

APPORT DU LEXIQUE PHRASEOLOGIQUE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE AU NIVEAU A1

Elena Berthemet, Centre de Linguistique en Sorbonne, Paris (France)

Résumé

Le propos de la présente contribution est de réfléchir sur l'utilisation du lexique phraséologique dans le développement de la compétence communicative (entendue au sens large, comme englobant les compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles) dès le niveau A1. L'idée soutenue dans l'article est que l'apprentissage des unités phraséologiques contribue au développement de la compétence communicative. Deux types d'unités phraséologiques sont analysés : des expressions idiomatiques comme « un poisson d'avril » et des formules comme « Tu parles ! ». Une attention particulière est accordée aux fonctions interactive et intersubjective de ce lexique. Sur l'exemple des méthodes à perspective actionnelle Version originale 1 (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et Interactions 1 (Crépieux, Massé, Rouse 2019), il est montré comment leurs concepteurs présentent ce lexique et quelles activités ils proposent. Après avoir mené une réflexion sur les activités proposées, des conclusions ainsi que des questions théoriques et pratiques en suspens sont discutées.

Abstract

The purpose of this contribution is to examine the phraseological lexicon and its link to the development of communicative competence (understood in the broad sense, as encompassing linguistic, pragmatic, and socio-cultural competencies) from level A1. The idea supported in the article is that the learning of phraseological units contributes to the development of communicative competence. Two types of phraseological units are analyzed: idiomatic expressions such as « un poisson d'avril » (April Fool's Day) and formulas such as « Tu parles ! » (Yeah, right!). Particular attention is paid to the interactive and intersubjective functions of this lexicon. We rely on the action-based methods Version Original 1 (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) and Interactions 1 (Crépieux, Massé, Rouse, 2019) to show how the authors present this lexicon and what activities they propose. After reflecting on the proposed activities, conclusions as well as outstanding theoretical and practical questions are discussed.

Mots-clés

acte de langage, compétence sociolinguistique, phraséodidactique, sens interactif, sens intersubjectif

Key-words

Speech act, sociolinguistic competence, phraseodidactics, interactive meaning, intersubjective meaning

INTRODUCTION

Le lexique phraséologique joue un rôle primordial dans la communication. Si les natifs l'emploient de manière naturelle, les apprenants de français langue étrangère éprouvent des difficultés : soit ils l'utilisent à tort, soit, ne sachant pas le manipuler, évitent de l'utiliser. Cependant, un discours sans ces éléments ou leur mauvaise utilisation peuvent aboutir à un échec communicatif.

Afin de définir le cadre de notre recherche, la première partie sera consacrée aux principales orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (dès lors le CECRL) concernant les compétences communicatives de l'apprenant. Une attention particulière sera accordée à la compétence sociolinguistique. Dans la deuxième partie, le lecteur trouvera des définitions des termes utilisés nécessaires à la compréhension de la contribution : *la communication, la compétence communicative, la compréhension, l'interaction, les sens objectif et intersubjectif*, en référence aux travaux sur la linguistique et la didactique des langues. La troisième partie sera dédiée aux difficultés de l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules liées notamment aux fonctions interactive et intersubjective de ces unités. Le propos sera illustré dans la dernière partie à l'aide de deux méthodes : *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rousse, 2019). Quelques activités y seront examinées dans le but d'observer dans quelle mesure les concepteurs de ces ressources ont recours au lexique phraséologique dans le développement de la compétence communicative.

1. CECRL ET COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE

Les compétences que l'apprenant doit acquérir afin de devenir un acteur social sont multiples (Byram & coll., 1997). Afin d'acquérir la compétence sociolinguistique, le CECRL souligne la nécessité d'apprendre, entre autres, « des marqueurs des relations sociales », « des règles de politesse » et « des expressions de sagesse populaire [dont] les expressions idiomatiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p.93-94).

L'ouvrage de Béacco & Porquier (2007) *Niveau A1 pour le français : utilisateur, apprenant élémentaire* propose des contenus à enseigner et des descripteurs en lien avec ce qui est préconisé par le CECRL. Malgré le fait qu'un apprenant du niveau A1 ne soit pas capable d'interagir pleinement, il doit commencer à acquérir les

compétences sociolinguistiques de base et à comprendre, dans la mesure du possible, les interactions des autres :

L'utilisateur/apprenant, au niveau A1, n'est pas en mesure de gérer convenablement les relations sociales de base uniquement avec les moyens de la langue cible en cours d'apprentissage [...], il peut [...] prendre part de manière limitée aux échanges verbaux, affichant cependant sa disponibilité à interagir dans la langue cible. (Béacco & Porquier, 2007, p.29)

Autrement dit, il doit être capable non pas de mener, mais de participer ou, du moins, d'analyser une conversation. Cette interaction doit, dès le niveau élémentaire, être conforme aux normes admises dans la société. Par conséquent,

les activités portant sur des unités communicatives comportent des éléments de sensibilisation à leurs conditions sociales d'emploi : [...] rectifier de manière non polémique ; exprimer le désaccord de manière acceptable par l'interlocuteur ; exprimer des sentiments négatifs de manière retenue. (Béacco & Porquier, 2007, p.163)

Afin de devenir un acteur social et pouvoir être intégré dans une société, l'apprentissage du lexique phraséologique comme *être copains comme cochons* et *Ça alors !* présente un intérêt particulier. Avant de passer à l'analyse des unités en question, il semble important de définir les termes suivants : *la communication, la compréhension, la compétence communicative, l'interaction, les sens objectif et intersubjectif*.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Interaction et nouveaux formats de communication

Comme il est indiqué dans l'éditorial de ce numéro, « la compétence communicative langagière s'inscrit dans le cadre plus large des compétences générales qui permettent à l'apprenant d'interagir dans un contexte social défini ». La théorie des actes de langage a été enrichie depuis son apparition et aujourd'hui, dans la perspective interactionniste, la parole est considérée comme une action : « dire, c'est faire, mais c'est aussi faire faire ; parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 2016).

En effet, la *compétence communicative* est comprise dans le présent travail au sens large : elle inclut la compétence langagière mais ne se limite pas à cette dernière. Ainsi,

[...] pour réagir [...] dans les contextes multilingues, il faut non seulement disposer des connaissances sur le code linguistique verbal et non verbal, mais également savoir de

quoi et à qui parler, comment et dans quelle situation le faire, et aussi quand intervenir ou se taire. (Candelier, 2012, p.63)

L'apprentissage d'une nouvelle langue est ainsi lié à la notion de la compétence interactionnelle, autrement dit, à l'apprentissage de nouveaux « formats de communication » (Claudel & coll., 2013, p.167).

Pour communiquer de manière efficace, il faut donc que l'apprenant acquière les compétences linguistique et interactionnelle (pragmatique et sociolinguistique). Mais est-ce suffisant pour qu'il se fasse comprendre ? Il est évident que, lors de la communication, il est nécessaire de prendre en compte de multiples facteurs qui ne dépendent pas uniquement de celui qui parle, mais également du récepteur. En ce sens, il semble important, pour le propos de la présente communication, de préciser la notion du *sens intersubjectif*, une des conditions nécessaires à la communication efficace.

2.2. Sens intersubjectif

Comme le disent certains chercheurs, « Communiquer, c'est bien – s'entendre, c'est mieux ! » (Derivry-Plard & coll., 2013, p.51). Le passage suivant décrit parfaitement bien les conditions nécessaires à la compréhension :

La communication n'apporte pas la compréhension. [...] Il y a deux niveaux de compréhensions : celui de la *compréhension intellectuelle ou objective* et celui de la *compréhension humaine intersubjective*. [...] L'explication est suffisante pour la compréhension intellectuelle ou objective des choses abstraites ou matérielles. Elle est insuffisante pour la compréhension humaine. [...] Ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre, non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi mes détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en identifiant à lui. (Morin 2000, p.114)

En effet, pour que la communication soit efficace, il faut que le sens soit *intersubjectif*. Concrètement, cela veut dire que non seulement le locuteur, mais aussi son interlocuteur doit associer deux choses à un énoncé : (1) le contenu, c'est-à-dire, le sens *objectif* en termes d'Edgar Morin précité, tel qu'il est décrit dans les dictionnaires, et (2) toutes les nuances, autrement dit le sens *intersubjectif* : les connotations, les émotions, les perceptions et les expériences du monde réel.

Le problème est que ces nuances sont propres, d'une part, à tous les membres d'une communauté linguistique et, d'autre part, à chaque usager de la langue. Concernant la communauté linguistique, Robert Galisson parle de la *charge culturelle partagée*, autrement dit, d'une « valeur ajoutée à la signification » (Galisson, 1991, p.120) dont la « maîtrise constitue une marque, discrète mais essentielle, d'appartenance au groupe » (Galisson, 1991, p.133). Il s'agit d'implicites culturels, connus par les

natifs mais imperceptibles pour les non-natifs. Ces implicites sont difficiles, voire impossibles, à trouver dans les dictionnaires.

En effet, malgré de nombreux travaux dans le domaine de la description du lexique phraséologique, les informations proposées dans les dictionnaires sont disparates ou absentes (Biber & coll., 2020; Verlinde, 2006 ; Zock & Saint Dizier, 2004). Par conséquent, elles sont insuffisantes à leur compréhension et leur production car, pour un apprenant, il s'agit du non-dit, du sous-entendu et donc du sens difficilement perceptible et déductible. Les unités phraséologiques sont dotées d'un sens intersubjectif décrypté pendant la communication. Le non-natif n'accordant pas le même sens au lexique qu'il emploie, risque d'être mal compris par son interlocuteur.

Il semble que le lexique phraséologique soit un moyen approprié à l'enseignement de la compétence communicative. En effet, doté d'un sens objectif et intersubjectif à la fois, il permet à l'apprenant d'agir tout en connaissant les conventions et les implicites d'une société donnée. Dans le cadre de la présente étude, nous nous limiterons à deux types de ce lexique : des *expressions idiomatiques* et des *formules*.

3. PHRASEODIDACTIQUE

C'est avec le *Traité de stylistique française* de Charles Bally (1963) qu'est née la phraséologie en tant que champ scientifique. Il était l'un des premiers à souligner les difficultés que représentent les groupements phraséologiques lors de l'apprentissage d'une langue.

3.1. Difficultés de l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules

Les travaux consacrés à la phraséodidactique, c'est-à-dire, à l'enseignement/apprentissage du lexique phraséologique sont nombreux (Polio, 2012 ; Bogaards, 2010; Dumarest & Morsel, 2004; Galatanu & coll., 2010; González-Rey, 2007; Granger, 2021; Hubers, 2020; Karlsson, 2019; Meunier & Granger, 2008; Novakova & Spiepmann, 2016-2020; Vetchinnikova, 2020). Il est aujourd'hui reconnu que la compétence phraséologique « n'est pas isolée et [...] constitue une compétence intégrée dans la compétence linguistique, laquelle se trouve faisant partie de la compétence de communication. » (González-Rey, 2016)

Les classifications des unités phraséologiques sont nombreuses. Ainsi, par exemple, pour nommer l'expression *Tu parles !* les spécialistes utilisent des termes divergents : *acte de langage lexicalisé*, *acte de langage stéréotypé*, *expression illocutoire stéréotypée*, *marqueur discursif*, *phraséologisme communicationnel*, *phraséologisme pragmatique*, *pragmatème* et *structure figée de conversation*. Dans le présent travail, le terme *formule*, entendu au sens large comme englobant l'ensemble des phrases préconstruites utilisées lors d'une conversation, est employé pour cette unité phraséologique.

Les *formules* sont des unités permettant des interactions verbales. Elles permettent de se positionner par rapport au monde extralinguistique et sont dotées d'une valeur

illocutoire. Parmi ces unités, deux types peuvent être différenciés : (1) des phrases entières comme *C'est bon ! Tu as gagné ! A quoi tu joues ? Ça sent le roussi et Je te jure !* et (2) des constructions faisant partie des phrases et constitués d'un élément fixe et d'un élément relativement libre comme [*Pourriez-vous m'accorder une minute*], *s'il vous plaît ?*

En plus des formules, cette recherche porte sur le traitement d'un autre type de lexique phraséologique, les *expressions idiomatiques*. Dans les deux cas, il s'agit d'unités polylexicales préfabriquées, c'est-à-dire, gardées en mémoire en tant que séries entières et présentant souvent des difficultés au niveau de la réception et de la production. Bien qu'elles partagent plusieurs caractéristiques communes, elles ont quelques différences sur les plans sémantique, syntaxique et fonctionnel.

Les expressions idiomatiques possèdent un sens non-compositionnel et, par conséquent, celui-ci est difficilement ou non compréhensible par les non-natifs. Même si un apprenant sait ce qu'*un poisson* et *avril* veulent dire, il peut ne pas être en mesure de comprendre le sens de l'expression idiomatique *un poisson d'avril*, surtout lorsqu'il vient d'une société caractérisée par un substrat culturel différent. Elles permettent de transmettre des émotions et des sentiments, des opinions ainsi que des jugements et sont souvent dotées d'une image. Liées aux conventions d'une société, les expressions idiomatiques comme *saoul comme un Polonais*, *parler français comme une vache espagnole* et *c'est toujours ça que les Allemands n'auront pas* contiennent des stéréotypes, des clichés et des généralisations. Par conséquent, elles forment un pivot entre la langue et la culture.

En apprenant les unités phraséologiques, les apprenants sont confrontés à de nombreuses difficultés (lexicales, sémantiques, grammaticales, morphosyntaxiques, prosodiques, combinatoires) dues à la nature même de ces éléments. Dans le cadre de la présente contribution, il n'est pas possible de détailler toutes les particularités d'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules. Seuls, les aspects didactiques qui nous semblent être en rapport direct avec le sujet seront pris en considération. Conformément aux objectifs de l'étude, nous focaliserons notre attention sur l'analyse des fonctions interactives et intersubjectives des expressions idiomatiques et des formules.

3.2. Fonctions interactives du lexique phraséologique

La caractéristique la plus importante des formules est qu'elles contribuent à la communication. Elles peuvent ainsi être considérées comme des signaux permettant l'interaction entre les locuteurs. La maîtrise des formules en L2 permet à l'apprenant de devenir actif et d'interagir avec le locuteur. En effet, les formules permettent de réaliser des actes de langage illocutoires (Dostie & Tutin, 2019, p.14). Elles sont présentes dans les discussions et remplissent de nombreuses fonctions interactives telles que l'accord, le conseil, la permission ou la promesse. Ainsi, elles servent non seulement à « agir », mais à « réagir » (Kauffer, 2019, p.156).

Seulement, pour comprendre ce que *Ça alors !* ou *Ben voilà !* veulent dire, il ne suffira pas à un apprenant de français langue étrangère de s'appuyer sur ses connaissances lexicales ou syntaxiques, mais il faudra qu'il se familiarise avec des opérations cognitives nouvelles qui peuvent être différentes de celles de sa langue maternelle ou des langues qu'il maîtrise. En effet, il est parfois difficile, sinon impossible, de trouver un équivalent dans sa langue maternelle, puisque le sens peut ne pas y être verbalisé.

Une fois que l'apprenant a compris le message transmis, il doit se positionner par rapport à ce message et formuler une réponse adéquate. Il doit savoir, par exemple, qu'en réponse à *Tu sais ? Tu vois ? Hein ?* le locuteur peut s'attendre à une interaction sous une forme verbale comme *Je sais, Je vois* et *Oui* ou non-verbale sous forme d'un geste, d'une mimique, d'un soupir. Or, un apprenant ne sait pas quelle attitude adopter : dire quelque chose, faire un signe, ne rien dire ?

De plus, l'utilisation de certaines formules entraîne des réponses qui ne sont pas vraiment libres, mais, elles aussi, conditionnées par l'usage. En réponse à un commissaire de police à la question *Vous êtes mademoiselle ?*, une jeune fille ne peut pas dire *Oui*. Des restrictions de registre existent également. Par exemple, un étudiant ne peut pas dire *Tu parles !* et *A la prochaine !* en s'adressant à un enseignant. Ainsi, ancrées dans le discours, les règles de leur utilisation dépendent des conventions sociales.

Les formules, remplissant la fonction interactive, permettent d'agir dans un contexte social et jouent ainsi un rôle primordial dans la communication. De plus, elles transmettent, tout comme les expressions idiomatiques, un sens intersubjectif considéré dans la partie suivante.

3.3. Fonctions intersubjectives du lexique phraséologique

La deuxième fonction que le lexique idiomatique remplit est la fonction intersubjective, c'est-à-dire celle qui permet à son utilisateur de se positionner par rapport à un événement ou à ce qui a été dit en exprimant ses sentiments, ses émotions et ses opinions.

Prenons comme exemple des formules construites avec le mot *donc* : *va donc, fais donc, essaie donc* et *dis donc*. Dans les expressions *va donc* et *fais donc*, il y a un peu de dédain et de désaccord avec la personne à qui on les adresse, le *donc* contient également un certain degré d'énervement et indique l'envie du locuteur de cesser d'aborder le sujet. De plus, l'usage de cette construction est restreint dans la hiérarchie sociale : il serait étonnant de l'adresser à un supérieur en lui disant quelque chose comme *faites donc [vous-même]*.

Ce même mot, associé au verbe *essayer*, reçoit une nuance de menace : *essaie donc [un peu]* n'incite pas à passer à l'acte mais, au contraire, à ne pas le faire. Ainsi, cette formule remplit à la fois la fonction intersubjective et interactive, car elle désigne simultanément les émotions négatives du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur et l'envie d'agir sur le dernier. Cela peut s'expliquer comme des

relations de cause et de conséquence : parce que la situation est indésirable, il est nécessaire de la cesser.

Le même mot *donc* dans l'expression *Dis donc* désigne 'une surprise'. En même temps, cette surprise a beaucoup de nuances : le degré de stupéfaction est assez important, il peut y avoir une part d'incrédulité, de désapprobation ou, au contraire, d'admiration. Par ailleurs, l'expression est souvent précédée par *Ben*, accompagnée par des mimiques comme les yeux écarquillés et la bouche entrouverte. De plus, le verbe *dire*, dans la tournure, pourrait laisser croire à un non-natif qu'une réponse est attendue de lui, alors qu'il n'est pas obligé de dire quoi que ce soit.

Le lexique phraséologique possède ainsi beaucoup de nuances imperceptibles à un non-natif. La difficulté réside dans le fait qu'il intervient dès les premiers mots dans une L2. La dernière section s'intéresse à la place et au traitement accordés aux expressions idiomatiques et aux formules dans des méthodes niveau A1 à perspective communicative.

4. PLACE DU LEXIQUE PHRASEOLOGIQUE DANS DES MANUELS FLE

Deux ressources ont été retenues avec, comme objectif principal, d'évaluer dans quelle mesure leurs concepteurs intègrent les suggestions du CECRL en matière du lexique phraséologique. Il s'agit des manuels pour adolescents et adultes *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) et *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rousse 2019) conçus, comme il est expliqué dans les préfaces respectives, de manière à ce que l'utilisateur devienne acteur dès les premières leçons.

La présente section tente de répondre aux questions suivantes : Quelle place les deux ouvrages accordent au lexique phraséologique ? Quelles activités sont proposées afin de faciliter l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules ? Les activités proposées, permettent-elles leur compréhension et leur bonne utilisation ?

Afin de répondre à ces interrogations, des expressions phraséologiques ont été relevées dans *Version originale 1* et des formules dans *Interactions 1*. Leur fréquence a été évaluée ainsi que la manière de les présenter et les activités qui y sont dédiées. Dans les sous-sections suivantes, des exemples concrets et représentatifs sont décrits et analysés.

4.1. Place du lexique phraséologique dans *Version Originale*

L'introduction du manuel *Version originale 1* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, 2009) annonce que les apprenants sont « acteurs de la construction de leur bagage linguistique » (VO 1, Guide pédagogique, Introduction). Régulièrement, afin de trouver des informations supplémentaires, l'apprenant est renvoyé aux dictionnaires. Cependant, les informations indiquées dans ces ressources peuvent être incomplètes.

Un total de neuf expressions idiomatiques a donc été relevé dans le *Livre de l'élève* et le *Cahier d'exercices* manuellement : *avoir de beaux jours devant soi* ; *hors des sentiers battus* ; *il fait un soleil de plomb* ; *un froid de canard* ; *méto, boulot, dodo* ; *poisson d'avril* ; *prendre la peine* ; *prendre ses quartiers* et *tomber des cordes*. La majorité de ces unités est présentée dans des phrases sans explication supplémentaire. Par exemple, on trouve une seule fois *prendre ses quartiers* dans la phrase « Paris Plage reprend ses quartiers sur les quais de la Seine » (*Cahier d'exercices*, p.21). En effet, il semble que la phrase proposée ne facilite pas la déduction du sens à partir du contexte : d'une part, elle contient le dérivé *reprendre* et non le verbe canonique *prendre*; d'autre part, les noms propres *Paris Plage* et *les quais de la Seine* peuvent ne pas être connus par des apprenants. Certaines expressions idiomatiques, comme *un froid de canard*, *il tombe des cordes* et *il fait un soleil de plomb* ont l'avantage d'être accompagnés d'exercices. Trois types d'activités sont alors proposées : (1) comprendre et associer l'image, (2) compléter le début de la phrase avec la bonne expression et (3) trouver un équivalent dans sa langue maternelle (*Cahier d'exercices*, p.46).

Deux expressions idiomatiques (*méto, boulot, dodo* et *un poisson d'avril*) ayant reçu un traitement détaillé méritent d'être analysées.

Exemple 1 : méto, boulot, dodo

L'explication de l'expression idiomatique *méto, boulot, dodo* commence par le passage suivant :

« Méto, boulot, dodo » est une expression qui représente le (1) rythme quotidien des travailleurs. (2) « Méto » se réfère évidemment aux trajets en métro. (3) « Boulot » est un mot familier, très usuel, pour travail et (4) « faire dodo » est une façon enfantine pour dire dormir. (5) L'expression « méto, boulot, dodo » désigne donc la routine du travailleur urbain (*Livre de l'élève*, p.76).

Ainsi, les apprenants peuvent trouver les détails suivants à propos de cette unité : (1) il s'agit du quotidien de personnes qui travaillent, (2) *méto* a un emploi métonymique et est utilisé pour parler des 'trajets de métro', (3) *boulot* est un mot familier qui désigne le travail et (4) *faire dodo* est équivalent à 'dormir' dans la langue des enfants. En effet, chacun des trois mots est expliqué séparément avant d'arriver au sens global qui est 'la routine du travailleur urbain'. À la suite de cette explication, quelques informations encyclopédiques sont données à propos des mots *méto*, *boulot* et *dodo* : la longueur des lignes de métro de Paris, le nombre de personnes en activité ainsi que des problèmes de sommeil des Français. Plusieurs types d'informations sont donc disponibles : sémantiques, encyclopédiques et stylistiques. Grâce à ces informations, l'apprenant peut comprendre le sens de l'expression.

Pour ce qui est de la production, le non-natif pourrait se poser les questions suivantes : Dans quelles zones urbaines utilise-t-on *métro, boulot, dodo* ? Peut-on l'utiliser dans une ville où il n'y a pas de métro ? Un étudiant, n'étant pas travailleur, peut-il l'utiliser ? Est-ce une réponse à une réplique ou bien cette formule sert à engager la conversation ? Doit-il répondre quelque chose ? L'ensemble des trois mots, as-il besoin d'être inséré dans une phrase ou s'emploi tel quel ? Or, les informations sur l'usage de cette expression sont indisponibles.

Exemple 2 : un poisson d'avril

Une autre expression idiomatique méritant d'être analysée est *un poisson d'avril* (Livre de l'élève, p.110). On trouve une image représentant trois personnes : deux hommes et un garçon, les deux derniers sourient et tiennent chacun un poisson dans sa main. La consigne accompagnant l'activité est la suivante : « *En France, le premier avril, les médias glissent une information fausse dans leur journal, un « poisson d'avril ». Parmi ces chapeaux de presse, une seule information est fausse, laquelle ?* ». Cinq chapeaux de presse sont proposés dont un visible sur la figure 1 ci-dessous :

Figure 1 : Présentation de l'expression idiomatique « un poisson d'avril »

Source : Version originale 1, Livre de l'élève, p.110

Il semble que l'apprenant doive comprendre le sens de l'expression idiomatique *un poisson d'avril* à partir de la situation représentée sur l'image. Or, l'explication proposée n'est pas la meilleure, car le contexte employé n'est pas éclairant. En effet, il ne permet pas au non-natif de déduire le sens à partir de la situation. Nombre de questions sur le plan de la compréhension et la production peuvent apparaître concernant cette manière de présenter l'expression : Concerne-t-elle seulement les médias, comme il est affirmé dans la consigne ? Qu'est-ce que la SNCF ? Pourquoi le poisson ? Pourquoi avril ? Que fait-on avec ce poisson d'avril : on le donne, on l'envoie, on accroche dans le dos, comme le laisse suggérer le dessin ? Comment emploie-t-on cette expression idiomatique dans le discours ?

Malgré un nombre considérable d'unités phraséologiques, ce lexique est présenté de manière non systémique dans le manuel *Version originale 1*. Deux tendances se dégagent : premièrement, les expressions sont présentées sans attirer une attention particulière à leurs particularités, leur description détaillée étant reléguée au dictionnaire. Deuxièmement, le peu d'activités consacrées à l'apprentissage de ce lexique ne permettent pas de manipuler les expressions idiomatiques suffisamment pour que l'apprenant se sente à l'aise pour les utiliser par la suite.

Quelles sont les raisons de tel choix ? Résulteraient-ils d'impératifs éditoriaux ? Seraient-ils issus de la sous-estimation de la nécessité d'apprendre le lexique phraséologique ? Ou alors la nécessité d'investir un temps considérable pour la compréhension et la production des unités phraséologiques ? Essayons de trouver des éléments de réponse à ces questions en analysant le second manuel, *Interactions 1* (Crépieux, Massé, Rouse 2019).

4.2. Place du lexique phraséologique dans *Interactions 1*

La méthode *Interactions 1*, comme il est annoncé en quatrième de couverture permet aux étudiants « de s'engager rapidement avec confiance dans des conversations courantes ». C'est la raison pour laquelle les formules ont été relevées dans ce manuel. Un corpus de dix formules a été obtenu : *Moi, c'est [prénom] ; Ah bon ! Eh bien, euh ... ; C'est bon pour [...] ; Eh non ; C'est bon ; ça va ? C'est gentil, mais [...] ; Tant pis ; Eh ben.*

Exemple 1 : *Ah bon !*

Une des premières formules que l'on trouve dans la méthode *Interactions 1* est *Ah bon*. La première fois, elle apparaît sous forme de mini-dialogue limité à deux répliques. Il est demandé de rejouer la scène suivante :

- Christophe, je vous présente Sophie, notre nouvelle voisine.
- Ah bon ! Enchanté, Sophie (Crépieux, Massé, Rouse, 2019, p.17).

La deuxième fois, on retrouve la même formule dans une activité d'imitation (figure 2). L'apprenant doit écouter des répliques associées à une situation sur une photo et les imiter.

Figure 2 : Présentation de la formule « Ah bon ! »

Source : *Interactions 1*, p. 88

La formule *Ah bon* désigne la surprise et peut avoir une nuance de méfiance, de doute, d'incrédulité, de curiosité, de contentement ou de mécontentement. Pour comprendre ce sens intersubjectif, il est indispensable de s'appuyer sur des facteurs autres que la situation et le sens propre de cette formule. En ce sens, la méthode propose une vidéo pour le premier exercice et une audio pour le deuxième. L'apprenant peut ainsi entendre l'intonation et observer les mimiques et les gestes qui l'accompagnent.

Exemple 2 : *Eh non*

Le deuxième exemple intéressant à analyser est la formule *Eh non*. Le fait de rajouter un *Eh* devant *non* enrichit son sens. En effet, en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, à la question *Est-ce que vous travaillez ?* on peut répondre par *Eh non* qui pourrait désigner soit une satisfaction (par exemple, la personne est contente parce que c'est son jour de congé), soit un regret (par exemple, la personne voudrait avoir un emploi mais n'en a pas). Comme on peut le voir dans la figure 3 ci-dessous, le *Eh non* est présenté comme ayant le sens d'une simple négation :

Figure 3 : Présentation de la formule « Eh non ! »

Source : *Interactions 1*, p.107

En effet, le sens intersubjectif n'est pas expliqué dans cet exercice écrit. Or, un apprenant sera incapable de le déduire par lui-même.

4.3 Activités possibles

Une question qui se pose alors est la suivante : comment, en plus des difficultés linguistiques, enseigner les fonctions intersubjectives et interactionnelles que les expressions idiomatiques et les formules remplissent ? Autrement dit, comment mettre en place « des activités tendant à aller de la compréhension linguistique/sémantique à la compréhension humaine » (Béacco, 2013, p.172) ?

Il a été montré dans les parties précédentes qu'en utilisant les expressions idiomatiques et les formules, non seulement on informe notre interlocuteur de quelque chose, mais aussi on exprime nos sentiments, nos émotions et nos opinions. On espère donc influencer la personne à qui on s'adresse et on s'attend à une réaction ou une réponse. Par conséquent, il semble que le terrain propice à l'apprentissage des unités phraséologiques soit le dialogue. En effet, les tâches orales seraient les plus appropriées pour l'acquisition de ce lexique car, en plus d'une interaction, elles permettent la prise en compte de la gestuelle, des mimiques et des caractéristiques prosodiques faisant partie du sens des expressions idiomatiques. Par exemple, les exercices suivants seraient envisageables :

Exercice 1

Parmi les expressions suivantes, soulignez celles qui sont idiomatiques. Pouvez-vous trouver un équivalent dans d'autres langues (votre langue maternelle ou une langue étrangère) ?

Avoir de beaux jours devant soi ; réaliser un achat ; hors des sentiers battus ; il fait un soleil de plomb ; par chèque ; un froid de canard ; métro, boulot, dodo ; demander un renseignement ; poisson d'avril ; une offre spéciale ; prendre la peine ; prendre ses quartiers ; entrer en contact ; tomber des cordes ; un acte de naissance.

Exercice 2

Reproduisez l'intonation des formules après l'enregistrement :

Ah la barbe ! Je te jure ! Tu parles ! C'est terrible ! C'est pas possible !

Exercice 3

Écoutez les formules suivantes. Sélectionnez le sens qui correspond à l'intonation prononcée.

Formule	Sens 1	Sens 2
Tu m'étonnes !	Je suis surpris par ce que je viens d'entendre/voir.	Je suis d'accord avec toi !
C'est bon !	J'ai bien aimé le goût.	Ça suffit ! Tu arrêtes !
T'as gagné !	Tu as réussi une compétition.	J'ai perdu et c'est toi qui avais raison.
A quoi tu joues ?	Comment s'appelle le jeu auquel tu participes ?	Je sais que tu ne dis pas tout, qu'est-ce que tu essaies de dissimuler ?
Ah la barbe !	Je suis surpris par sa barbe.	Ça m'énerve ! J'en ai marre !

Exercice 4

Assemblez les définitions avec les expressions phraséologiques :

Expression idiomatique	Définition
À la noix	Avoir de la chance
Avoir la main verte	Sentir les choses venir, avant même qu'elles arrivent
Avoir du bol	Mal fait, nul, agaçant, inintéressant, sans valeur, de mauvaise qualité
Avoir du nez	Être doué en jardinage

Exercice 5

Présentez une saynète où une nouvelle expression phraséologique serait ancrée dans un acte de communication. Demandez à votre public ce qu'il a compris du sens de cette expression.

Sans aucun doute, la mise en place des activités proposées ci-dessus demande un investissement en termes de temps. Cependant, il est important de trouver des solutions d'enseignement de ce lexique particulier dès le niveau A1 afin de permettre aux non-natifs d'intégrer la langue-culture du pays de l'accueil, comme le préconise le CECRL.

CONCLUSION

Il a été montré que le lexique phraséologique est primordial car, d'une part, il permet de mieux réaliser des interactions et, d'autre part, il présente un moyen d'exprimer ses émotions et ses sentiments. Malgré les difficultés que représente l'apprentissage de ces unités, il semble essentiel de sensibiliser les apprenants de français langue étrangère à ce lexique dès le niveau A1.

Il a été constaté que, afin de développer la compétence communicative des apprenants, les deux méthodes de langue citées offrent aux apprenants une initiation au lexique phraséologique. Force est de constater que les activités proposées, pour des raisons diverses, donnent peu accès à la maîtrise de ce lexique. En effet, malgré leur richesse en unités phraséologiques, elles ne proposent pas d'activités spécifiques pour aider les apprenants à comprendre leur sens et à les utiliser par la suite dans le discours. Cependant, les deux méthodes étant destinées aux débutants, il s'agit davantage de donner goût à l'apprentissage d'une nouvelle langue et non de l'acquisition de la compétence communicative au sens large du terme.

Les résultats montrent que, malgré les efforts des concepteurs des deux manuels dans le domaine de la phraséologie, nombreux sont les points qui peuvent encore être améliorés en matière de l'enseignement du lexique phraséologique. De nombreuses questions d'ordre pratique mais aussi théorique restent en suspens dont quelques-unes sont esquissées ci-dessous :

- Quelles sont les informations minimales nécessaires à la compréhension et à la production des expressions phraséologiques ?
- Peut-on arriver à parler de façon idiomatique dans une langue étrangère, c'est-à-dire, à utiliser des unités phraséologiques en ayant seulement un aperçu général de la langue, sans passer par un apprentissage spécialisé ?
- Quant à l'évaluation, comment décider de l'importance de la maîtrise de la composante pragmatique par rapport à la maîtrise de la composante lexicale ou grammaticale ?
- Comment évaluer individuellement l'interaction, puisque le succès final dépend aussi de l'interlocuteur ?

REFERENCES

- Bally, C. (1963). *Traité de stylistique française* (4^{ème} éd.). Librairie Georg.
- Béacco, J.-C. (2013). Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues. Dans C. Claudel,

- P. Von Münchow, et coll. (dir.), *Cultures, Discours, Langues, nouveaux abordages* (p.165-186). Lambert-Lucas.
- Béacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français : utilisateur, apprenant élémentaire*. Didier.
- Biber, D. & Reppen, R. (dir.) (2015). *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press.
- Bogaards, P. (2010). Dictionaries and Second Language Acquisition. Dans A. Dykstra et T. Schoonheim (dir.), *Proceedings of the XIV EURALEX International Congress* (p.99-123). Fryske Akademy.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (dir.) (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Claudel, C., von Münchow, P., Pordeux Ribeiro, M., Pugnière-Saavedra, F. & Tréguer-Felten, G. (2013). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Lambert-Lucas.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Crépieux, G., Massé, O., Rousse, J.-P. (2019). *Interactions 1 : méthode de français. A1.1*. CLE International.
- Denyer, M., Garmendia, A. & Lions-Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale 1 : méthode de français*. Éditions Maison des langues.
- Derivry-Plard, M., Faure, P. & Brudermann, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Riveneuve éditions.
- Dostie, G. & Tutin, A. (2019). La phrase préfabriquée dans le paysage phraséologique. Introduction. *Cahiers de lexicologie*, 114, 11-25.
- Galatanu, O., Pierrard M., Van Raemdonk, D. & Damar, M.-E. (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Peter Lang.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. EME Editions.
- González-Rey, I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique : une double compétence, intégrale et intégrée. *Language Design*. 179, 165-188.
- Granger, S. (2021). *Perspectives on the L2 Phrasicon*. Multilingual Matters.

- Hubers, F. (2020). *Two of a Kind: Idiomatic Expressions by Native Speakers and Second Language Learners*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Karlsson, M. (2019). *Idiomatic Mastery in a First and Second Language*. Multilingual Matters.
- Kauffer, M. (2019). Les “actes de langage stéréotypés” : essai de synthèse critique. *Cahiers de lexicologie*, 114, 149-171.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). *Les actes de langage dans le discours*. Armand Colin.
- Meunier, F. & Granger, S. (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
- Novakova, I. & Spiepmann, D. (dir.). (2016-2020). *La phraséologie du roman – PhraseoRom*. Projet ANR15-FRAL-0009. <https://phraseorom.univ-grenoble-alpes.fr/fr>.
- Polio, Ch. (dir.) (2012). Topics in Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32.
- Verlinde, S. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française*, 150, 84-98.
- Vetchinnikova, S. (2020). *Phraseology and the Advanced Language Learner*. Cambridge University Press.
- Zock, M. & Saint Dizier, P. (2004). *Proceeding of the Workshop on Enhancing and Using Electronic Dictionaries*. Université de Geneve.

L'auteure

Les recherches d'Elena Bethemet consistent à explorer les unités polylexicales, en particulier les expressions idiomatiques et les formules. Elle s'intéresse également à la lexicographie didactique, aux grands corpus, à la didactique des langues étrangères ainsi qu'à l'interculturalité.

Courriel

elenabthemet@free.fr