtrise des EI est fortement liée à la fréquentation des milieux francophones ou même simplement à l'accès aux matériels numériques qui permettent un contact audiovisuel avec des natifs. Deuxièmement, selon Wéry (ibid, 218), les apprenants, faute de motivation, ne sont pas incités à apprécier l'importance des EI ainsi que leur production ou reproduction. De ce point de vue, il convient de signaler que, ces dernières années, la publicité en général et les messages publicitaires ont commencé à jouer un rôle important, car ils attirent et mobilisent l'attention des apprenants sur de nombreuses EI, en facilitent l'acquisition et également l'application.

En outre, Wéry (ibid, 221), note à juste titre que la présence de divers dictionnaires ou de manuels supplémentaires qui se trouvent à la disposition du public allophone et pourraient jouer un rôle consultatif voire confirmatif, ne permettent pas à ce public de passer de la compréhension à la production de ces EI (Sułkowska, 2009, 105-106).

Ensuite, l'absence de correspondance entre les EI de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère constitue un phénomène qui rend la situation plus compliquée. Maintes fois, faute d'une explication immédiate, les EI « passent » inaperçues dans un milieu allophone (Elme, 2014, 20). En outre la compréhension des EI est liée au degré de l'opacité des EI. Les EI les plus opaques, celles qui ne sont pas transparentes, découragent.

Ajoutons que quelques EI, qui conservent la structure archaïsante d'un état de langue ancien, ajoute un paramètre supplémentaire qui ne facilite guère la tâche aux non-natifs (Elme, 2014, 21).

Par conséquent, dans une classe de FLE la reproduction constituant l'élément répétitif des EF contribue à leur mémorisation (González Rey, 2015, 51-52).

Dans le chapitre suivant on présentera le rôle des EI lors de leur enseignement selon *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais siglé CECR).

5.2 Expressions idiomatiques : pourquoi les enseigner ?

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas limité à un cadre strictement lexical ou grammatical complètement déconnecté du milieu culturel et du mode de vie d'un peuple. Les EI sont à la fois issues d'une culture linguistique et sociolinguistique (Conseil de l'Europe,

2018, 58, 64) et également porteuses de cette culture (González-Rey, 2015, 35). A. Alwadi et B. Alhathal en témoignent ainsi : « ...on note une forte corrélation entre langue et culture ou idiomes et métaphore et un fort dosage dit culturel... » (Alwadi et Alhathal, 2013, 15).

Les EI et, plus généralement, les EF demandent des connaissances purement culturelles ; des connaissances qui dérivent de l'histoire et de la littérature d'un pays. La présence des EI dans la presse, les médias et l'actualité nécessite leur acquisition par un public étranger (Elme, 2014, 23) désireux de les comprendre lors d'une conversation avec des locuteurs natifs (Alwadi et Alhathal, 2013, 15-16) puis de les reproduire ultérieurement.

G. Gross (1996, 3) a constaté que l'enseignement des EI demande une approche plus efficace, plus systématique face à un public de non-natifs car leur maîtrise (compréhension et production) n'a rien d'évident (Sułkowska, 2009, 104). Gross poursuit en notant que la difficulté ne réside pas dans la compréhension individuelle des unités lexicales combinées mais dans l'émergence du sens qui naît de cette combinaison lexicale.

Ces derniers temps, le CECR s'est réorienté vers l'intérêt et même la nécessité de l'enseignement-apprentissage des EF (selon la terminologie attribuée par González Rey en incluant le langage familier ainsi que l'expression toute faite) (González Rey, 2015, 43) et des EI. Le CECR indique que certaines EF fondamentales doivent être maîtrisées assez aisément au fur et à mesure que les apprenants de FLE élargissent leurs champs lexicaux. On constate nombre de collocations et d'EF qui sont utilisés dès le niveau A (Cavalla, 2009, 6). On rencontre des EF dans des consignes des activités : « remettre en ordre » au niveau débutant (Schmitt, 2004, 12) ; les expressions « organiser une compétition », « une opération publicitaire » dans une méthode qui concerne le premier niveau (Labascoule et al., 2004, 78).

Les EF et les EI qui doivent être maîtrisées par les apprenants, sont précisées à chaque niveau. Selon le CECR (2018, 58, 69), l'acquisition des EF et, par conséquent, des EI, est répartie aux différents niveaux de la manière suivante : les débutants du niveau A1 doivent être habilités à utiliser les expressions familières les plus fréquentes telles qu'elles apparaissent dans les conversations quotidiennes de base (Conseil de l'Europe, 2001, 55), (ibid, 2018, 88). À partir du niveau A2, les apprenants doivent « posséder » leurs formules. Le niveau B demande un emploi aisé et correct de ces expressions quotidiennes. Tandis que la maîtrise des EI est recommandée à partir du niveau C (idem, 138, 144).

Pour conclure, l'acquisition ainsi que la maîtrise des EF en général ou des EI plus précisément constituent des objectifs indispensables à long terme de l'apprentissage de FLE.

Il faut signaler que leur familiarisation est recommandée dès le début de l'apprentissage (Sioridze et Surguladze, 2017, 103) afin que les apprenants soient habitués à employer aisément et spontanément ces éléments linguistiques (Sułkowska, 2009, 105).

Dans le chapitre suivant nous nous intéresserons à la phraséodidactique, une discipline fortement liée à l'enseignement des EF.

6. Phraséodidactique

La phraséodidactique, également appelée « la didactique de la phraséologie », est centrée tant sur l'apprentissage que sur l'acquisition des EF telles qu'elles dérivent d'une langue maternelle ainsi que d'une langue étrangère (González Rey, 2008, 2). La phraséodidactique nous fournit les moyens indispensables pour faire acquérir et maîtriser les EF aux apprenants en classe de FLE.

Évidemment, les locuteurs natifs ne rencontrent pas de difficultés (ou au moins pas les mêmes difficultés) ni pour la compréhension ni pour l'acquisition des EF. En revanche, les apprenants de FLE en raison des difficultés des EF liées à leur compréhension et encore plus à leur exploitation, les interprètent arbitrairement en s'appuyant sur le contexte ou, pire encore, les ignorent (Elme, 2014, 19).

Bien qu'il y ait près de vingt ans que ce domaine scientifique se soit établi, il reste cependant peu connu (González Rey, 2008, 3), insuffisamment étudié et même rarement exploré jusqu'à nos jours (Sułkowska, 2009, 102). Comme Sułkowska le signale (2013, 116), ce domaine unit les éléments essentiels de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Cette discipline trouve son origine dans le monde linguistique germanique. Ce sont Lüger (1997, 2001) et Ettinger (1998) qui, les premiers, ont présenté en premier la forte liaison entre la phraséologie et la phraséodidactique (Sułkowska, 2009, 102).

Sułkowska (2018) assigne trois buts à la phraséodidactique. Ces buts sont centrés sur les niveaux sémantique, syntaxique et au paraphrastique. Le premier, le niveau sémantique se trouve en forte corrélation avec le contexte. Les apprenants sont invités à reconnaître les EF incorporées dans un document. En outre les apprenants sont habilités à apporter les « modifications phraséologiques » nécessaires (Sułkowska, 2018, 161). Ensuite, le deuxième but de la didactique de la phraséologie demande que les élèves maîtrisent les règles syntaxiques assez aisément pour qu'ils puissent introduire les EF convenables dans le discours. Finalement, une certaine indépendance linguistique et communicative est atteinte par les apprenants

lorsqu'il s'agit pour eux de viser le troisième but : celui de la paraphrase. Les élèves sont capables ainsi que conscients d'employer des EF lors d'une situation communicative (idem, 162).

Pour conclure, il est primordial de mentionner l'apport de González Rey au domaine de la phraséodidactique. Cette contribution tient à son ouvrage : « *Phraséotext – le français idiomatique : une méthode d'enseignement – apprentissage en phraséodidactique de FLE* » (2018), produit du projet « *Phraséotext* ». Il s'agit d'un projet de recherche en phraséodidactique du FLE qui a été développé grâce à la collaboration de six universités¹⁰. Du résultat de ce projet procède la proposition d'une nouvelle méthodologie en didactique de la langue française ainsi que de ses EF en général à travers la phraséologie française. Produit élaboré de cette nouvelle méthodologie, la méthode didactique ci-mentionnée destinée à tous les apprenants de FLE (González Rey, 2018, 302).

La nouvelle méthodologie ainsi que la méthode proposée sont fondées sur les principes de la GC (idem, 301). L'application de la GC ne doit rien au hasard ; La GC présente un certain nombre d'éléments fondamentaux communs avec la Phraséologie ; elle réunit la structure, le sens et l'usage des EF (ibid, 305).

Dans le dernier chapitre nous nous attacherons à présenter l'apport de la bande dessinée constituant un document authentique et contribuant à la motivation des apprenants en vue de l'enseignement des EI.

7. Bande dessinée

7.1 Les EI dans les BDs

Veda (2010, 1) estime que la bande dessinée (désormais siglée BD) est un document authentique de plus en plus utilisée lors de l'apprentissage des langues étrangères ; la BD inclut un « langage libérateur » (Morlat et Tomimoto, 2004, 52).

¹⁰ L'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, l'Université Complutense de Madrid, l'Université d'Alicante, l'Université de Murcie, l'Université de Louvain-la-Neuve et l'Université de Budapest (González Rey, 2018, 302).

La BD française constitue un bain linguistique et culturel, un moyen idéal pour que les apprenants approfondissent la langue et la mentalité françaises. Dans la BD le lecteur découvre le langage de « tous les jours », il s'habitue au langage de « tous les jours », il s'entraîne, il apprend à utiliser tous les registres, y compris les EI. Il améliore ainsi ses compétences socio-culturelles, linguistiques et conversationnelles (ibid, 53).

Parmi les documents authentiques, il est évident que la BD est le document qui réunit le plus grand nombre d'avantages. C'est un document qui lie l'image, le gestuel, la couleur, le texte, une grande variété de registres de langue ; porteuse de la culture et de la mentalité de chaque pays, la bande dessinée n'arrête jamais d'attirer l'intérêt, l'attention des apprenants ainsi que de les motiver afin qu'ils approfondissent leurs connaissances langagières. Il ne s'agit pas seulement d'un document authentique mais aussi d'un document vivant (ibid, 52).

Concernant les registres de langue, il ne faut pas marginaliser le langage des jeunes qui s'appuie sur un « *plan phonique* » en attribuant une prononciation altérée aux mots (ex. « *ça prend pô de place* », « *ça va pô* », « *naan* », « *ouais* », « *beuh chais pô* », « *pis toi* » ; des expressions tirées de la BD « *Titeuf* » (Sourdou, 2003, 4), (Menant et Andreu, 2014, 5-13). En outre le langage des jeunes sait jouer au niveau lexical (ibid, 5). Autre élément du langage des jeunes est considéré les formes abrégées (ibid), (mots coupés : aphérèses ou apocopes) qui constituent également un trait caractéristique du langage des BD (ex. « *pôv type* », « *t'es nul* », des expressions tirées de la BD « *Titeuf* »).

Ensuite, on a remarqué un certain nombre de mots ou d'EI également familiers, populaires, soit argotiques (Nore, 2014, 6-7), ex. : « nan, que du fric » (locutions clichées, argotique / vulgaire), « faut taper un coup sec », « t'es pas bien », « j'en ai maté d'autres » (locutions clichées familières), « ça m'a foutu les pétoches » (locution vulgaire). Les exemples donnés sont tirés de notre échantillon.

Ajoutons que les BD composent une source inépuisable de la langue orale et écrite. En ce qui concerne le premier volet on se réfère à l'écrit oralisé et le deuxième volet est constitué de la langue orale transposée phonétiquement par écrit (oral transcrit). Alors, on parlera du « continuum » de la langue, d'une zone de contact, d'un canal entre les deux formes communicatives langagières (Koch et Oesterreicher, 2001, 586).

Pour conclure, tous les genres narratifs (roman, conte, humour, science-fiction, policier, historique) peuvent être traités sous forme de BD. La BD offre un champ fertile aux locuteurs non-natifs pour évoluer et améliorer leurs compétences écrites et orales (Djamel, 2007, 236).



7.2 Une motivation pour les locuteurs non-natifs

Grâce à son caractère ludique, la bande dessinée semble le moyen le plus efficace pour pousser les apprenants à s'entraîner au « vrai français » (Veda, 2010, 3, 10) et même aux EI (Djamel, 2007, 237). Comme l'image accompagne toujours le texte dans une BD - ce qui facilite la compréhension générale, cela contribue également à la compréhension des EI. Koulechov, cinéaste et théoricien russe (1899-1970), mentionne qu'un « plan isolé » n'a aucun sens et que c'est son environnement qui l'encadre et qui lui confère une substance, une importance. Ce jugement de Koulechov, est applicable aux EI. Il est évident qu'une EI isolée pose des problèmes, non pas tant d'un point de vue sémantique que de son utilité dans le discours, par conséquent, de sa production ou de sa reproduction lors d'une conversation. Dans ce cas-là, les couleurs, les illustrations qui accompagnent les EI contribuent à leur compréhension (ibid).

De plus, la BD fortement liée à la vivacité des couleurs, a un impact très important, démontré par une expérimentation réalisée par Missiou et Anagnostopoulou dans une classe de FLE en Grèce. Elles ont remarqué que, lors de l'exploitation de la BD proposée sous forme de photocopies en noir et blanc, les apprenants ont manifesté le besoin de recourir au prototype en couleur. Selon eux, les photocopies à leur disposition les privaient d'informations importantes. Ainsi donc, il est aisé de déduire que la seule couleur joue un rôle important dans la compréhension des EI : quand par exemple le personnage d'une BD est représenté le rouge aux joues et utilisant une EI qui exprime la colère (Missiou et Anagnostopoulou, 2012, 217).

Il n'est pas indifférent de mentionner que le dictionnaire Harrap's, *Tintin au pays des mots* (Jones, 2000), suivi d'un manuel de grammaire sur le même ton, a utilisé des illustrations de Tintin lors de l'élaboration de son édition anglais-français. Celle-ci comporte 2300 mots accompagnés de 900 vignettes tirées des albums de Tintin (Morlat et Tomimoto, 2004, 52).

La culture nationale, les normes familiales, le milieu social ainsi que les expériences personnelles accompagnent chaque élève tout au long du processus didactique. Grâce à la nature de ces documents authentiques, il peut découvrir autant de similarités que de différences linguistiques fortement liées à sa culture nationale, aux normes de sa famille, à son milieu social ainsi qu'à ses expériences personnelles (Djamel, 2007, 239).

Il reste toutefois légitime de se demander de quelle manière les apprenants pourraient être motivés, incités par un document dont le langage est caractérisé par une certaine difficulté lexicale ou même par une complexité sémantique. À ce niveau, nous pensons à la « zone proximale de développement » de Vygotsky (ZPD) (Venet, Correa Molina et Saussez, 2016, 5-6) où l'enseignant fait le lien entre les connaissances que l'apprenant peut acquérir seul et celles qu'il ne peut maîtriser sans une aide extérieure.

En nous appuyant sur la théorie concernant la ZPD de Vygotsky, les difficultés éventuelles qui procéderont de l'exploitation de la BD comme source d'enseignement des EI, ne découragera pas les apprenants pendant que les locuteurs non-natifs seront invités à élaborer un document assez familier et proche d'eux malgré sa complexité morphosyntaxique contextuelle.

En effet, les potentielles entraves que constituent le champ lexical et langagier des BD font partie d'une situation d'apprentissage qui évolue. L'enseignant, qui joue le rôle du médiateur, contribuera à la résolution de ces obstacles en conduisant les apprenants à dépasser leurs compétences actuelles en les faisant évoluer (Wirojchoochut, 2011, 21). En outre, la ZPD contribue au « développement cognitif et culturel » de l'apprenant comme le signale Ciavaldini-Cartaut (2016, 14). Parallèlement à une certaine autonomie des apprenants qui s'appuient sur leurs propres connaissances, une aide fournie par l'enseignant les aidera à vaincre des difficultés importantes donc à évoluer (ibid, 15).

Le caractère multimodal de la BD vient d'encadrer la ZPD. La BD, document multimodal « *met en jeu la mode iconique* » ainsi que « *textuel* » (Lebrun et Lacelle, 2012, 3). Les apprenants se familiarisent à combiner des éléments textuels, langagiers, linguistiques (lexicaux ou grammaticaux), stylistiques de sorte qu'ils dépasser les difficultés langagières. Les dialogues parmi les personnages en corrélation avec les illustrations contribuent au décodage du sens en par conséquent nous en appellerons aux nouvelles représentations du sens textuel qui attirent l'attention ainsi que l'intérêt des apprenants (ibid, 4). De plus, le caractère multimodal de la BD renforce les EI ; par exemple dans un épisode de la BD « Boule et Bill », l'EI « *voilà ça tient* » est renforcée par le contexte illustratif. Quelqu'un monte sur une échelle et les personnages de la BD font des commentaires en utilisant l'expression en question.

La Partie II qui suit, elle nous introduira au cadre pratique du présent mémoire. Nous nous pencherons sur la méthodologie suivie, les résultats statiques tirés de notre échantillon



déjà élaboré afin que nous concluons à la présentation d'une proposition didactique d'exploitation des EI à travers d'un épisode de BD.

Partie II

En ce premier quart du XXI^e siècle, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu une nécessité incontournable lors d'une interaction communicative entre les peuples dans les domaines culturel, professionnel, éducatif et personnel. Si, jusqu'à ces dernières années, le registre formel, écrit comme oral, a été largement traité, le logos quotidien est resté confiné dans quelques notes de bas de page ou, au mieux, utilisé dans des activités récréatives. Les apprenants doivent « *maîtriser tous les registres de la langue-culture cible* » (Satre, 2008, 43).

Tous les registres langagiers contiennent des expressions idiomatiques ; par registres langagiers, on entend la langue orale, écrite, formelle et courante. Ainsi, d'après González Rey « *...aussi restreint que soit l'objectif d'un apprenant étranger, ce dernier a pour but de s'exprimer de façon idiomatique dans la langue des locuteurs natifs, surtout au bout d'un bon nombre d'années d'apprentissage...* ».

Le but de cette recherche consiste à présenter la contribution des EI à l'enrichissement ainsi qu'à l'élargissement des compétences des apprenants lors de la production orale en classe de FLE. Les BD constitueraient du matériel supplémentaire à la disposition des enseignants.

En conséquence, nous veillerons d'abord à présenter la façon dont les expressions idiomatiques élaborées dans des BD françaises peuvent contribuer à l'évolution des compétences des apprenants à la production orale en classe de FLE.

Parallèlement, nous nous intéresserons aux théories de Vygotsky et à sa « zone proximale de développement ». Les BD étant d'une difficulté supérieure aux compétences des apprenants, l'enseignant doit guider ceux-ci en leur introduisant les nouvelles expressions comme issues d'un contexte socio-culturel spécifique.

Puis, nous nous attacherons à expliquer comment nous amènerons les apprenants à l'emploi de certaines expressions idiomatiques afin que leur communication avec des locuteurs natifs soit plus efficace et naturelle. Tant l'élaboration que l'intégration suivies s'appuient sur une démarche pédagogique précise (compréhension globale, compréhension détaillée, objectifs linguistiques fixés, objectifs communicatifs fixés, systématisation et conceptualisation, activités de production orale) (Satre, 2008, 78).

8. Méthodologie

La recherche tant qualitative que quantitative des EI utilisées dans des BD françaises connues de la plupart des jeunes français (Menant et Andreu, 2014, 5-13) constituera une aune propre à évaluer leur pertinence dans la vie quotidienne, surtout celles destinées aux enfants dont le jeune âge facilite l'apprentissage, et pour les enseignants-lecteurs éventuels, une incitation à enrichir leur matériel pédagogique sérieusement, mais sous une apparence ludique, pour motiver les jeunes apprenants.

Dès lors, nous allons nous pencher sur la fossilisation des expressions idiomatiques repérées dans des BD françaises et leur passage dans le discours quotidien ; des termes utilisés par les enfants en conditions réelles tirés des BD « *si le personnage de Zep est aussi cool, ... avec ses expressions que se sont appropriées tous les gosses, Titeuf fait l'unanimité à la récré...* » (Menant et Andreu, 2014, 7).

La recherche expérimentale a suivi la méthodologie suivante : nous avons adopté la typologie de González-Rey afin de cataloguer et de trier les EI trouvées dans les BD françaises ainsi que dans des méthodes didactiques de FLE. Conformément à la typologie de Gonzalez Rey, cette catégorisation incluant les critères du figement, de la polylexicalité, de l'idiomaticité et de l'opacité sémantique, elle constitue produit des principes de la GC (Gonzalez Rey, 2018, 305-306, 308).

Les expressions idiomatiques seront recueillies après échantillonnage aléatoire des BD suivantes : « *Titeuf 4, c'est pô juste* », « *Cédric 32, c'est pas du jeu* » et « *2 Boule & Bill, Boule et Bill déboulent* ». Le numéro d'albums de BD a été choisi sans servir un but précis lors de notre recherche scientifique. En effet nous avons été guidé dans le choix de ces BD françaises en considération du fait que le jeune public grec en connaît déjà les personnages puisque des adaptations de leurs aventures en épisodes de dessins animés ont été réalisées à la télévision grecque au cours des dernières années. Les dessins animés sont traduits en grec : « *Titeuf* » (Youtube 2010), « *Cédric* » (Youtube 2019), « *Boule et Bill* » (Youtube 2020). Également, des films ont été tournés et sont sortis sur grand écran « *Boule et Bill I* » (2013), « *Boule et Bill II* » (2017). Ajoutons que les évaluations par le public de certaines des BD utilisées, considérées telles qu'elles ont été publiées sur le site électronique *amazon.fr*, constituent une raison supplémentaire en ce qui concerne leur choix. Les résultats des évaluations du public sont présentés dans le tableau ci-dessous :



Titre et album de la BD	Nombre d'évaluations	Note
Titeuf 4, <i>C'est pô juste</i>	70	4,7 / 5
Cédric 32, <i>C'est pas du jeu</i>	74	4 / 5
2 Boule & Bill, <i>Boule et Bill déboulent</i>	69	4,7 / 5

Tableau 1 Éléments évaluatifs de BD. Source : <https://www.amazon.fr>

Par la suite des expressions idiomatiques seront relevées et classées selon les critères du CECR avec un échantillonnage des méthodes didactiques suivantes de niveau A2 à C1 : « *Décibel 2* » (niveau A2.1), « *Laclasse B1* » (niveau B1), « *Tendances B2* » (niveau B2) et « *Édito* » (niveau C1).

Le choix de ces méthodes didactiques a été fondé sur les éléments du caractère international qui y préside ; il s'agit des méthodes conçues, rédigées et éditées en France par des équipes de spécialistes. Le public auquel elles s'adressent est également un public international. Plus précisément, les méthodes « *Décibel 2* » et « *Édito* » sont publiées par les éditions Didier ; les méthodes « *Laclasse B1* » et « *Tendances B2* » sont publiées par CLE International. De plus ces méthodes sont parmi les plus récentes à être parues : « *Décibel 2* » (2016), « *Laclasse B1* » (2018), « *Tendances B2* » (2017) et « *Édito* » (2018). Ajoutons que les évaluations du public (comprenant des enseignants et des apprenants) telles qu'elles ont été représentées sur le site électronique *amazon.fr* concernant les méthodes didactiques précises, elles constitueront un paramètre supplémentaire à leur choix. Les résultats des évaluations du public sont présentés au tableau ci-dessous.

Titre de la méthode didactique	Nombre d'évaluations	Note
Décibel 2	11	4,7 / 5
Laclasse B1		
Tendances B2	18	4,8 / 5
Édito C1	46	4,9 / 5

Tableau 2 Éléments évaluatifs de BD. Source : <https://www.amazon.fr>

9. Analyse des données statistiques

9.1 Données

Les expressions idiomatiques sont classées en trois catégories principales à partir de l'exploitation des sources. Le tableau n° 3 suivant présente les catégories en question.

Dans les tableaux ci-mentionnés en désignant la lettre « A » correspond aux « expressions routinières de la conversation / dialogues », la lettre « B » correspond aux « expressions familières » ; la lettre « C » correspond aux « expressions imagées formées du lexique ». Ainsi, ces catégories « A », « B » et « C » reprennent textuellement la classification de Gonzalez Rey.

CATÉGORIE	TYPE D'EXPRESSION
A	Expressions routinières de la conversation / dialogues
B	Expressions familières
C	Expressions imagées formées du lexique

Tableau 3: Catégories d'expressions idiomatiques

À partir du classement des éléments relevés dans les BD d'une part et dans les manuels scolaires d'autre part, nous avons établi les tableaux 4 et 5 respectivement.

Source \ Catégorie	A	B	C	TOTAL
BD 1 : Boule et Bill	76	53	67	196
BD 2 : Titeuf	41	16	17	74
BD 3 : Cédric	77	59	82	218
TOTAL	194	128	166	488

Tableau 4 : Répartition des catégories d'expressions idiomatiques par bandes dessinée.

Source \ Catégorie	A	B	C	TOTAL
Décibel A2.1	25	16	20	61
Laclasse B1	27	13	19	59
Tendances B2	85	60	33	178
Édito C1	266	138	58	462
TOTAL	403	227	130	760

Tableau 5 : Répartition des catégories d'expressions idiomatiques par manuel.



9.2Présentation des données provenant des BD

Sur la base du mode de classement des données adopté, le tableau n° 6 fournit les pourcentages d'expressions idiomatiques qui relèvent de chaque catégorie A, B, C par rapport à la somme des expressions idiomatiques des trois recueils (A+B+C). Dans les diagrammes du présent chapitre sont rapportées tout d'abord les BD et le pourcentage de chaque catégorie d'expression dans chaque source. Ensuite, chaque catégorie d'expression idiomatique est donnée en fonction de sa présence dans chaque source.

Source \ Catégorie	A	B	C	TOTAL
BD 1 : Boule et Bill	39%	27%	34%	100%
BD 2 : Titeuf	55%	22%	23%	100%
BD 3 : Cédric	35%	27%	38%	100%
TOTAL pour les BD	40%	26%	34%	100%

Tableau 6 Pourcentage des catégories d'expressions idiomatiques (A,B,C) par rapport à leur total dans chaque BD.

Les pourcentages ci-mentionnés représentent la répartition des « expressions routinières de la conversation / dialogues » (catégorie A), des « expressions familières » (catégorie B) et des « expressions imagées formées du lexique » (catégorie C) dans chaque BD. Les résultats nous prouvent que les BD étant document multimodal et authentique sont tout indiquées pour l'enseignement des EI car elles constituent une source inépuisable et variée en incluant tous les types d'EI.

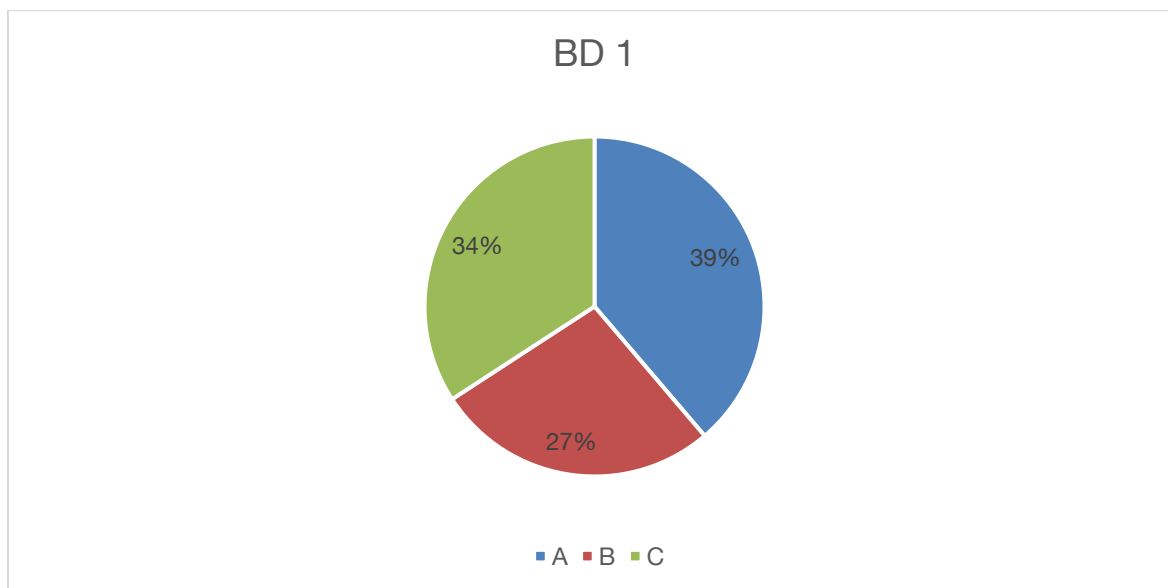


Figure 4 Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD1.

Dans le diagramme de la figure 4 il apparaît que la majorité des expressions relevées dans la BD 1 *Boule et Bill* relève de la catégorie A : Expressions routinières de la conversation / dialogues. Toutefois, cette majorité d'expressions de la catégorie A n'est pas si écrasante par rapport à la C (39 % / 34 %), et même si elle est un peu supérieure à la B (27 %), nous pouvons constater un certain équilibre. Cela tient à ce que *Boule et Bill* est une BD générique accessible à un public large (d'enfants de 8-10 ans à de jeunes adultes) : pour les plus jeunes, il est possible de comprendre l'histoire par les expressions routinières, sans maîtriser le sens de toutes les expressions ou les jeux de mots qui s'y trouvent (images formées du lexique) et qui visent, avec parfois des jeux de mots subtils, un public « classe moyenne ». Pour *Titeuf*, BD 2, la figure 5 nous montre au contraire une forte prégnance (55 %) de la catégorie A constituée essentiellement d'expressions enfantines ou de pré-adolescents (c'est le public visé). Du reste, l'équilibre entre les catégories B 22 % et C 23 % montre une plus faible présence des expressions familières courantes et d'un lexique plus relevé qui s'adressent d'ordinaire à un lectorat plus âgé. A l'inverse, dans la BD 3 (figure 6) *Cédric* la majorité des expressions (38 %) se rangent dans la catégorie C : Expressions imagées formées du lexique, juste devant « les expressions routinières » 35 % (ce qui est normal pour une BD), mais loin devant (27 %) les expressions familières, puisque *Cédric* vise plutôt des adolescents et de jeunes adultes plus cultivés.

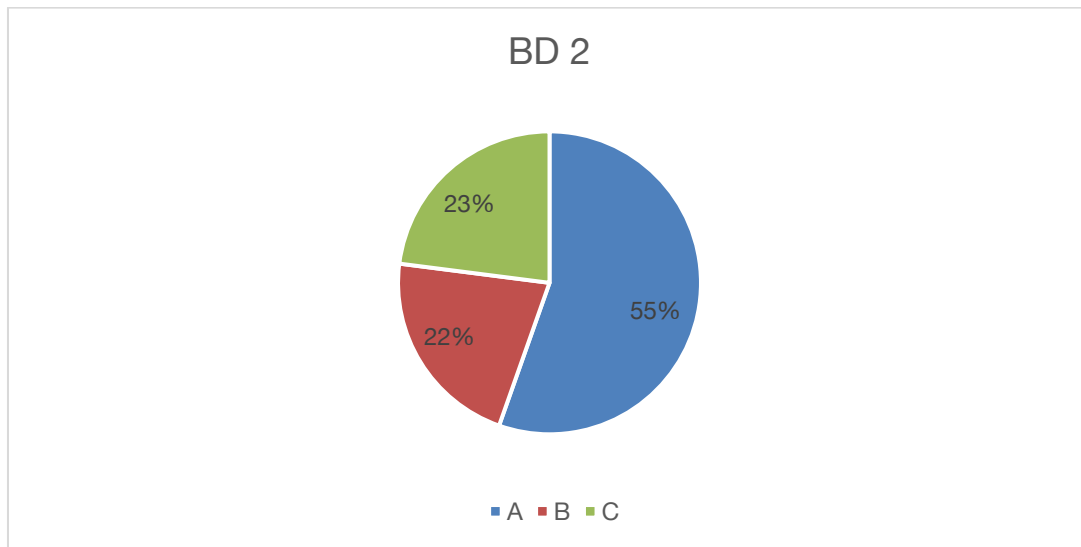


Figure 5 Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD2

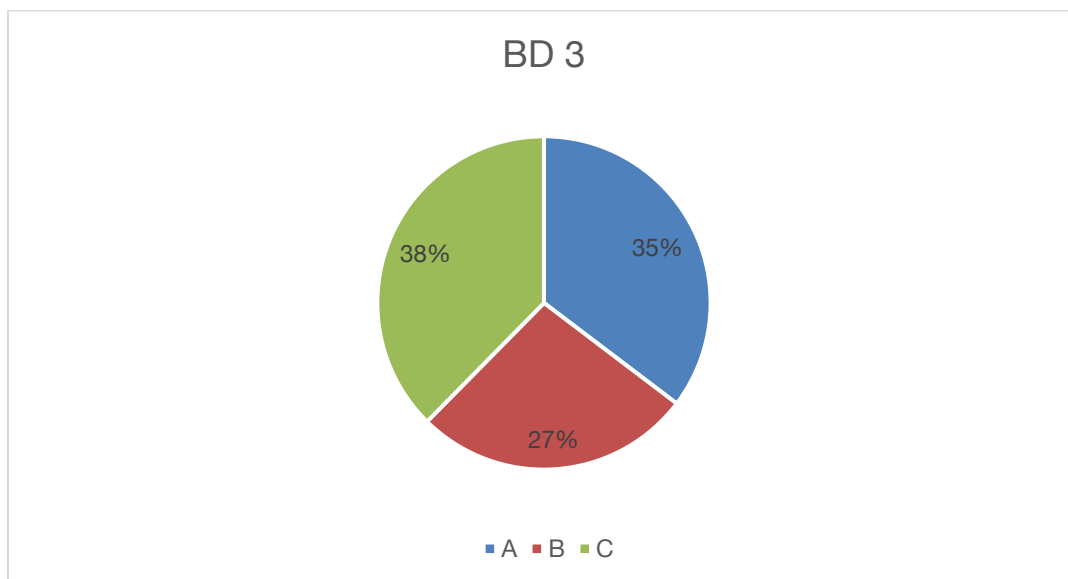


Figure 6 Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans la BD3

L'approche comparative des données présentées figure 7 fait apparaître que dans les 3 BD, la catégorie d'expressions présentant la plus faible fréquence est la B : Expressions familières. En pratique, cela se justifie parce que ces « expressions familières » constituent une base partagée par un vaste public, et que les « expressions routinières » et celles fondées sur le lexique

« départagent » les BD en fonction de leur lectorat (jeunes enfants / adolescents et jeunes adultes).

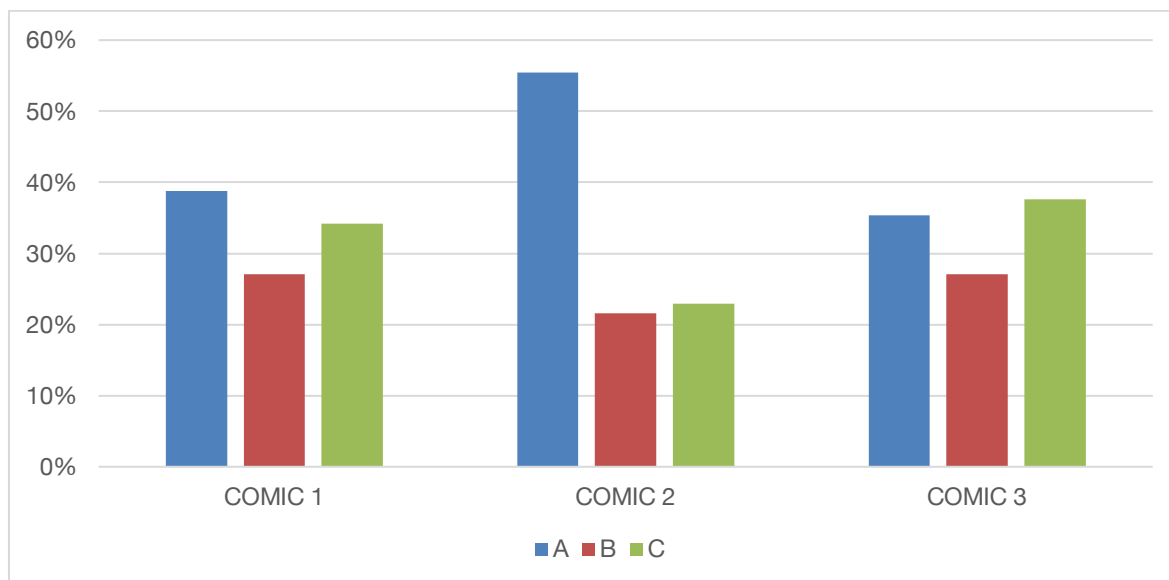


Figure 7 Pourcentages de répartition des catégories d'expressions idiomatiques dans toutes les BD.

La figure 8 présente le pourcentage de chaque catégorie d'expression par rapport aux 3 BD différentes.

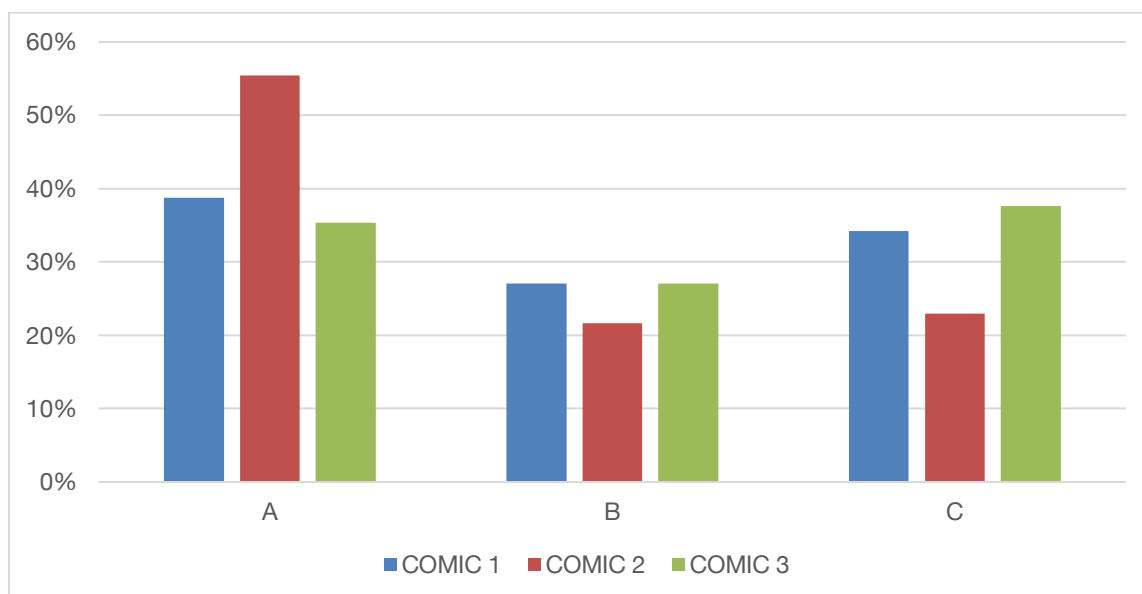


Figure 8 Pourcentage des BD par catégorie d'expression idiomatique.



9.3Présentation des données des manuels.

Le classement des données peut être visualisé dans le tableau ci-dessous qui synthétise les pourcentages obtenus par rapport au total des expressions idiomatiques de chaque manuel.

Source \ Catégorie	A	B	C	TOTAL
Décibel A2.1	41%	26%	33%	100%
Laclasse B1	46%	22%	32%	100%
Tendances B2	48%	34%	19%	100%
Édito C1	58%	30%	13%	100%

Tableau 7 Pourcentage des catégories d'expressions idiomatiques (A,B,C) par rapport à leur total général dans chaque manuel-source.

Le présent chapitre détaille le pourcentage des expressions idiomatiques dans chaque manuel, à savoir pour le A2.1 (Figure 9), pour le B1 (Figure 10), pour le B2 (Figure 11) et pour le C1 (Figure 12). Dans la figure 13 on trouvera les pourcentages comparés de toutes les catégories d'expressions idiomatiques par rapport à l'ensemble des manuels.

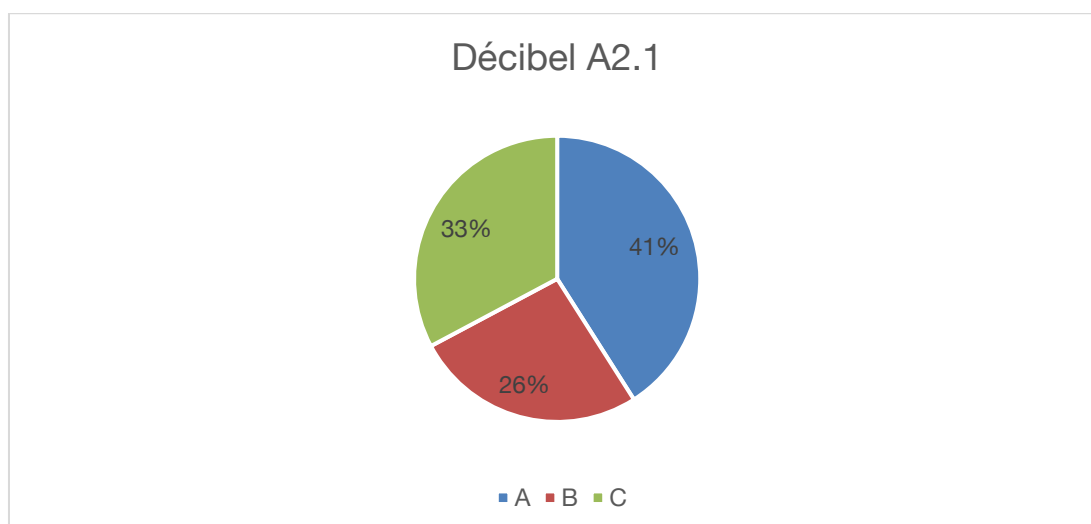


Figure 9 Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau A2.1.

Le diagramme de la figure 9 établit clairement que la majorité des expressions idiomatiques de niveau A2.1 relèvent de la catégorie : A Expressions routinières de la conversation / dialogues.

Il nous semble normal que les expressions familières soient beaucoup plus limitées (26 %) : elles sont certes nécessaires, mais moins que les expressions routinières, 41%, (qui permettent de comprendre et de s'exprimer sommairement dans la vie courante). De même, le pourcentage de 33 % de formules fondées sur le lexique est modéré et cohérent pour un niveau débutant.

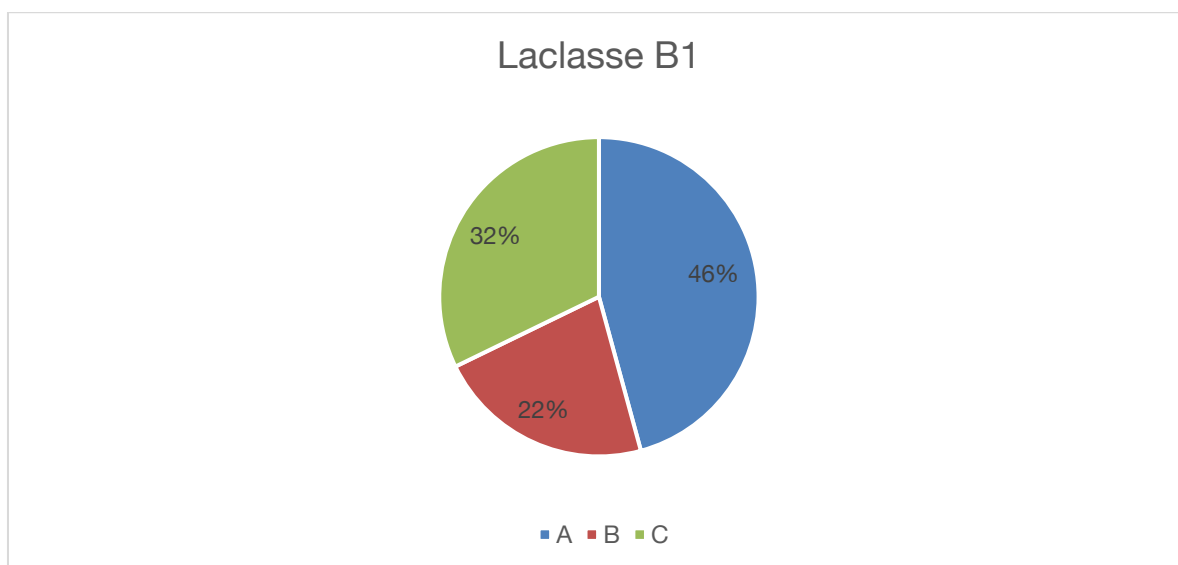


Figure 10 Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau B1.

Le diagramme de la figure 10 montre que la majorité des expressions idiomatiques du niveau B1 (46%) relève de la catégorie : A Expressions routinières de la conversation / dialogues. Par ailleurs, une nette similitude apparaît dans la répartition de ces expressions pour les niveaux A2.1 et B1 dans lesquels la catégorie C : Expressions imagées formées du lexique, est davantage représentée (32 %) que la catégorie B : Expressions familières (22 %). Ainsi, l'analyse précédente concernant le niveau A2.1 s'applique parfaitement au niveau B1.

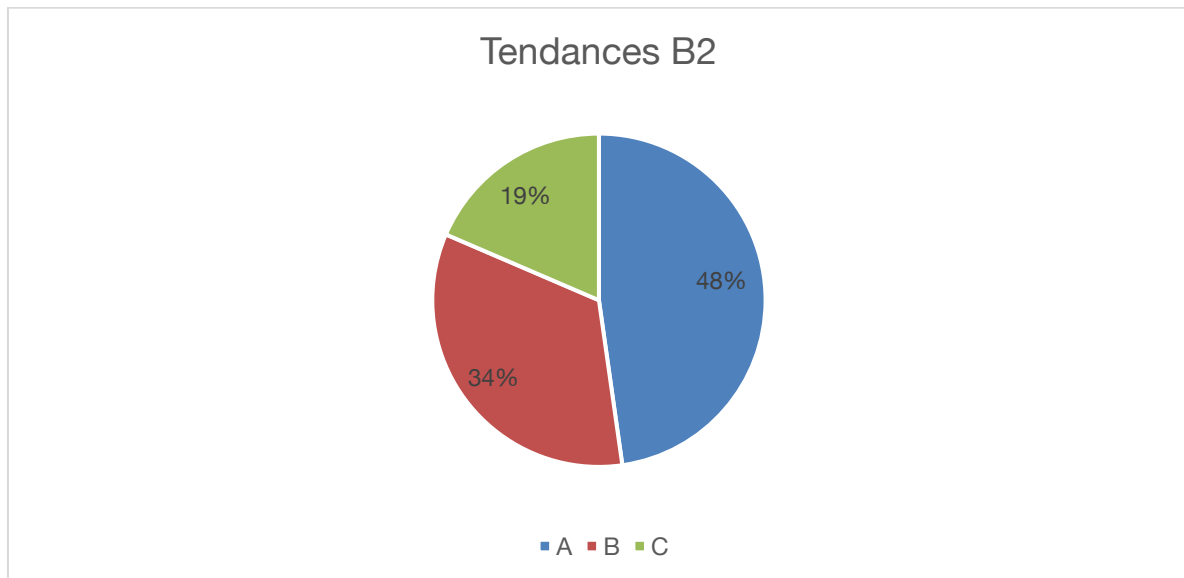


Figure 11 Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau B2.

Dans le diagramme de la figure 11, si la majorité des expressions idiomatiques de niveau B2 concerne la catégorie A : Expressions routinières de la conversation / dialogues (48 %) de manière sensiblement égale aux niveaux précédents, nous constatons une augmentation significative du pourcentage d'expressions familières (34 %) au détriment du lexique (19 %). Cela s'explique, selon nous, par la nécessité, au niveau B2 de maîtriser un grand nombre de ces expressions largement utilisées par les Français, et sans lesquelles les documents proposés lors des épreuves de certification seraient inaccessibles.

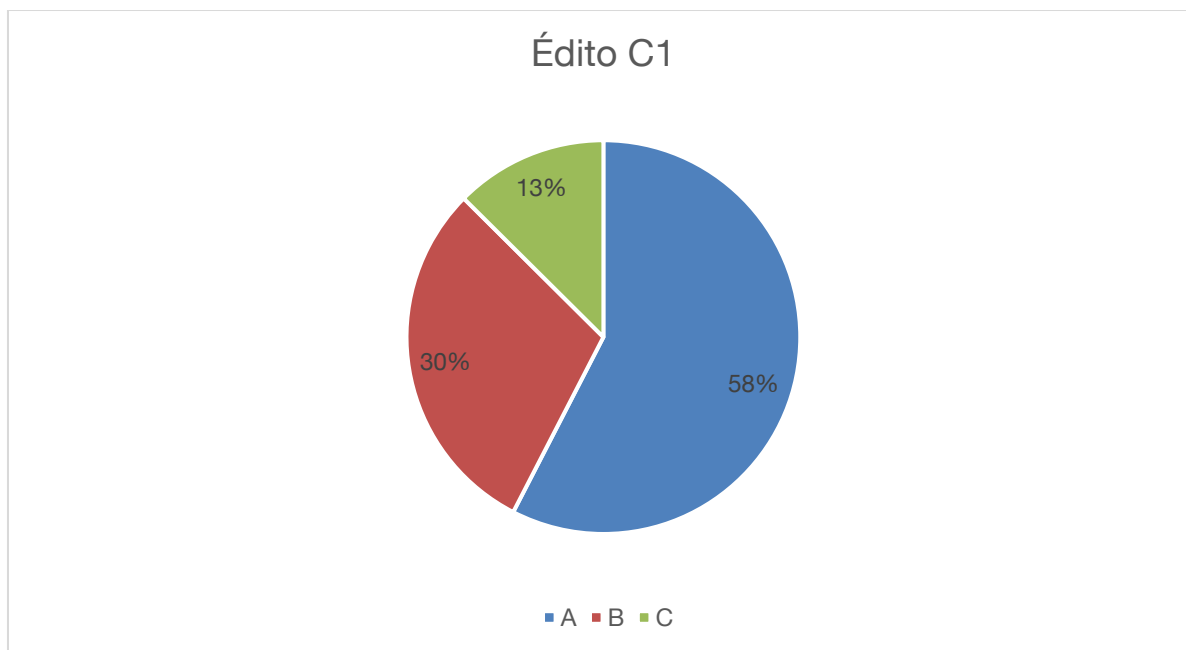


Figure 12 Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans le manuel de niveau C1.

Le diagramme de la figure 12 montre qu'une écrasante majorité d'expressions idiomatiques du niveau C1, 58 %, relève de la catégorie A : Expressions routinières de la conversation / dialogues. C'est là une différence majeure avec les autres manuels. À la réflexion, il paraît logique qu'au niveau C1 l'accent soit mis sur les dialogues de la vie courante pour respecter le principe d'apprentissage langue / culture, dans le sens de formules routinières (langue) liées à un contexte socio-culturel (vie courante). Cette analyse est confortée par une forte similitude de répartition dans les niveaux B2 et C1 où la catégorie B (langue familière) domine nettement la catégorie C (lexique) : pour un étudiant avancé, il est en effet plus facile d'acquérir par des lectures personnelles un vocabulaire formel, relevé, que de comprendre et d'utiliser des expressions routinières ou familières – ce qui se fait par l'intermédiaire de manuels B2 et C1.

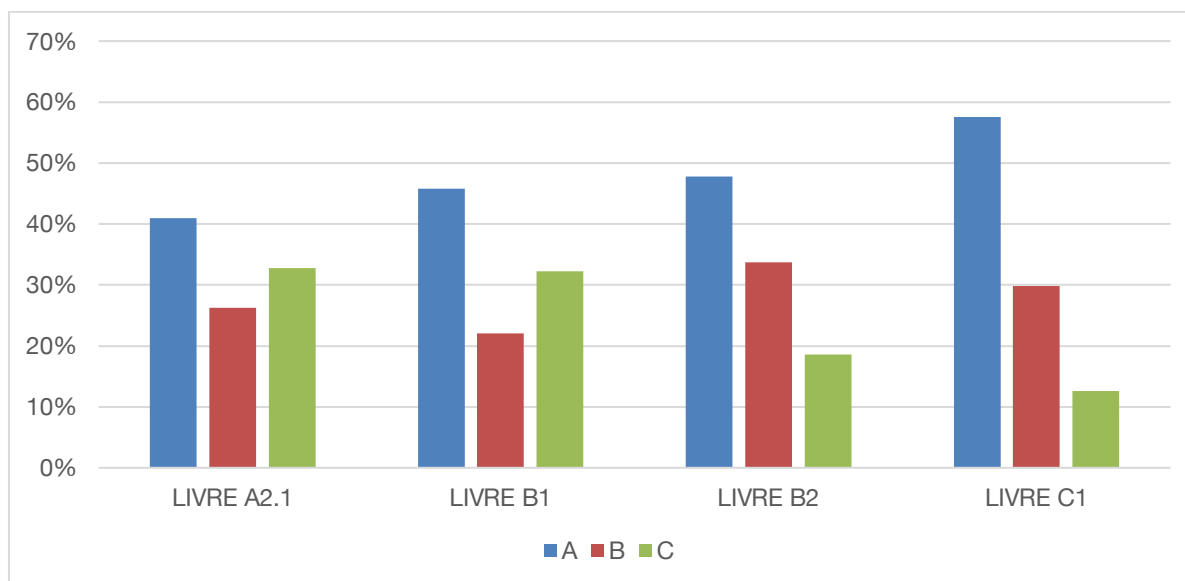


Figure 13 Répartition des expressions idiomatiques par catégorie dans tous les niveaux.

Le diagramme de la figure 13 montre que la présence d'expressions idiomatiques de catégorie A augmente proportionnellement à l'augmentation du niveau (A1, 41 % / B1, 46 % / B2, 48 % / et C1 58 %). C'est exactement l'inverse qui se produit pour les expressions idiomatiques de catégorie C (A1, 33 % / B1, 32 % / B2, 19 % / C1, 13 %) pour les raisons évoquées dans le paragraphe précédent. On trouvera ci-dessous la présence comparée des expressions idiomatiques pour chaque manuel.

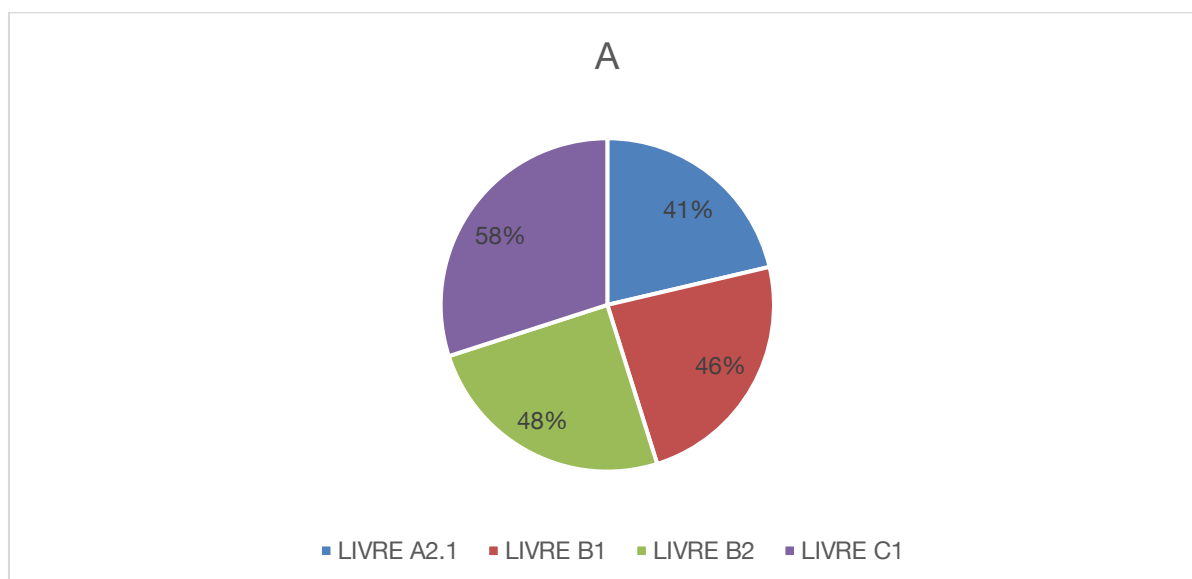


Figure 14 Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie A par rapport à tous les manuels.

Le diagramme de la figure 14 fait apparaître que le plus grand pourcentage de catégorie A se retrouve dans le manuel de niveau C1.

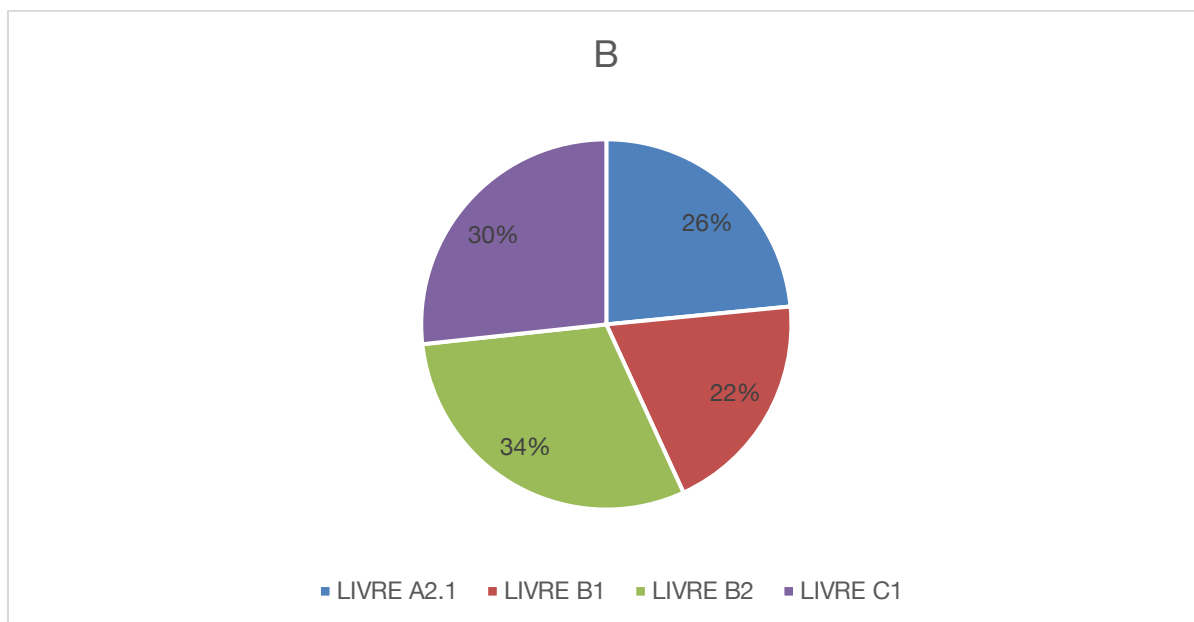


Figure 15 Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie B par rapport à tous les manuels.

Le diagramme de la figure 15 fait apparaître que le plus grand pourcentage de catégorie B se retrouve dans le manuel de niveau B2.

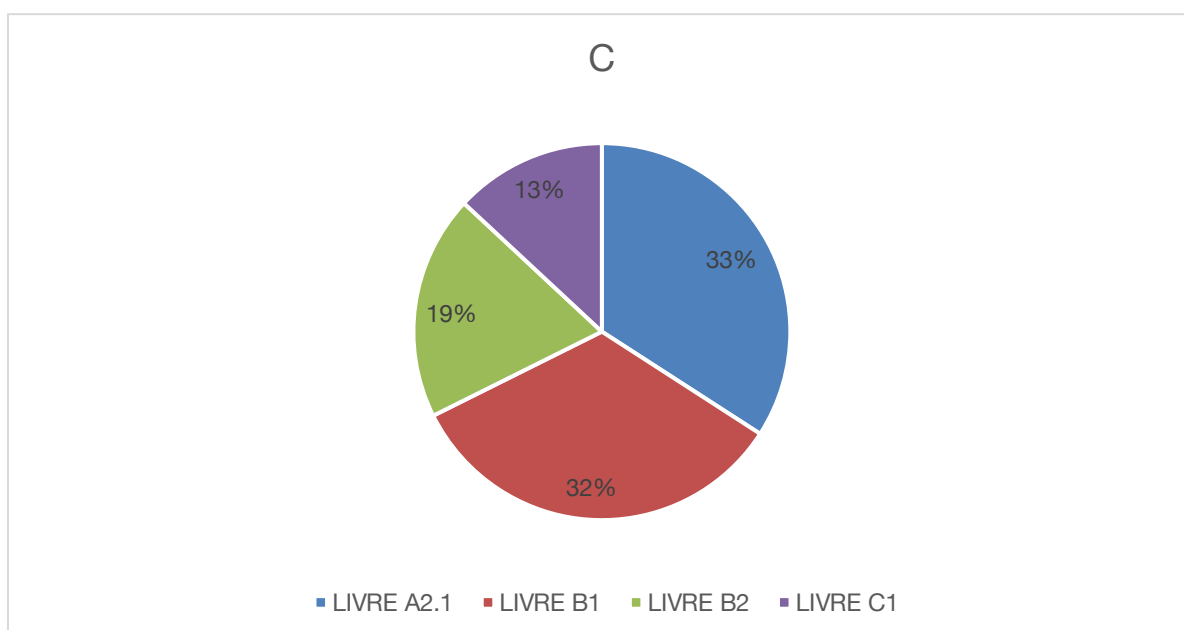


Figure 16 Pourcentage d'expressions idiomatiques de catégorie C par rapport à tous les manuels.



Le diagramme de la figure 16 fait apparaître que le plus grand pourcentage de catégorie C se retrouve dans le manuel de niveau A2.1.

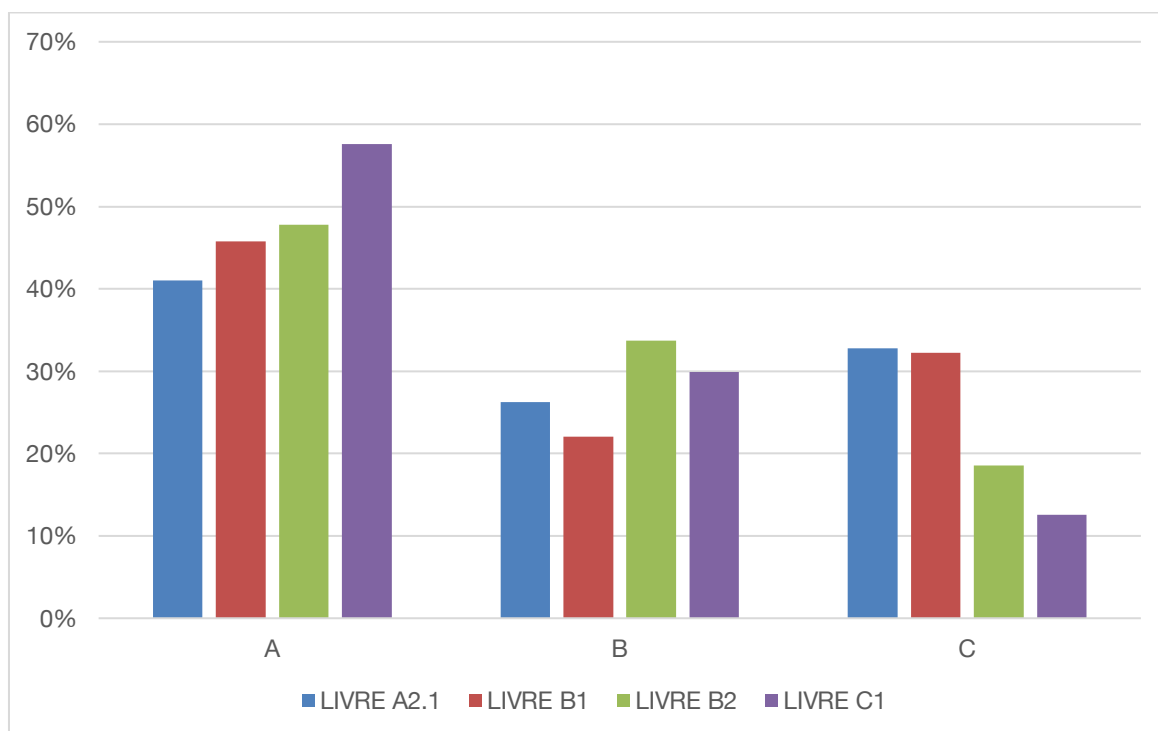


Figure 17 Pourcentage d'expressions idiomatiques des catégories A,B,C par rapport à tous les manuels.

Le diagramme comparatif de la figure 17 met en lumière l'évolution des pourcentages des catégories d'expressions idiomatiques en fonction de l'augmentation correspondante du niveau des manuels scolaires.

Pour conclure, nous nous pencherons sur la convenance des BD françaises comme source complémentaire d'enseignement des EI. Après avoir accompli notre recherche, on a mentionné que dans les manuels didactiques les « expressions routinières de la conversation / dialogues » (catégorie A selon les tableaux présentés) sont les plus représentatives. Néanmoins dans les BD notre attention a été centrée à une variété d'EI en incluant toutes les EI (« expressions routinières de la conversation / dialogues », « expressions familières » et « expressions imagées formées du lexique », catégories A, B et C selon les tableaux présentés). Par conséquent les compétences langagières lexicales des apprenants seront plus élargies puisqu'ils se familiariseront à un environnement lexical plus idiomatique et représentatif de la vie quotidienne ; ils seront capables de participer à des conversations ; ainsi, d'après González Rey

« ...aussi restreint que soit l'objectif d'un apprenant étranger, ce dernier a pour but de s'exprimer de façon idiomatique dans la langue des locuteurs natifs... » (González Rey, 2008, 4).

9.4 Comparaison des données entre BD et manuels scolaires

Afin de comparer les pourcentages issus des différentes sources de données, nous avons utilisé le programme de statistiques SPSS et la méthode dite de « distance géométrique euclidienne » entre les pourcentages totaux des BD et ceux des manuels des différents niveaux comme il apparaît dans le tableau suivant (Tableau 8) :

Catégorie	A	B	C
BD	40%	26%	34%
Décibel A2.1	41%	26%	33%
La classe B1	46%	22%	32%
Tendances B2	48%	34%	19%
Édito C1	58%	30%	13%

Tableau 8 Variables pour le clustering

Afin de comparer les données des BD avec celles des manuels, nous n'avons pas traité les BD individuellement mais comme un ensemble unique. Dans cette optique, nous avons utilisé le pourcentage total des catégories d'expressions idiomatiques des trois BD. La méthode utilisée est appelée « classification ascendante hiérarchique » (Hierarchical Clustering) et crée une arborescence d'objets qui montre de quelle façon les différents groupes sont reliés entre eux. Ainsi, en prenant en compte le paramètre des pourcentages dans les trois catégories d'expressions idiomatiques, nous obtenons les résultats suivants⁷ :



Case Processing Summary^a

Valid		Cases Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
3	100.0%	0	0.0%	3	100.0%

a. Squared Euclidean Distance used

Figure 18 SPSS résultats

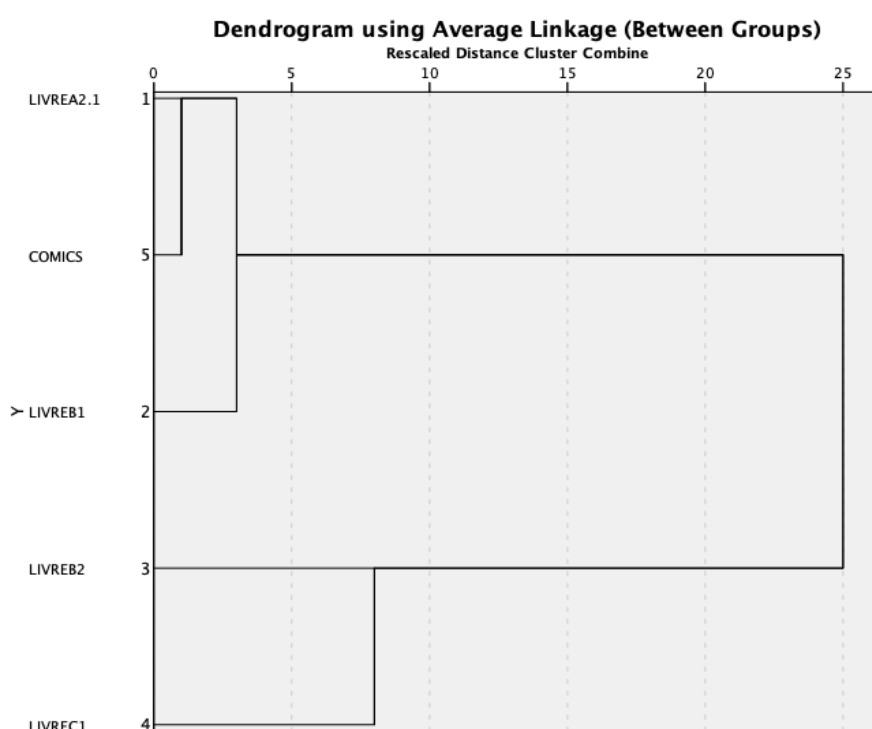


Figure 19 Classification ascendante hiérarchique

L'arborescence de la figure 19 nous permet de remarquer que les BD « font équipe » avec les manuels de niveau A2.1 et B1, alors que les manuels B2 et C1 constituent parallèlement un groupe à part. En d'autres termes, la façon dont sont répartis les pourcentages des catégories d'expressions idiomatiques des BD s'apparente davantage aux catégorisations des expressions idiomatiques des manuels A2.1 et B1. Cette constatation s'explique par le fait que, d'une manière générale, les BD sont considérées comme de la « littérature » de second ordre, destinée aux plus jeunes, d'où le lien entre elles et les manuels pour jeunes débutants.

De plus, la répartition de toutes les catégories des EI entre les niveaux d'apprentissage les plus bas dans les BD apparaît assez équilibrée. Néanmoins, la même remarque n'est pas valable pour les manuels didactiques puisque les EI trouvées ne représentent que les « expressions routinières de la conversation / dialogues ». La répartition des catégories d'EI dans les manuels didactiques n'est pas isomère.

Pour conclure, dans le présent sous-chapitre nous avons montré, en nous fondant sur les données statistiques, la présence d'une assez grande variété d'EI dans des BD françaises. Cette variété concerne toutes les catégories d'EI qui relèvent de la typologie de González Rey. Dans la sous-chapitre qui suit nous nous pencherons sur la présence des EI dans des manuels didactiques. En outre nous insisterons sur la liaison entre les EI et les activités de production orale proposées dans les manuels didactiques.

10. Exploitation des EI puisées dans des manuels didactiques utilisés

Tout au long de l'histoire de l'éducation, différentes méthodes didactiques sont nées, ont été appliquées et s'appliquent encore en vue de la propagation des connaissances et des savoirs. Chaque méthode vise à s'adapter aux besoins communicatifs et socioculturels de son époque. De nos jours les besoins langagiers des gens ont beaucoup évolué. En raison de la mondialisation, la nécessité d'adopter une méthode didactique des langues qui faciliterait nos échanges langagiers constitue une urgence.

Ces quarante dernières années les scientifiques et les pédagogues ont eu recours à un enseignement-apprentissage dont l'origine remonte à Piaget et au constructivisme. Pour Piaget, l'acquisition est une construction et le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire. Sa pédagogie est une pédagogie de la découverte ; l'enfant fait des expériences, puis en tire des conclusions (Satre, 2008, 11). À partir de cette théorie, s'est développée en France, dans les années 1970, l'approche communicative qui, comme son nom l'indique, n'est pas une méthode (Calliabetso, 2010, 169), (Riquois, 2010, 137), mais une façon d'aborder l'apprentissage conçu comme un processus actif se déroulant à l'intérieur de l'individu (Satre, 2008, 11).

Par la suite, dans les années 80, naît une autre approche pédagogique appelée « approche actionnelle » qui vise à la réalisation des tâches aussi bien qu'au développement de



l'interaction entre les membres d'un groupe (Riquois, 2010, 139). Cette théorie, antérieure chronologiquement à Piaget, date de 1930 elle est due à Vygotsky, le premier à introduire ce qui a été nommé socio-constructivisme. Cette théorie veut que l'apprenant devienne « acteur social » et à ce titre, accomplisse des tâches dans des circonstances et un milieu donné. En 2001 le Cadre européen commun de référence pour les langues souligne le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle (Riquois, 2010, 139, 141), (Sourisseau, 2013, 16-17).

L'évolution des manuels didactiques suit cette évolution méthodologique. Les manuels sont définis comme des « supports d'apprentissage » (Riquois, 2010, 139). Les activités ainsi que les documents authentiques (par exemple des BD, des articles de journaux) incorporés dans les manuels didactiques de deuxième génération en corrélation avec les matériels supplémentaires (par exemple des manuels de civilisation, de grammaire, de vocabulaire, de littérature) promeuvent cette perspective actionnelle en initiant les apprenants à la langue et à la culture française (idem), en référence à l'ouvrage d'Isabelle Chollet et de Jean-Michel Robert intitulé « Les expressions idiomatiques » paru chez l'éditeur Clé international (2008).

Ensuite nous exposerons le mode d'exploitation de l'échantillon d'EI dans les manuels choisis lors de notre mini-recherche. Est-ce que le nombre d'EI peut être considéré comme suffisant ? Les EI sont-elles présentes dans les activités de production orale ?

La méthode de français « Décibel 2 » du niveau A2.1 du CECR constitue notre première source d'échantillons d'EI.

La plupart des expressions trouvées sont extraites des unités 2, 4 et 5. Les EI sont tirées soit des dialogues (p. 24) représentant des situations communicatives réelles, soit des documents fabriqués ou authentiques : par exemple des affiches publicitaires qui reflètent la civilisation française (p. 38). La documentation est présentée à la fin de chaque unité.

Les vignettes des dialogues incluent elles aussi des EI. Nous considérons comme acquis que les vignettes sont exploitées en classe pendant le processus didactique : de cette façon les apprenants pourront mémoriser la structure des EI et les reproduire dans le cadre des activités orales ou écrites proposées.

Les documents ou les dialogues dans lesquels les expressions sont mentionnées sont enregistrées ou même filmées, donnent aux apprenants la possibilité d'écouter ou de visionner les documents en notant en même temps la façon dont ces expressions sont incorporées lors des discussions de la vie quotidienne. En outre la rédaction du texte peut constituer un modèle qui indiquera aux apprenants l'emploi des EI.

Les EI abordent des thématiques qui font partie des centres d'intérêt des jeunes adolescents ; par exemple la description de la chambre et ce que ce lieu intime représente pour eux. Par conséquent le but de cette méthode, si nous voulons schématiser, est de motiver les apprenants.

Cependant le registre de langue se spécialise dans le cas de présentation des phénomènes grammaticaux. Le langage est standard et la structure syntaxique ne présente pas de difficulté afin que les jeunes apprenants soient facilement et directement familiarisés aux phénomènes grammaticaux proposés.

Pour conclure nous constatons un effort assez remarquable pour lier les EI représentées dans les dialogues ou les documents à la production orale à travers des activités de jeu de scène (p. 56).

La méthode de français « LaClasse » du niveau B1 du CECR, constitue notre deuxième source d'échantillons d'EI.

Les expressions qui procèdent du manuel en question, sont soit incorporées dans des documents soit listées dans les tableaux lexicaux qui accompagnent les documents. Cependant les EI ne sont pas directement et automatiquement liées aux activités de production orale ce qui ne permet pas aux apprenants de s'y initier ni de comprendre le rôle de ces expressions dans le discours. Ainsi, il est essentiel de noter qu'il relève de la discrétion de l'enseignant d'inciter les élèves à s'exprimer oralement en utilisant ces expressions. De plus, dans le cas où les EI qui font partie des textes ne figurent pas dans les tableaux lexicaux, l'enseignant a toute latitude pour mettre en évidence l'importance des EI ou de les négliger.

Par conséquent, cette méthode peut être considérée comme pauvre en nombre d'expressions idiomatiques ainsi que superficielle dans leur exploitation.

La méthode de français « Tendance » du niveau B2 du CECR, constitue la troisième source d'échantillons d'EI. Les expressions trouvées tout au long de ce manuel, sont tirées des textes ou des extraits de textes littéraires. Les questionnaires qui accompagnent les documents sont fondés sur un vocabulaire simple, clair et ciblé pour qu'il soit plus aisé aux apprenants de répondre.

La structure des exemples utilisés dans le cadre de la grammaire ne présente pas de difficultés quant à la compréhension. La consigne des activités de production orale est indiquée sous forme d'exemples. En outre, les mêmes activités sont accompagnées d'un « vocabulaire



encadré » qui contient des EI mises à la disposition des apprenants lors de la production orale (p. 54).

À la fin de chaque unité, nous avons remarqué que des tableaux lexicaux traitent le vocabulaire thématique incluant des EI (p. 73). Néanmoins ces tableaux fonctionnent de manière autonome et ne disposent que d'un rôle récapitulatif.

Ajoutons que quelques activités de compréhension écrite demandent aux apprenants d'associer les notions essentielles du texte avec des mots ou des phrases synonymes indiquées dans des panneaux lexicaux proposés. Les synonymes proposés constituent des expressions idiomatiques (p. 108).

Pour conclure, nous relevons un effort méritoire pour familiariser les apprenants avec l'emploi des EI pendant la production orale. Concernant la compréhension écrite, les élèves prennent conscience du fonctionnement de ces EI dans un document authentique. Ici également, il est évident qu'insister sur l'exploitation de l'usage de ces expressions présentées dans les divers documents, reste à la discrétion de l'enseignant.

La méthode de français « Édito » du niveau C1 du CECR, constitue la quatrième source d'échantillons d'EI.

Les expressions trouvées n'étaient pas incorporées aux documents écrits de la méthode. La plupart des EI sont regroupées dans des tableaux lexicaux à la fin des chapitres. Ajoutons que ces tableaux sont accompagnés d'activités d'expression et de production orale. Les activités à mettre en oeuvre sont des jeux de rôles bien que ce type d'activité d'expression orale ne corresponde pas au niveau C1 selon CECR.

Néanmoins, la présence de ce type d'activités initie les apprenants à utiliser les expressions étudiées dans des situations authentiques ; par exemple les EI qui encadrent la thématique « Exprimer sa passion » correspondent à l'activité de production orale suivante : « Vous êtes invité(e) chez des ami(e)s et vous ne comprenez pas que l'un(e) de vos ami(e) déteste le style musical que vous aimez. Vous tentez de le / la convaincre du contraire » (p. 58). Il est essentiel de mentionner que les sujets des activités proposés sont liés chaque fois à la thématique.

De plus, les expressions idiomatiques apparaissent dans le vocabulaire structuré sous forme de listes de mots. Le vocabulaire accompagne chaque unité didactique et se réfère à la thématique exploitée. Des activités d'appariement incluses aux tableaux lexicaux demandent

aux apprenants d'y associer les définitions qui correspondent aux EI proposées. Les expressions appartenant au langage familier sont signalées par une étoile.

Finalement, nous constatons avec intérêt une assez importante variété textuelle (textes tirés de journaux, documents scientifiques, oeuvres littéraires, poèmes), qui nous offre en bonne logique une certaine variété d'EI.

11. Approche didactique des EI

Les structures lexicales constituent un objet incontournable dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, la compétence lexicale ainsi que l'approfondissement du vocabulaire renforcent les savoir-faire des élèves (Conseil de l'Europe, 2001, 87). Les allophones sont invités à se familiariser avec ce vocabulaire dont font également partie les EI malgré les fréquentes difficultés qui procèdent de leur exploitation. Dès lors comment l'enseignant peut-il attirer l'attention de son public afin de lui faire employer ces expressions lors des conversations de la vie quotidienne ? Pour mieux cerner la problématique, nous nous attacherons à présenter deux approches didactiques des EI : l'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique (Cavalla, 2009, 7-8). Ensuite, en nous fondant sur les approches ci-dessous mentionnées, nous proposerons une démarche qui correspond à une séance didactique au cours de laquelle les apprenants seront amenés à exploiter les EI tirées d'un épisode de BD.

En effet, afin d'organiser l'apprentissage du lexique par niveau selon les indications du CECR (Cavalla, 2009, 6), les enseignants et les concepteurs des manuels didactiques s'appuient sur des critères linguistiques (lexicaux et syntaxiques) qui selon González Rey (2008, 5) sont attribués aux EI.

La répétition et la fixation des formes lexicales et syntaxiques constituent les aspects majeurs de l'approche sémasiologique (Cavalla, 2009, 7). Nous avons la possibilité d'exploiter les EI contenant par exemple le terme « triste ». Néanmoins cette approche mène les apprenants à mémoriser de longues listes d'EI, travail pénible qui les décourage. Les activités qui accompagnent cette approche sont toutefois assez concrètes : compléter soit un texte, soit des phrases plus ou moins isolées en utilisant des expressions d'une « boîte à mots » (idem).

Contrairement à l'approche sémasiologique, l'approche onomasiologique se focalise sur toutes les expressions utilisées pour exprimer une notion concrète, par exemple le sentiment



de « tristesse ». Cette approche, plus vaste, nous semble plus efficace puisqu'elle s'appuie sur une notion précise et que tous les mots ainsi que toutes les expressions ayant la même signification sont réunis (idem). Le regroupement thématique s'avère le système de rétention le plus pertinent (De Serres, 2011, 140).

En pratique, il est cependant possible de combiner l'application de l'approche sémasiologique et de l'approche onomasiologique, et d'y inclure tous les éléments culturels ou contextuels de la langue, pour rendre l'apprentissage des EI plus attirant (ibid).

Un essai de proposition didactique des EI qui s'appuie sur ces deux approches didactiques sera l'objet du sous-chapitre suivant.

11.1 La BD comme matériau complémentaire à la maîtrise des EI en vue de la production orale

Afin que l'exploitation d'un document authentique comme la BD soit considérée rentable, les enseignants sont invités à choisir un document attrayant et adapté au niveau ainsi qu'à la maturité du public. Pour mieux cerner la procédure d'exploitation de la BD comme matériau complémentaire à la maîtrise des EI en vue de la production orale, nous analyserons dans un premier temps le type de document proposé. Dans un deuxième temps nous nous proposerons de justifier les raisons de ce choix en fonction du niveau cognitif et du public selon les critères du CECR. Finalement, nous proposerons une démarche d'exploitation du document de BD complémentaire dans une classe de FLE.

12.1.1 Type et contenu du document

La thématique pour laquelle nous avons opté est liée au champ lexical « temps météorologique », et relève des thèmes de communication proposés par le CECR, (Conseil de l'Europe, 2001, 45). En outre, cette thématique se retrouve dans la méthode didactique choisie pour l'enseignement de FLE. Dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire, il est important en effet d'élargir les connaissances de notre public dans ce domaine du « temps météorologiques ». Le document déclencheur à exploiter, constitue un épisode tiré de l'album de Boule et Bill intitulé « Coup de foudre » (Dupuis, 2019). Le langage du document s'avère

un ensemble composite mêlant langage familier et langage standard. À côté de propositions complètes mais reproduisant une prononciation relâchée (ex. « c'est p't-être ben les p'tits gars »), la syntaxe suit les normes langagières courantes (ex. « ton père n'est pas un scientifique », « pourquoi on me tient en laisse », « l'instituteur et Franclin avaient raison »). Puisqu'il s'agit d'une BD les illustrations aident les apprenants à maîtriser de manière plus fine les informations données, à émettre des hypothèses, à réagir.

Pour conclure les apprenants voient évoluer leurs connaissances lexicales et se familiarisent avec la structure d'un discours quotidien.

12.1.2 Public et niveau

Le document correspond à un public d'enfants, de jeunes adolescents et de grands adolescents ; tout dépend de la stratégie d'exploitation des informations ainsi que des objectifs à acquérir. Lors de notre étude nous nous intéressons au niveau A2 (intermédiaire ou de survie) selon CECR (2001, 32).

Les objectifs langagiers fixés et qui correspondent au niveau ciblé seront analysés dans les sous-chapitres suivants.

12.1.3. Démarche pédagogique

La présente démarche, menée uniquement par les professeurs, constitue un moyen très utile, un guide, tout au long de l'exploitation du document. La démarche pédagogique appliquée suivra les étapes de sensibilisation, de conceptualisation, de fixation et de systématisation (Satre, 2008, 78).

Dans un premier temps, et dans tous les cas, c'est l'étape de la sensibilisation. La première préoccupation de l'enseignant consiste à sensibiliser le public en l'invitant à observer attentivement le document de BD et à participer à un remue-méninge. À la suite de quoi le professeur pose à son public des questions telles : « Est-ce que vous connaissez cette BD ? », « Si oui, avez-vous lu les aventures de Boule et Bill en grec ? », « Est-ce que vous les avez appréciées ? », « Si non, pourquoi ? », « Quels sont les personnages présentés ? », « Pourriez-vous les décrire ? », « Selon vous et en observant les images, pouvez-vous comprendre le sujet traité ? ». Toutes les réponses données sont notées au tableau (ibid).



Dans un deuxième temps on passe à la conceptualisation. C'est le moment où les apprenants confirmeront ou infirmeront les hypothèses posées lors de la phase de sensibilisation, en utilisant les éléments notés au tableau. Après avoir fourni toutes les informations nécessaires, l'enseignant sera chargé de mener une discussion en classe au terme de laquelle le public précisera surtout la réponse qui correspond à la dernière question sur le thème général du support. La réponse attendue, à savoir « le temps » ou « la météo » ou « le bulletin météorologique », constitue le mot-clé ou l'expression-clé qui mènera le public à la phase de fixation. Puis l'enseignant présentera au tableau des dessins qui correspondent au sujet traité (ibid).

La troisième étape vise à fixer les nouveaux acquis. Avant que les nouveaux éléments ne soient présentés, le professeur réalisera en classe une mini révision (ou évaluation formative) du champ lexical autour de la météo. Pour inciter le public à s'exprimer, l'enseignant lui demandera de s'appuyer sur les connaissances antérieures. Les réponses peuvent être les suivantes : « la pluie », « il fait froid », « il fait chaud », « il y a du vent ». Cette liste de réponses mentionnées est évidemment indicative. Des activités d'appariement (image-mot) ou lacunaires sont proposées aux apprenants à titre de remédiation ou de renforcement. Le mode de travail est collectif ; toute la classe participe sous la direction de l'enseignant (ibid).

Ensuite, les apprenants chercheront les vignettes qui relèvent du sujet central traité « le temps ». D'après les réponses données le professeur entoure avec un feutre fluo les vignettes-cibles.

Puis le professeur demande à la classe de trouver dans les vignettes-cibles des expressions-clés (groupes nominaux, expressions verbales) qui correspondent au sujet traité « le temps » ou des expressions et des phrases dont la structure syntaxique ou même sémasiologique leur semble différente. Les réponses attendues des élèves peuvent être les suivantes : « ce temps de chien », « drôle de temps », « la dernière pluie », « mettre au courant ». L'enseignant consignera les réponses, notera au tableau les expressions sans annoncer qu'il s'agit d'expressions idiomatiques. La présentation des nouveaux termes lexicaux s'appuie sur l'association de l'EI avec l'image pour indiquer et distinguer le sens littéral du sens figuré. Les images peuvent être des dessins humoristiques pour attirer l'attention du public. L'association des mots aux dessins contribue à une mémorisation efficace des EI de la part de l'apprenant (De Serres, 2011, 139).

Par conséquent, l'efficacité de l'enseignement d'une expression idiomatique s'appuie sur la compétence ainsi que sur les connaissances du professeur. Le professeur est-il apte à gérer la flexibilité lexicale d'une expression idiomatique - par exemple de remplacer le mot « chien » ? Est-il capable d'avancer des suggestions qui en remplaçant le mot « chien » par exemple par le mot « homme », font aboutir à un jeu de mots ? (ibid).

Des activités plus créatives peuvent être réalisées pour retenir l'intérêt du public de tous les âges. Les élèves préparent, par exemple, leurs propres dessins humoristiques et les associent au sens littéral ou figuré des EI. Autre pratique, un jeu de mémoire assez motivant : des cartes présentant soit des mots soit des dessins seront distribuées à l'envers aux jeunes apprenants. Ils seront chargés d'associer les signifiants (mots) avec les signifiés (dessins). Troisième idée : les vignettes de la BD leur sont données mélangées, à eux de retrouver l'ordre de la fiction (Pogronova et Torregrosa, 2020, 102).

En fin de séquence, les EI-cibles présentées et expliquées en classe, seront employées dans une production orale réalisée lors de la phase de la systématisation qui pourrait être considérée, là aussi, comme évaluation formative (Satre, 2008, 37).

Enfin, nous passons à l'étape de la systématisation. Les apprenants, aidés de l'enseignant, récapitulent les connaissances déjà acquises en intégrant les nouveaux termes. À la demande du professeur, ils lisent à haute voix tous ensemble les mots qui correspondent au champ lexical de la météo (Pogronova et Torregrosa, 2020, 102). La systématisation, c'est la phase de la réalisation de la tâche proposée. Dans le cadre de la démarche pédagogique, deux tâches au choix seront présentées.

Lors de la première tâche les apprenants seront chargés de manipuler des actes de paroles en situation authentique, de réaliser un jeu de rôles afin d'utiliser les nouveaux termes lexicaux surtout les EI pour décrire le temps qu'il fera. Il sera recommandé de recourir au gestuel pour imiter les phénomènes de temps de manière qu'ils deviennent plus représentatifs.

Première tâche : Vous aller organiser une excursion à la campagne avec vos amis. Vous vous discutez du temps qu'il va faire.

- Proposez une sortie à la campagne.
- Précisez le jour et l'heure du départ.
- Parlez du temps qu'il va faire.



Lors de la deuxième tâche les apprenants seront chargés de créer leur propre histoire sous forme de BD, de rédiger des dialogues à insérer dans des bulles afin de réemployer les nouveaux termes lexicaux (en particulier les EI) pour décrire le temps qu'il fera (Pogranova et Torregrosa, 2020, 102).

Deuxième tâche : Créez votre propre histoire de BD avec pour thème les phénomènes météorologiques.

- Créez des dessins et des personnages de votre choix.
- Rédigez les dialogues pour accompagner les vignettes.
- Utilisez les mots proposés de la boîte à mots pour vous aider à rédiger les dialogues.
- Boîte à mots : ce temps de chien, drôle de temps, la pluie, la neige, il y du vent, il y a du soleil, il fait beau, il fait mauvais, il fait chaud, il fait froid.
- Posez des questions concernant le temps qu'il va faire.
- Décrivez le temps qu'il va faire.
- Commentez le temps qu'il va faire.

11.2 Fiche d'exploitation pédagogique

Dans une classe de FLE, lors de l'exploitation lexicale d'une séquence de leur méthode concernant le « temps météorologique » le professeur s'inspire d'un épisode de Boule et Bill intitulé « Coup de foudre » (Dupuis, 2019). Son objectif est de développer les compétences lexicales de ses élèves dans le domaine en question. L'enseignant(e) met en scène l'association texte-image et vocabulaire (langage familier, jeux de mots, ellipses, dialogue) (Missiou et Anagnostopoulou, 2012, 215). Le but de cette exploitation vise à familiariser les élèves à l'emploi des EI lors d'une discussion de la vie quotidienne au sujet du temps météorologique.

Le niveau cognitif des élèves correspond au niveau A2 (intermédiaire ou de survie) selon CECR (2001, 32). Le public auquel s'adresse le document est un public de jeunes adolescents. Cette exploitation aura lieu en une heure didactique (durée de 45 minutes).

Le mode de travail est centré sur les élèves ; l'enseignant jouera toujours le rôle du guide. L'enseignant doit suivre les étapes de la démarche pédagogique mentionnées ci-dessus afin que les objectifs posés soient acquis. La tâche que les apprenants doivent réaliser est un

jeu de rôle lors de situations de communication authentique. La présence d'un scénario précis constitue le point de départ de la tâche. Par la suite on définira les objectifs, le support complémentaire fourni par les élèves, les compétences à développer, la consigne de la tâche ainsi qu'une solution possible indicative.

Niveau : A2

Public : Jeunes adolescents

Durée : 45 minutes

Titre : Coup de foudre (Annexe I)

Objectifs généraux : être ouvert à la culture langagière étrangère. Être initié à une conscience interculturelle.

Objectifs spécifiques : réviser et approfondir le champ lexical du temps météorologique. Avoir conscience de la communication langagière (Conseil de l'Europe, 2000, 81-101).

Objectifs communicatifs

Objectifs spécifiques : comprendre un bulletin météorologique.

Objectifs opérationnels : capable de présenter le temps météorologique lors d'une discussion dans le cadre de la vie quotidienne en utilisant des mots isolés, des mots figés, des EI (ibid).

Objectifs linguistiques :

Objectifs lexicaux spécifiques : capable d'utiliser le lexique relatif au temps météorologique, d'utiliser des mots isolés ou des ensembles lexicaux fermés comme les EI.

Objectifs opérationnels : réinvestir le champ lexical du temps météorologique en situations concrètes.

Objectifs sémantiques lexicaux spécifiques : capable de reconnaître la relation entre les mots concernant le temps météorologique et le contexte lexical.

Objectifs sémantiques lexicaux opérationnels : se familiariser à l'inter-lexicalité de L1 et de L2, à l'équivalence lexicale entre la L1 et la L2 (ibid).

Objectifs sociolinguistiques :



Objectifs spécifiques : apprendre à utiliser les registres courants de la langue française.

Objectifs opérationnels : tutoiement (ibid).

Objectifs pragmatiques fonctionnels :

Objectifs micro-fonctions : donner et demander des informations concernant la météo, découvrir l'usage d'expressions venant également d'une culture différente (la culture française).

Objectifs des schémas d'interaction : capable d'utiliser des modèles de communication (sous la forme de question-réponse), même sous-entendus en faisant des déclarations, en donnant des informations par rapport à la météo (ibid).

Supports supplémentaires : dessins/photos de divers phénomènes météorologiques ainsi que des dessins/photos correspondants aux EI exploitées (fournis par l'enseignant), des feutres, des feuilles de papier blanches ou polychromes, des tubes de colle, des ciseaux, les feuilles de compréhension écrite.

Mode de travail : collectif (la participation de la classe sous la direction de l'enseignant) et en groupe (les élèves répartis en binômes).

Compétences à développer : les élèves seront initiés au langage idiomatique de la culture française (compétences générales) (CECR, 2001, 61), Ils élargiront le champ lexical concernant le temps météorologique (compétences linguistiques lexicales) (CECR, 2001, 87). Les apprenants seront capables de s'exprimer dans des registres courants de la langue française (compétences sociolinguistiques) (CECR, 2001, 88-89, 93). Finalement, ils seront capables de demander des informations concernant le temps météorologique, de répondre, de commenter en utilisant les EI convenables (ex. « ce temps de chien », « drôle de temps ») (compétences pragmatiques micro-fonction) (CECR, 2001, 98, 100).

Avant la tâche : il s'agit des étapes de sensibilisation et de conceptualisation du public. Le rôle de l'enseignant est d'éveiller la curiosité des apprenants sur le thème à travailler, de les motiver à participer au remue-méninge. Parallèlement, les apprenants seront chargés de réviser les connaissances acquises et d'exécuter des activités récapitulatives. En outre la ZPD contribue au « développement cognitif et culturel » de l'apprenant comme l'indique Ciavaldini-Cartaut

(2016, 14). En effet, les potentielles entraves que constituent le champ lexical et langagier des BD font partie d'une situation d'apprentissage qui évolue. L'enseignant, qui joue le rôle du médiateur, contribuera à la résolution de ces obstacles en conduisant les apprenants à dépasser leurs compétences actuelles en les faisant évoluer (Wirojchoochut, 2011, 21). Des entraves potentielles qui puisent dans le milieu culturel français seront dépassées grâce au caractère multimodal de la BD. Le mode iconique et linguistique qui caractérise la BD aide les apprenants à comprendre le sens général de la BD ou d'une vignette de dialogue (Lebrun et Lacelle, 2012, 1) (ex. la première vignette de l'épisode de BD exploitée présente le père de Bill qui marche sous la pluie en utilisant l'EI « drôle de temps » pour commenter le temps et les éclairs sont visibles à l'arrière-plan de la vignette). Parallèlement à une certaine autonomie des apprenants qui s'appuient sur leurs propres connaissances, une aide fournie par l'enseignant les aidera à vaincre des difficultés importantes donc à évoluer (Ciavaldini-Cartaut, 2016, 15).

Tâche : Vous allez organiser une excursion à la campagne avec vos amis. Vous discutez du temps qu'il va faire. Préparez un dialogue par écrit et mémorisez-le avant de le jouer.

- Proposez une sortie à la campagne.
- Précisez le jour et l'heure du départ.
- Parlez du temps qu'il va faire.

Réponse possible :

Sophie : Bonjour Nicolas, comment vas-tu ?

Nicolas : Très bien merci.

Sophie : on va organiser une excursion à la campagne demain à 8 heures du matin ?

Nicolas : Oui, mais quel temps il va faire ?

Sophie : Il va faire beau !

Nicolas : Non, il va pleuvoir, drôle de temps !

Sophie : C'est vrai ?

Nicolas : Il va avoir du vent, temps de chien !

Après la tâche : les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, récapitulent les connaissances déjà acquises et s'efforcent en même temps de mettre en œuvre les nouveaux termes. ; il s'agit donc d'une évaluation formative.

Finalement, les apprenants, après avoir réalisé les activités de production orale proposées, dans un premier temps, seront initiés à l'usage des EI lors du discours. Dans un deuxième temps, ils seront capables de reproduire les EI exploitées dans des jeux de rôles identiques et qui correspondent aux actes de parole de la vie quotidienne (Pogranova et Torregrosa, 2020, 101).

Discussion

Du présent mémoire, il ressort d'une part, qu'il est de première importance d'entraîner les apprenants de FLE à employer des EI conformément au CECR ; d'autre part, l'utilité de l'exploitation des BD, documents authentiques et source inépuisable d'EI, de la langue de la vie quotidienne, de la langue de tous les jours, ne fait désormais plus aucun doute.

Tout au long de la rédaction du présent mémoire, notre attention s'est concentrée sur la reconnaissance des EI à travers une approche scolastique des albums de BD ainsi que des manuels didactiques pour repérer les EI. La contrainte qu'il fallait dépasser tenait à la vérification de l'idiomaticité des expressions trouvées, à savoir s'il s'agissait bien des EI selon la classification et la terminologie de González Rey.

Dans cette recherche, nous avons opté pour la typologie de Gonzalez Rey pour la classification des EI trouvées. Cependant cette classification peut être fondée sur d'autres critères linguistiques ou grammaticaux-syntaxiques ; en conséquence d'autres typologies peuvent être adoptées.

L'échantillon de notre recherche ne nous permet pas d'aboutir à des résultats généraux définitifs ; néanmoins des tendances très marquées se font jour et nous indiquent l'importance de la réalisation des recherches permettant d'identifier l'existence d'autres sources de langue orale transcrite : pièces de théâtre, films, journaux, magazines. Ainsi, dans le cadre d'une future étude notre échantillon pourrait être élargi et apparaître comme plus représentatif.

Des signes incontestables nous prouvent que les BD constituent une source inépuisable et très importante d'une grande variété d'EI regroupées et qui peuvent nourrir les manuels didactiques.

De plus, la recherche sur les EI pourrait se référer à l'intemporalité d'une expression. Il semble assez séduisant d'évaluer le temps nécessaire à l'adoption d'une EI dans les manuels

didactiques. De tels critères permettraient de reconnaître dans quelle mesure les manuels didactiques suivent l'actualité linguistique.

Enfin, étudier de manière approfondie la présence des EI ouvre des perspectives scientifiques assez intéressantes. Il semble souhaitable de focaliser de futures recherches sur l'actualité, l'intemporalité et la variété thématique des EI.

Conclusion

Dans la ligne de notre cadre théorique, nous avons précisé la notion d'EI et ses sous-parties et justifié l'importance des documents authentiques (BD) comme matériel complémentaire à utiliser pendant le processus didactique. Nous avons également repéré et classé les EI trouvées dans les BD françaises et les méthodes didactiques de FLE. Puis nous sommes passée à la présentation détaillée des étapes de l'organisation d'une séance d'exploitation lexicale des EI et de production orale dans une classe de FLE. Les expressions idiomatiques qui figurent dans notre corpus de BD françaises pourront être utilisées par les pré-adolescents et les adolescents dont le niveau varie de A2 à C1 du CECR.

Cela dit, chacun peut constater que les activités de production orale proposées dans les manuels ne sont pas directement liées à l'emploi des EI mentionnées et pas nécessairement suffisamment nombreuses. Ainsi, il est nécessaire non seulement de les apparier mais également de développer des compléments didactiques. En d'autres termes, les enseignants ne doivent pas se limiter aux exercices et activités proposés dans les manuels didactiques en usage dans les classes mais réorganiser les données disponibles et élaborer des situations d'enseignement supplémentaires en relation avec les EI.

D'autre part, nous avons soumis notre corpus d'EI à des examens statistiques, qui ont fourni des résultats quantitatifs permettant de tirer des conclusions qualitatives. Ces analyses croisées entre les sources primaires de reproduction de la langue orale (BD) entre elles, celles des manuels d'apprentissage de FLE aux quatre niveaux (A2-C1) entre eux, mais également confrontant les deux sources, corroborent les approches théoriques (CECR). Bien plus, nos données statistiques apportent une précision fondamentale sur la répartition des EI dans les manuels et confirment nos hypothèses premières : à mesure que le niveau des manuels d'enseignement augmente, les apprenants sont exposés à un plus grand nombre d'expressions de la conversation routinière et des dialogues qu'aux autres catégories d'EI.



Par ailleurs, il apparaît également que les catégories d'expressions idiomatiques fréquemment affichées dans les BD ne se trouvent statistiquement incorporées que de manière extrêmement limitée dans les manuels de FLE. Par conséquent, l'enseignant, à notre avis, doit élaborer ses séances en gardant à l'esprit la nécessité d'enrichir le champ lexical des apprenants au delà de ce qui est proposé par les manuels. Cette diversification permet, par la motivation née de l'intérêt du nouveau et de l'insolite, une amélioration de leur compétence dans la langue orale ainsi qu'un gain en efficacité dans la communication avec un locuteur natif. Enfin, la répartition des EI dans les BD, statistiquement très similaire à celle que l'on trouve dans les manuels de FLE pour débutants, facilite leur intégration dans une séquence d'enseignement.

Ainsi, dans le présent mémoire, nous n'avons pas cherché à faire œuvre d'innovation, mais à explorer les pistes potentielles déjà ouvertes par le CECR qui indique très clairement de quelle manière les expressions idiomatiques entrent dans le cadre de ses descripteurs. C'est dans cette optique que, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons insisté sur l'importance du développement des EI et de leurs champs lexicaux respectifs, mais que nous nous sommes penchés, par souci d'approfondissement de la question, sur la fossilisation des expressions idiomatiques repérées dans des BD françaises et leur passage dans le discours quotidien.

Ainsi, dans un premier volet, la contribution du présent mémoire concerne les spécialistes qui sont chargés de la conception des méthodes didactiques et dans un deuxième volet, les enseignants de FLE. En ce qui concerne les spécialistes, ils rendront compte de l'impérieuse nécessité d'enrichir le contenu des méthodes avec des activités de production orale fortement liées avec les EI. Par exemple, des listes d'EI concernant une thématique précise pourraient être mise à la disposition des apprenants afin qu'ils les utilisent lors des activités de production orales proposées. De plus, ils pourraient présenter des épisodes des BD riches en EI, soulignent par les résultats de notre recherche, de sorte que les apprenants en observant l'usage des EI dans le discours, soient à même de recourir à des reproductions identiques.

Concernant les enseignants de FLE, ce mémoire pourrait être considéré comme guide par rapport l'exploitation des EI à travers un épisode de BD pendant une séquence didactique. La présentation pas à pas de la procédure didactique ainsi que les activités ludiques proposées constituent une source d'inspiration pour les professeurs qui voudraient initier leurs apprenants aux EI. En outre, les BD s'avèrent des documents authentiques complémentaires à la disposition des enseignants en vue de l'enrichissement lexical et d'usage des EI qui dépasse le

cadre de la méthode didactique choisie. Ajoutons que la variété des thématiques lexicales des BD est inépuisable : dès lors, cette variété concorde, à un moment ou à un autre, avec la matière lexicale proposée par CECR par niveau d'apprentissage.

Voilà qui contribuera à l'enrichissement ainsi qu'à l'élargissement des compétences des apprenants et à leur initiation à une culture et une mentalité françaises authentiques.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Références bibliographiques

Alwadi, A., & Alhathal, B. (2013). Les expressions idiomatiques en classe de FLE : Analyse et Propositions. *Journal of King Saudi University*, 25(1), 15-23.

Aydoğu, C., & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Journal of International Social Research*, 10(49).

Bally, C. (1951 [1909]). *Traité de stylistique française*, vol. II, Paris, Librairie Klincksieck.

Blumenthal, P., Hausmann, F.-J., éd. (2006). *Collocations, corpus, dictionnaires (Langue Française, 150)*. Paris, Larousse.

Bréal, M. (1924 [1897]). *Essai de sémantique (Science des significations)*, Paris, Hachette,

Burger, H. (2007). "Semantic Aspects of Phrasemes", in H. Burger et al. éd. *Phraseology/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer*



Forschung/An International Handbook of Contemporary Research, Berlin/New York: de Gruyter, 90-109.

Burger, H., Dobrovol'skij, D., Kühn P. & Norrick N., eds. (2007). *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin/New York: de Gruyter, 929-939.

Butzbach, M. et al. (2016). *Décibel 2 Méthode de français Niveau A2.1*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre commun européen de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Calliabetso-Coraca, P. (2010). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Symmetria.

Català, D. (2011). Pragmatèmes et variantes diatopiques : le cas du mexicain. *Synergies Tunisie*, 3, 137-144.

Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les langues modernes*, (1), en-ligne.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 11-32.

Da Silva, G. J., & Ponge, R. (2012). Les expressions idiomatiques et les difficultés de compréhension et de traduction du FLE. *Synergies Brésil*, (10), 113-122.

- Denhière, G., & Verstiggel, J. C. (1997). Le traitement cognitif des expressions idiomatiques : activités automatiques et délibérées. *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, 119-148.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 129-155.
- Djamel, B. (2007). La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du fle. *Synergies Algérie, I*, 235-240.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Durieux, Ch. (1998). Le figement lexical : approche cognitive de l'appréhension du sens » in : S. Mejri, A. Clas, G. Gross, T. Baccouche, éd. *Le figement lexical*. Tunis, 133–143.
- Elme, H. (2014). *Enseignement des expressions idiomatiques en FLE : analyse contrastive et pistes d'exploitation en contexte estonien* (Doctoral dissertation, Tartu Ülikool).
- Galisson, R. (1984). *Les expressions imagées*. Paris, CLE International. 64 p. 2-19-033271-0.
- Garabatos, J. L., & Rey, M. I. G. (2000). Analyse des caractéristiques des unités phraséologiques in *Análisis del discurso* (pp. 119-137). Universidad de Granada.
- Girardet, J. et al. (2017). *Tendances Méthode de français Niveau B2*, Paris, CLE International.
- González Rey, I. (2015 [2002]). *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*, Belgique, InterCommunications & e.m.e.
- González Rey, I. (2008). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement in *La culture de l'autre [Recurso electrónico] : l'enseignement des langues à*



l'Université : Deuxième Rencontre Hispano-français de Chercheurs (SHF/APFUE), École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (26 au 29 novembre 2008) = Segundo Encuentro Hispanofrancés de Investigadores (APFUE/SHF) (p. 6). La clé des langues.

González Rey, I. "La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement", *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mars 2010. Consulté le 05/01/2021. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>

González Rey, I. (2018). Phraséotext–le français idiomatique : Une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE. *Soutet, OS Mejri, I. Sfar eds in La phraséologie : Théories et applications*, 301-318.

Granger, S., & Meunier F., eds. (2008). *Phraseology. An Interdisciplinary Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gréciano, G. (1983). À propos de la délimitation de l'idiome. *Verbum*, Vol. 6 [Nancy], 63–79.

Gréciano, G. (1983). *Signification et dénotation en allemand. La sémantique des expressions idiomatiques*. Recherches linguistiques, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique Université de Metz.

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris, Ophrys.

Grossmann, F. & Tutin, A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocation in Grossman, F., Tutin, A., eds. *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, De Werelt, 5–21.

Gross, M. (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages*, 90, 7-22. Paris, Larousse.

Guiraud, P. (1961). *Les Locutions françaises*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?

Hausmann, F. J. (1997). Tout est idiomatique dans les langues in : Martins-Baltar, Michel eds. *La locution entre langue et usages*. 3 volumes. – Paris / Fontenay-St Cloud : ENS, p. 277–290.

Klein, J. R. (2007). Le figement dans les proverbes et les expressions verbales : un débat qui n'est pas encore... figé in Conde Tarrío, Germán eds. *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées / Nuevas aportaciones al estudio de las expresiones fijas*. – Cortil-Wodon : E.M.E. et Intercommunications, p. 129–156.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage oral et langage écrit in Holtus, G., Metzeltin, M., & Schmitt, C. eds. *Lexikon der romanistischen Linguistik. Band I, 2 : Methodologie*. Tubingue : Max Niemeyer Verlag, p. 584-627.

Lamiroy, B. (2008). Les expressions figées : à la recherche d'une définition. Peter Blumenthal & Salah Mejri eds. *Les séquences figées entre langue et discours*, Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 85-98.

Laudec, C. (2018). Cédric, c'est pas du jeu, album 32, Belgique, Dupuis.

Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 81-95.

Legallois, D., & Tutin, A. (2013). Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189, 3-25.

Mejri, S. (1997). *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série : Linguistique, Vol. 10. Manouba.



- Mejri, S. (2006). Figement et phraséologie en français in M. Bracops, A.-É. Dalcq, J. Goffin, A. Jabé, V. Louis, M. Van Campen- houdt, éd. *Des arbres et des mots. Hommage à D. Blampain*. Bruxelles, Édi- tions du Hazard, 169–186.
- Mel'čuk, I. (2011). Phrasèmes dans le dictionnaire in J.- C. Anscombre, S. Mejri, éd. *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris, Honoré Champion Éditeur, 41–61.
- Menant & Andreu (2014). *Les mots de la récré*, Nantes, CRDP Centre de recherche et de documentation pédagogique.
- Morlat, J. M., & Tomimoto, J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. *Rencontres pédagogiques du Kansai*. Recuperado de [http://www. rpkansai. com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat. pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf).
- Pecman, M. (2004). L'enjeu de la classification en phraséologie. *EUROPHRAS 2004*, 26-29.
- Pinson, C. (2018). *Édito Méthode de Français Niveau C1*, Paris, Didier.
- Pogranova, S., & Torregrosa, A. (2020). La bande dessinée entre texte et images, un outil didactique en langues et arts. *Babylonia*, (2), 98-103.
- Pulido, L., Iralde, L. & Weil-Barais, A. (2010). *La compréhension des expressions idiomatiques à l'école maternelle*. *Bulletin de psychologie*, numéro 510(6), 469-480. [Dernière consultation le 26 octobre 2020]. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0469>
- Rey, A., Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*, Dictionnaires Le Robert, Paris.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (e-292), 129-142.
- Roba, (2019). *Boule et Bill, Boule et Bill déboulent*, album 2, Belgique, Dupuis.

Roberts, R. (1996). Chapitre 10. Le traitement des collocations et des expressions idiomatiques dans les dictionnaires bilingues. Dans : Henri Béjoint eds. *Les dictionnaires bilingues* (pp. 181-197). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. [Dernière consultation **le 28 octobre 2020**]. Disponible sur <https://doi.org/10.3917/dbu.bejoi.1996.01.0181>"

Satre, J.L. (2008). *La didactique du Français langue étrangère à l'ASEP*, Athènes, Kauffmann.

Schapira, C. (1999). Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules, Paris, Ophrys, coll. « L'essentiel français ».

Sioridze, M., & Surguladze, N. (2017). Les difficultés de compréhension de l'aspect culturel des expressions idiomatiques chez les apprenants de FLE. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, CD-ROM, ISSN, 2156-6992.

Sourdout, M. (2003). La dynamique du langage des jeunes. *Résonances*, (10), 4-5.

Sourisseau, J. (2013). *L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. Synergies Roumanie*, (8).

Sułkowska, M. (2009). Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère. *Neophilologica*, (21), 102-114.

Sułkowska, M. (2014). De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 287-290.

Sułkowska, M. (2013). *De la phraseologie à la phraséodidactique : études théoriques et pratiques*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Sułkowska, M. (2018). Phraséologie appliquée et ses nouvelles branches : phraséodidactique et phraséotraduction. *Romanica Cracoviensia*, 18(3), 159-170.

Tagnin, S. O. (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo : Ática.

Todd, S. B. et al. (2018). *Méthode de Français LaClasse Niveau B1*, CLE International.

Veda, A.-Y., (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, (2).

Venet, M., Correa M. E., & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10.

Wéry, L. (2000). Approche des expressions idiomatiques en fle, *Le Langage et l'Homme*, 35/4, 215—232.

Wirojchoochut, S. (2018). L'analyse reflexive des activités pédagogiques lors du Programme de Soutien à la Réussite de l'Élève (PSRÉ) à la lumière de la zone proximale du développement (ZPD). *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 19-28.

Yannick Mathieu, Y. (2003). La grammaire de construction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (48), 43-56.

Zaręba, L. (2004). Les locutions idiomatiques en philologie romane. Une approche didactique. *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej. Esquisses de phraséologie comparative franco-polonaise et polono-française*, 159, 169.

Zep (2019), *Titeuf, c'est pô juste*, album 4, Grenoble, Glénat.

Annexe I



Annexe II

Les annexes II - VIII représentent les EI trouvées dans l'échantillon des BD ainsi que dans des manuels didactiques selon les critères de González Rey ci-mentionnés.

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste...</i> 45 épisodes	
Le hochet	
	Attendre un bébé
	Ça prend pô de place
	Ça va pô ?
	T'as qu'à pô me croire
	Faire le châssis en fer
	Il est pô bien passé
Même tricot	
	Avoir tué un bison
	Pôv type
	T'es nul
Les Roberts	
	Jeune fille au pair
	Salut ma poule
	Piger rien
La boule voyageuse	

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste...</i> 45 épisodes	
	Violent le coup
	Prendre un coup
	Faut faire gaffe
	La pomme des dents
	Faut taper un coup sec
Les enfants battus	
	T'es pas bien, Titeuf ?
	C'est passé sur quelle chaîne
Frères de sida	
	Frères de sang
	Ça va pô
	Pisser le sang
	Tout bleu mort
	Pis ça, c'est rien
Les bombes à eau	
	Feu à volonté
	Ça y est chuis prêt
La vente de pâtisserie	
	Avoir l'air
	J'le bute
Le contre-espionnage	
	C'est dingue

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste...</i> 45 épisodes	
	Avaler les preuves
	On est foutus
Les chinois	
	Ficher moi le camp
Tchernobyl garden	
	Faut faire gaffe
	Être radié du club de scrabble
	Il a pô du voir l'émission
Un dimanche à la campagne	
	Un bruit qui tue avec un criquet
	Attraper un bébé
Le paradis c'est nul	
	Elle sentira bon de la bouche
	Laisser tomber
La bavure	
	C'est malin
	Faut pô s'étonner
	T'es nul toi !
	Fiche-moi la paix
	Sa maman va au cabinet avec le juge
Le départ	
	C'est l'intention qui compte

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste... 45 épisodes</i>	
	C'est ça tcho
	Ça va nous faire un vide
	J'm'en fous
Le trou du ciel	
	On est foutus
	Pour pô finir grillés
C'est pô grave	
	C'est un quoi ton chien
	Elle est pô bien ou quoi
Les gros cubes	
	Une pointe à zoo
Moulinex	
	C'est moulinex mon hamster
	Tant qu'à faire
L'affaire	
Pourquoi tant de haine ?	
	Mégaraté !
Les échardes	
	Tenir compte
	Utiliser sa langue de bois
	C'est dingue
	Faire le lèche-cul du président

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste...</i> 45 épisodes	
	Avoir plein d'échardes au derrière
La culture	
	Les nanas sont mieux conservées dans le dictionnaire
Le film gore	
	C'est une cassette que mon frère s'est payée
	Faire mieux de se tirer
Dimanche matin	
	Être coincé
	Avoir faim
Carlos le pauvre	
	T'en veux un bout
	C'est pô l'armée du SAMU ici
Ce con de fident	
	C'est chou
	J'y pète la gueule
	On s'en fout
L'ogre	
	Couper les oreilles
	À tête chercheuse
	On est dispensé de piscine sans oreille
À la guerre comme à la guerre	
	Je suis touché

Album numéro 4 Titeuf <i>C'est pô juste...</i> 45 épisodes	
	Il fait l'ONU
L'ordinateur	
	Laisser tomber
	Une imprimante à jet d'encre
	Retourne dans ta grotte
	Je m'en fous
Popeye bidon	
	Tu me files ton croissant
Mon 1er mariage	
	On recueille l'avis des autres
	On avait dit une petite heure

Annexe III

Album 32 Cédric 16 épisodes	
C'est pas du jeu	
Une fois mais pas deux	
	Ça a encore failli se terminer par un drame
	Un petit accès de mauvaise humeur
	Ça tourne mal
Dure réalité	
	Laisse tomber
C'est le résultat qui compte	
	Enfin en gros, c'est à peu près ça
	Ramasser une baffe
L'appeau d'un autre	
	Faire son intéressant devant quelqu'un
	Un coup de chance
Tous pareils	
	Il y a encore de l'orage dans l'air
	Vous les hommes, tous les moyens sont bons pour arriver à vos fins
	Tomber sur ton charme
	Tes yeux m'ont emprisonné

Album 32 Cédric 16 épisodes	
	Il réduit comme une peau de chagrin
	Entre vendre des carpettes à longueur de journée et vendre des babas au rhum, il y a une sacrée différence
	Poser des rails à longueur de journée
L'argent ne fait pas le bonheur	
	Tout compte fait
Juste un peu d'avance	
	Envoyer sur les roses
	Prendre de l'avance
Rester zen	
	Tu y vas à fond la caisse
	Faire ta mauvaise tête
	J'ai le smartphone, je l'ai piqué à ma sœur
	Ça donne beaucoup plus de recul
	Tenter de lui rouler une pelle
	Coller une beigne à quelqu'un
Question indiscreète	
	Il s'installait sur son tas de fumier et c'était parti mon kiki
	Ça a fini par lui taper sur les nerfs
	Il est d'attaque pour la journée
Quand les filles s'y mettent	

Album 32 Cédric 16 épisodes	
	Toucher le ballon avec leurs mollets de cricri
	Un coup de chance
En cas de malaise	
	Ça tombe bien
	Je vais voir s'il a bien tiré la chasse
	Si tu préfères la vue des escargots et des limaces aux dernier rictus de ton grand-père libre à toi
	Croisons les doigts pour que ça n'arrive jamais

Annexe IV

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
Un poids de trop	
	Tu tiens le pari
	Un rien amuse
Dérapages incontrôlés	
	Hourra
	Je pique une crise
Le passionné de télé	
	Allons, file
	Tout ça, c'est à la faute à Charlemagne
	Avoir mal au cœur
Billet de sortie	
	Ouste
	Rien à faire pour (jouer)
	Être à la porte
Volontaire malgré lui	
	Voilà ça tient
L'arme secrète	
	Héla
	C'est-t'y pour la cueillette des prunes
	Laissez tomber

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
	Donner faim
Une leçon à suivre	
	Le premier galopin qui me fait encore ce coups - là
	À moi au sec
Erreur judiciaire	
	Rien à faire
casse-oreilles	
	Chin idée
	Être fichu
	Avoir de l'oreille
	Mettre au point cette chanson
Histoire de piqués	
	Qu'est-ce qui ne va pas
	J'en ai maté d'autres
	Sapristi
Rédaction sur le vif	
	Avoir du souffle
	Campé sur ses robustes pattes le chien
La mite railleuse	
	Je m'en vais te l'attraper
	Raté d'un cheveu
	Zut

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
	Elle s'en va
	Ce n'est pas lui qui attraperait cette satanée
Affaire de flair	
	Être dans l'erreur
	Le coup du rhume, ça ne prend pas
Pauvre petit chéri...	
	Le tour est joué
Poseur !	
	Avoir l'œil de l'aigle
	Avoir le pied du serpent
	Être prêt à déclencher l'objectif
	Gâcheur de pellicule
	Il y a de la photo d'oiseau dans l'air
Le choc des photos	
	On dirait des tirelires
	Je vois déjà ça en grand sur l'écran
Coup de foudre	
	Ce temps de chien
	Sortir un chien par ce temps d'homme
	Drôle de temps
	Je ne suis pas né de la dernière pluie moi
	Mettre au courant

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
La valse des cabots	
	Ça vaut de l'or
	Atteindre la fiche
Entre cocker et mascotte	
	On s'en va
	Tirailleur au flanc
	Sapristi
	Donner la langue au chat
L'écraseur raplapla	
	Tirez-vous du chemin
Bill tout plat	
	Papa tombe sous le poids de sa conscience
Un client emballé	
	J'ai une tête à conduire une deux chevaux
	En vertu de quoi
	D'un avocat tout dévoué à la maison
Une petite sieste pour la route	
	Je vais piquer un petit somme
	Tout est paré
	Ça y est
Chat de mer	
	Ça pour être calme, c'est calme ! Y a pas un chat

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
	Fouiller de son regard l'océan
	Tu as beau cracher
	Holà
	Par tribord arrière
Triste retour	
	Il est temps
	Avoir l'air triste
Ça vole ou ça mouille ?	
	Quand je rapporte ça ne me rapporte que des ennuis
	Ça s'arrose
Erreur de sifflet	
	Il leur en faut du temps
	Il fait d'un sinistre
	Entendre tomber la poussière sur un œuf de mouche
	Siffler un petit air
	Avoir ici de quoi faire du bruit
	Ô finesse
	Dehors ! Zazou !
L'art de choisir	
	Fixer son choix
	Ce serait vite fait
	Qui va le mieux

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
À chacun son menu !	
	Emballé dans un linge
	Sacré Bill, va !
Tel maître, tel chien	
	C'est très vilain de se battre
	Avoir l'air idiot
	Je m'en vais dire deux mots
À chacun son tour	
	Cette toilette matinale, ça avance ?
Par ici la monnaie !	
	Esprit d'initiative
La dernière cartouche	
	C'est beau, l'automne
	Sapristouche
	C'est le long et terrible cauchemar de la casserole !
	Être vite d'aplomb...de chasse !
Un vieux truc	
	Attraper le seau d'eau à d'autres
	Zut !
	Ce n'est pas à un vieux singe que...
	Eh bien, eh bien mon gros ?

Album numéro 2 Boule et Bill déboulent 46 épisodes	
Cœur de lion	
Test de garde	
	On s'introduirait chez nous
	Tu n'ouvrirais même pas un œil !
	Avoir un sommeil de plomb
	Y pas de mmmmh qui tienne ! au poste
	Vous vous fichez de moi
Un admirateur	
	Tu ne critiques pas ces rapports de tons travaillés en pleine pattes !
Comparaison désobligeante	
	Bigre !
	Ce n'est pas fameux
	Finir par avoir de grandes oreilles
	C'est un âne

Annexe V

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
Thème 1	
p. 13	Tous les épisodes d'une série télévisée lui tombent dans les bras
p. 18	C'est flippant
	Ça donne les chocottes
	Ça m'a foutu les pétoches
	Faut pas être pétochard
	J'ai la gorge nouée
	J'avais le trouillomètre à zéro
	J'avais les foies, la frousse, les jetons
	J'en avais la chair de poule
	Je n'en menais pas large
	Tu flippes à mort
	Tu as la peur au ventre
	Tu balises à mort
	Tu es livide/mort de peur
Thème 2	
p. 23	Faire courir un bruit
	Crier au loup
	Faire avaler les couleuvres

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	La langue de bois
	Raconter des salades
	Tomber dans le panneau
	Le bouche-à-oreille
Thème 3	
p. 29	
	Avoir du pain sur la planche
	Ça ne mange pas de pain
	Être à couteaux tirés
	Être soupe au lait
	Manger à tous les râteliers
	Manger du lion
	Manger les pissenlits par la racine
	Manger son pain noir
	Marcher sur des œufs
	Mettre les pieds dans le plat
	Tourner au vinaigre
	Mettre du beurre dans les épinards
	Donner qqch en pâture à qqun
p. 30	C'est vachement bon
	Être un vrai cordon bleu

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	C'était à se taper le cul par terre
	C'est du pipi de chat
Thème 4	La mémoire dans la peau
p. 37	Avoir sur le bout de la langue
	Avoir une mémoire d'éléphant / de fourmi / de poisson rouge
	Cela m'est sorti de l'esprit
	Connaître sur le bout des doigts
	Être une tête de linotte
	Ma mémoire me joue des tours
	Tomber aux oubliettes
	Tomber / sombrer dans l'oubli
p. 38	Ne te fais pas trop de mouron
	Ne te prends pas la tête / le chou
Thème 5	Vertiges de l'amour
p. 43	Sortir le grand jeu
	Être sur un petit nuage
	Se prendre un râteau
	Avoir un cœur d'artichaut
	Être un bourreau des cœurs
	Faire des yeux de merlan frit
	La prune de mes yeux

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Loin des yeux loin du cœur
	Vivre d'amour et d'eau fraîche
Thème 6	
p. 49	Avoir un air de famille
	Avoir l'esprit de famille
	C'est de famille
	Être de bonne famille
	Laver son linge sale en famille
p. 51	Être dans le coup
	Se sentir bien dans sa peau
	Faut pas pousser mémé dans les orties
	Une mamie-gâteau / un papi-gâteau
	Un remède de grand-mère
p. 52	Le ras-le-bol
	Elle / il me prend le chou
	Elle / il est casse-pieds
	Elle / il prend immédiatement la mouche
	Elle / il prend un malin plaisir à lancer des piques
	Elle / il tient des propos déplacés
	J'ai dû couper les ponts
Thème 7	

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
p. 57	Un coup de cœur
	Avoir de l'oreille
	Chanter comme une casserole
	Des lendemains qui chantent
	Être dur d'oreille / de la feuille
	Être sourd comme un pot
	Être trop à fond sur ce morceau
Thème 8	
p. 64	Un rat de bibliothèque
	Un prête-plume
	Écrire au courant de la plume
	Écrire comme un cochon
	Une patte de mouche
Thème 9	
p. 73	
	Aller vite en besogne
	Battre à plate couture
	Être monnaie courante
	Être une vraie machine
	Mettre la puce à l'oreille
	Prendre son courage à deux mains

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
Thème 10	
p. 79	
	À vue de nez
	Avoir du nez
	Avoir l'eau à la bouche
	Avoir les yeux plus gros que le ventre
	Avoir quelqu'un dans le nez
	Ça crève les yeux
	Dévorer les yeux
	Écouter aux portes
	En toucher un mot à quelqu'un
	Entendre raison
	Être au goût du jour
	Être aux aguets
	Faire de l'œil
	Faire les gros yeux
	Faire les yeux doux
	Faire venir l'eau à la bouche
	L'argent n'a pas d'odeur
	Mettre au parfum
	Ne pas sentir la rose

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Ne pas tomber dans l'oreille d'un sourd
	Sentir le roussi
	Toucher la corde sensible
p. 80	
	C'est quoi ce truc de malade
	Ça colle aux dents
Thème 11	
p. 85	
	Cessez-le-feu
	Couvre-feu
	À la guerre comme à la guerre
	Branle-bas de combat
	C'est de bonne guerre
	De guerre lasse
	De la chair à canon
	Enterrer la hache de guerre
	Être sur le pied de guerre
	Mettre à feu et à sang
Thème 12	
p. 91	
	Dé à coudre

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	En tenue d'Adam et Ève
	Être à poil / à oualpé
	Être habillé comme un sac
	Être nu(e) comme un ver
	Faire du lèche-vitrine
	Se mettre sur son 31
	Être tiré(e) à 4 épingles
Thème 13	
p. 97	
	Le bling-bling
	Ça coûte une blinde
	Le m'as-tu-vu
	Mettre du beurre dans les épinards
	Ne pas avoir un radis / un kopeck
	Vendre du rêve
p. 98	
	C'est un pousse-au-crime
	Il est complètement à l'ouest
	Les gens se sont rués dessus
	On casse l'échelle de valeurs
	On était à deux doigts d'appeler la police

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Une ruée sur les produits
Thème 14	
p. 103	
	Un non-lieu
	Avoir les fils qui se touchent
	Avoir un accès de folie
	Avoir une marotte
	Coûter un prix fou
	Être agité(e) du bocal
	Être fou / folle à lier
	Faire un bien fou
	Il y a de quoi devenir fou
	Mettre un temps fou
	Ne pas tourner rond
	Perdre la boussole / la tête / la boule
	Se donner un mal fou
	Travailler comme un fou / une folle
	Sombrer dans la folie
	Travailler du chapeau
	Un fou dangereux
	Un fou / une folle de sport

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
Thème 15	
p. 109	
	Avoir un corps de rêve
	Dormir à poins fermés
	Écraser l'oreiller
	Faire une nuit blanche
	Une histoire à dormir debout
	La vue de l'esprit
Thème 16	
p. 115	
	Le gagne-pain
	Un jeune -loup
	Un col bleu
	Un sous-fifre
	Arrondir ses fins de mois
	Avoir du pain sur la planche
	Avoir plusieurs casquettes / cordes à son arc
	Être à la botte de quelqu'un
	Faire un travail de fourmi
	Gagner sa croûte
	Travailler du chapeau

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Travailler au corps
Thème 17	
p. 121	
	Être un garçon manqué
	Être une chochette
	Être une poule mouillée
	Pleurer comme une madeleine
	Porter la culotte
p. 122	
	Faire fausse route
	Je crois que tu es à côté de la plaque
Thème 18	
p. 125	
	Le choix du roi
	Être dans la fleur de l'âge
	Les garçons naissent dans les choux et les filles dans les roses
	Être né(e) avec une cuillère d'argent dans la bouche
	Ne pas être né(e) de la dernière pluie
	Se croire sorti(e) de la cuisse de Jupiter
p. 129	
	Avoir un pied dans la tombe

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Casser sa pipe
	Être usé jusqu'à la corde
	Mettre en marche le compte à rebours
	Mourir de sa belle mort
	Passer l'arme à gauche
	Sucrer les fraises
	Tomber comme un couperet
p. 130	
	Les croque-morts
Thème 19	
p. 137	
	Avoir froid dans le dos
	Avoir le cœur gros / une tête d'enterrement / dans les chaussettes
	Avoir les jetons / la chair de poule
	Avoir quelqu'un dans le nez
	Ça m'en bouche au coin
	Casser les pieds
	Donner des boutons
	En avoir plein le dos
	En avoir ras le bol
	En avoir de toutes les couleurs

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Être à cran / à bout de nerfs
	Être aux anges / au septième ciel
	Être la bête noire de quelqu'un
	Jeter un froid
	Les bras m'en tombent
	Lever le cœur
	Passer sous les fourches caudines
	Péter les plombs
	Pleurer toutes les larmes de son corps
	Pomper l'air à quelqu'un
	Prendre le chou
	Sortir de ses gonds
	Sortir par les yeux
	Taper sur les nerfs
	Tomber des nues
	Voir rouge
Thème 20	
p. 143	
	Un couche-tard
	S'en mettre plein la panse
	Se prendre une cuite

Édito, Méthode de Français, Niveau C1, Éditions Didier, 2018	
	Cracher ses poumons
	Un / une trouble-fête
	Un / une rabat-joie
	Avoir un fou rire
	Avoir un coup dans le nez
	Avoir un verre dans le nez
	Boire comme un trou
	Être plein comme une huître
	Faire la tournée des grands-ducs
	Rire à s'en décrocher la mâchoire
	Rire à perdre haleine
	Rire jaune
	Rire sous cape
	Se taper sur les cuisses
	Se tordre de rire
p. 144	
	Une vraie prise de tête
	Quelle soirée de merde
	Je m'emmerde comme un rat mort
	Ça me gonfle
	Ça me saoule

Annexe VI

Décibel 2 Méthode de français Niveau A2.1 Éditions : Didier, Paris 2016	
Unité 0	
p. 8	Un porte-clés
Unité 1	
p. 14	Il ne va pas bien du tout
	Il a soif
	Il a peur
	Il a de la fièvre
	Il a mal
p. 18	
	C'est bon ça
Unité 2	
p. 24	Ça te dit
	Si ça ne t'ennuie pas pourquoi pas
	Il n'y a pas une bonne ambiance
	Qu'est-ce qui ne va pas bien
	Mes parents sont sur les nerfs
p. 25	Ça te dit
	Trop intello

Décibel 2 Méthode de français Niveau A2.1 Éditions : Didier, Paris 2016	
	Il est nul
p. 29	
Unité 3	
p. 34	C'est cool
p. 35	Gâteaux maison
p. 36	Voilà et avec ça
	C'est tout
p. 38	Faire sauter les crêpes,
	Mettre des poissons en papier dans le dos
	Ça porte bonheur
	Ça porte chance
Unité 4	
p. 44	Elle fait un peu bébé
	Ma chambre est nulle
p. 46	Les bateaux-mouches
	Un porte-clé
p. 49	Le coucher du soleil
Unité 5	
p. 56	En tête-à-tête
	C'est notre premier resto
p. 59	J'ai piqué un fou rire
p. 64	À tour de rôle ou en canon

Décibel 2 Méthode de français Niveau A2.1 Éditions : Didier, Paris 2016	
Unité 6	
p. 67	Être en voie de disparition
p. 68	Tout de suite
p. 71	Tenir sur de longues distances
p. 72	Temps variable
p. 74	Chef-d'œuvre

Annexe VII

Méthode de Français LaClasse Niveau B1 Éditions CLE International, 2018	
	Elle s'est lancée
	Il lui a montré la voie
	En panne d'inspiration
	Une foule d'activités
	Mettre l'accent
	Porter la voix
	Les sans-abris
	Se rendre compte
	Au fur et à mesure
	On a fait de la télé réalité
	Prends garde à toi
	Tant pis
	Donnant-donnant
	Les restos du cœur
	Venir en aide
	Rendre visite
	La presse papier
	Tourner en dérision

Méthode de Français LaClasse Niveau B1 Éditions CLE International, 2018	
	Les haut-parleurs
	Le porte-parole
	Une soucoupe-volante
	Le point de vue
	Mettez en page
	Les mères au foyer
	Nourri par ce bel espoir
	Se cacher sous la capuche
	Les éléments croustillants
	Ils lui tirent dessus
	Faire la une
	Ça m'est égal

Annexe VIII

Tendances Méthode de français Biveau B2 Éditions CLE International	
Unité 0	
p. 13	Rester bouche bée
	Bric-à-brac
p. 14	Ils ont bu une petite prune
	Je me suis garé
	J'ai travaillé pour des prunes
Unité 1	
p. 22	Griller un feu rouge
	Mettre sa vie en jeu
p. 25	
	Repars d'un bon pied
p. 31	Avoir du sang froid
	Tromper sa vigilance
p. 32	Bouffées d'angoisse
Unité 2	
p. 34	Un dur des services d'ordre du parti

Tendances Méthode de français Biveau B2 Éditions CLE International	
	Donner à réfléchir
	Il n'en reste pas moins
	Se laisser porter
	Avoir beau
p. 35	Rendre service
p. 36	Se rendre compte
p. 38	Être jalonné(e) d'étapes
p. 41	Je ne claque pas tout ce que j'ai
p. 43	Couper les ponts
Unité 3	
p. 48	
p. 51	Un coup de théâtre
p. 55	C'est pour le mettre dans la merdre
p. 56	L'âge de raison
p. 59	Un effet de surprise
	Une chanson à texte
Unité 4	
p. 63	Femme de conviction
p. 65	Avoir l'air
	Être au courant

Tendances Méthode de français Niveau B2 Éditions CLE International	
p. 69	Des articles mis à jour
	Être mise en place
p. 72	Poser des problèmes
p. 73	C'est un âne, en géographie
	J'ai des trous
	J'ai fait l'impasse sur
	Coup de génie
Unité 5	
p. 78	Feux de position
	Feux de croisement
Unité 6	
p. 93	Se mettre en grève
p. 95	Sans-papiers
p. 96	Tomber en panne
p. 101	Porter secours
	Venir au secours
	Se porter au secours
	Venir en appui
Unité 7	
p. 106	Faire la cuisine
p. 107	Redresser la barre

Tendances Méthode de français Biveau B2 Éditions CLE International	
	Mise en place,
	À titre d'exemple
p. 108	Muscler votre cerveau
	C'est gravé comme dans du marbre
	C'est un puits de science
	Je vois clair dans son jeu
	C'est réglé comme du papier à musique
	Je suis tout yeux et tout oreilles
p. 109	Mise en œuvre
p. 110	À la pointe du progrès
p. 113	Trou de deux heures
Unité 8	
p. 126	Faire un état des lieux
	Remettre au goût du jour
p. 129	
	La viande à point
	Refuser un vin bouchonné
Unité 9	
p. 132	
	Se mettre en colère
p. 133	

Tendances Méthode de français Biveau B2 Éditions CLE International	
	Je m'en veux
p. 134	Un coup de pouce
p. 136	Un emploi du temps
	Le moindre grain de sable
p. 138	Nous avons tiré notre épingle de jeu
p. 141	Mon savoir-faire
p. 142	Attaquer un dossier
p. 143	Le travail au noir
	Mettre à la porte
	La réunion traîne en longueur
	S'attarder sur des détails