



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des Langues Étrangères

Programme de Didactique du Français Langue Étrangère

LES UNITÉS PHRASÉOLOGIQUES EN FRANÇAIS ET LEUR ENSEIGNEMENT AUX
APPRENANTS TURCS

Kübra ASLAN

Mémoire de Master

Ankara, 2023

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eđitim ve deęiřim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Département de Didactique des Langues Étrangères
Programme de Didactique du Français Langue Étrangère

LES UNITÉS PHRASÉOLOGIQUES EN FRANÇAIS ET LEUR ENSEIGNEMENT AUX
APPRENANTS TURCS

FRANSIZCA DEYİMBİLİM BİRİMLERİ VE TÜRK ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİMİ

Kübra ASLAN

Mémoire de Master

Ankara, 2023

Acceptation et agrément

À l'Institut des Sciences de l'Éducation,

Cette thèse intitulée "Les unités phraséologiques en français et leur enseignement aux apprenants turcs" élaborée par Kübra ASLAN est acceptée et approuvée par les membres du jury ci-dessous en vue de l'obtention du **grade de master en didactique des langues étrangères, au programme de master "Didactique du français langue étrangère"**.

Président du jury	Prof. Dr. Yusuf POLAT
Directrice de la thèse	Prof. Dr. Ece KORKUT
Membre de jury	Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

La Décision datant du
10/06/2023 et n°
du Haut Conseil de
l'Institut des Sciences
de l'Éducation

AGRÉMENT

Cette thèse a été approuvée par les membres du jury ci-dessus le 10 / 06 / 2023 conformément aux articles pertinents du Règlement de l'enseignement supérieur de l'Université Hacettepe, et a été agréée comme Mémoire/Thèse de master à partir du 10 / 06 / 2023 par le Haut Conseil de l'Institut des Sciences de l'Éducation.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation

Résumé

Notre étude a pour objet principal d'étudier et d'analyser le domaine de la phraséologie. Ainsi, dans le cadre de notre étude, il était primordial non seulement de penser à la linguistique, à la sémantique et à la pragmatique mais également d'y ajouter la dimension de l'apprentissage, c'est pourquoi nous nous sommes penchés sur ce que l'on appelle « la phraséodidactique ».

Nous avons mis au cœur de notre réflexion trois parmi les quatre unités phraséologiques (UP) ; les pragmatèmes, les collocations et les locutions. Nous nous sommes penchée dans un premier temps sur les différentes définitions des termes proposées par les spécialistes du domaine. Dans un second temps, nous avons interprété les UP dans le but d'avoir un effet mélioratif pour les enseignants en ce qui concerne la perception des concepts par les apprenants turcophones. Dans un troisième temps, nous avons entrepris une étude comparative de trois manuels différents d'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux niveaux B1 et B2, à savoir *Saison*, *Tendances* et *Cosmopolite*, en parallèle de l'analyse de deux vidéos issues de la plateforme *TV5monde*, dans le but de déterminer la place des UP au sein de ces différentes approches.

Mots-clés : unités phraséologiques, interculturalité, turcophones, FLE, linguistique

Abstract

The main purpose of this study titled “What is the place of phraseological units in the learning of French as a Foreign Language for Turkish-speaking learners?” is to analyze the field of phraseology. Thus, within the scope of our study, it was essential not only to consider linguistics, semantics, and pragmatics but also to add the learning dimension called “phraseodidactics”.

At the core of our reflection, we put three out of the four phraseological units called pragmatems, collocations, and locutions. First, we studied the different definitions given by different specialists in the phraseological field. Secondly, with the aim of having an improvement effect on teachers regarding the perception of concepts by Turkish-speaking learners, we interpreted the phraseological units. Thirdly, we undertook a comparative study of three different textbooks for teaching French as a Foreign Language (FLE) at the B1 and B2 levels: among which we have *Saison*, *Tendances* and *Cosmopolite*. Simultaneously, we analyzed two videos from the *TV5monde* platform to determine the place of the phraseological units within these different approaches.

Keywords: phraseological units, interculturality, turkish-speaking, French as a foreign language, linguistics.

Öz

Bu çalışmanın ana konusu Fransızcadaki deyimbilim birimlerinin incelenmesi ve öğretilmesidir. Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı çerçevesinde, yabancı dil eğitimi açısından eğitimbilim alanı ile dilin işleyişini sorgulayan dilbilim, anlambilim, edimbilim alanları birleştirilerek “deyimbilim” alanı ele alınmıştır. Deyimbilim (Fr. *phraséologie*) yabancı dil öğretiminde güncel bir konu olup kültürlerarasılık alanını da kapsamaktadır. Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde disiplinlerarası araştırmalarda çok ele alınmamış olan bu içerikte bir çalışmanın Fransız dili eğitimine katkı sağlayacağını düşündük.

Fransız dilinde “kalıplaşmış ifadeler, eşdizim, edimbilim birimleri” olmak üzere üç deyimbilim birimi araştırmamızın merkezinde yer almıştır.

Öncelikle, deyimbilim alanının dilbilimde görece yeni bir alan olması sebebiyle çeşitli uzmanlar tarafından önerilen kavramların güncel tanımlarını inceledik ve açıkladık. Ardından, Türk öğrencilerinin Fransızca deyimbilim birimlerini kavram olarak algılama sürecinde öğretmenlere olumlu bir etki sağlamak amacıyla deyimbilim birimlerini yorumladık. Üçüncü aşamada ise, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde *Saison*, *Tendances* ve *Cosmopolite* olmak üzere üç farklı ders kitabını B1 ve B2 düzeylerinde karşılaştırmalı olarak inceledik. Aynı zamanda *TV5monde* platformundan seçtiğimiz iki videoyu inceleyip, farklı kanallarda deyimsel birimlerin yerini belirlemek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirdik.

Anahtar Kelimeler: deyimbilim birimleri, kültürlerarasılık, kalıpsözler, eşdizimler, Fransızca öğretimi

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à ma famille, qui a été le pilier de mon parcours académique. Leur soutien inébranlable tout au long de la rédaction de ce mémoire, leur amour inconditionnel et leurs encouragements constants ont été d'une importance capitale. Leur présence et leur soutien indéfectibles me sont une véritable source d'inspiration.

Je tiens également à exprimer ma sincère reconnaissance envers Madame Ece Korkut. Son expertise, son dévouement et son soutien considérable ont grandement contribué à l'élaboration de ce mémoire. Ses conseils éclairés, ses remarques constructives et sa disponibilité ont été d'une aide inestimable tout au long de ce processus de recherche. Je suis reconnaissante d'avoir eu la chance de travailler sous sa direction.

Je souhaite également adresser mes remerciements à mes amis proches, qui m'ont soutenue moralement durant cette période intensive de travail. Leur présence réconfortante, leurs encouragements chaleureux et leur compréhension ont été une véritable bouffée d'air frais dans les moments de doute et de découragement.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont œuvré à l'élaboration de cette maîtrise. Leur enseignement, leurs connaissances et leur passion pour l'apprentissage ont façonné mon parcours académique et ont contribué à ma croissance intellectuelle.

Kübra Aslan.

Table des matières

Acceptation et agrément	ii
Résumé	iii
Abstract	iv
Öz.....	v
Remerciements	vi
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Sigles et abréviations	xii
Chapitre 1 Introduction	1
Problématique générale et questions de recherche	2
Objectifs et spécificités de la recherche	2
Hypothèses.....	3
Limites de l'étude.....	3
Méthode de l'étude	4
Définitions des termes liminaires.....	5
Chapitre 2 Les fondements théoriques de la phraséologie	6
Définition générale de la phraséologie	6
Définitions et classifications des unités phraséologiques.....	21
Conclusion générale du chapitre 2	47
Chapitre 3 La place de la phraséologie dans l'apprentissage du FLE	49
Les approches didactiques	49
Les particularités des apprenants turcophones.....	65

Conclusion générale du chapitre 3	70
Chapitre 4 Étude de cas : la place de phraséologie dans les manuels de FLE / court métrage	72
Les méthodes de FLE	72
Conclusion générale pour les méthodes	94
Courts métrages	95
Conclusion générale du chapitre 4	101
Chapitre 5 Conclusion et recommandations	102
Références bibliographiques.....	106
Sitographie et vidéographie	114
ANNEXE-1 : Tableaux sélectifs des données récoltées, rangées par ordre alphabétique	cxvi
ANNEXE-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu	cxix
ANNEXE-B: Déclaration éthique	cxx
ANNEXE-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxxi
ANNEXE-Ç: Dissertation Originality Report.....	cxxii
ANNEXE-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cxxiii

Liste des tableaux

Tableau 1 La phraséologie fonctionnelle	9
Tableau 2 <i>Analyse sémique des définitions du mot « phraséologie »</i>	11

Liste des figures

Figure 1 <i>Énoncés multilexémiques (schématisé par nous-même)</i>	15
Figure 2 <i>Les unités phraséologiques (schématisé par nous-même)</i>	21
Figure 3 <i>Permutation paradigmatique (schématisé par nous-même)</i>	26
Figure 4 <i>Classification des « phrasillons » (schématisé par nous-même)</i>	33
Figure 5 <i>Permutations morphosyntaxiques (schématisé par nous-même)</i>	34
Figure 6 <i>Le collocatif (schématisé par nous-même)</i>	37
Figure 7 <i>Le pivot sémantique “Regard”</i>	39
Figure 8 <i>Hiérarchie mot-syntagme-phrase</i>	44
Figure 9 <i>Valeur sémantique d'une locution</i>	44
Figure 10 <i>Valeur syntaxique d'une locution</i>	45
Figure 11 <i>Compétences du CECRL</i>	53
Figure 12 <i>La compétence linguistique</i>	54
Figure 13 <i>La compétence sociolinguistique</i>	56
Figure 14 <i>Les étapes de la production libre (schématisé par nous-même)</i>	58
Figure 15 <i>Le critère lexical (schématisé par nous-même)</i>	59
Figure 16 <i>Le critère syntaxique (schématisé par nous-même)</i>	60
Figure 17 <i>Expressions liées à la colère (schématisé par nous-même)</i>	61
Figure 18 <i>Le Parcours Acquisitionnel (schématisé par nous-même)</i>	62
Figure 19 <i>Le + Argumentatif (p. 95)</i>	73
Figure 20 <i>Le + Communication (p.23)</i>	74
Figure 21 <i>Nombre d'UP dans la rubrique "Un Point Récap" de Saison 3</i>	75
Figure 22 <i>Répartition des UP dans la rubrique "Un Point Récap" de Saison 3</i> ..	75
Figure 23 <i>Répartition des UP dans la rubrique + encadrés</i>	76
Figure 24 <i>Encadré “Parité” (p. 77)</i>	79
Figure 25 <i>Nombre d'UP dans la rubrique “Repères Linguistiques” de Saison 4</i> ..	79
Figure 26 <i>Répartition des UP dans la rubrique “Repères Linguistiques” de Saison 4</i>	80
Figure 27 <i>Répartition des UP dans la rubrique + encadrés</i>	81
Figure 28 <i>Le + Expression (p. 22)</i>	82
Figure 29 <i>Pour s'exprimer (p. 39)</i>	84
Figure 30 <i>Nombre d'UP dans la rubrique “Outils” de Tendances B1</i>	85

Figure 31 Répartition des UP dans la rubrique “Outils” de Tendances B1.....	86
Figure 32 Répartition des UP dans la rubrique + encadrés	86
Figure 33 Nombre d'UP dans la rubrique “Outils” de Tendances B2	87
Figure 34 Répartition des UP dans la rubrique “Outils” de Tendances B2.....	88
Figure 35 Répartition des UP dans la rubrique + encadrés	89
Figure 36 Encadré “Demander de l'aide pour gérer un problème” (p. 41)	91
Figure 37 Répartition des UP dans la rubrique “Focus Langue” de Cosmopolite 3	91
Figure 38 Nombre d'UP dans la rubrique “Focus Langue” de Cosmopolite 3.....	92
Figure 39 Répartition des UP dans la rubrique “Focus Langue” de Cosmopolite 4	93
Figure 40 Nombre d'UP dans la rubrique “Focus Langue” de Cosmopolite 4.....	94
Figure 41 Répartition des UP dans la vidéo “#NousToutes : Finissons-en avec les violences sexistes et sexuelles !”	96
Figure 42 Activité 4 de la fiche pédagogique #Noustoutes	98
Figure 43 Répartition des UP dans la vidéo “Côte d'Azur, France”	99
Figure 44 Activité 4 de la fiche pédagogique au niveau B2.....	100

Sigles et abréviations

UP : unités phraséologiques

FLE : Français Langue Étrangère

LE : Langue étrangère

ALS : actes de langage stéréotypés

LN : locuteur natif

LNN : locuteur non natif

CECRL : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Chapitre 1

Introduction

« Étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses, mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses » – Flora Lewis

Bien que chaque langue dispose d'un système avec des caractéristiques propres, il est essentiel de la visualiser comme le reflet d'une culture conceptualisée par ses locuteurs. Des locuteurs sont capables, dans leur première langue, d'ajuster ces concepts indéfiniment, et ce, en adoptant certaines habitudes langagières ou tout au contraire en les abandonnant ; ce qui leur permet de façonner ce que nous appelons la « langue vivante » ; un syntagme qui constitue l'essence même de notre réflexion : de par sa signification, le terme « vivante » acquiert de sens seulement lorsqu'il fait paire avec « langue ». Nous pouvons ainsi affirmer que la signification et la pertinence de ce dernier sont subordonnées à l'élément qui l'accompagne (Saussure, 1916, p. 188). Bien que le concept mentionné par Saussure soit l'entourage syntaxique, nous considérons les contextes linguistiques, culturels et sociaux parmi les concepts qui forment l'environnement d'un mot. Ils représentent ainsi les principaux composants qui définissent le cadre du sujet de notre étude : la phraséologie.

Notre présente recherche vise à mettre en exergue l'importance des unités phraséologiques dans l'enseignement du français langue étrangère pour les apprenants turcophones :

Dans une première partie, nous nous pencherons sur les bases théoriques de la phraséologie en examinant les différentes approches définitionnelles de différents chercheurs. Compte tenu du fait que « la didactique de la phraséologie constitue actuellement une sorte de lacune placée à mi-chemin entre la phraséologie pure et la didactique des langues » (Sulkowska, 2016), la place de la phraséologie dans

l'enseignement du FLE et les difficultés rencontrées par les turcophones feront l'objet de notre deuxième partie. L'enseignement nécessitant supports didactiques, il est primordial de considérer le matériel didactique dans notre présente étude : bien qu'avec l'essor de nouvelles technologies et des nouvelles approches, les manuels restent un support didactique essentiel « avec des matériels authentiques de supports d'apprentissage » (Günday, 2016). Toutefois, « le manuel peut gagner en efficacité et en adaptabilité quand il est associé à d'autres supports pédagogiques, prévus ou non pour la classe à l'origine » (Riquois, 2010). C'est ainsi que nous consacrerons notre troisième et dernière partie à une étude de cas plus approfondie où nous examinerons la place des unités phraséologiques (désormais UP) dans différentes ressources pédagogiques ; dont six manuels aux niveaux B1 et B2 de trois différentes méthodes de FLE et deux vidéos. Nous analyserons comment ces ressources pédagogiques intègrent la phraséologie dans l'enseignement et comment elles aident les apprenants à développer leurs compétences dans le domaine.

Problématique générale et questions de recherche

La problématique fondamentale de notre recherche s'articule sur le rôle des unités phraséologiques et leur place dans la didactique du FLE. Dans le cadre de cette étude, nous tenterons de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont les limites de la phraséologie en termes de définitions ?
- Comment la phraséologie est-elle abordée dans divers matériels didactiques (manuels de FLE et autres supports) ?
- Quelle est la perception des turcophones face aux UP et quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants turcs ?

Objectifs et spécificités de la recherche

L'objectif principal de notre mémoire est d'analyser le domaine de la phraséologie, ainsi que les unités qui la composent. Notre approche en didactique du FLE nous permettra

de visualiser la place de ces unités dans le matériel didactique qui nous est proposé dans l'enseignement actuel. L'idée serait d'élargir notre point de vue sur un corpus plus étendu afin d'avoir une vision plus globale et plus objective.

Ainsi, en didactique, la phraséologie est un domaine qui suscite un engouement croissant (González-Rey, 2019). Toutefois, sa place dans les recherches théoriques menées pour l'enseignement du français reste assez faible dans le contexte turcophone. C'est pourquoi nous soulignons qu'il s'agit d'un sujet digne d'intérêt et insistons sur le développement des recherches dans le domaine.

Hypothèses

À partir de notre problématique, nous pouvons faire les hypothèses suivantes :

- Les turcophones présentent des difficultés dans l'emploi des unités phraséologiques.
- Les manuels de FLE accordent une attention limitée aux unités phraséologiques.
- L'enseignement des unités phraséologiques varie en fonction du niveau d'apprentissage.
- Il y a un manque de matériel didactique sur l'amélioration des compétences phraséologiques.

Limites de l'étude

La phraséologie est composée de quatre unités appelées parémies, pragmatèmes, locutions et collocations. Puisque les parémies ont des caractéristiques propres qui les rendent facilement reconnaissables et présentent un vaste domaine, nous avons choisi de nous limiter à trois unités sur quatre.

En outre, étant donné que la langue est de manière générale idiomatique et est constituée de mots avec des préférences co-occurentielles, nous considérons que recenser l'ensemble des unités phraséologiques que composent les six différents manuels de notre corpus dépasserait les limites d'un mémoire de master. C'est pourquoi nous mettrons en avant seules les parties des manuels destinées à la sensibilisation lexicale.

Méthode de l'étude

En ce qui concerne la méthodologie, nous procéderons en deux phases :

La première phase sera descriptive : celle-ci clarifiera les concepts et les définitions du domaine de la phraséologie. Nous effectuerons une recherche approfondie dans les ouvrages spécialisés, les articles scientifiques et les thèses universitaires portant sur le domaine. Après avoir rassemblé les sources pertinentes, nous analyserons les différentes définitions proposées par les chercheurs et les spécialistes. Cette étape nous permettra d'établir une synthèse des concepts clés, des termes spécifiques et des méthodes d'analyse utilisées dans le domaine.

La deuxième phase sera qualitative. Nous procéderons à l'analyse des points lexicaux dans six manuels de FLE différents. L'objectif est ici d'examiner comment la phraséologie est abordée dans ces manuels, et d'identifier les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement des unités phraséologiques.

Ainsi, nous passerons en revue chaque manuel, extrairons et classerons les unités phraséologiques dans des tableaux pour les comptabiliser. Une fois toutes les données analysées, nous interpréterons et comparerons les résultats obtenus à l'aide de graphiques. Nous chercherons donc à déterminer les tendances générales concernant l'enseignement de la phraséologie, ainsi que les éventuelles variations d'un manuel à l'autre.

Définitions des termes liminaires

- Phraséologie : Ensemble des locutions, termes et expressions figés d'une langue ; ensemble des tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique.
- Locution : Groupe de mots figé ou relativement stable ayant la même fonction qu'un mot. Groupe de mots pris souvent dans une acception figurée que l'usage a réunis pour former une sorte d'unité dont le sens « se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de niveau supérieur » (Benveniste, 1966, p. 127).
- Collocation : Association fréquente de deux éléments dans le discours ; rapprochement fréquent de deux unités lexicales dans un corpus donné.
- Pragmatème : Expression figée ou semi-figée ayant une fonction communicative spécifique.

Chapitre 2

Les fondements théoriques de la phraséologie

Définition générale de la phraséologie

Précis terminologique

La phraséologie est un domaine de recherche émergent, pluridisciplinaire et interdisciplinaire qui étudie les expressions partiellement ou totalement figées où « l'unité psychologique [unité de pensée] excède les limites de l'unité graphique et s'étend sur plusieurs mots » où le mot est considéré comme « un élément de l'unité réelle. » (Bally, 1921, p. 65-66)

Ainsi, bien que la désignation terminologique de ces syntagmes soit multiple, le même concept est décrit par différents termes, et parfois un seul et unique terme est employé afin de définir différentes notions distinctes du domaine. Dans ses travaux, Martins-Baltar (1997, paragr. 2) a recensé différentes appellations employées par différents auteurs, parmi lesquelles nous retiendrons : « combinaison idiomatique », « construction figée », « expression idiomatique », « expression semi-figée », « phraséologisme pragmatique », « syntagme figé », « syntagme idiomatique », « unité phraséologique », « unité polylexématique » et « phrasème ». Entre ces propositions, notre choix se délimitera sur les dénominations les plus currentes « unités phraséologiques » et « phrasèmes ».

En définitive, les UP sont étudiées dans différents contextes en passant par leurs rôles dans la compréhension de l'interlocuteur, la verbalisation des concepts par le locuteur, l'origine de ces expressions et leurs évolutions au fil du temps.

Évolution du domaine phraséologique

Dans les cultures orales de l'Antiquité, la transmission des connaissances et des idées était souvent effectuée à travers des expressions et des formules facilement mémorisables et transmissibles ; les proverbes et les maximes servaient à transmettre des

enseignements moraux et pratiques. Toutefois, au fil du temps, ces expressions se sont diversifiées et se sont figées : une expression latine *et cetera* par exemple, a été adoptée dans plusieurs langues, y compris l'anglais et le français, sous la forme abrégative « etc. ». D'autres expressions telles que *carpe diem* traduite par « cueille le jour ! » (Larousse) ou *ad vitam aeternam* qui signifie « pour toujours, indéfiniment » (Le Robert) sont des exemples parvenus jusqu'à nos jours. Elles sont souvent utilisées et comprises par les locuteurs, ce qui en témoigne l'importance de la phraséologie dans la langue qui véhicule les valeurs, les croyances et les cultures.

Pourtant, ce n'est qu'au début du XXe siècle que la linguistique s'est intéressée à la typologie, la catégorisation et la classification de ces productions. Par son caractère relativement récent, l'étude de la phraséologie suscite un intérêt croissant dans le domaine de la linguistique et son évolution constante amène de nouvelles perspectives d'études.

Le linguiste suisse Charles Bally (1865-1947) est considéré comme le précurseur de la phraséologie. Il est connu pour avoir développé cette notion dans son ouvrage « Traité de stylistique française » publié en 1909 et réédité en 1921, où il utilise le terme « phraséologie » et décrit les expressions figées comme des unités phraséologiques ayant une valeur sémantique et syntaxique spécifique. Selon Bally (1921, p. 65), si « dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune » alors elle est considérée comme une « locution composée », sous-catégorie d'un thème plus général qu'il nomme « phraséologie ». Pour Bally, ces expressions jouent un rôle important dans la communication linguistique, car elles permettent aux locuteurs de s'exprimer de manière plus fluide et efficace en utilisant des expressions communément acceptées dans une langue particulière. Les travaux de Bally ont eu une influence importante sur la linguistique moderne et ont conduit à de nombreuses recherches en différentes langues.

Bien que les UP ne soient pas seulement limitées à la co-occurrence, Michel Bréal définit ces unités comme « des mots que l'usage a réunis depuis si longtemps qu'ils

n'existent plus pour notre intelligence à l'état isolé » (Bréal, 1897, p. 186), et il les nomme « groupes articulés » ; autrement nommés « chunks » par Lewis (1997, 2000) qu'il subdivise en collocations, énoncés figés, énoncés stéréotypés, déclencheurs, verbes composés, idiomes et expressions courantes (Lewis cité par Thornbury, 2019). Le domaine s'occupe donc particulièrement « des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés » (I. G. Rey citée par Cavalla, 2009, p. 2). Kuiper et Cowie (2000), définissent ce domaine comme « l'étude des phrases conventionnelles, où le terme « phrase » désigne toute expression composée de plusieurs mots allant jusqu'au niveau de la phrase », elle est située entre « fixité et congruence », où ses unités s'étendent « de la combinatoire libre à la fixité absolue » (Mejri, Meneses-Lerín, & Buffard-Moret, 2020, p. 433). Une fixité variable syntaxiquement, sémantiquement, lexicalement et pragmatiquement (Mejri et al., 2020, p. 394-395). La phraséologie est ainsi « à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe » (I. G. Rey citée par Cavalla, 2009, p. 2).

Alors que I. G. Rey (2021), distingue quatre grandes catégories d'UP (parémies, pragmatèmes, collocations et locutions), Catherine Bolly distingue la phraséologie statistique qui repose sur les principes d'idiomaticité et de libre choix, définie comme les « unités polylexicales les moins contraintes, repérables grâce à leur fréquence de cooccurrence » (Bolly, 2010, p. 15) de la phraséologie fonctionnelle que nous avons illustrée comme suit :

Tableau 1

La phraséologie fonctionnelle

	Types des UP	Fonctions	Exemples
Phraséologie Fonctionnelle	UP interactionnelles (pragmatèmes) dépendantes du contexte situationnel dans lequel elles apparaissent	fonction expressive de transmission d'un contenu extralinguistique (croyances, attitude, sentiment, etc.)	- tu rigoles ou quoi ? - tu parles !
		fonction phatique d'établissement, de maintien ou d'arrêt de la communication avec le ou les interactant(s)	- tu vois ce que je veux dire ?
		fonction d'ancrage dans un cadre socioculturel ou dans un genre discursif particulier	- (comment) ça va ? - Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations
	UP organisationnelles organisent ou structurent le discours	fonction discursive et textuelle ; unités logico-sémantiques (niveau micro-syntaxique de la phrase)	- étant donné (que) - vu que
	UP référentielles	unités discursives (niveau macro-syntaxique du texte)	dans un premier/deuxième temps
	transmettent un contenu linguistique propositionnel à valeur dénomminative	fonction intra- et extralinguistique	- voir rouge - point de vue - à vue de nez

Il convient de noter qu'au cours des dernières années, d'autres linguistes ont contribué à l'émergence de la phraséologie en tant que domaine de recherche, et que la discipline a ainsi considérablement étendu ses méthodes et ses approches. Elle offre par conséquent de multiples possibilités d'investigation pour les chercheurs : le domaine est notamment étudié en stylistique ; Stolz (2006) souligne l'importance de la problématique des périphrases et des cooccurrences parasynonymiques : « *rois de l'azur* » et « *prince des nuées* » utilisés pour décrire l'albatros dans le poème de Baudelaire permettent les multiples dénominations pour un même référent extralinguistique.

En ce qui concerne la traductologie, Apaydın (2019) souligne qu'il faut non seulement « transmettre les mots d'une langue à une autre » mais également prendre en

considération « les formes d'abstractions, les images et les connotations culturelles », cela peut entraîner « des pertes ou des déformations dans le sens ». L'auteur souligne les divergences de traductions pour les expressions à caractère idiomatique (« prince des nuées », traduite en turc par « bulutlar prensi », « baht yoksulu » ou encore « ece » par différents traducteurs), bien que ce soit la première qui respecte la version originale du texte de Baudelaire.

Au même titre que les traductions, les recours aux références en L1 ont une place primordiale en didactique du FLE, pourtant lorsqu'il s'agit d'énoncés phraséologiques la compréhension nécessite plus de réflexions, étant donné que « les locuteurs natifs possèdent un réservoir de centaines de milliers, voire de millions de chunks, prêts à être utilisés afin de produire un langage fluide, précis et significatif » [notre trad] (Lewis cité par Islam, s. d.). La phraséologie joue un rôle crucial dans l'acquisition et l'enseignement du français langue étrangère tout en permettant, par la relation forme-sens/sens-forme (sémasiologie-onomasiologie), de comprendre, de produire et de reproduire des énoncés authentiques et idiomatiques.

Outre le caractère interdisciplinaire de la phraséologie, les caractéristiques que composent ces phrasèmes sont multiples. Il est, de ce fait, indispensable d'examiner ces dernières de plus près.

Définition lexicographique

Nous avons ainsi décidé d'étudier les définitions données par différents dictionnaires lexicographiques. Pour cela, nous avons sélectionné un corpus de dix-sept dictionnaires en trois langues différentes (dont le français, l'anglais et l'allemand). Nous avons classé les termes utilisés par occurrence, puis essayé de reformuler une définition plus complète en fonction des termes employés dans les définitions :

Tableau 2

Analyse sémique des définitions du mot « phraséologie »

Élément	Modèle / schéma	Organiser	Parler	Écrire	Sujet	Discipline	Communauté linguistique	Utilisation	Fréquence	Figé / fixe	Style	Terme	Idiomatique	Spécialité	Choix	Locutions	Tournures	Auteur / écrivain	Milieu	Époque	Construction	Mot	Ensemble	Phrase	Façon / Manière	Exprimer / expression	(Propre à) une langue
1										+	+				+								+		+	+	
2																				+	+				+	+	
3										+	+					+	+	+	+	+			+		+	+	
4									+			+					+						+			+	
5																+	+					+			+	+	
6						+												+	+	+	+			+	+	+	
7														+					+	+	+	+		+	+	+	
8																		+				+		+		+	
9																					+			+		+	
10								+							+								+		+	+	
11																							+	+	+	+	
12	+	+									+												+		+	+	
13											+													+	+	+	
14		+	+	+											+								+	+	+		
15					+			+						+	+								+	+	+	+	
16									+				+											+	+	+	
17							+																+		+	+	

1 Le Robert de poche

2 Le dictionnaire universel

3 Le Robert en ligne

4 CNTRL

5 Académie française

6 Larousse en ligne

7 Larousse

8 Littré

9 Word reference

10 Cambridge

11 Mc millian

12 Merriam webster

13 Dictionary

14 Collins

15 Longman

16 Duden

17 DWD

Les termes les plus fréquemment utilisés sont « expressions » (11/17) et « (Propre à/d') une langue » (11/17), il est donc essentiel de ne pas dissocier « l'expression » de la phraséologie, ainsi que de souligner le caractère unique/propres à chaque langue.

Afin de synthétiser, nous avons assemblé ces définitions dans le but d'obtenir une définition plus complète :

« La phraséologie est une discipline qui se définit par l'ensemble de locutions, de tournures, d'expressions et de constructions de mots ou de phrases dans une langue donnée. Elle se caractérise par le choix d'utilisation des termes et de l'organisation des éléments qui composent une phrase. Le caractère idiomatique et la fréquence d'utilisation de ces expressions figées se résulte par une schématisation du langage. Également utilisé en langue de spécialité, c'est la manière de parler, d'écrire et de s'exprimer propre à une communauté linguistique, un milieu, une époque ou un auteur. »

Bien que cette définition soit globale, il est important d'étudier ses composants holistiques afin d'obtenir une compréhension complète de ce phénomène langagier. Les différents aspects lexicaux, fonctionnels et discursifs, ainsi que l'analyse en contexte, la variation, l'usage dans différentes situations de communication et l'attribution de différentes propriétés afin de reconnaître les caractéristiques des UP sont essentiels pour étudier le domaine phraséologique.

À partir de la définition donnée ci-dessus, nous allons essayer de définir les caractéristiques qui en découlent. Ainsi, une unité phraséologique est caractérisée par le « choix de mots » (Cambridge) qui forment un « ensemble de termes » (le Robert) ou « de mots » (McMillan), qui à leur tour aboutissent à une « construction de phrase » (WordReference). La phraséologie est donc perçue comme « le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites » (Legallois & Tutin, 2013, p. 3). Par la présente, la notion de polylexicalité est un indice majeur afin de reconnaître une UP.

La polylexicalité. La polylexicalité est un marqueur central pour reconnaître un phrasème. Dans ses travaux, Mel'čuk (2015) distingue trois grandes familles de phrasèmes polylexicaux :

- Les « phrasèmes lexicaux » sont des phrases dites « phraséologisées ». Nous pouvons noter quelques exemples tels que « avoir la boule au ventre » ; « Donner un coup de main ».
- Également appelés « lexèmes composés », les unités locutionnelles et collocationnelles sont respectivement constituées de plusieurs lexèmes qui peuvent exister de manière indépendante, et une fois combinées, ces dernières forment une unité sémantique distincte, autrement dit, un lemme : *Tire-bouchon*, *porte-monnaie*, *moulin à vent* ou encore *porter plainte* perdraient de leur sens global si l'une des unités venaient à être soustraite.
- Bien que certaines unités soient pertinentes, les « phrasèmes morphologiques », également appelés « mots-formes », sont moins reconnaissables en termes de polylexicalité par leur forme graphique. Prenons exemple du terme *arc-en-ciel* formé de trois lexèmes distincts : arc+en+ciel. De même pour le terme *antivol*, celui-ci est composé de deux unités sémantiques : anti+vol. Contrairement à ce dernier, le terme *antilope* est formé d'une seule et unique unité sémantique, ce qui lui attribue à la fois un caractère monolexical et non phraséologique.

Il est toutefois notable que certains pragmatèmes, notamment les formules routinières, ne sont composés que d'une seule unité graphique. Prenons l'exemple de « oui » qui est une expression figée pour exprimer une réponse positive, une approbation ou une assertion implicite. Dans certains cas, « oui » peut être utilisé de manière elliptique afin d'exprimer une réponse affirmative. Comme réponse à la question « Avez-vous compris ? », « Oui ! » se manifeste comme une ellipse de la réponse affirmative. Insi, bien que « oui » ne soit pas polylexical, il est bien utilisé dans un cadre phraséologique par figement.

Le figement. Alors que Gross (1997) définit le figement comme « un fait central dans les langues » et recense « 200 000 noms composés », « 15 000 adjectifs » et « 30 000 verbes figés », Mel'čuk (2015) compte environ un million de phrasèmes.

Dans son ouvrage *La nouvelle phraséologie du français*, Isabel González Rey nous fait remarquer l'opposition de « la construction libre » à « la construction figée » qu'elle qualifie de discursive. A l'image de Mel'čuk, qui en fait la distinction à titre égal ; il attribue aux phrasèmes la mention d'énoncé « multilexémique non libre » :

« Un énoncé multilexémique est libre si et seulement si [= ssi] il n'est pas contraint sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire si son sens et chacune de ses composantes lexicales sont sélectionnés par le Locuteur strictement pour ses propriétés linguistiques, c'est-à-dire indépendamment des autres composantes. » (Mel'čuk, 2013)

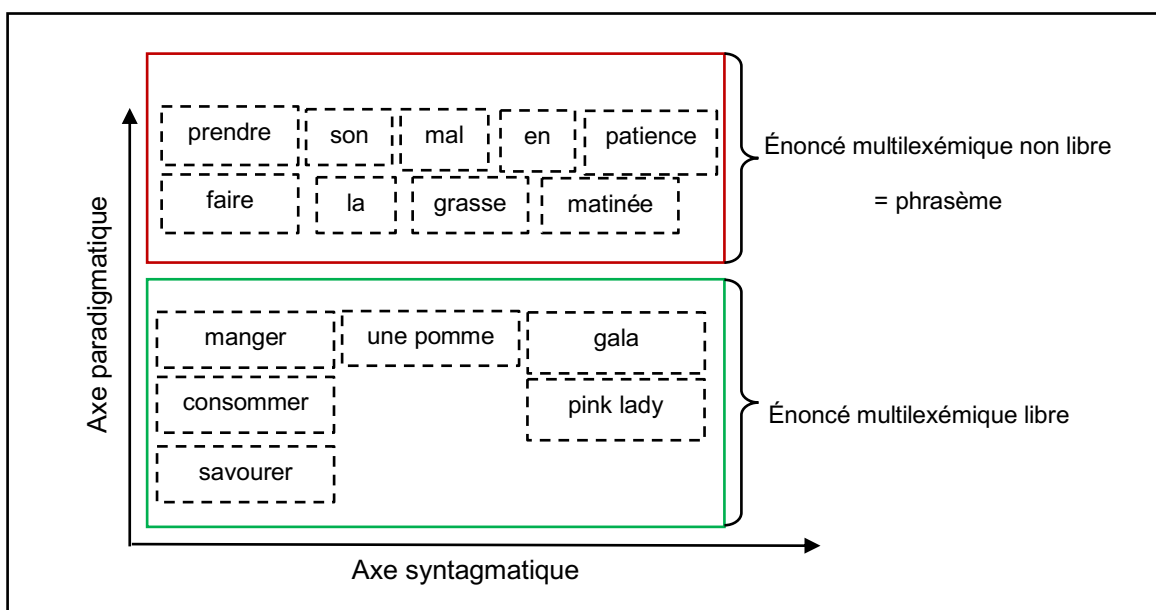
Prenons l'exemple de « manger une pomme » dont toutes les composantes peuvent être modifiées : il est possible de modifier le verbe par *engloutir, dévorer, consommer, etc.* afin de créer des expressions similaires, et nous pouvons également y ajouter la variété pour plus de précision « savourer une (pomme) pink lady », etc.

Cependant lorsqu'il s'agit d'énoncés multilexémiques non libres toute déclinaison d'énoncé apporte une notion d'inexactitude sémantique. Si l'expression « faire la grasse matinée » se déclinait en : « *faire une matinée charnue », « *faire un avant-midi gras », elle se retrouverait désuète de sens, et serait incongrue.

En nous appuyant sur les exemples et les explications que nous avons présentés précédemment, nous pouvons fournir un graphique qui illustre les énoncés respectivement sur l'axe paradigmatique et syntagmatique :

Figure 1

Énoncés multilexémiques (schématisé par nous-même)



Plutôt que de simples combinaisons de mots individuels, ces séquences sont également considérées comme des entités inaliénables et peuvent varier selon le milieu (social) et le niveau de langage : « Je suis désolé » devient « pardon » au langage familier, et « je vous prie de m'excuser » dans un langage plus soutenu. Ainsi, les unités employées varient d'une situation à une autre, d'un groupe à un autre.

Communauté linguistique. Le choix des termes qu'utilisent les locuteurs dépend du milieu socio-professionnel et du contexte (extralinguistique). L'exemple des salutations fait partie des plus illustratifs : il est important de noter que dans certains milieux, notamment professionnel, il est privilégié de parler dans un registre plutôt formel tel que *bonjour*, *bonne journée*, *bonsoir*, *meilleures salutations*, tandis que le langage informel est plus approprié dans le milieu amical où *salut* et *coucou* sont plus aisément acceptés. En outre, les habitudes langagières dans différentes régions varient également, alors que l'on est plus attiré à comprendre l'expression « salud » ou « demat » en Bretagne, « *Bonghjornu* » est plus courant en Corse. D'autres exemples sur différentes appellations, relevées et cartographiées par Avanzi (s. d.), existent selon les différentes zones

géographiques : la distinction entre « *crayon à (de) papier* », « *crayon gris* » et « *crayon de bois* », utilisés pour le même objet, révèle l'identité régionale des locuteurs. D'autres variantes de dénominations telles que « *couette de lit* » ou « *duvet de lit* », ou encore « *griller un feu de circulation* » ou « *brûler un feu de circulation* » sont communs au sein des divergences régionales. Par leurs caractéristiques universelles, les salutations peuvent pareillement varier au sein des communautés religieuses : « Shalom » (religion juive), « As'salamou alaykoum » (religion musulmane) ou « Namaste » (salutation indienne) sont parmi les plus courantes. L'âge détermine également les termes qu'emploient les locuteurs : alors que *wesh*, dérivé de l'arabe algérien « Wech rak » qui se traduit par « Comment ça va ? », est courant chez les plus jeunes, les personnes d'une tranche d'âge plus élevée vont privilégier des formules plus formelles.

Bien que les UP soient propres à une langue donnée, les interférences interlinguistiques sont toujours possibles ; un exemple des plus synthétiques serait *L'habit ne fait pas le moine*. Cette expression se traduit en allemand par équivalence sémantique, ce qui correspond à « Kleider machen Leute », qui signifie littéralement « Les vêtements font les gens ». C'est une expression qui sous-entend que de prime-abord, les gens sont la plupart du temps jugés par leur apparence. Une expression qui équivaut sémantiquement à son homologue mais qui n'a pas le même sens. C'est la raison pour laquelle il est important de souligner que les phrasèmes sont des phénomènes remarquables et étudiés en interlinguistique, notamment en termes de « greffes collocationnelles » (Polguère, 2007, p. 2) par analogismes à la langue maternelle. En effet, les interférences interlinguales, transfert négatif entre les langues, sont fréquemment observées : ainsi, un francophone qui apprend le turc pourrait dire « (telefonu) *burnuma kapatti* », en référence à sa langue maternelle où il s'agit de « nez » (raccrocher *au nez*) alors qu'en turc, c'est « *yüzüme kapatti* » (raccrocher à la figure). Par ailleurs, les anglicismes sont aussi couramment utilisés comme *être *focus* pour exprimer le fait d'être *concentré / focalisé*. Les néologismes, autrement dit « La création ponctuelle de nouvelles séquences figées » et les

« détournements d'expressions figées, avec des substitutions, des ajouts, des suppressions d'éléments de la formule figée originelle » (Sablayrolles, 2010) font parties des éléments intégrants du domaine. Ils peuvent être produits soit par un groupe linguistique soit par un seul et unique individu. C'est un phénomène répandu dans le langage humoristique, ainsi que dans l'argot et le jargon.

Auteurs. Les constructions phraséologisées ou les phrases modélisées sont notamment produites par des auteurs ou par le biais d'un cadre spécifique. Certaines personnalités inventent ou réinventent des expressions, ainsi, nous retrouvons par exemple les expressions « guerre froide » (Orwell) ; « abracadabrantésque » (Jacques Chirac) ou « la poudre de perlimpinpin » énoncé par E. Macron que l'on peut considérer comme des « paléologismes » (Sablayrolles, 2010) (\neq archaïsme¹⁸) qui consiste à la réutilisation de formules complètement oubliés dont l'effet est considéré au même titre qu'un néologisme. Nous retrouvons également ce type de syntagmes à travers :

- Les émissions de télévision : « C'est mon dernier mot, Jean Pierre » (*Qui veut gagner des millions ?*) ;
- Les gimmicks dans les films et les publicités : « Je m'appelle Bond, James Bond » (*James bond*), « Tu pousses le bouchon un peu trop loin, Maurice ! » (*Publicité choco suisse*), « On n'est pas bien là ? » (*Les valseuses*)
- Les répliques de films : « il fait au moins moins 8000 » (*Astérix et Obélix : Mission Cléopâtre*), « C'est à moi que tu parles ? » (*Taxi driver*), « J't'ai cassé » (*Brice de Nice*).

¹⁸ « Contrairement au « paléologisme », l'archaïsme se définit [...] comme un phénomène de reconnaissance, ce qui suppose : antécédence avérée, et connaissance partagée de cette antécédence (est un archaïsme de langue, ce qui est connu des membres d'une communauté linguistique) [...] » (Neveu 2011). L'archaïsme est l'antonyme du néologisme.

Idiomaticité. Étroitement liée au figement, à la polylexicalité et à la figuralité (Hegedüs, 1998), l'idiomaticité correspond au sens global de la somme des unités sémantiques qui la composent. « On parle d'opacité sémantique, tant la signification globale de l'expression devient obscure par rapport au signifié de ses composants » (I. G. Rey, 2021, p. 57). De ce fait, les expressions idiomatiques correspondent à des unités complexes qui se caractérisent par la quasi-indissociabilité de leurs éléments constitutifs dont « le sens est non seulement différent par rapport à la somme des sens primaires des composantes (= sens global), mais il est impossible de l'interpréter à partir de ceux-ci » (Náray-Szabó, 2002)

Fréquence. La fréquence d'utilisation des expressions figées dans une langue est un paramètre significatif en termes d'étude des situations de communication. En effet, la fréquence « s'attache aussi bien à la matérialité du signe polylexical, qui apparaît toujours sous la même forme, qu'à sa signification mise en rapport avec des situations de communication déterminées » (I. G. Rey, 2021, p. 54-55).

Ainsi, la fréquence d'utilisation des expressions figées varie en fonction du domaine de spécialisation. Chaque domaine possède sa propre terminologie et ses propres expressions dans des contextes de communications de spécialité.

Langue de spécialité. Sous le nom général de « phraséologie terminologique » (I. G. Rey, 2021), nous constatons que « les unités terminologiques multilexémiques sont omniprésentes en langue de spécialité » (Frassi, 2023). Ces expressions sont souvent des termes techniques ou des acronymes avec une signification précise dans le contexte du domaine en question. En médecine, par exemple, des termes techniques comme *hypertension artérielle*, *à jeun* ou *effets secondaires* sont fréquemment utilisés. Il existe également de nombreuses expressions figées en droit avec une signification juridique précise, comme *responsabilité civile* ou *délit de fuite*. Ces expressions, composées de jargons spécifiques au domaine concerné, sont utilisées de manière courante par les professionnels du domaine.

Oralité et scripturalité. En effet, bien que l'oral soit plus souple, plus libre et moins contraint que l'écrit, nous constatons que l'énoncé oral est fortement lié à un contexte donné, et qu'il est caractérisé par l'utilisation de tournures plus courtes et simplifiées, ainsi que de phrases incomplètes qualifiées de « rythmiques » (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999, p. 22-23). En revanche, l'écriture est souvent plus structurée et formelle, avec des phrases plus longues et une syntaxe plus complexe. Bien qu'il n'y ait pas une dichotomie radicale entre oralité et scripturalité, « il y a de réelles différences, à la fois en termes de valeur mais aussi de bénéfices cognitifs » (Langlois, 2012). En effet, les échanges oraux présentent une dimension sociale qui peut faciliter la pratique interactive en termes de compréhension et de production langagières, menant à un développement plus rapide dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue. En revanche, la scripturalité est souvent associée à une syntaxe et une structure plus élaborée, permettant une communication plus précise et exhaustive d'idées. Par conséquent, le scriptural peut favoriser la réflexion et encourager l'amélioration des compétences linguistiques et métalinguistiques. Ainsi, en combinant les deux modes de communication, les locuteurs développent des compétences plus complètes afin de favoriser la compréhension et la communication.

La phraséologie orale et écrite diffère également en termes d'expressions figées : ce sont les formules routinières qui régissent davantage le discours oral : *ne quittez pas ; ouf !*, alors que le discours écrit se veut plus formel quant aux formules employées : *Veillez agréer madame, monsieur, mes salutations distinguées ; Je suis désolé de devoir vous communiquer cette nouvelle décevante, mais...*

Bien évidemment, nous constatons qu'au fil du temps « le croisement entre l'écrit et l'oral n'est plus du tout de la même nature » (A. Rey, 2019) : prenons l'exemple de *je ne sais pas* qui devient *je sais pas / ch'é pas / ch'pas / j'sais pas / sais pas*, formules orales qui peuvent être accompagnées de mimiques et de gestes comme des hochements de tête ou parfois même d'onomatopées comme *Euh...* La spontanéité, la structure et le

vocabulaire ont un effet sur les variations et les manières dont nous utilisons la langue orale et écrite. Néanmoins, il est important de noter que ces différences ne sont pas systématiques et peuvent varier selon le contexte, le locuteur et la situation de communication.

Époque. Bien que le figement soit une caractéristique incessible des UP, où la pragmatization est désignée par « un mouvement évolutif qui voit des unités lexicales migrer, au cours des siècles, vers le domaine pragmatique du discours » (Bolly, 2010), les expressions utilisées par les locuteurs peuvent changer d'une époque à l'autre. Lecler (2003) met en exergue quatre perspectives d'analyses pour étudier le domaine phraséologique : l'approche descriptive, comparative, lexicographique, et celle qui nous intéresse dans cette partie : l'approche historique. Cette approche examine l'étymologie et l'évolution diachronique des UP comme le décrit Benveniste (1966, p. 23) : « Chaque langue offre [...] une situation particulière, à chaque moment de son histoire. Cette considération réintroduit aujourd'hui en linguistique la notion d'évolution, en spécifiant la diachronie comme la relation entre des systèmes successifs. »

Afin d'avoir un aperçu plus concret, prenons l'exemple de « bon courage », initialement utilisé pour formuler des vœux dans des situations difficiles : « Adieu, bon courage, je t'embrasse le plus étroitement possible (Flaubert, Corresp., 1849, p. 98). » (cité dans CNTRL). Bien qu'elle soit formellement identique, l'expression a acquis une fonction plus pragmatique au fil du temps en devenant une expression couramment utilisée dans le but d'exprimer la sympathie, la solidarité ou le soutien dans les interactions verbales, ainsi que dans des contextes, par contraste avec son utilisation initiale, où il n'y a pas nécessairement de difficultés particulières. Voici d'autres exemples sur l'évolution de certaines expressions à travers les siècles :

- *Se casser la margoulette* (CNTRL) = se casser la gueule
- *S'enluminer la trogne* (Académie Française) = se bourrer la gueule

- *Dès (le) potron-minet = dès (le) potron-jacquet = de bonne heure* (CNTRL)
- *Faire la nique = faire un pied de nez = tirer la langue.* (De Larminat, 2016)

Certaines expressions ne s'utilisent plus :

Les interjections vertuchou, vertubleu, vertudieu (CNTRL) n'ont pas d'équivalents directs mais peuvent être remplacées par : *c'est dingue, je n'en reviens pas, purée, putain.*

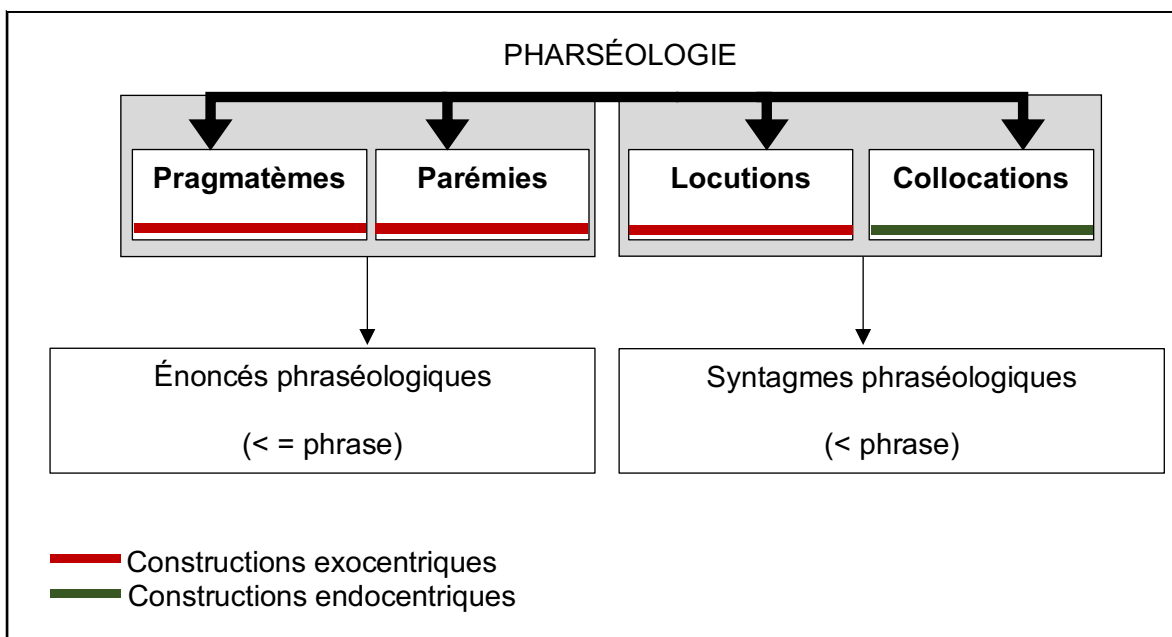
Aujourd'hui, l'interjection *mazette !* (CNTRL) pourrait avoir le même effet qu'un étonnement admiratif : *impressionnant !* ou *incroyable !*

Conclusion. Bien qu'il y ait de multiples caractéristiques que nous pouvons davantage distinguer, nous avons fait le choix de ne pas les citer afin de respecter l'ensemble des limites définitionnelles lexicographiques. Cependant, la phraséologie ne se limite pas seulement à des caractéristiques globales mais dispose de sous-catégories (UP) que l'on nommera, à l'instar de I. G. Rey, « pragmatèmes », « collocations », « locutions » et « parémies ».

Définitions et classifications des unités phraséologiques

Figure 2

Les unités phraséologiques (schématisé par nous-même)



Source : Isabel González Rey (2021). La nouvelle phraséologie du français.

Comme nous avons essayé de synthétiser ci-dessus, les UP se différencient entre elles par l'unicité de leurs caractéristiques. Nous en distinguons deux grandes catégories : d'une part les énoncés phraséologiques et d'autre part les syntagmes phraséologiques. Rappelons également qu'une construction endocentrique est une combinaison de mots dont la signification globale est déductible à partir de la signification de ses parties constitutives tandis qu'une construction exocentrique nécessite toutes ses composantes pour faire sens.

Afin d'illustrer nos propos et d'introduire notre chapitre qui consiste à définir ces unités, voici un exemple d'énoncé qui rassemble les quatre catégories phraséologiques :

(1) « Je suis, j'existe, je pense donc je suis ; je suis parce que je pense, pourquoi est-ce que je pense ? je ne veux plus penser, je suis parce que je pense que je ne veux pas être, je pense que je... parce que... Pouah ! » (Sartre, 1938) [dit-il dans tous ses états]

- « Je pense donc je suis » (Descartes) : parémie
- « Pouah ! » : pragmatème
- « Dans tous ses états » : locution
- « Parce que » : collocation (conjonctive)

Dans le cadre des limites de notre étude, nous excluons volontairement les parémies (autrement appelées proverbes, maximes ou dictons), en raison de leurs aspects opaques et facilement reconnaissables et des alternatives faibles en termes d'apport en didactique du FLE. Ainsi, nous allons voir dans un premier temps les pragmatèmes, qualifiées d'expressions figées ou semi-figées ayant une fonction communicative spécifique. Souvent utilisées pour exprimer des émotions, des attitudes, des opinions ou des intentions dans les interactions sociales, leur signification est interprétée en fonction du

contexte dans lequel elles sont utilisées. Dans un deuxième temps, les combinaisons et associations de deux ou plusieurs mots que l'on nomme les collocations, étudiées pour comprendre le fonctionnement des syntagmes endocentriques. Enfin, les locutions que l'on définirait comme des syntagmes qui forment une seule et unique unité sémantique dont la signification ne peut être interprétée littéralement en se basant uniquement sur le sens de chaque mot qui les compose.

Il serait toutefois utile de remarquer avant d'entamer notre étude que le terme « locution » était jusqu'aujourd'hui considéré comme un syntagme à valeur grammaticale, tandis que sa dénomination dans la phraséologie prend une toute autre forme ; cette dernière reconnaît le caractère figé des locutions et les place au sein de ce que nous appelons dans un langage plus courant : les expressions idiomatiques. Or, en grammaire, la locution prend la définition d'un syntagme endocentrique puisque les locutions grammaticales peuvent être à la fois verbales (ex : *Perdre patience*), adverbiale (ex : *Tout à coup*), conjonctive (ex : *De sorte que*), prépositive (ex : *En face de*) ou nominale (ex : *le gros intestin*). Ainsi, la dénomination polysémique du terme « locution » dans les deux branches de la linguistique nécessite une précision catégorielle puisqu'elles sont relativement proches ; sur un article de dictionnaire par exemple, *Tri sélectif* est désigné comme une « locution nominale », nous proposons toutefois d'y ajouter le nom du domaine par les mentions « gram. » et « phra. » afin d'éviter toutes confusions. Par exemple, le syntagme *tri sélectif* pourrait se présenter comme suit :

« Tri sélectif : **gram.** locution nominale, **phra.** collocation nominale ».

Cela permettrait à la fois de les distinguer mais aussi d'accepter la place de la phraséologie au sein des sciences du langage. Par ailleurs, les phraséologues ont des opinions divergentes quant à la définition du concept de « locution », également connu sous le nom d'« expression figée » (Cavalla, 2009) dans le but d'éviter toute confusion.

L'étude de la phraséologie est ainsi essentielle pour une compréhension approfondie de la langue, étant donné que ces expressions font partie intégrante de la langue courante quant à la transmission succincte et efficace des idées complexes.

Les pragmatèmes

Dans le domaine phraséologique, les pragmatèmes sont, notamment en termes de définitions et de désignations terminologiques, soumis à des divergences très marquées. En effet, le concept de pragmatème suscite encore de nombreux débats et de critiques en linguistique générale. Malgré cela, le concept reste un élément important dans le domaine et continue d'être étudié et discuté par les linguistes. Bien que la conceptualisation soit unanime, sa définition est multiple : dans le but d'avoir une image plus précise des caractéristiques qui la définissent, nous faisons le choix, dans un premier temps, d'aborder linéairement les différentes définitions données par les multiples auteurs intéressés par le phénomène. Puis, dans un deuxième temps, nous aborderons les essais lexicographiques afin de pouvoir les situer dans un dictionnaire.

Définition. La phraséologie pragmatique est une branche de la phraséologie qui étudie essentiellement les phénomènes langagiers au niveau de la communication. Ces expressions sont souvent appelées « formules routinières » (Coulmas), « actes de langage stéréotypés » (Kauffer), « énoncés liés » (Fónagy, Martins-Baltar, Dziadkiewicz), « mot phrase » (Grevisse), « pragmatème » (I. G. Rey, Mel'čuk).

Une unité pragmatique est une expression stéréotypée utilisée pour exprimer une attitude, un sentiment ou une intention dans une situation de communication donnée. Elles jouent un rôle clé dans la production et l'interprétation du discours, notamment en termes de renvoi aux éléments extralinguistiques : le but étant d'identifier les normes sociales et culturelles qui régissent leurs utilisations.

Les actes de langages stéréotypés. Les pragmatèmes ont été étudiés par Kauffer (2013) qui les nomme « actes de langages stéréotypés » (désormais ALS), et les définit comme suit :

Premièrement, un ALS est nécessairement un énoncé qu'il soit partiel ou à part entière : prenons l'exemple de l'énoncé *Oh mince ! j'ai perdu mes clefs. Oh mince !* peut s'énoncer de manière autonome et se détacher du reste de l'énoncé *j'ai perdu mes clefs*.

Deuxièmement, il doit être sémantiquement idiomatique : Dans l'énoncé *C'est la guerre pour trouver du travail*, il ne s'agit bien évidemment pas d'affrontements, mais de difficultés.

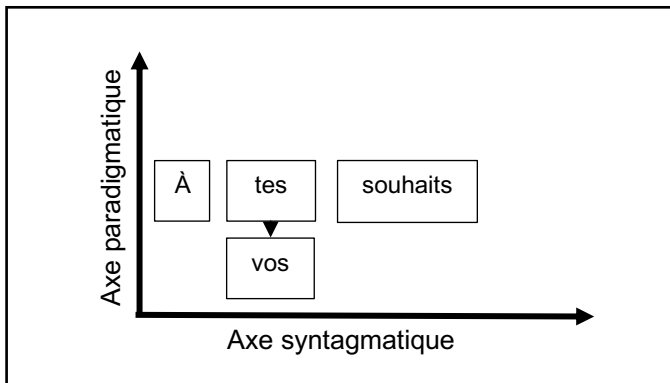
Dernièrement, le sens est au-delà du sens immédiat de l'énoncé. Prenons l'exemple de *il me gonfle !*. Cet énoncé ne s'agit pas de faire augmenter le locuteur de volume mais renvoie, sur le plan illocutoire, à l'irritation ou l'exaspération de l'énonciateur provoqué par le sujet [il].

Maurice Kauffer dissocie les ALS de ce qu'il appelle les formules de routine : Certaines situations précises amènent le locuteur à opter pour des expressions pratiquement figées, même si différentes variantes peuvent être présentées. Des auteurs comme Fonagy (1997, p. 132) ainsi que Marque-Pucheu (2007) les appellent des « expressions liés ».

Les expressions liées. Une expression liée est automatiquement déclenchée par la situation d'énonciation. Par exemple, lorsque quelqu'un éternue, il est d'usage d'employer la formule *à tes souhaits*. Bien qu'elle soit très opaque, *à vos souhaits* est la seule déclinaison morphosyntaxique possible sur l'axe paradigmatique, sauf conjoncture exceptionnelle.

Figure 3

Permutation paradigmatique (schématisé par nous-même)



À la différence, nous remarquerons qu'il n'y a pas d'équivalent pour l'action de tousser. Toutefois, la question que l'on pourrait se poser serait la suivante : lorsqu'un locuteur choisit d'énoncer *à tes toussés, bien que l'expression soit volontairement dérivée, devrait-elle être prise en considération au même titre que les formules dites conventionnelles ? En réponse à ce questionnement, Blanco (2013) introduit la notion de « dianormatif » que nous aborderons plus tard.

La notion de « mot-phrase ». Dans leur ouvrage *Nouvelle grammaire française*, Grevisse et Goosse (1995, chapitre 4) utilisent le terme « mot-phrase » pour désigner les constructions monolexicales qu'ils distinguent des « locutions-phrases » dont les éléments ne peuvent être interprétés individuellement. Par exemple, *Bonjour* ou *Merci* sont considérés comme des mots-phrases à *la prochaine* ou *s'il vous plait* comme des locutions-phrases.

Divisés en trois sous catégories, les mots-phrases sont premièrement « objectifs ». Ils ont les caractéristiques de déclencheurs comme *Bienvenue ! Félicitations !* Deuxièmement, il y a les mots-phrases « subjectifs » liés à des ressentis ou des sentiments. Les mots-phrases subjectifs sont étroitement associés aux interjections telles que *ouf ! zut !* Dernièrement les mots-phrases « suggestifs » qui reproduisent des bruits par imitation ; par exemple : *Ma roue gauche fait un bruit de tac-tac en roulant, et Baaam, révélation !* (Tesnière, 1959, p. 95) y fait référence en les décrivant comme « structurellement

inanalysable ». Tesnière les appelle « phrasillons » ou « mots phrases », qui appuient le caractère dominant de la sémantique : bien que les interjections « *Pan !* », « *Chut !* », « *Parbleu* » soient figées et compréhensibles, elles n'ont aucun apport syntaxique. Nous remarquons que les mots-phrases objectifs et subjectifs sont employés afin de garder l'attention, d'établir un rapport ou d'entretenir une conversation (Grevisse & Goosse, 1995). Les mots-phrases, par leur fonction phatique, ne sont pas nécessaires à la transmission d'une information spécifique. Elles sont néanmoins importantes pour le maintien d'une communication efficace. Toutefois, la routinisation de certaines productions langagières permet l'instanciation de ces dernières.

La routinisation. Selon Coulmas (1981, p. 15), « la routine implique les liens entre un acte communicationnel et une situation, un acte de communication et d'autres actes de communication, un acte locutoire et illocutoire, ou un acte illocutoire et un acte interactionnel. » [Notre traduction]. Il y ajoute la dimension de « formules conversationnelles » et défend le caractère récurrent de ces dernières. Ce sont des formules préfabriquées et acceptées par la grande majorité des locuteurs. Elles sont stéréotypées et dans la plupart des cas, standardisées. Ainsi, nous constatons que les situations répétitives de la vie quotidienne poussent les locuteurs à adopter des formules plus ou moins efficaces selon la situation, par exemple, lorsqu'un officier de police énonce :

(2) « *Vos papiers, s'il vous plait* »

La forme sémantique prime à la forme syntaxique. Dans cette situation, il est principalement question d'un contrôle routier, la demande de la carte grise et le permis de conduire est implicite. La fréquence de l'occurrence et l'idiomaticité sont les caractéristiques qui spécifient ces formules. Les formules conversationnelles sont donc étroitement liées au sens social ainsi qu'aux règles de conduite données par les locuteurs. Elle diffère également d'une langue à l'autre :

(3) « *Ehliyet, ruhsat lütfen* » (en turc)

(4) « *Licence and registration please* » (en anglais)

L'énoncé (3) serait l'équivalent turc que l'on pourrait rencontrer lors d'un éventuel contrôle de police. La version anglaise (4) quant à elle, est composée d'une syntaxe pratiquement identique à la version turque. Nous remarquerons toutefois que la conjonction *and* s'ajoute à la forme anglaise.

Ethnographie de la communication. Selon Coulmas, plus une culture est orientée vers les traditions plus elle est encline à l'utilisation des formules situationnelles. Dans ce cas, nous parlons d'ethnographie de la communication, un domaine d'étude en sociologie qui a notamment été étudiée par son précurseur Dell Hathway Hymes, anthropologue américain. Selon Dell Hymes, les connaissances et les compétences culturelles et sociales sont nécessaires afin d'utiliser la langue de manière appropriée dans différents contextes de communication. Ses études lui ont ainsi permis de développer le concept de « compétence communicative » dans son ouvrage *Toward Ethnographies of Communication*, repris par le CECR (Europe, 2020, p. 142-143) où les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques sont abordés. Nous retiendrons que pour avoir une communication efficace en langue étrangère, il est essentiel d'acquérir la compétence sociolinguistique. Elle permet de s'adapter aux différents contextes de communication et de comprendre les normes ainsi que les conventions sociolinguistiques en vigueur dans la communauté linguistique cible. De ce fait, la compétence communicative sociolinguistique permet de comprendre et d'utiliser les pragmatèmes de manière appropriée dans différents contextes de communication. Dans certaines cultures ou régions, la connaissance des formules de politesse est essentielle pour communiquer de manière respectueuse : en France, bien que cela varie en fonction des habitudes locales et de la culture régionale, il est courant de remercier un chauffeur de bus, par exemple. Dans certaines villes, les locaux ont tendance à être plus expressifs et utilisent des formules récurrentes telles que *Merci, au revoir !* ou *Merci beaucoup, bonne journée !* Dans d'autres

villes, généralement plus grandes, les usagers peuvent être moins enclins à engager une conversation.

Implicites et Inférences. En linguistique, l'implicite d'un énoncé ou d'un discours désigne ce qui ne figure pas explicitement et « dont l'interprétation nécessite le recours à des éléments situationnels extralinguistiques » (CNTRL). L'utilisation d'indices contextuels et de connaissances préalables est requise afin de déduire les informations implicites de l'énoncé.

L'inférence, quant à elle, est définie par Kerbrat-Orecchioni comme suit : « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) » (citée dans Poussard, Vincent-Durroux, & David, 2017, p. 68). Autrement dit, l'inférence consiste à présupposer par des indices co-textuels un élément n'étant pas directement exprimé dans le discours.

En effet, la connaissance des expressions idiomatiques est déterminante dans l'intention de communiquer de manière plus naturelle et fluide ; elle permet de comprendre les implicites et les inférences qui se cachent derrière l'utilisation de certains pragmatèmes. Par exemple, si quelqu'un énonce « *Pouah ! J'ai une grosse journée demain* », cette personne pourrait avoir un travail ou des obligations importantes à remplir le lendemain. Cette information n'est pas directement exprimée dans l'énoncé, mais les indices contextuels ainsi que les connaissances langagières sont significatifs à la compréhension de cet énoncé. Bien que les deux notions soient interdépendantes, la compréhension et l'utilisation appropriée des pragmatèmes nécessitent une connaissance approfondie des normes et des conventions sociolinguistiques en vigueur au sein de la communauté linguistique cible.

Les caractéristiques en dia-. À présent, nous allons porter une attention particulière sur 8 caractéristiques propres aux pragmatèmes énumérés par Blanco (2013, p. 17-19) et les argumenter avec nos exemples :

- 1- Ces situations de communication peuvent à la fois être orales et écrites, autrement appelés diamédiatiques qui se réfèrent à la coexistence de ces deux modes de communication. Par conséquent, dans une situation diamédiatique, la communication peut être réalisée soit à l'oral, comme dans le cas d'une annonce faite en gare, soit à l'écrit, comme c'est le cas d'un courrier électronique. Il est ainsi d'usage oral que d'utiliser les termes *garde-à-vous !* et *repos !* Il est cependant plus courant de trouver sur un panneau signalétique la construction polylexicale : *fin d'allumage des feux*.
- 2- Appelées diachroniques, certaines expressions tendent à se perdre au fil du temps ou tout au contraire à apparaître selon l'évolution des comportements sociaux ou des nouvelles technologies. La constante évolution de la société pousse les interlocuteurs à de nouvelles situations pragmatémiques. De nos jours, les « mots-dièse » (Vidak, 2016 ; I. G. Rey, 2022) sont de plus en plus utilisés, notamment par le biais des réseaux sociaux émergents. Prenons les exemples des mots-dièse utilisés lors des mouvements sociaux : *#GiletsJaunes* ou bien lors d'actualités : *#PassSanitaire*.
- 3- Les pragmatèmes peuvent être utilisés selon le milieu socio-professionnel des individus. Alors qu'*ouvrez la bouche* est quotidiennement utilisé en odontologie, il n'aura pas le même sens qu'*ouvrir sa bouche* dans un énoncé de la vie courante. Cette dernière fait partie des locutions équivalentes à l'action de parler. Toutefois, certains termes sont dits être « vulgarisés » (Blanco, 2013, p. 19), c'est-à-dire compréhensibles par la grande majorité des locuteurs sans qu'ils aient à les reproduire à leur tour, d'autres sont exclusifs à un domaine précis tels que : *une aile de pigeon* dans le domaine du football, *les verres unifocaux* dans le domaine optique, et *le All-on-4*, un anglicisme utilisé par les spécialistes en implantologie dentaire. On les appelle les pragmatèmes terminologiques, en d'autres termes diatechniques.

- 4- Les différences sociales entre locuteurs, dites diastratiques, peuvent également former un contraste entre les nombreux pragmatèmes. Prenons l'exemple des remerciements : il y a en effet une différence de registre entre *C'est très aimable à vous* et *cimer* (mot en verlan pour "merci") ou bien entre *je kiffe grave* et *j'aime beaucoup*.
- 5- L'interprétation des énoncés peut être multiple, ce qui pourrait entraîner une variété de nuances dans la compréhension, cette caractéristique est dite diaconnotative : elle pourrait être composée d'euphémismes ou d'ironie. Par exemple, lorsque quelqu'un énonce *Quelle générosité incommensurable !*, une allusion ironique sur le caractère mesquin de l'interlocuteur est mise en avant.
- 6- La fréquence des termes pragmatémiques utilisés, diafréquence : *Bonjour* est un pragmatème plus utilisé que *saperlipopette !*
- 7- L'emprunt des termes d'autres langues, diaintégration, tel que *cool* ; mais encore l'expression *avoir le seum*, du terme « sèmm » emprunté à l'arabe et qui signifie venin, est une expression utilisée par les nouvelles générations et permet d'exprimer le dégoût mélangé à de la colère. Une expression reprise par l'État afin de faire de la prévention routière « Si t'as pas de Sam, t'as le seum ! » mais ... « Si t'as un Sam, t'as le swag. » (Gouvernement, 2012)

Nous remarquerons que le *All-on-four* est à la fois diatechnique et diaintégratif.

- 8- Le caractère dianormatif permet de différencier les expressions mal employées, comme l'interjection *quand même !* qui devient *comme même !* pour certains locuteurs. Ou bien *À l'intention de* employé à la place de *À l'attention de*.

Il y a également le caractère diatopiques (les différences entre les locuteurs situés dans de différentes zones géographiques) et diatextuelles (différents genres de texte, lettre, CV ou document administratif) dans les caractéristiques qu'énonce Blanco.

Ainsi, les pragmatèmes sont des énoncés polylexicaux sémantiquement figés, conventionnels et suffisamment stéréotypés afin d'être utilisés dans des situations de communication bien précises. Cependant le problème de catégorisation lexicographique est une question centrale pour les situer concrètement.

Problème lexicographique. D'un point de vue didactique, une catégorisation permettrait de faciliter l'accès aux outils, cependant, bien que complexe, la question de la catégorisation de ces énoncés polylexicaux est majeure. Selon Blanco, le thème devrait être abordé sous plusieurs angles qu'il appelle des macro- et microstructures : premièrement, au niveau de la macrostructure, la lemmatisation est abordée sous deux angles bien précis : d'une part l'« unité lexicale peut être celle qui nomme la situation qui caractérise le pragmatème », d'autre part « celle qui est dominante sémantiquement et syntaxiquement dans le pragmatème. » (Blanco, 2013, p. 20)

(5) *Embarquement immédiat.*

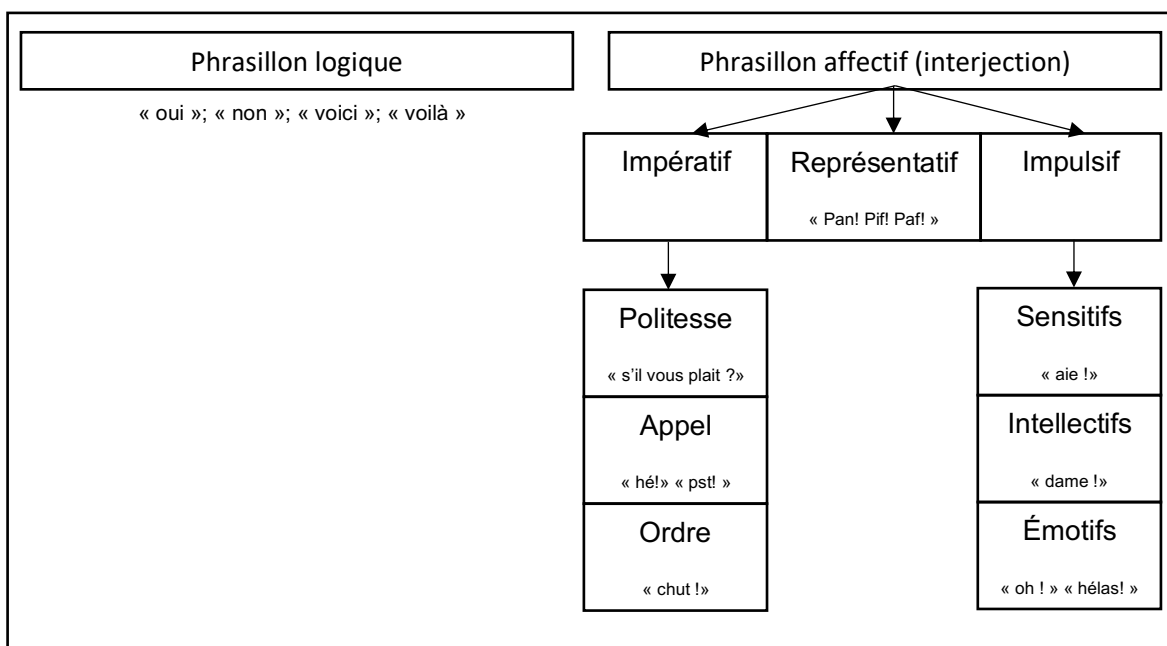
L'énoncé (5) est utilisé lors des départs avec différents moyens de locomotion tels que l'avion, le bateau ou encore le train. Dans le premier cas de figure, il serait donc possible de le placer sous le terme voyage, et ainsi dans le deuxième, il serait préférable de le placer sous embarquer.

Selon Tesnière (1959, p. 99), il est important de dissocier les mots-phrases complets et incomplets, et serait d'avis à les classer sémantiquement. L'auteur distingue d'abord leur caractère logique, puis affectif qu'il identifie aux interjections en grammaire traditionnelle. Les phrasillons affectifs se divisent en trois sous-catégories, dont l'impératif, le représentatif et l'impulsif. L'impératif se subdivise en trois : la politesse, l'appel et l'ordre. L'impulsif comprend le sensitif, l'intellectif et l'émotif.

Voici un schéma illustratif du modèle de classification selon Tesnière :

Figure 4

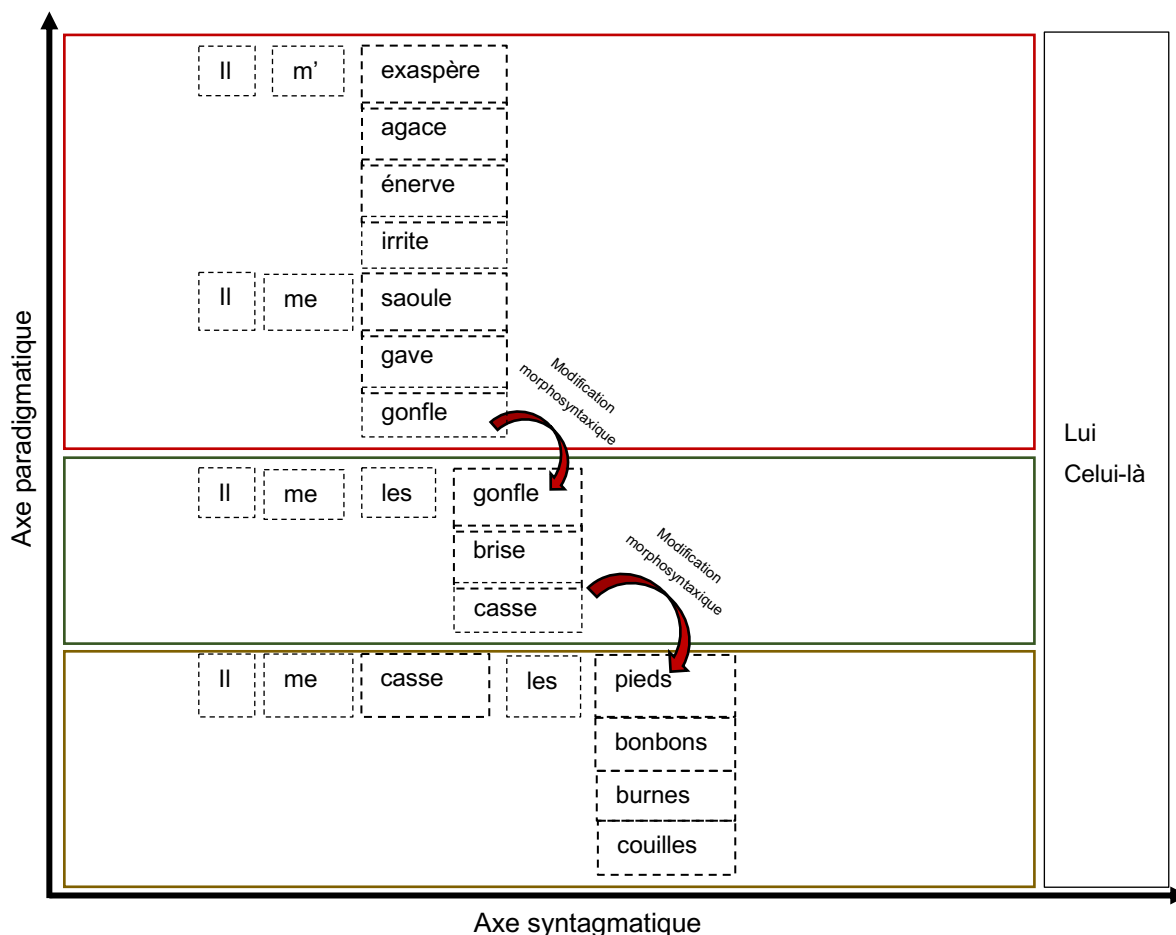
Classification des « phrasillons » (schématisé par nous-même)



Les énoncés liés, que l'on appelle également « phrases situationnelles », sont liés à des situations d'énonciation, et ils se situent entre expressions libres et expressions figées. Pour illustrer cette notion, reprenons l'exemple de *il me gonfle !* Ce dernier est variable sur l'axe paradigmatique et pourrait être remplacé par *il m'exaspère !* mais il perd son caractère idiomatique. Sur l'axe syntagmatique, l'expression pourrait se décliner en *il m'gonfle celui-là !* ou bien *il me les gonfle !* qui ajoute une notion au sens de la phrase et s'approche du sens des expressions *il me les brise*, *il me les casse* qui peuvent à leur tour se décliner sur plusieurs paradigmes tels que *il me casse les pieds*. Il y a ainsi de multiples possibilités d'exprimer l'irritation ; voici un exemple de représentation de ces permutations :

Figure 5

Permutations morphosyntaxiques (schématisé par nous-même)



Pour ce qui est des injures, bien qu'elles soient en grande majorité opaques et figées, il est parfois très difficile de les distinguer. Prenons l'exemple d'un extrait de vidéo :

(6) « Auriez-vous l'extrême amabilité de bien vouloir obstruer [obstruer] la cavité buccale qui vous sert essentiellement de bouche, autrement dit dans le langage courant [familier] : ta gueule ! ».

Dans cet énoncé, la locutrice utilise deux formules très distinctes afin de demander le silence à son allocutaire. Or, la seconde formule (*ta gueule !*) est plus figée et moins connotative. Ainsi, la question qui peut être relevée serait la suivante : la collocation « autrement dit » donnerait-elle une fonction pragmatémique aux énoncés qui la précèdent ? Il

est également intéressant de souligner certaines spécificités de cet énoncé : Premièrement, dans le spectre diamédiatique, il est de nature orale. Deuxièmement, il est composé de :

- Collocations : terminologiques : *cavité buccale* (nominale) / générale : *extrême amabilité, langage courant* (nominales) ; « *autrement dit* » (adverbiale) ; « *bien vouloir* » (verbale).
- Pragmatème : « *ta gueule !* »

Troisièmement, les deux formules peuvent se distinguer par la différence de registre de langue. Dernièrement, en termes de fréquences nous pouvons souligner l'utilisation de l'interjection *Ta gueule*¹⁹ plus fréquente dans le discours que la première partie de l'énoncé.

Ainsi, en guise de conclusion, nous insistons sur le caractère discursif et variable des pragmatèmes, qui rend son identification plus complexe. Cependant, comme le précise Blanco (2013, p. 20), « À la différence d'une unité lexicale simple, où la reconstitution du paradigme est une question de morphologie flexionnelle, le pragmatème peut présenter un paradigme important et difficilement représentable ». La notion de semi-figement pose la problématique certaine d'une modélisation lexicographique intégrant toutes les expressions liées aux énoncés plus ou moins figés dont l'inventaire serait non-exhaustif et qui devrait avoir une actualisation constante (Maurice Kauffer, 2020).

Les collocations

Définition. La collocation est une association préférentielle de deux ou plusieurs mots qui se combinent pour former une unité sémantique. Les unités monolexicales que compose la collocation sont souvent des mots qui se lient mutuellement pour former un sens global. Voyons les définitions et les caractéristiques données par différents auteurs qui ont contribué à l'étude des unités collocationnelles :

¹⁹ Il serait utile de mentionner qu'une étude plus approfondie a été réalisée par Marque Pucheu (2007, p. 30) sur le sujet de l'expression *ta gueule !* et ses permutations.

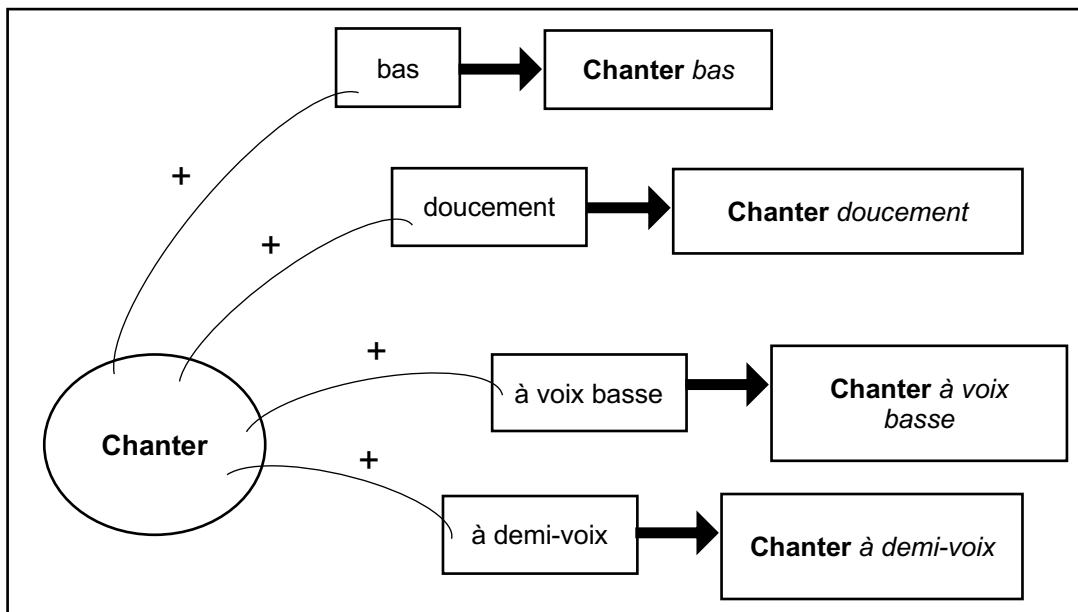
Dans toute langue naturelle, « certains mots présentent des affinités et tendent à apparaître ensemble » (Tutin & Grossmann, 2002). Ainsi, la collocation est perçue comme « une suite de mots figés, placés en cooccurrence, dans une structure binaire et selon un statut sémiotaxique différencié » (I. G. Rey, 2021, p. 117). À l'instar de la définition de Mel'čuk (1998), qui les nomme « semi-phrasèmes » ou « collocations », Larivière établit une définition assez complète :

« Combinaison semi-figée, récurrente et arbitraire, d'unités lexicales qui ont développé une affinité ou relation privilégiée consacrée par l'usage, qui ont une combinabilité restreinte et un statut distinct, l'une étant sémantiquement autonome et l'autre n'acquérant son sens qu'au sein de la combinaison, et dont la somme n'égale que partiellement le sens individuel de chacune. » (Larivière, 1998, p. 177)

Figement Syntaxique. En effet, le degré de figement varie entre la combinaison libre, la séquence semi-figée et la séquence totalement figée. Les collocations se positionnent au sein des phrasèmes partiellement figés, en d'autres termes ce sont des associations préférentielles de mots. Prenons l'exemple de *chanter bas* ; cet énoncé pourrait se substituer à *chanter à voix basse*, *chanter doucement*, *chanter à demi-voix*, et les termes en collocation ne perdent pas de leurs sens premiers. Il y a donc une liberté de choix parmi des significations des « expressions quasi-équivalentes » (Mel'čuk, 1998). Cependant, Polguère (2007, p. 4) nuance sur la sélection de sens, *chanter* est sélectionné librement d'après son sens, alors que *le collocatif* est retenu pour exprimer le sens global en fonction de chanter.

Figure 6

Le collocatif (schématisé par nous-même)



Figement Sémantique. Bartsch (2004, p. 72) souligne qu'une collocation reste sémantiquement transparente lorsqu'un des sens potentiels d'au moins un de ses constituants est explicite. Cependant, la transparence ou l'opacité sémantique sont des notions très difficiles à cerner étant donné que ce sont des assemblages de séquences monolexicales préférentielles de nature scalaire (Salah Mejri, 2012). Il semble également que toutes les collocations ne soient pas également transparentes en termes de signification. À l'image des chercheurs francophones Tutin et Grossmann, Bartsch désigne 4 paramètres de transparence sémantique :

- la transparence est liée au sens littéral de chaque constituant, le sens est interprétable mais « difficilement prédictible » (Tutin & Grossmann, 2002) ; ce sont des « collocations compositionnelles » (I. G. Rey, 2021) : *Ranger ses affaires* se distingue de *ranger un pays* (sous ses lois, sous sa domination, sous sa puissance, le soumettre à son pouvoir).
- au moins un des constituants a une opacité sémantique (collocatif), l'autre conserve son sens habituel (base) (Mel'čuk et al., 1995, p. 126) que l'on appelle la dissymétrie (Tutin &

Grossmann, 2002) et « semi-compositionnalité » (I. G. Rey, 2021) : *Prendre* (collocatif) *un café* (base) / *boire un café* - *Prêter* (collocatif) *serment* (base) / *assermenter*.

- la transparence dite « superficielle » qui consiste à des précisions inutiles : *Monter en haut* / *monter* - *sortir dehors* / *sortir*.

- au moins l'un des constituants nécessite un collocatif pour acquérir la signification qu'elle n'a pas en dehors de cette co-occurrence. C'est une opacité partielle : *La veine saphène*, *Chat de gouttière*, *chien corniaud*.

Récurrence. Hausmann et Blumenthal (2006) distinguent deux différentes approches caractéristiques pour les collocations : La première est qualitative, elle est liée « aux contraintes qu'elles font peser sur l'utilisation du lexique qu'à leur fréquence, car il s'agit d'un savoir lexical, d'une propriété du lexique ». La seconde est quantitative, et elle désigne l'occurrence des unités « dans un texte naturel avec une fréquence supérieure à ceux qui seraient aléatoires » (notre traduction) (Lewis, 1997, p. 8 repris par Moudraia, 2001), qu'ils appellent « statistique de corpus ». L'inconvénient de l'analyse unique de la fréquence textuelle est la négligence du discours, or, le discours joue un rôle clé en termes de productions linguistiques. Il serait ainsi plus approprié d'utiliser l'expression « usage ». Prenons l'exemple du terme *rendez-vous* : pour lexicaliser son sens en co-occurrence de l'idée d'obtention, le locuteur choisira *prendre (un)* plutôt que *planifier (un)*, et dans le cas de l'attribution, *donner (un)* sera sélectionné plutôt qu'*accorder (un)* ; dans le cadre d'une programmation établie, le locuteur privilégiera l'auxiliaire *avoir*.

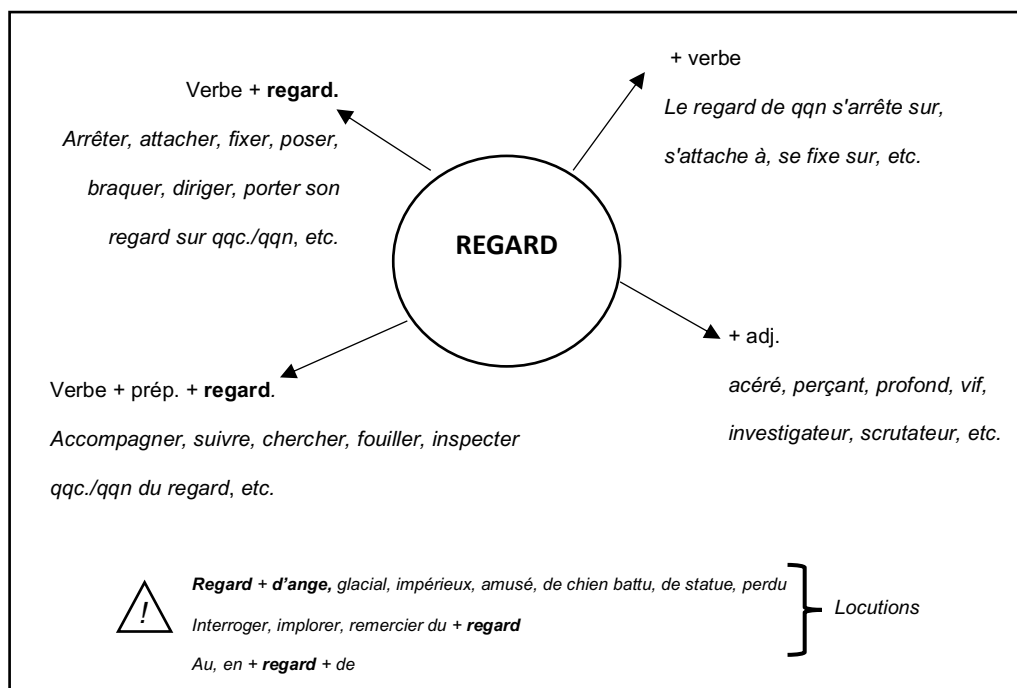
Combinabilité restreinte. « Les collocations ont une sorte de cohésion sémantique - les éléments constitutifs sont, à des degrés divers, mutuellement sélectifs. L'intégrité sémantique ou la cohésion d'une collocation est d'autant plus marquée si le sens porté par l'un (ou plusieurs) de ses éléments constitutifs est hautement restreint contextuellement et différent de son sens dans des contextes plus neutres » (Cruse, 1986). Ainsi, certaines collocations présentent une flexibilité plus restreinte dans leur comportement syntaxique lorsqu'elles subissent un changement. Voici un exemple illustratif :

Jeanne a eu un fou rire.	→ *Le rire de Jeanne a été fou.
Jeanne a eu un rire incontrôlable.	→ Le rire de Jeanne a été incontrôlable.

Notion de pivot sémantique. Comme nous l'avons soulevé précédemment, l'une des composantes s'attribue le rôle de « pivot / base » sémantique, donc « plus l'on s'éloigne d'un mot pivot, plus la liberté de choix de ses cooccurrents est grande » (Sorba & Goossens, 2016). Prenons l'exemple du terme *regard* :

Figure 7

Le pivot sémantique "Regard"



Le terme pivot « regard » possède donc un spectre assez large de collocatifs. Des variations peuvent être émises par le locuteur afin de varier le choix de syntagmes à utiliser.

Nature des collocations. Ainsi, les collocations peuvent être compositionnelles ou semi-compositionnelles (cf. figement sémantique), elles peuvent également être spécifiques à un domaine ou à une discipline (appelées collocations de « spécialité » ou « terminologiques ») ou plus courantes et utilisées dans un contexte général (collocations

générales). Elles se divisent en deux, nous avons d'une part les « collocations lexicales » et d'autre part les « collocations grammaticales » (I. G. Rey, 2021, p. 153)

Les collocations lexicales peuvent être de nature nominale,

Nominales		
Compositionnelle		Semi-compositionnelle
générale	Salle de bain(s) / eau minérale	Carte bleue
spécialité	Huissier de justice / Première instance	Planète naine / trou noir

- Adjectivale :

Adjectivale		
Compositionnelle		Semi-compositionnelle
générale	Belle journée	(Langue) de vipère
spécialité	À l'unanimité	À huis clos

- Verbale :

Verbale		
Compositionnelle		Semi-compositionnelle
générale	Être en colère	Tirer conclusion
spécialité	Établir un contrat de travail	Lancer un produit

- Adverbiale :

Adverbiale		
	Compositionnelle	Semi-compositionnelle
générale	En plein milieu	Autour de minuit
spécialité	En état d'ivresse / Aucunement responsable (droit)	Ne jamais administrer (sans avis médical)

Les collocations grammaticales peuvent être de nature conjonctive :


Conjonctive		
	Compositionnelle	Semi-compositionnelle
générale	Supposé que	C'est-à-dire
spécialité	Conformément à	Dans la mesure où

- Prépositive :

Prépositive		
	Compositionnelle	Semi-compositionnelle
générale	A la suite de	A travers
spécialité	En raison de	A l'instar de

Cependant, González Rey met en exergue les permutations catégorielles que peuvent avoir ces collocations dans le discours. Elle prend l'énoncé « François a marqué un but » comme exemple, où *marquer un but* peut permuter et laisser place à l'énoncé monolexical *but* !

Collocation	Pragmatème
François a <u>marqué un but</u>	<u>But !</u>



Permutation catégorielle

C'est l'une des raisons pour laquelle certains auteurs se sont penchés sur la question catégorielle de ces unités et ont proposé des modèles lexicographiques que nous allons aborder dans le paragraphe suivant.

Lexicographie. Comme nous avons pu observer dans la section consacrée aux énoncés pragmatiques, les dictionnaires classiques ne tiennent pas suffisamment compte des unités phraséologiques (UP). Ainsi, il n'existe actuellement pas (pour le français) de lexique pour les collocations (Hausmann & Blumenthal, 2006). Cependant, certains projets sont en cours, notamment les travaux de Mel'čuk, Clas et Polguère (1995) qui proposent différentes pistes : dans leur ouvrage *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, ils consacrent une attention particulière aux unités phraséologiques, et proposent de répertorier les collocations au sein d'une même lexie : par exemple (1995, p. 47) *rat d'égout, rat de champs, rat d'eau, rat gris et rat noir*, désignent toutes des variétés de rats. Pour cette raison, ces expressions seront présentées sous forme de liste sous la lexie RAT. Cependant, il est important de souligner que certaines expressions contenant le lexème « rat » ne désignent pas une variété de l'animal mais un autre être vivant tel que « rat de blé » ou « rat musqué ». Ces derniers auront le statut de phrasèmes complets et disposeront d'un article de dictionnaire particulier sous les lexies vedettes « RAT DE BLÉ » et « RAT MUSQUÉ » avec leur propre définition.

De plus (1995, p.153), pour chaque article de définition une « zone phraséologique » sera introduite afin de faciliter les renvois et de classer les syntagmes par différents codes pour différencier les locutions des collocations. En outre, l'approche est envisagée par différentes perspectives : la perspective onomasiologique pour

l'encodage, et la perspective sémasiologique pour le décodage afin de permettre un accès absolu.

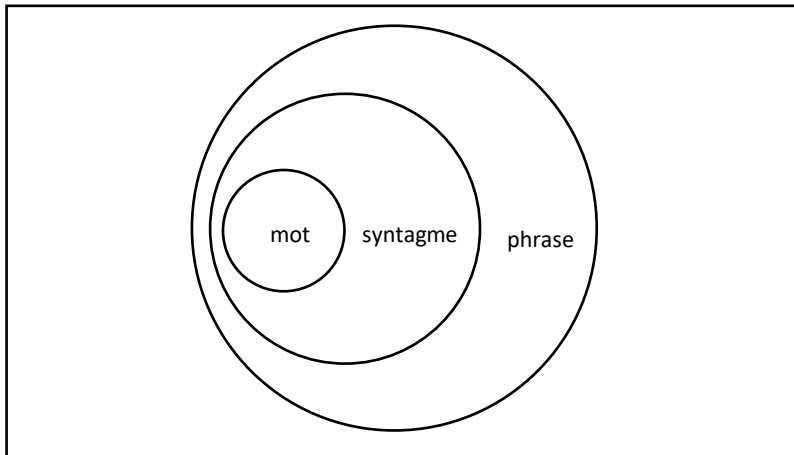
De nouvelles approches de lexicographie contrastive (Hernández, 2010) sont modélisées pour les langues étrangères, bien que la classification monolingue ne soit toujours pas concrétisée de par la difficulté que posent les permutations, notamment en termes de distinction des syntagmes phraséologiques : collocations et locutions.

Les locutions

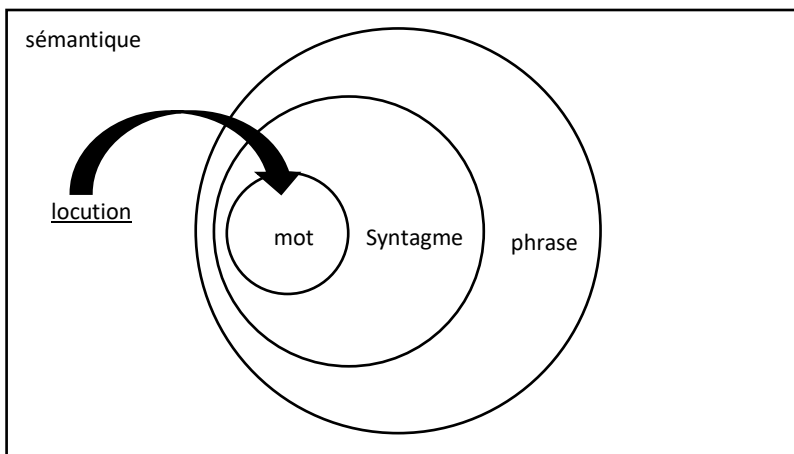
Partie intégrante des syntagmes phraséologiques, les locutions sont des phénomènes langagiers dignes d'une étude approfondie : nous allons voir dans un premier temps comment elles se caractérisent et dans un deuxième temps, leur place lexicographique.

Définition. Autrement appelé « expressions idiomatiques » ou « idiotismes », les locutions sont des constructions linguistiques fixes, composées de deux ou plusieurs mots, et qui acquièrent une signification qui ne peut être déduite par le sens littéral de chacun de ses composants individuellement.

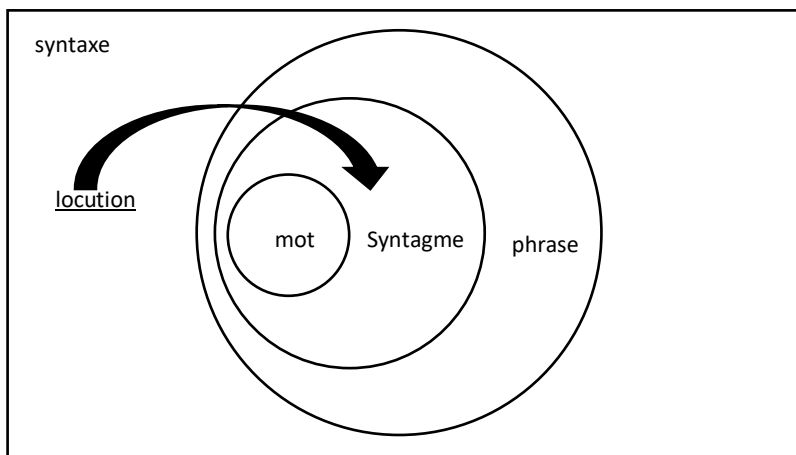
Selon Martins-Baltar (1997), l'existence même d'une locution repose sur la notion de mot. Le mot est l'élément fondamental à partir duquel les syntagmes et les phrases se construisent.

Figure 8*Hiérarchie mot-syntagme-phrase*

Cependant, « La locution, elle, dérange la belle simplicité de ce système, parce qu'elle semble se comporter comme un mot » :

Figure 9*Valeur sémantique d'une locution*

« tout en se donnant des allures de syntagme » :

Figure 10*Valeur syntaxique d'une locution*

Figement sémantique. L'endocentrisme et l'idiomaticité sont des paramètres essentiels à la reconnaissance d'une locution, puisqu'ils lui accordent la notion de figement totale, c'est d'ailleurs ce qui distingue les locutions des syntagmes semi-figés (collocations) que nous avons abordés dans le chapitre précédent. La locution n'est pas nécessairement à caractère binaire, elle peut être composée de plusieurs formatifs, par exemple : *prendre un coup de vieux* (vieillir brutalement ; devenir démodé).

Chaque élément que composent les locutions contribue de manière équivalente à la signification globale, sans qu'il y ait de prédominance hiérarchique (I. G. Rey, p.163) et qu'« aucun des éléments lexicaux constitutifs [ait la possibilité d'être] actualisé » (Gross, 1996). C'est ce qui mène au figement syntaxique.

Figement syntaxique. Le sens des composants d'une locution est non additionnel et son apprentissage se fait d'un bloc tel un seul et unique mot (I. G. Rey, Tremblay). Contrairement à la collocation, les locutions sont des syntagmes restreints et n'acceptent pas de substitutions par synonyme. En cas contraire, Tremblay (2014) indique la notion de « perronisme », autrement appelé « défigement » (A. Rey, 1997), qui consiste à faire des lapsus ou des emplois métaphoriques :

Il a pris la poudre d'escampette



« Il a pris la foudre d'escampette »

Ainsi, bien que cela puisse paraître contradictoire, le défigement est vu comme un critère de reconnaissance des expressions figées :

« Figement » et « défigement » sont des notions heuristiques et relatives qui supposent – a) un état préalable de « liberté », qui est extrêmement implicite et non décrit, sinon par la syntaxe fonctionnelle, – b) un processus fictif, car on n’observe pas de locution en cours de figement, mais, directement, un « état figé », – c) en fait, la notion intéressante, et par laquelle celle de « figement » est apparue, c’est le « défigement ». (A. Rey, 1997)

Il y a différentes perspectives de défigement, à l’image de l’exemple de Tremblay cité ci-haut. Nous remarquons que certaines locutions peuvent permuter avec le changement d’une lettre :

« L'avenir appartient à ceux qui se <u>lè</u> vent tôt. »	→	« L'avenir appartient à ceux qui se <u>la</u> vent tôt. »
---	---	---

« Elle a déclaré sa <u>fl</u> amme. »	→	« Elle a déclaré sa <u>fle</u> mmes. »
---------------------------------------	---	--

- de mots:

« Je suis au <u>bo</u> ut du rouleau. »	→	« Je suis au <u>bo</u> rd du rouleau. »
---	---	---

« Se retrousser les <u>ma</u> nches »	→	« Se retrousser les <u>co</u> udes »
---------------------------------------	---	--------------------------------------

- la fusion de deux expressions :

« La goutte d'eau qui fait déborder le vase »	↙ ↗	« La goutte d'eau qui met le feu aux poudres »
« mettre le feu aux poudres »		

Nature des locutions. Igor Mel’čuk (2013) compte entre 10000 et 20000 locutions en langue française et les considère comme le type de phrasème le mieux connu et le plus étudié. Les locutions sont « de nature nominale, verbale, adverbiale ou adjectivale » avec une fonction « inférentielle et connotative » (I. G. Rey, 2021, p. 160). Rey distingue également les expressions figées sur l’aspect de l’image qui est renvoyée, d’une part les

« locutions figurées » dites métaphoriques (congrues) comme « *blanc comme neige* » et de l'autre, les locutions « proprement idiomatiques » (incongrues) comme « *broyer du noir* ».

Ainsi, il y a des locutions nominales : *Coup de foudre* ; *Cœur d'artichaut* ; verbales : *Faire la sourde oreille* ; *Être un cordon bleu* ; adjectivales : *À la va-vite* ; *Haut en couleur* ; adverbiales : *En un clin d'œil* / *À bras-le-corps*.

Par la présente, nous avons fait le tour des unités phraséologiques locutionnelles, voyons à présent comment les auteurs distinguent les locutions dans le lexique :

Les locutions dans le lexique. À nouveau, Mel'čuk, Clas et Polguère (1995) proposent de répertorier les locutions qu'ils nomment « expressions polylexicales non-libres » par système de renvoi : classées et disposées par ordre alphabétique, toutes ces expressions devraient être placées au sein des « lexies vedettes » qui laisseraient place à des entrées indépendantes, où chaque entrée disposerait d'un article de dictionnaire particulier. Ils illustrent leurs propos par l'exemple qui suit (Mel'čuk et al., 1995, p. 47) :

- (7) Rat de bibliothèque (lexie vedette) = personne qui passe tout son temps à compulser des livres
- (8) Rat de cave = longue bougie fine
- (9) Rat d'hôtel = voleur qui se spécialise dans le vol des biens des clients d'un hôtel dans leur chambre d'hôtel.

Conclusion générale du chapitre 2

Outre le fait qu'elle soit située dans un spectre allant de la monolexicalité à la polylexicalité, la phraséologie est une branche linguistique qui nécessite un travail consciencieux. La double articulation du figement syntaxique / sémantique – totale / partielle, ainsi que les permutations, aboutissant à des défigements, soulignent le caractère multidimensionnel du domaine. Les divergences préférentielles des désignations

terminologiques fracturent, quant à elles, la cohésion des chercheurs au sein du domaine. Une chose est sûre, les unités phraséologiques ont une place au sein des sciences du langage ; bien qu'elles soient vues comme un phénomène naturel pour les locuteurs natifs, la différence en situation d'apprentissage du français langue étrangère est inéluctable. De ce fait, nous aborderons les approches des chercheurs sur la place de la phraséologie en apprentissage des didactiques dans un prochain chapitre où nous attribuerons une attention particulière aux apprenants turcophones.

Chapitre 3

La place de la phraséologie dans l'apprentissage du FLE

Ce chapitre et celui qui suit constituent l'objet principal de notre présente étude. Nous exposerons d'abord certaines approches didactiques, ensuite, nous interpréterons es différentes études menées sur les turcophones. Finalement, dans le dernier chapitre, nous aborderons la place de la phraséologie dans les manuels de FLE afin de les comparer à deux vidéos authentiques que nous aurons sélectionnées.

Dans cette partie nous allons nous pencher sur la branche qui s'occupe de l'enseignement des UP, autrement appelée : la phraséodidactique. Il s'agit d'une approche didactique qui reconnaît l'importance de l'enseignement des constructions plus ou moins figées dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (désormais LE). Elle préconise la nécessité d'enseigner la langue en contexte en intégrant les énoncés et syntagmes couramment utilisés par les natifs, mais qui se présentent d'allure moins pertinente chez les apprenants. Le but est de permettre à ces derniers l'acquisition d'un répertoire d'expressions afin de produire des énoncés plus efficaces dans la langue cible. Ainsi, dans une première partie, nous nous pencherons sur les différentes approches phraséodidactiques et dans une deuxième partie, nous examinerons les particularités des apprenants turcophones.

Les approches didactiques

Il y a deux raisons pour lesquelles il est nécessaire de se pencher sur la phraséologie en FLE (Cavalla, 2009) : la première serait la production de phrases complexes, résultat de l'absence de maîtrise des expressions fixes, d'allure plus synthétique et utilisées couramment par les locuteurs natifs (désormais LN) ; comme le précise Bally (1921, p. 73) :

« L'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement.

Ce qu'on appelle communément la propriété des termes n'a en général rien à faire avec les « termes », mais beaucoup avec leur groupement ; il s'agit, dans la plupart des cas, de la connaissance instinctive des combinaisons consacrées par l'usage. »

Parmi les exemples cités par Cavalla nous comptons la production de l'énoncé « continuer son idée » par les locuteurs non-natifs (désormais LNN) pour la collocation nominale « poursuivre son idée ». La deuxième, quant à elle, serait la récurrence des syntagmes qui constituent « la trame de fond du lexique mental d'un LN » (Cavalla, 2009, p. 2) puisqu'un « natif parle en phrasèmes » (Mel'čuk, 2003, p. 4) qui se veulent imprédictibles pour les LNN puisqu'elles sont, dans la plupart des cas, littéralement intraduisibles (Heid & Freibott, 1991, p. 78). Prenons les exemples suivants pour comparer le français et le turc :

<u>Petit déjeuner</u>	→	<u>Kahvaltı</u>
<u>Ça suffit</u>	→	<u>Yeter</u>

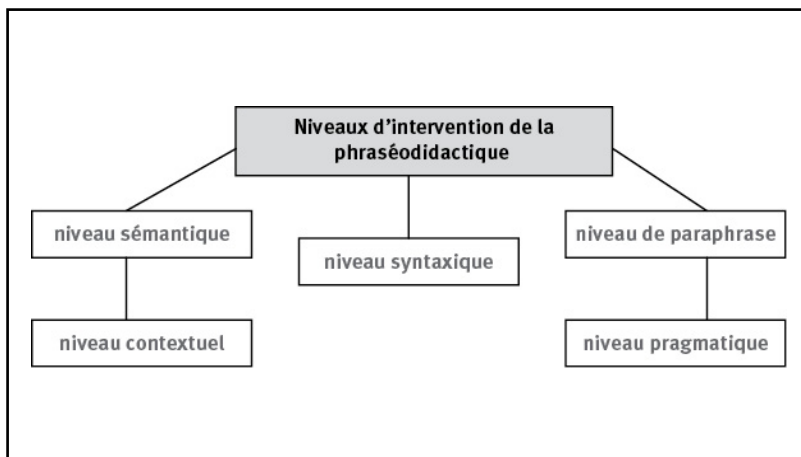
En plus de la dimension idiomatique et de la structure syntagmatique des expressions françaises, en turc, nous avons à faire à des équivalents monolexicaux.

Ainsi, la mémorisation des constructions phraséologiques est une ressource primordiale pour les apprenants afin qu'ils puissent se les approprier et développer un vocabulaire adapté (Tatah, 2021, p. 3). En ce sens, plusieurs perspectives sont mises en exergue pour aborder la phraséodidactique : les niveaux modélisés par Sułkowska (2016) nous permettent de constater dans un premier temps les enjeux multidimensionnels :

Les compétences didactiques

Figure 11

Niveaux d'intervention de la phraséodidactique (Modèle De Sułkowska)



Les compétences en didactique peuvent ainsi être décomposées en plusieurs niveaux de compréhension : contextuel, sémantique, syntaxique, paraphrastique et pragmatique.

Le niveau contextuel. La compétence en contexte implique la capacité de reconnaître et d'utiliser des expressions figées de manière appropriée dans un contexte spécifique. Nous pouvons prendre l'exemple de la thématique de la santé : *tomber malade, être contagieux, être sur la voie de la guérison, etc.*

En effet, l'apprentissage en contexte permet aux apprenants de comprendre les connotations sémantiques et pragmatiques associées à chaque expression et de savoir comment et quand les utiliser de manière appropriée selon le contexte de communication.

Le niveau sémantique. Le niveau sémantique est important pour permettre à l'élève de faire face aux modifications phraséologiques. Pour un LNN débutant, il serait moins évident de saisir le sens hors contexte de la collocation *consulter un praticien*, alors que *consulter un médecin* lui serait plus transparent.

Le niveau pragmatique. Le niveau pragmatique de compétence implique que l'apprenant ait la capacité à utiliser les expressions figées en ayant conscience de leur

pertinence et de leur adéquation dans un contexte de communication spécifique. Le souhait de *bon rétablissement* à une personne en situation de licenciement par exemple, bien que la forme soit correcte, sera pragmatiquement inapproprié.

Le niveau syntaxique. Il est important que les apprenants soient conscients des restrictions syntaxiques lorsqu'ils utilisent des unités phraséologiques dans le discours. Par exemple, les verbes dans l'expression *prendre/vérifier son pouls* ne peuvent être substitués par le verbe *prélever* (plutôt associé au fait d'extraire un élément de l'organisme). C'est en effet une forme qui pourrait être produite par un LNN par une fausse analogie.

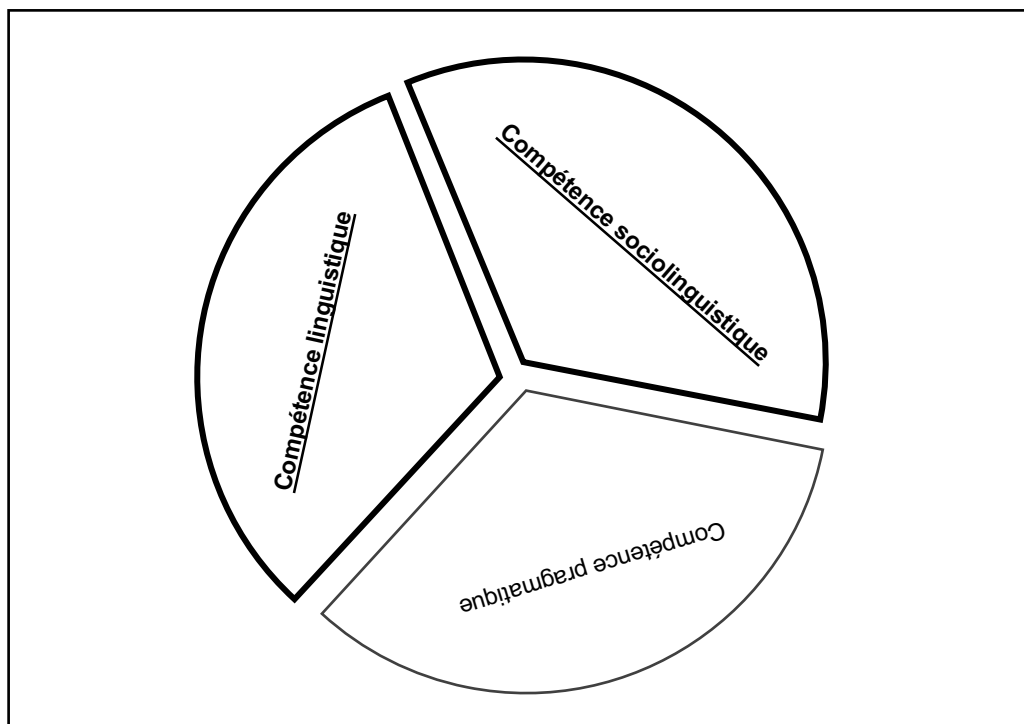
Le niveau paraphrastique. La compétence paraphrastique consiste à utiliser des expressions figées en ayant une compréhension globale de leur sens non-compositionnel. Prenons l'exemple de *se remettre sur pied*, l'apprenant devrait sémantiquement l'associer à l'action de *se rétablir* et faire le lien entre ces deux expressions synonymiques ou paraphrastiques.

La phraséologie dans le CECRL

Avant d'aborder certaines pistes didactiques, penchons-nous rapidement sur la question de la place de la phraséologie dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL). Celle-ci est concrètement abordée dans deux compétences sur trois : les compétences linguistiques et sociolinguistiques :

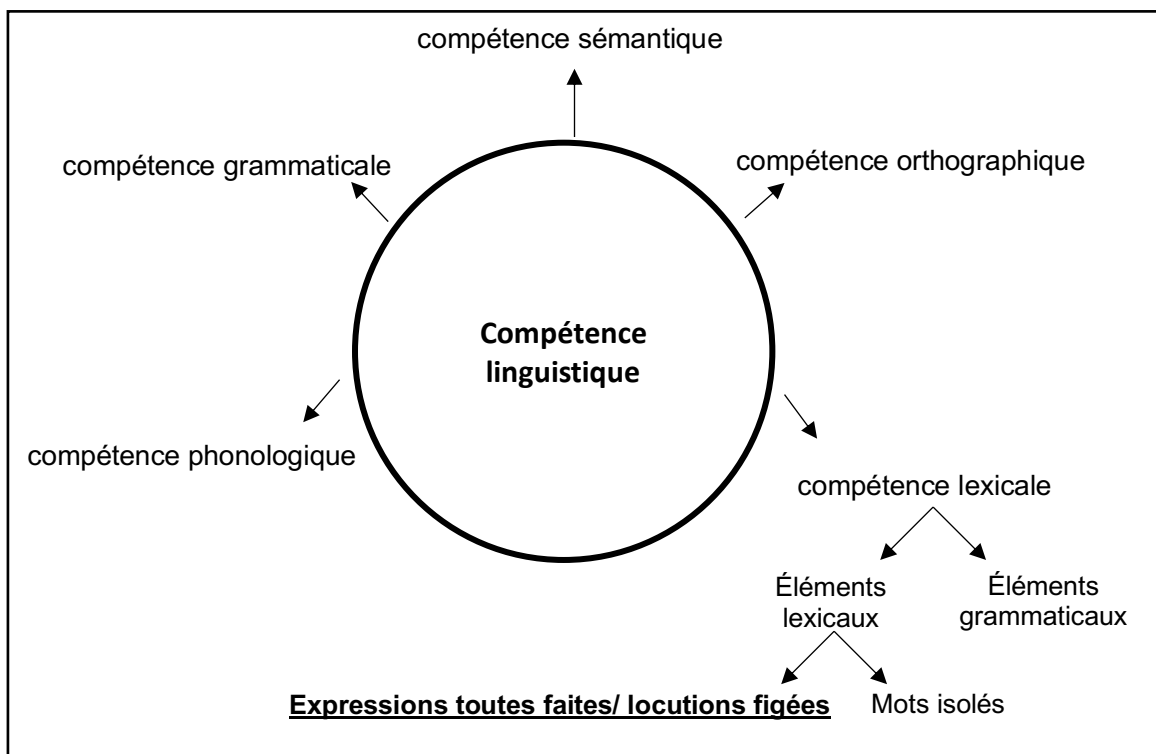
Figure 11

Compétences du CECRL



(source : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer)

La compétence linguistique. Conformément au CECRL, la compétence linguistique englobe la capacité d'un individu à comprendre, appliquer et générer avec compétence le langage dans divers contextes de communication :

Figure 12*La compétence linguistique*

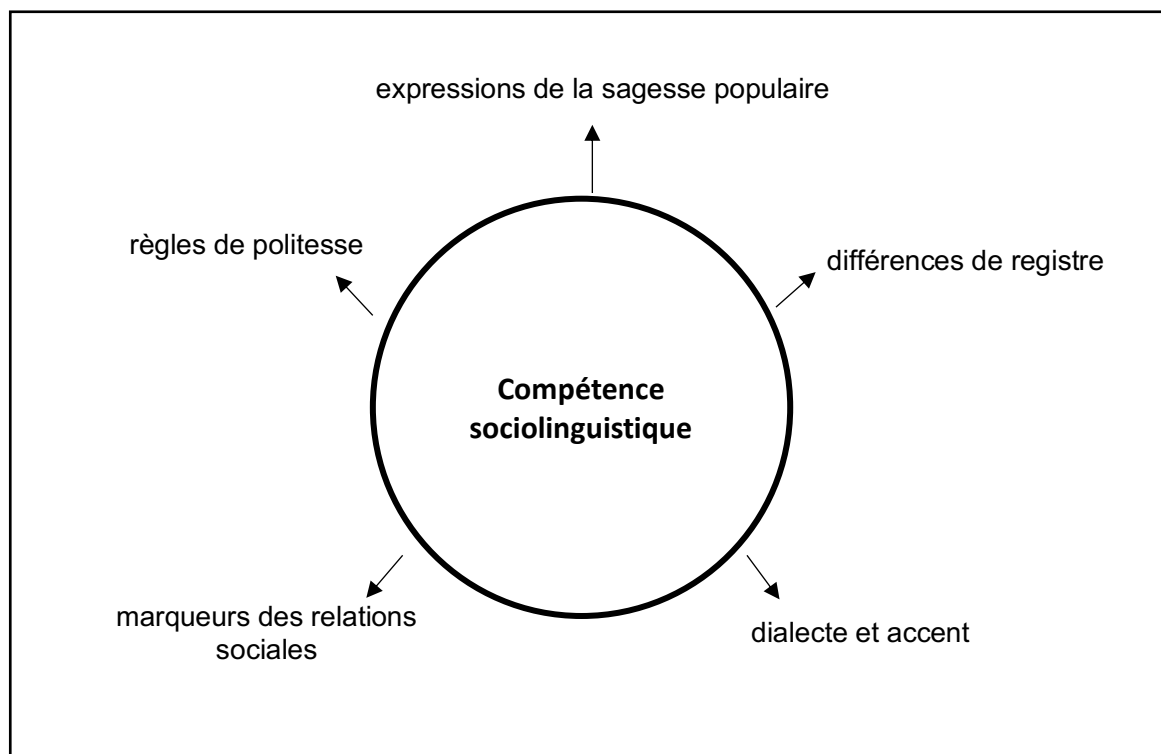
(source : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer)

Au sein des éléments lexicaux de la compétence lexicale, le CECRL distingue les « mots isolés » des « expressions toutes faites et locutions figées ». Ces dernières sont caractérisées comme des constructions « constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles » (CECRL, 2001, p. 87). Bien que les désignations soient différentes de celles que nous avons utilisées précédemment, les « expressions toutes faites » comprennent les parémies, les pragmatèmes et les archaïsmes. Cependant, les « locutions figées » ne sont pas distinguées des collocations, et toutes deux semblent se ranger dans une catégorie unique.

Le paragraphe « maîtrise du vocabulaire » (Conseil De l'Europe, 2022, p. 138) du volume complémentaire souligne l'importance de la maîtrise du vocabulaire dans l'apprentissage d'une LE ; celle-ci implique la capacité de choisir l'expression appropriée dans le répertoire de l'apprenant. Ainsi, plus la compétence de l'apprenant augmente, plus cette capacité est caractérisée par l'utilisation de collocations et d'éléments lexicaux

préfabriqués. Nous remarquons que ce n'est qu'à partir du niveau B1 que l'apprenant acquiert la maîtrise d'un vocabulaire élémentaire, et ce, dans le cadre limité des connaissances précédemment acquises, autrement dit, de sujets qui lui sont familiers. Arrivé au niveau B2, bien qu'il y ait moins d'erreurs, le choix des mots reste parfois maladroit. Le niveau C1 quant à lui est caractérisé par l'ajout d'idiomatismes à un vocabulaire pratiquement correct. Finalement, le niveau C2 offre un éventail de possibilités conduisant l'apprenant à une utilisation « correcte et appropriée du langage ».

La compétence sociolinguistique. L'objectif de la compétence sociolinguistique consiste ici à démontrer une habileté dans l'utilisation d'expressions idiomatiques et dialectales, tout en ayant conscience des niveaux connotatifs de sens. Il s'agit d'apprécier les implications socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et de pouvoir réagir de manière appropriée. Le but est d'être capable de distinguer la langue cible de la langue source, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. Pour ce faire, voici les composants de la compétence sociolinguistique :

Figure 13*La compétence sociolinguistique*

(source : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer)

Après avoir examiné les parties en question, il est appréciable de remarquer les affirmations suivantes :

- Les marqueurs de relations sociales (salutations, présentations, etc..) et les règles de politesse font partie intégrante du phénomène pragmatémique.
- Les expressions de la sagesse populaire confondent parémies et locutions en une catégorie unique.
- Les dialectes et accents permettent de déterminer l'utilisation de certains mots à l'échelle nationale ou dans certaines régions francophones ; prenons l'exemple de « *on se dit quoi* » (Avanzi, s.d.), une variante de « *on se tient au courant* » utilisé dans certaines régions du nord de la France.

Le paragraphe « adéquation sociolinguistique » de la partie 5.2 du volume complémentaire (Conseil De l'Europe, 2022, p. 142) synthétise le sujet et vise les règles

qui régissent la compétence sociolinguistique ; la bonne utilisation des formules de politesse, tout en considérant la variation des niveaux de langue (maîtrisée au niveau B1), en plus de la capacité à utiliser les subtilités de la langue cible, à savoir : les expressions idiomatiques, les sous-entendus et l'humour (maîtrisés aux niveaux C1 et C2).

La compétence pragmatique. Bien que le CECR n'établisse pas de lien direct entre la compétence pragmatique et l'utilisation d'énoncés phraséologiques, il souligne l'importance d'une communication efficace et d'une construction cohérente du discours. Cela implique la compréhension des principes d'utilisation du langage afin d'organiser, de structurer et d'adapter le discours, ainsi que d'être capable d'exécuter une communication par l'utilisation de schémas interactionnels. De plus, la compétence pragmatique englobe la capacité de structurer des textes, faire des choix sociolinguistiques appropriés afin de produire un discours cohérent. Cela implique également la compréhension du contexte discursif et l'utilisation d'énoncés plus précis et plus appropriés.

Comme nous l'avons précédemment cité dans le modèle de Sułkowska, en combinant la phraséologie avec la compétence pragmatique, l'apprenant peut adapter son discours à des situations variées et éviter les malentendus ; cette compétence pragmatique est essentielle pour une communication efficace.

Par conséquent, la phraséologie pourrait avoir une place majeure dans le CECRL et être considérée comme un élément clé s'articulant de toutes compétences confondues. Cependant, sa place reste fragile et des réajustements pourraient être nécessaires afin de souligner son importance dans la didactique.

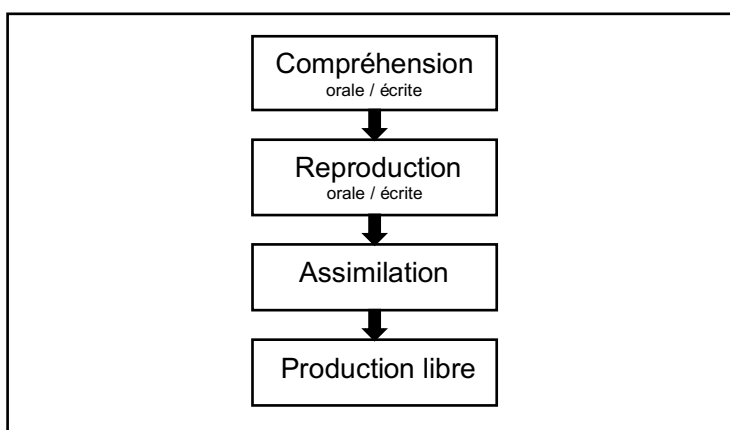
Propositions didactiques

Comme le remarque Tamayo (2017, p. 39), « L'enseignement d'une LE sans tenir compte des expressions idiomatiques, est un enseignement incomplet, dépourvu de l'aspect culturel de la langue cible ». Il est donc primordial d'établir des stratégies pour que l'apprenant puisse développer une compréhension, suivi d'une reproduction afin d'assimiler

les énoncés pour enfin produire librement ces expressions de manière autonome. In fine, le but à atteindre est de rendre les apprenants « conscients » de la particularité des UP. Cependant, le but ultime serait de le rendre « inconscient », à l'image du LN, par la production d'énoncés autonomes et divers. (I. G. Rey, 2018, p. 311)

Figure 14

Les étapes de la production libre (schématisé par nous-même)



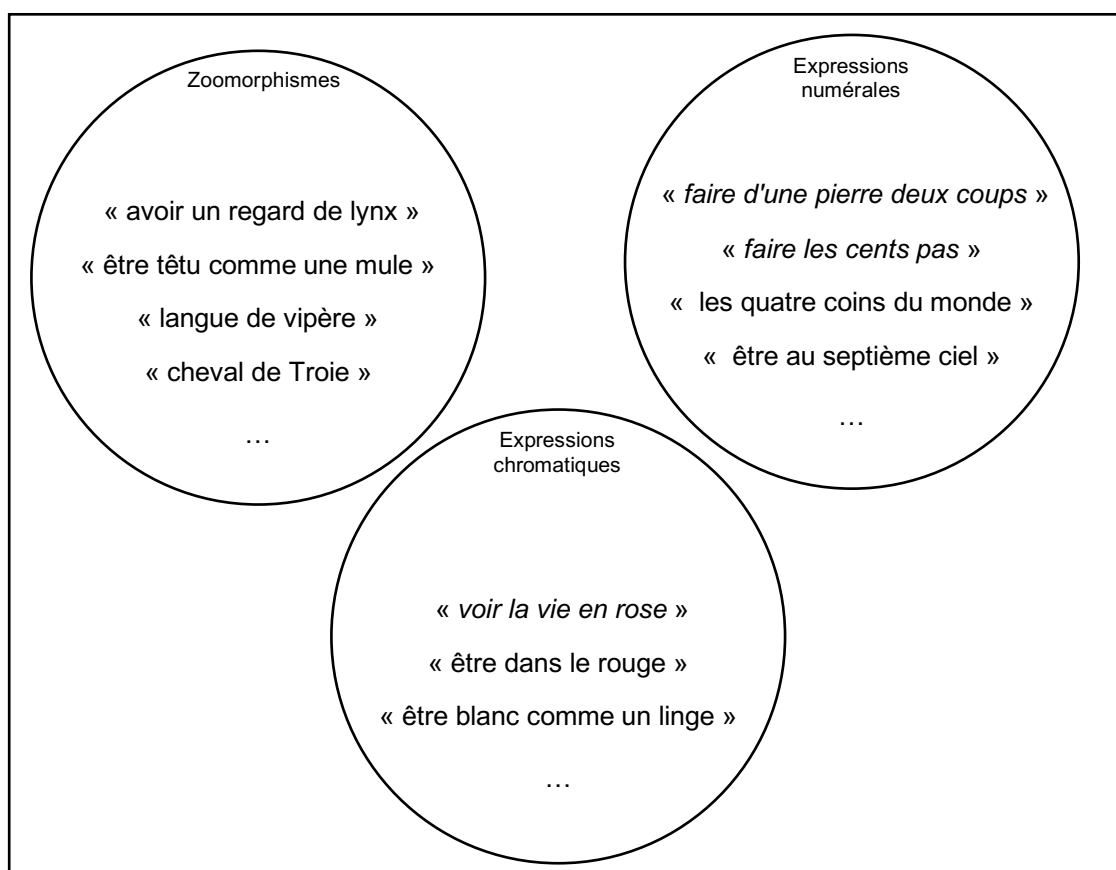
Nous constatons qu'après l'étude des unités phraséologiques (UP) dans le cadre didactique et en contexte, les apprenants ont souvent tendance à régresser dans les étapes précédemment mentionnées et à stagner au niveau de la compréhension. Or, pour qu'ils puissent pleinement bénéficier de l'articulation de la langue cible, il est nécessaire que le LNN puisse produire librement et de manière autonome. Pour ce faire, et dans le but de conscientiser à l'importance des UP à travers l'enseignement et l'apprentissage, plusieurs méthodes d'apprentissage ont été développées.

L'approche sémasiologique. Cavalla (2009) souligne le problème lié aux syntagmes phraséologiques et propose une approche sémasiologique. Celle-ci consiste à privilégier l'acquisition des expressions complexes par leur forme syntaxique plutôt que par leur sens : la structure syntaxique d'une expression est primordiale afin de comprendre sa valeur sémantique et pragmatique, l'enseignement des syntagmes doit donc partir de la structure pour amener l'apprenant à en saisir le sens : Dans ce contexte, l'auteure insiste

sur l'introduction d'un ouvrage qui contiendrait uniquement des syntagmes, d'où l'importance d'un répertoire lexicographique que nous avons abordé dans le chapitre précédent. Dans cette approche, nous retrouvons d'une part, le critère lexical qui sous-entend un classement par thème : prenons l'exemple des expressions zoomorphiques, numérales et chromatiques :

Figure 15

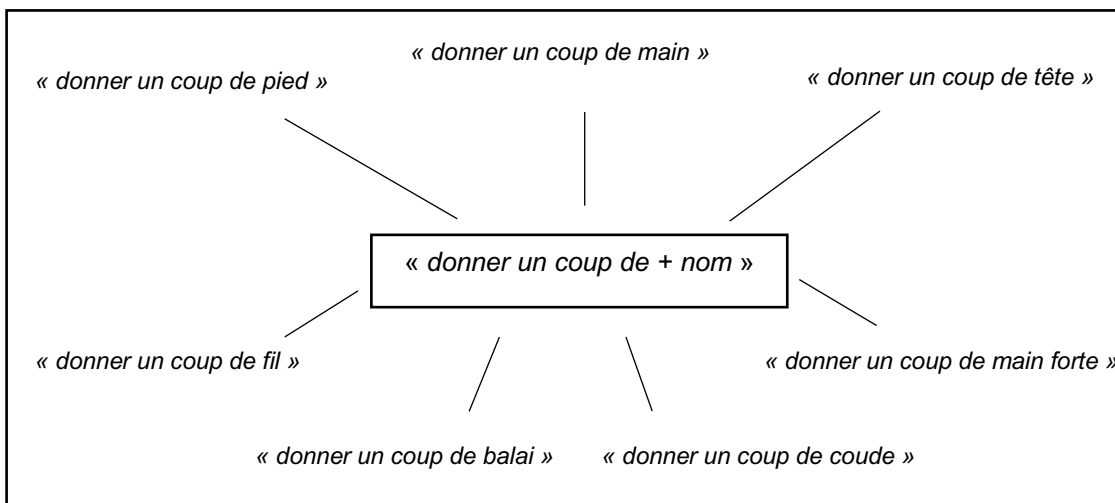
Le critère lexical (schématisé par nous-même)



Et d'autre part, le critère syntaxique qui unit respectivement les locutions et collocations d'une même construction syntaxique. Cette typologie pourrait s'illustrer comme suit :

Figure 16

Le critère syntaxique (schématisé par nous-même)



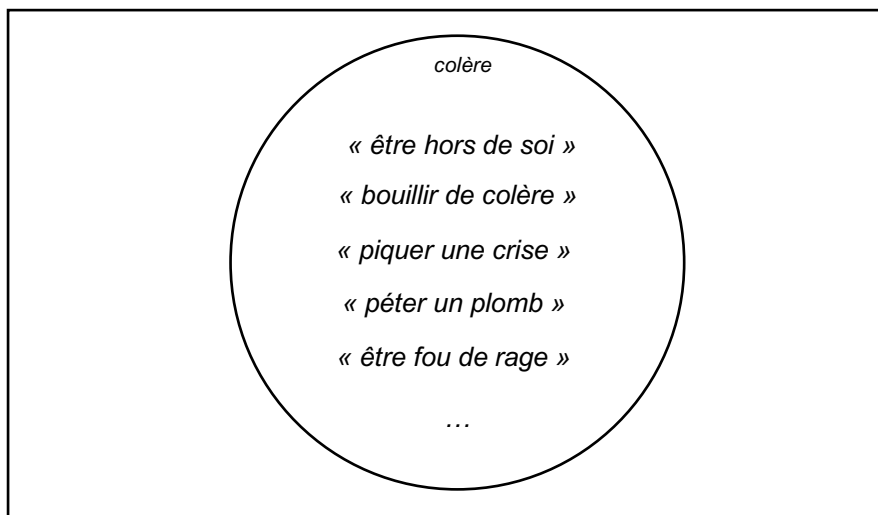
L'approche onomasiologique. A l'inverse de l'approche sémasiologique, l'approche onomasiologique de l'enseignement des UP consiste à privilégier l'apprentissage des syntagmes par leur sens, afin d'amener l'apprenant à en saisir la structure syntaxique. L'onomasiologie peut être définie comme suit :

« discipline de la linguistique qui étudie les termes ou les mots dans les systèmes qui les organisent, ou les différentes façons dont ces termes sont créés et distribués, et qui est donc amenée à mettre l'accent sur les variations interlinguistiques ou intervariétales des mots qui dénomment une même réalité. » (Thoiron & Béjoint, 2010, p. 111)

Ainsi, c'est une approche qui privilégie davantage l'apprentissage en contexte. Prenons l'exemple du thème de la colère :

Figure 17

Expressions liées à la colère (schématisé par nous-même)

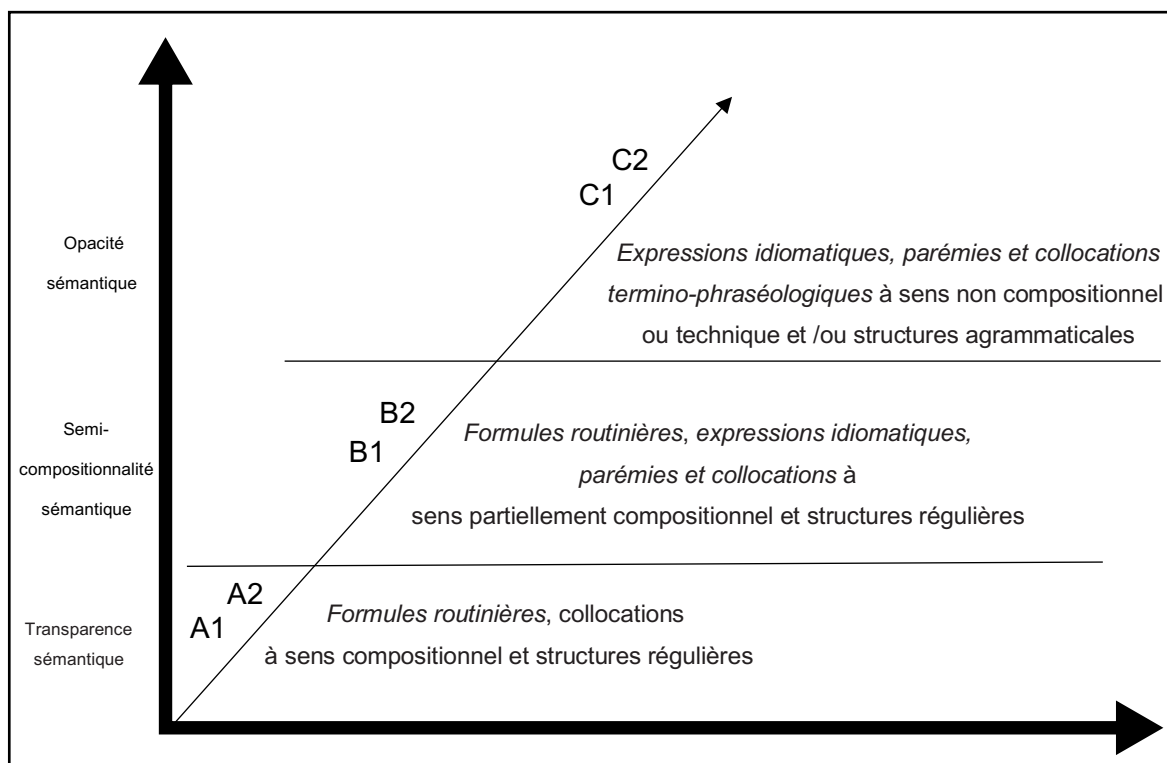


Cependant, il convient de noter que les approches onomasiologiques et sémasiologiques ne sont pas mutuellement exclusives, et que des approches hybrides combinant les deux peuvent être particulièrement efficaces dans l'enseignement des syntagmes en contexte (Aito & Igwe, 2011, p. 22) puisque les tentatives d'enseignement sémasiologiques des expressions ne sont pas concluantes et n'aident que faiblement à la mémorisation de leur sens (Cavalla, 2009, p. 8).

Le parcours acquisitionnel. En effet, de nouvelles approches se développent et sont mises en exergue, notamment la méthode Phraséotext (I. G. Rey, 2018) qui consiste à développer « une compétence phraséologique réceptive et productive » ; elle s'articule sur deux principes : le principe premier est basé sur le parcours « acquisitionnel », qui consiste en un processus d'acquisition graduel marquant la progression des apprenants à travers différents niveaux en fonction des caractéristiques spécifiques des UP.

Figure 18

Le Parcours Acquisitionnel (schématisé par nous-même)



Source : I. G. Rey (2018, p. 307-308)

Le deuxième principe de la méthode Phraséotext est le cheminement pédagogique qui prend en compte le processus d'apprentissage de l'apprenant, basé sur trois phases distinctes²⁰ : une phase d'introduction dite « d'éveil » qui consiste à se pencher sur la compréhension orale/écrite, une phase d'adaptation où l'apprenant est introduit à la production écrite/orale et une phase d'appropriation où il y a un travail de mémorisation d'abord, puis un champ de créativité. Et finalement, une « fiche mémo » visant à encourager un apprentissage plus autonome.

Dans ce contexte, l'utilisation de supports variés tels que la chanson, l'image, la fable (Tatah, 2021) et les textes littéraires (Tatah, 2021 ; I. G. Rey, 2018) peut être un moyen efficace d'appuyer l'apprentissage des expressions idiomatiques. En effet, ces

²⁰ Un modèle de fiche de séquence didactique est développé par González Rey (2018) en p. 310 de son essai.

supports permettent d'aborder différemment et ludiquement les expressions idiomatiques, ce qui pourrait faciliter leur mémorisation ainsi que leur compréhension.

De leur côté, Tamayo (2017, p. 42) et Tatah (2021, p. 7) ajoutent la dimension des recours en langue maternelle, afin que l'apprenant puisse prendre conscience de l'idiomaticité des constructions phraséologiques par équivalence, autrement nommée phraséologie contrastive.

La phraséologie contrastive. « S'il y a un domaine où l'approche contrastive trouve le mieux son illustration, c'est bien la phraséologie » (Sfar, Soutet, & Mejri, 2018). La phraséologie contrastive en FLE désigne l'étude comparative des UP en langue source et cible. Ce phénomène s'explique par la quasi-impossibilité de traduction littérale des UP d'une langue à une autre, puisque chaque langue est unique et possède un ancrage culturel. Nous retiendrons une articulation sur plusieurs niveaux (Sułkowska, 2016) :

- L'équivalent phraséologique direct ou parfaitement identique, appelé homologue : similitudes d'un point de vue sémantique et syntaxique. Par exemple : *Bonne chance ! – İyi şanslar !*
- L'équivalent phraséologique analogue, autrement dit correspondants partiels : identique au niveau sémantique, mais qui diffère sur le plan syntaxique. Par exemple : *Faire d'une pierre deux coups - Bir taşla iki kuş vurmak.*
- L'absence d'équivalent est nommée idiotisme. Par exemple : *Nostalgie de la boue et l'appel du vide* sont des expressions qui n'ont pas d'équivalent en turc. Des clarifications supplémentaires sont nécessaires afin de les expliciter.

Bien que l'étude contrastive soit une approche intéressante, elle présente des limites interlinguales : il est important de noter qu'elle peut présenter des contraintes aux apprenants en cas de lacunes dans leur capacité à repérer l'idiomatisme.

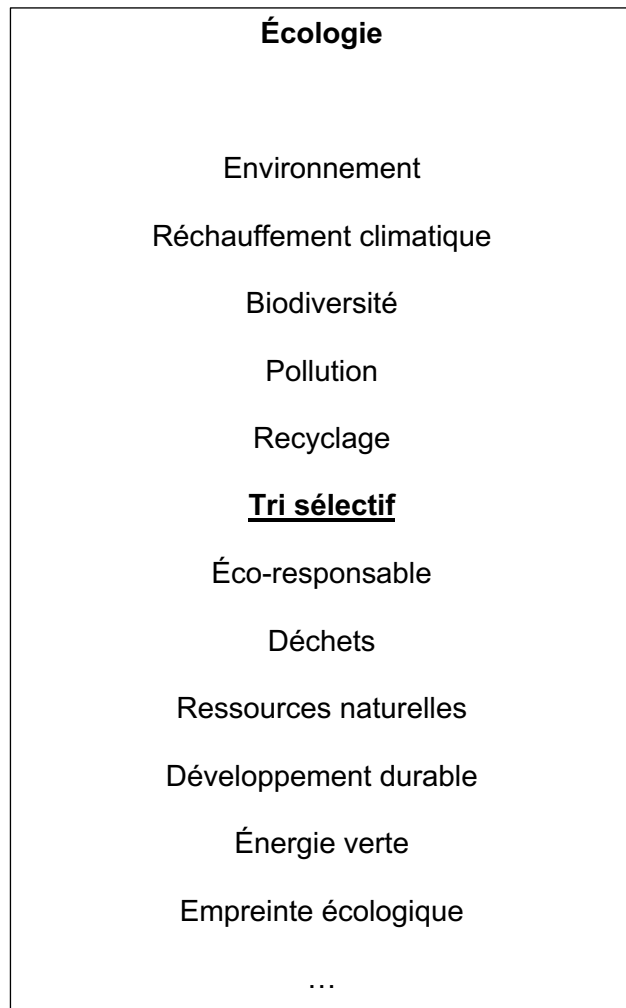
Ainsi, nous allons à présent aborder les limites des points de vue inter- et intralinguales chez les apprenants turcophones afin de cibler la particularité des apprenants turcophones en termes de phraséologismes.

Conclusion

En guise de conclusion nous pouvons affirmer que l'enseignement des UP en FLE nécessite une hybridation des approches sémasiologiques et onomasiologiques parallèle à l'évolution graduelle des différents niveaux d'apprentissage, tout en considérant les aspects linguistiques, culturels et didactiques. En somme, la phraséodidactique, par sa complexité, exige une approche holistique, incluant à la fois les caractéristiques spécifiques des UP, les compétences didactiques des enseignants, les besoins langagiers, les particularités linguistiques et culturelles des apprenants.

Afin d'illustrer nos propos, prenons un exemple plus concret sur l'enseignement de la collocation *tri sélectif* : l'enseignant peut premièrement présenter le concept général de l'écologie. Puis, proposer des documents oraux et écrits afin d'introduire l'idée de gestion de déchets et de montrer implicitement, avec un certain degré de répétition, aux apprenants comment la collocation "tri sélectif" est utilisée dans différents contextes (compétence linguistique), tels que les campagnes de sensibilisation aux particuliers ou les obligations dans certains milieux socio-professionnels français (compétence sociolinguistique). En parallèle, il faudra permettre aux apprenants de discuter sur le concept et de proposer des activités qui simulent des situations réelles où les apprenants doivent interagir et prendre des décisions liées au tri sélectif (compétence pragmatique).

Enfin pour conclure, proposer une liste avec le nom du concept en tête de liste afin de synthétiser les termes liés où figurera également le syntagme « tri sélectif »



Les particularités des apprenants turcophones

Nous retrouvons dans de nombreux travaux les différences entre le turc et le français (Ertek & Karakaş, Arslan, Denizci, Karagöz, Delen Karaagaç) en tenant compte des différentes structures²¹ syntaxiques des langues française et turque, il est nécessaire de distinguer les apprenants turcophones, à l'image de Arslan (2021), par leurs erreurs et d'articuler notre point de vue d'une perspective phraséologique en intra- et interlinguale ; d'après une étude représentative non exhaustive menée par Rahnamayekooyan et Parivash (2017), les erreurs linguistiques commises par les locuteurs turcophones seraient principalement dues à des interférences intralinguales, lesquelles représenteraient 64% de

²¹ Un exemple des différences de constructions syntaxiques est illustré en p.6 dans les travaux de Ertek & Karakaş (2022)

l'ensemble des erreurs. Par ailleurs, les interférences interlinguales représenteraient 32% des erreurs. Dans le processus d'apprentissage, l'interlinguale peut être considéré comme le résultat des influences de la langue maternelle sur la production en langue cible. Les erreurs de ce type peuvent être d'ordre morphosyntaxique, lexical, orthographique, phonétique, phonologique et prosodique (Denizci, 2017, paragr. 1.1). Tandis que l'intralinguale s'occupe de décrire le processus de compréhension et de production à l'intérieur d'une même langue. En somme, l'intralinguale concerne la communication à l'intérieur d'un système linguistique particulier, tandis que l'interlinguale se concentre sur le lien entre différents systèmes linguistiques.

Les erreurs Interlinguales

Traductions littérales. Les apprenants turcophones, comme tout apprenant en LE se basent sur leur langue maternelle afin de produire un énoncé, or comme nous l'avons souligné dans notre partie consacrée à la phraséologie contrastive (Sułkowska, 2016), certaines équivalences peuvent être homologues parfaits ; dans ce cas, les interférences liées à la compréhension sont quasi-nulles ; certaines expressions correspondent partiellement, et d'autres sont dites idiotiques. Les deux derniers paramètres auront tendance à interférer dans la compréhension et les productions de l'apprenant. Afin d'illustrer nos propos, notons que certaines expressions idiomatiques spécifiques à la langue turque pourraient ne pas trouver d'équivalent en langue française (et vice-versa), par exemple, l'expression « *iki elim kanda olsa (da)* », littéralement : « même si mes deux mains étaient couvertes de sang », pourrait trouver un équivalent similaire dans les expressions « *quoi qu'il en coûte* » ou « *pour rien au monde* ». Un autre exemple serait « *Bir elin nesi var, iki elin sesi var* » qui est littéralement incompréhensible, toutefois, la traduction sémantique pourrait se trouver un équivalent dans l'expression « *Seul on va plus vite, mais ensemble on va plus loin.* ». Certaines expressions figées tel que « *sihatler olsun* » n'a pas d'équivalent direct en français, ou « *avoir un coup de blues* » en turc. C'est

ainsi que nous constatons une certaine récurrence dans ce type d'erreur, notamment dans celles relevés par Karagöz (2020, p.66) ;

Kültürel miras	→	<p>héritage culturel</p> <p>↓</p> <p>patrimoines culturels</p>
Sarı saçlar	→	<p>les cheveux jaunes</p> <p>↓</p> <p>les cheveux blonds</p>
Karşı oda	→	<p>la chambre contre</p> <p>↓</p> <p>la chambre (d')en face</p>
Japon espirileri	→	<p>des esprits japonais</p> <p>↓</p> <p>des plaisanteries en japonais</p>

Erreurs morphosyntaxiques. Denizci (2017) fait référence aux erreurs *morphosyntaxiques* en citant l'exemple de la *collocation prépositionnelle* « dans le catalogue » (paragr. 26) et attire l'attention sur la structure agglutinante de la langue turque : le suffixe -da, marqueur locatif, peut se traduire de différentes manières en français :

<p>İtalya'da</p> <p>Çantda</p> <p>Okulda</p>	→	<p>En Italie,</p> <p>Dans le sac,</p> <p>À l'école</p>
---	---	---

L'apprenant fait le choix du collocatif « en » parmi l'ensemble des possibilités cités ci-dessus, or le collocatif du terme catalogue est « dans » :

Katalog da	→	<p>En catalogue</p> <p>↓</p> <p>Dans le catalogue</p>
-------------------	---	---

Une seconde erreur citée parmi les collocations, c'est la collocation nominale « Mobilité réduite » par « taşit » en référence au terme « otomobil ». Nous remarquons en

outre que l'enseignante sépare les unités lexicales de l'expression afin de les expliciter : dans un premier temps, « mobilité » est paraphrasé par le terme « se déplacer », dans un second, l'enseignante a recours à la gestuelle afin d'expliquer le mot « réduite ».

Erreurs intralinguales

Les erreurs intralinguales peuvent provenir du recours à l'analogie : en l'absence de connaissances, l'analogie se produit lorsqu'un locuteur doit trouver une solution créative pour communiquer efficacement en LE. Cela peut impliquer la modification des structures grammaticales par l'apprenant afin qu'il puisse s'adapter au contexte ; poursuivons avec les exemples suivants :

Confusion des auxiliaires être-avoir. Les apprenants turcophones peuvent éprouver des difficultés dans la maîtrise des auxiliaires en langue française. Cette difficulté s'explique par les différences grammaticales entre ces deux langues. En effet, contrairement au français, le turc ne possède pas d'auxiliaires, les verbes étant généralement conjugués à l'aide de suffixes. Les apprenants turcophones peuvent rencontrer des obstacles à la compréhension et à l'usage des auxiliaires être et avoir :

Nous **sommes** commencé (Karagöz, 2020, p.71)

On **à** commencé

Mon grand-père **a** mort (Delen Karaağaç, 2012, p. 176)

Mon grand-père **est** mort

Je **suis** parlé bien (Delen Karaağaç, 2012, p. 179)

J'ai bien parlé

Son père **avait** marié avec une femme (Arslan, 2021, p. 89)

Son père **s'est** marié avec une femme

Les erreurs selon les UP

Dans ce paragraphe, nous essayerons d'adopter une approche phraséologique. Voyons dans un premier temps les pragmatèmes, ensuite les collocations, puis les locutions.

Pragmatèmes :

(10) « ***Bon jour, bonne soir.** » (Karagöz, 2020, p.81)

Dans cet énoncé, nous constatons la séparation des unités sémantiques des phrasèmes morphologiques « bonjour » et « bonsoir ». Par ailleurs, une erreur d'accord, dont le bon emploi serait « **bonsoir** ».

Collocations :

Si nous généralisons les données des travaux précédents, les collocations sont les productions tenant le nombre d'erreurs à une fréquence plus élevée. Citons quelques exemples :

(11) « aux **grands yeux** bleus » pourrait prendre les formes suivantes :

(11.1) « *les **yeux grosse** bleueu » (Karagöz, 2020, p.66)

(11.2) « *les **gros yeux** bleu » (Karagöz, 2020, p.65)

(11.3) « ***gros** bleu **œil** » (Karagöz, 2020, p.77)

Ces produits des apprenants turcs présentent plusieurs constats :

- D'une part, le choix des collocatifs par rapport au terme pivot est inapproprié, ce qui entraîne une maladresse dans l'expression.
- D'autre part, d'un point de vue syntaxique, la position des unités collocationnelles est erronée : (11.1) et (11.3).

(12) « les **cheveux blonds** » est traduit comme suit :

(12.1) « *les **cheveux jaune** » (Karagöz, 2020, p.65)

(12.2) « *les **cheveux jaunes** » (Karagöz, 2020, p.66)

Le collocatif « jaune » ici est choisi par interférence, puisque dans sa langue maternelle, le turcophone utilise l'énoncé *sarı saç*.

(13) « avec **des plaisanteries en japonais** » :

(13.1) « *avec **des esprits japonais** » (Karagöz, 2020, p. 88)

À l'image de l'exemple précédent, « esprits » est une traduction littérale de *espri*.

(14) « **la chambre en face** » :

(14.1) « ***contre à la chambre** » (Karagöz, 2020, p.77)

(14.2) « ***la chambre contre** » (Karagöz, 2020, p.77)

Dans *karşı oda* : le terme « karşı » peut être traduit ici par « en face » et sous plusieurs autres formes, par exemple, *Bu insanlığa karşı yapılan bir suçtur* est traduit par *C'est/Ceci est un crime contre l'humanité*. Dans ce cas, la traduction littérale combinée à de l'analogie conduit l'apprenant à produire un énoncé erroné.

(15) « **en collaboration avec** l'Institut »

(15.1) « ***par la collaboration** de l'Institut » (Karagöz, 2020, p.76)

Dans ce dernier exemple l'apprenant a utilisé la préposition *par* au lieu de *en*. Cette erreur peut être due à une confusion entre les deux prépositions, qui ont un sens similaire mais ne sont pas toujours interchangeables ; la phrase *On ne peut s'y rendre que par hélicoptère* peut prendre la forme : *On ne peut s'y rendre qu'en hélicoptère*. Cependant dans le cas de notre exemple, une seule utilisation est possible.

Conclusion générale du chapitre 3

Il est important de considérer les besoins langagiers des turcophones en phraséodidactique : En effet, comme nous l'avons constaté précédemment, les apprenants turcophones ont des spécificités linguistiques et culturelles qui influencent leur

apprentissage. Pour réduire au minimum les erreurs en la matière, il est nécessaire d'adopter une approche appropriée : distinguer d'une part les UP et adapter son enseignement au public d'autre part. Toutefois, force est de constater que « dans une langue étrangère presque tout est différent, presque tout est idiomatique » (Hausmann, 1997), ce qui rend difficile de passer outre les UP et d'ignorer leur présence constante dans les productions didactiques, qu'elles soient orales ou écrites, authentiques ou fabriquées. Des documents sont généralement fournis dans les manuels de FLE pour permettre aux apprenants de développer régulièrement leurs compétences. Ce qui nous dirige vers notre chapitre 4, dans lequel nous allons nous pencher sur le matériel didactique et distinguer la place attribuée à la phraséologie dans ces derniers.

Chapitre 4

Étude de cas : la place de phraséologie dans les manuels de FLE / court métrage

Notre objectif dans ce chapitre consiste à étudier plusieurs méthodes de français de différents niveaux de langue. Les manuels que nous avons choisis s'adressent à un public de grands adolescents et d'adultes aux niveaux B1 et B2 du CECRL, et sont les suivants :

- *Saison 3* (paru en 2015) et *Saison 4* (paru en 2015) de Didier
- *Tendances B1* (paru en 2016) et *Tendances B2* (paru en 2017) de Clé International
- *Cosmopolite 3* (paru en 2018) et *Cosmopolite 4* (paru en 2019) de Hachette

Nous observerons d'une part l'approche et l'évolution des différents niveaux pour chacune des méthodes sélectionnées. Le but est d'examiner la structure des manuels et de déterminer la place accordée aux UP dans les avant-propos, et de déterminer l'existence d'une progression entre les niveaux B1 et B2 de chaque méthode. Parallèlement, nous examinerons la répartition des différentes UP dans les sections consacrées à la sensibilisation linguistique. D'autre part, nous compléterons les données obtenues avec deux vidéos sélectionnées dans une plateforme d'enseignement nommée *TV5monde* afin d'avoir une vision plus diversifiée et plus globale de la question phraséologique.

Les méthodes de FLE

SAISON

Les manuels *Saison 3* et *Saison 4* sont destinés aux apprenants de niveau intermédiaire (B1) et intermédiaire avancé (B2). Ils proposent un contenu riche et varié avec un parcours pédagogique progressif afin que l'apprenant puisse consolider et approfondir ses compétences linguistiques. Les méthodes *Saison 3* et *Saison 4* sont respectivement composées de 9 unités et sont configurées de la manière suivante :

Saison 3. *Saison 3* met en évidence une approche progressive du lexique en contexte afin que l'apprenant gagne plus d'autonomie. Elle est mise en exergue par la

présence d'étapes d'explorations, de compréhensions, de productions et de synthèses qui se présentent sous la configuration suivante :

Unité X
1) S'informer
2) Point grammaire
3) S'exprimer oral/écrit
4) Point récap'

- 1) Nous retrouvons dans un premier temps un travail de repérage lexical dans une rubrique de questions nommée « explorer le lexique » dédiée à cet effet. Celle-ci se situe en début d'unité en dessous des documents à étudier, où l'on peut également retrouver l'encadré « Le + argumentatif » qui dirige l'apprenant à la production orale, lui offrant une liste d'expressions d'origine pragmatique. Prenons l'exemple de la page 95 du manuel qui donne des pistes sur l'expression de la protestation et de l'opposition :

Figure 19

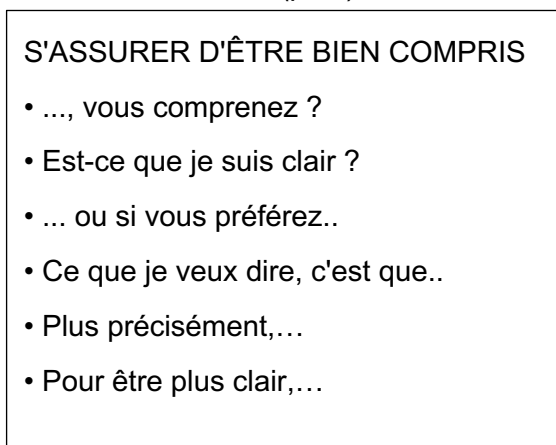
Le + Argumentatif (p. 95)

<p>PROTESTER ET S'OPPOSER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ah non ! Ce n'est pas possible ! • C'est une honte ! • C'est inacceptable que + subi. • Je proteste contre + nom • Je suis contre + nom • Je suis opposé à + nom • Je conteste + nom • Je suis indigné / révolté par + nom

- 2) Dans un deuxième temps, pour chaque unité nous retrouvons une double page « point grammaire » où figurent des précis de grammaire. Cette partie fait office de transition à une phase de production plus autonome.
- 3) La phase de production « s'exprimer » permet à l'apprenant de développer ses compétences en expression orale et écrite. Occasionnellement²², nous remarquons la présence d'un encadré nommé « Le + communication », mis à disposition dans le même but que l'encadré « Le + argumentatif ». Par exemple en page 23, les expressions proposées servent de fonction phatique :

Figure 20

Le + Communication (p.23)



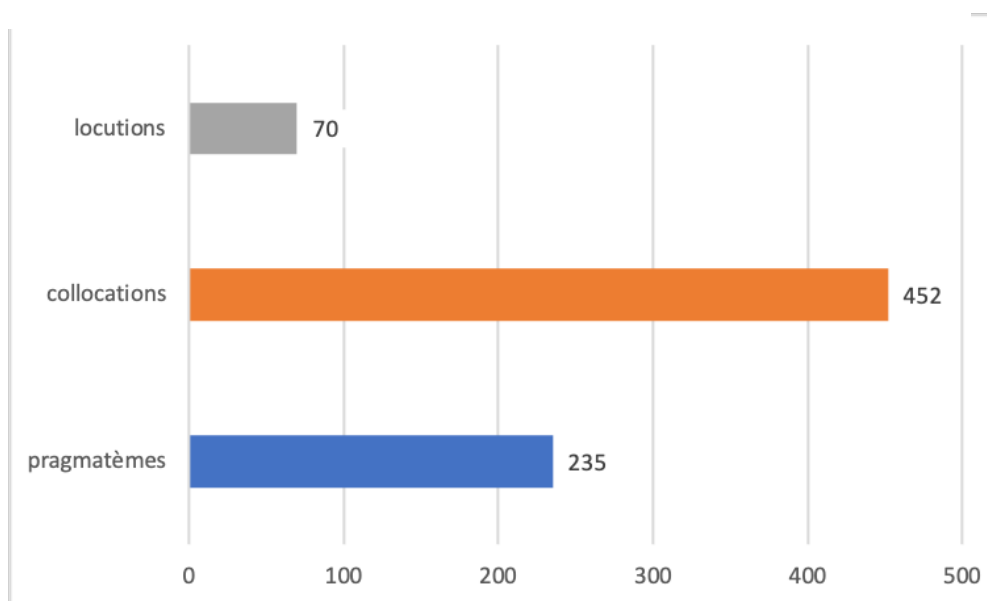
- 4) Finalement, une double page nommée « Un point récap' » développée en fin d'unité permet à l'apprenant de « mémoriser le lexique et la communication » (Dupleix, Cocton, Cros, Mraz & Ripaud, 2015, p. 5) : il s'agit principalement d'énumérations de mots et d'expressions sous forme de carte mentale sous les titres : « Où ? » « Quoi ? » « Quand ? » « Comment ? » et « Pourquoi ? ».

Bien que la distinction entre unités mono- et polylexicales ne soit explicitée clairement, l'apprenant peut dans cette phase développer une conscientisation des énoncés et syntagmes phraséologiques au même titre que les mots simples. C'est dans cette rubrique que nous avons recensé les différentes UP de chaque unité :

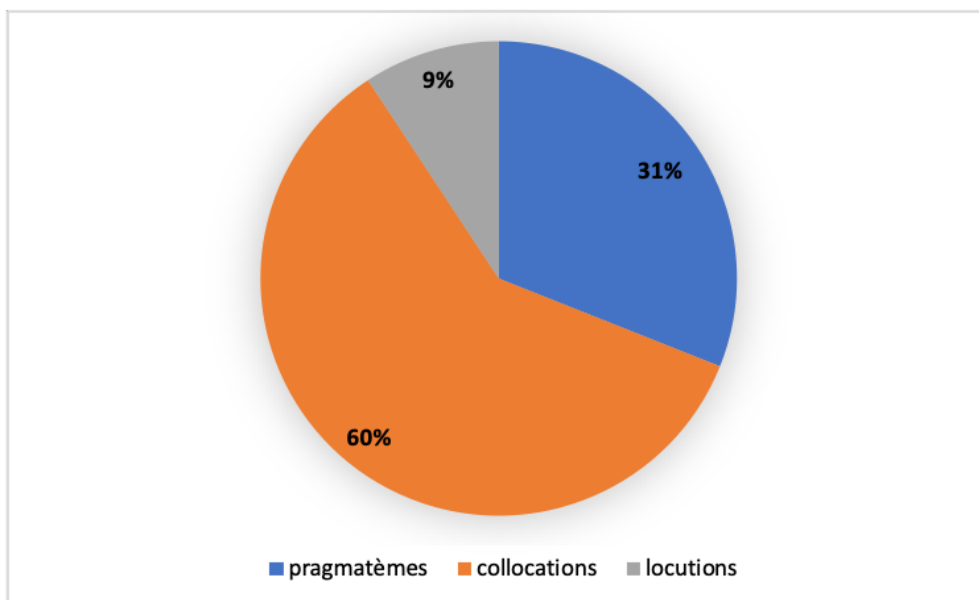
²² Elle ne figure pas dans toutes les unités.

Figure 21

Nombre d'UP dans la rubrique "Un Point Récap" de Saison 3

**Figure 22**

Répartition des UP dans la rubrique "Un Point Récap" de Saison 3



Les données relatives à la présence d'UP dans la rubrique « un point récap' » du manuel *Saison 3* révèlent des résultats significatifs. Les chiffres que nous avons relevés révèlent une distribution équilibrée entre les différentes

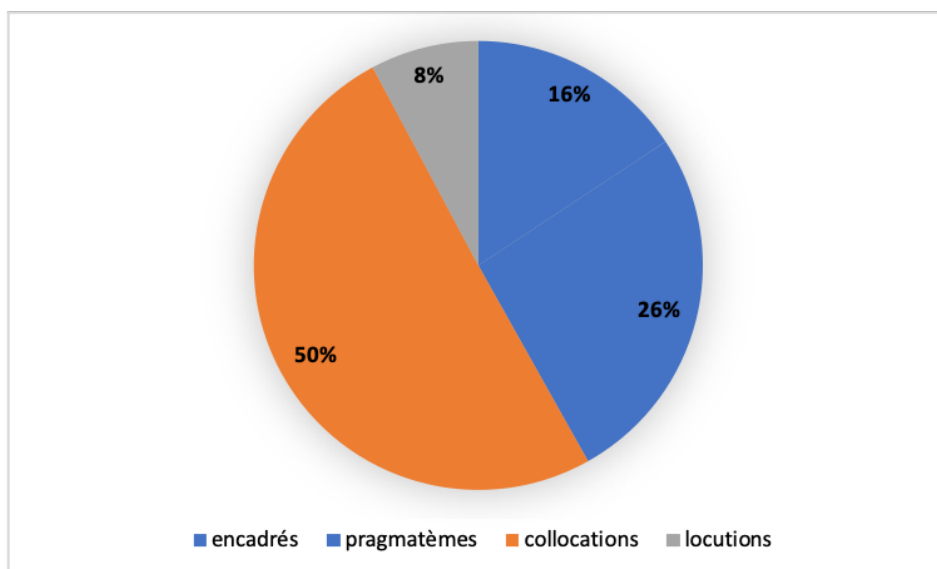
catégories étudiées, à savoir les locutions, les collocations et les pragmatèmes : Parmi les 757 UP examinées, il est intéressant de noter que les collocations représentent la part prépondérante, soit approximativement 60% du total des données relevées. Les locutions en représentent environ 9% avec un nombre de 70 mots recensés. Enfin, les 235 pragmatèmes relevés correspondent à environ 31%.

Il convient en outre de souligner que la conscientisation des pragmatèmes ne se limite pas uniquement à la rubrique « un point récap », mais est également abordée de manière approfondie dans les encadrés des parties « s'informer » et « s'exprimer » que nous avons vues plus haut. Nous remarquons que cette composante est traitée de manière transversale : elle permet aux apprenants de développer leurs compétences pragmatiques et d'appréhender pleinement l'importance des expressions utilisées par les LN.

Il est à noter que ces encadrés mettent en évidence pas moins de 141 pragmatèmes et occupent une place stratégique pour que l'apprenant puisse en bénéficier intégralement tout au long de l'unité :

Figure 23

Répartition des UP dans la rubrique + encadrés



En effet, avec cette configuration, les pragmatèmes représentent une part plus significative, soit 42% des éléments lexicaux proposés. Les collocations constituent 50% du corpus et les locutions en représentent 8%.

L'ensemble de ces résultats souligne la diversité et la richesse des UP présentes dans le manuel *Saison 3* bien qu'il les traite sans les distinguer des constructions libres. Cette exploration approfondie des constructions linguistiques permet aux apprenants de consolider leur compétence langagière et de s'approprier les subtilités de la langue française.

En outre, nous remarquerons une évolution progressive dans *Saison 4* : celle-ci semble adopter une approche plus développée en termes de phraséologismes : Les encadrés « *le + argumentatif* » et « *le + communication* » deviennent « *le + expression* » et permettent l'accès à un choix d'expressions plus élargis.

Saison 4. Au sein de *Saison 4*, l'enrichissement du répertoire linguistique de l'apprenant est mis en avant. En effet, une diversité de genres de discours est proposée afin de lui permettre de découvrir et d'acquérir des expressions courantes en langue française (Dupleix, Cocton, Cros, Mraz & Ripaud, 2015, p. 3) qui s'accompagnent des rubriques « *C'est du vécu !* » ; « *En situation !* » posant un cadre environnemental à l'image de l'immersion : « Les situations de la vie courante présentées dans les ateliers d'expression orale et écrite invitent l'apprenant à s'initier à un langage familier et à réagir, comme s'il était lui-même plongé dans un contexte d'immersion » (Dupleix et al., 2015, p. 3).

En outre et à l'instar de son prédécesseur, *Saison 4* consacre une place centrale au lexique en contexte pour permettre à l'apprenant de jouer avec les subtilités de la langue, grâce à l'appui d'expressions idiomatiques et de documents authentiques :

« Le bagage langagier de l'apprenant se perfectionne grâce aux subtilités d'intonation et de sens. Subtilité instaurée dès la page d'ouverture avec un lien entre le titre de l'unité, à savoir une expression idiomatique, et une vidéo authentique. »

Toutefois, soulignons que le manuel se divise en 9 unités et que chaque unité se subdivise en deux thèmes différents²³. Voici comment se présente le manuel :

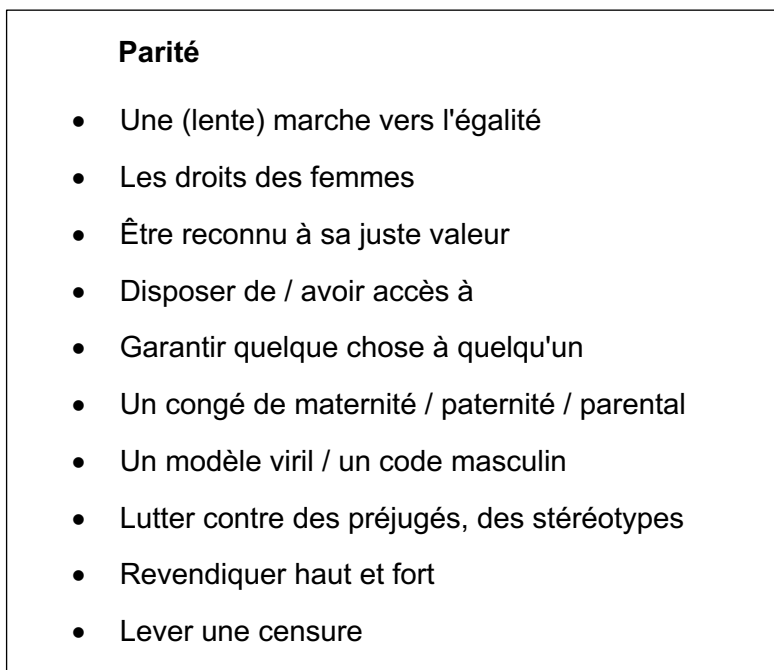
Unité X	
Thème 1	Thème 2
1) Se repérer	1) Décrypter
2) Prendre position	2) Interpréter
3) Repères linguistiques	3) Repères linguistiques
4) S'exprimer : atelier d'expression. - situations de la vie quotidienne	4) S'exprimer : atelier culturel. - positionnement avec des jeux culturels et langagiers

- 1) Les pages se repérer et décrypter permettent de faire un repérage linguistique via les documents proposés.
- 2) Des petits encadrés qui accompagnent les exercices « cap ou pas cap ? » et « ça se discute » dans la double page *prendre positions* permettent de donner des pistes sur l'usage courant du langage. Ce qui n'est pas le cas de la partie *interpréter*, qui s'occupe davantage d'explicitier des phénomènes phonétiques et métalinguistiques.
- 3) La section repères linguistiques permet à l'apprenant de synthétiser les points grammaticaux et lexicaux précédemment abordés. À l'instar de *Saison 3*, les UP y sont présentées sous forme de liste accompagnée du nom du concept étudié (approche onomasiologique). Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple du concept de « parité », abordé en page 77 :

²³ Il est à noter qu'une nuance entre la compétence à développer pour chaque thème respectif est ici mis en exergue.

Figure 24

Encadré "Parité" (p. 77)



Les données que nous avons recueillies dans la rubrique "Repères linguistiques" du manuel révèlent une présence significative d'UP. Voyons à présent comment elles se distribuent :

Figure 25

Nombre d'UP dans la rubrique "Repères Linguistiques" de Saison 4

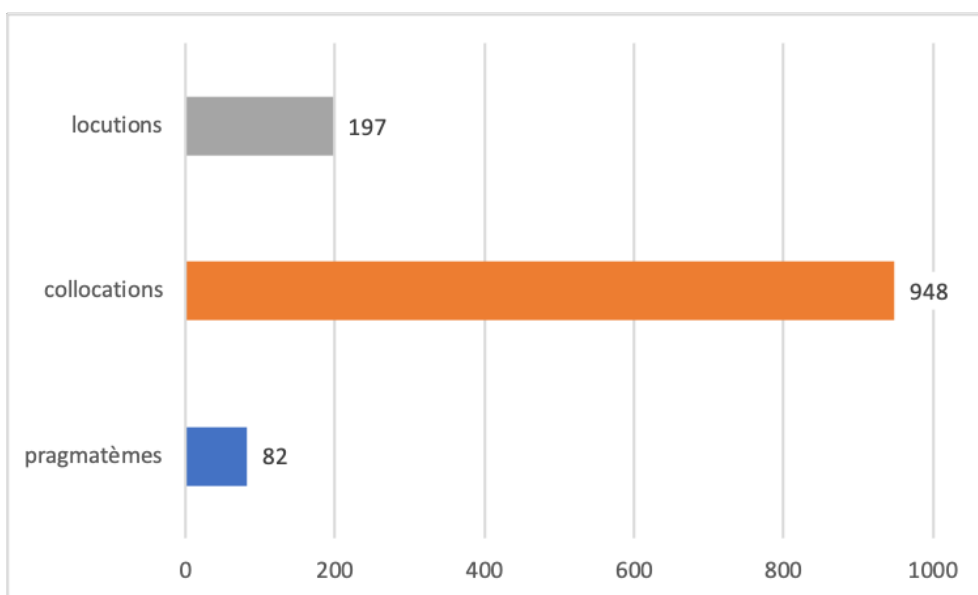
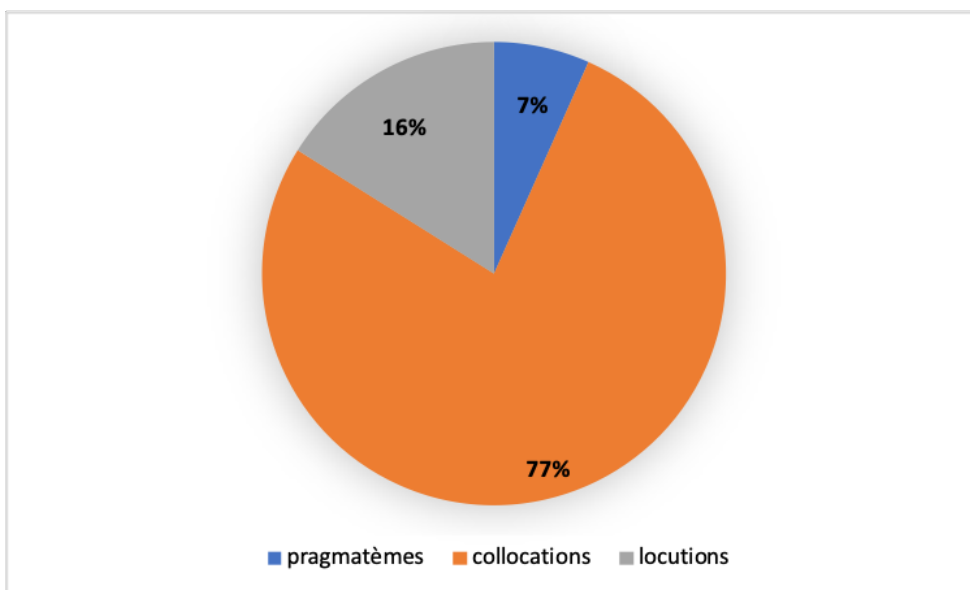


Figure 26

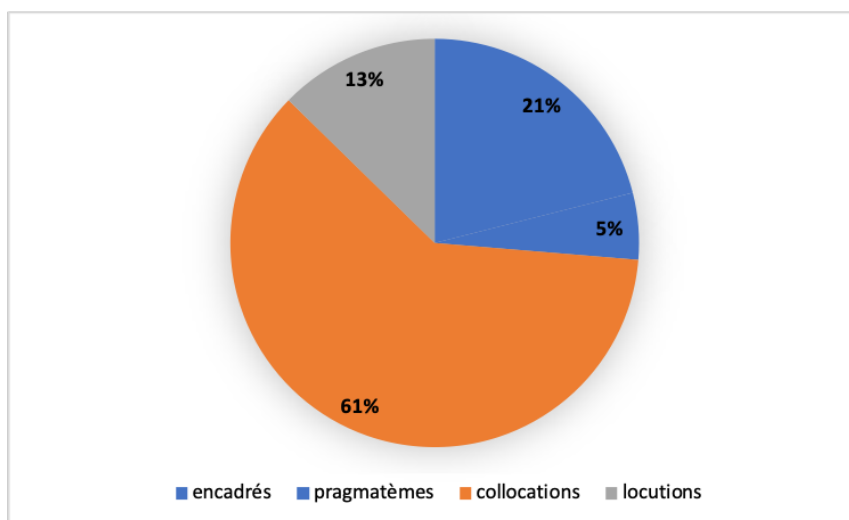
Répartition des UP dans la rubrique "Repères Linguistiques" de Saison 4



En effet, sont mis en évidence un total de 197 locutions, ce qui représente 16% du vocabulaire que nous avons relevé. Parallèlement, les collocations occupent une place majeure avec un total de 948 combinaisons de mots, soit 77% des unités relevées. En revanche, les pragmatèmes sont moins représentés en nombre avec 82 occurrences, ce qui représente 7 % du corpus. Toutefois, la raison de cette timide représentation est due à l'apparition de cette catégorie d'UP dans les encadrés présents au sein de chaque unité. Les encadrés totalisent un nombre significatif de 327 expressions. En prenant en compte ces encadrés, la répartition des UP se modifie légèrement, et prend l'allure suivante :

Figure 27

Répartition des UP dans la rubrique + encadrés



Les pragmatèmes représentent désormais 26 % du vocabulaire retranscrit, les collocations, 61 % et les locutions, 13 %. Cette distribution variée témoigne de l'approche holistique adoptée par le manuel avec un total de plus de 1500 unités.

- 4) Une double page intitulée « S'exprimer » figure dans les deux thèmes respectifs et pose différents objectifs :
- Le premier thème traite la question de l'expression d'une idée dans des situations de la vie courante. Elles sont appuyées par des encadrés intitulés « Le + expression » qui prennent en considération les différences entre langages familier et standard, oral et écrit :

Figure 28*Le + Expression (p. 22)*

- Ça m'agace. Ça m'ennuie.
- Ça pourrait être mieux.
- Je n'en peux plus ! J'en ai assez !
- Je ne suis pas content de...
Je suis mécontent de...
- Ce n'est pas satisfaisant.
Je ne suis pas satisfait de votre travail.
- * Zut ! Merde* !
- * C'est nul !
- * Je suis crevé / nase !
- * Je suis mort (de fatigue).
- * J'en ai ras-le-bol ! J'en ai par-dessus la tête !
J'en ai plein les bottes ! J'en ai marre !
- * Je suis au bout du rouleau !

- Le second thème permet d'acquérir une compétence à la fois culturelle « La minute culturelle » et linguistique « Détente lexicale » à travers une approche socio-culturelle.

En somme, par les caractéristiques citées ci-dessus et d'un point de vue phraséodidactique, le thème 1 de chaque unité privilégie le développement des compétences phraséologiques. Nous pouvons conclure que le manuel *Saison* adopte une approche non explicite mais privilégiée de la phraséologie : elle constitue pour l'apprenant un élément clé pour l'amélioration de la compréhension et l'utilisation de la langue française.

Conclusion. Les deux niveaux du manuel *Saison* étudiés présentent une approche attentive à la dimension idiomatique et pragmatique de la langue cible. À cet effet, des encadrés présentés sont prévus pour aider l'apprenant à assimiler la dimension discursive du langage afin qu'il puisse acquérir une compétence communicative plus naturelle. En outre, il est important de noter une différence marquée entre les niveaux B1 et B2 de cette méthode : alors que les concepteurs proposent un « point récap' » au niveau B1, au niveau B2 ils préfèrent parler de « repères linguistiques ». Cette évolution souligne la nécessité pour l'apprenant de comprendre la langue à un niveau plus élevé de complexité : le manuel

de niveau B2 propose un éventail plus large d'expressions et de phrases toutes faites à utiliser, soulignant ainsi l'importance de la maîtrise des UP en langue cible.

Par la présente, penchons-nous sur l'approche adoptée par une autre méthode intitulée « Tendances ».

TENDANCES

La méthode *Tendances* est une méthode d'apprentissage de FLE qui s'adresse aux apprenants de niveau intermédiaire (B1) et indépendant (B2). Elles se présentent sous la configuration suivante :

Tendances B1. Les auteurs de *Tendances B1* soulignent un environnement linguistique et culturel actuel afin que l'apprenant puisse développer des compétences langagières en parallèle d'acquisitions de savoirs culturels²⁴ : « Les documents supports [...] sont choisis à la fois parce qu'ils reflètent les comportements, les intérêts actuels des sociétés francophones et pour leur capacité à susciter remarques, commentaires et discussions chez les étudiants. » (Girardet, Pécheur, Gibbe, & Parizet, 2017a, p. 3).

Dans sa forme, le manuel s'articule de la manière suivante :

Unité X
1) 4 leçons
2) Projet
3) Outil
4) Bilan

Il convient de souligner que le lexique est présenté en contexte, et que son acquisition est effectuée selon le modèle suivant :

²⁴ L'encadré « point infos » permet de donner des informations civilisationnelles et de faire des comparaisons interculturelles.

Réflexion - Tâches à réaliser	▶ Conceptualisation - approche inductive	▶ Automatisation - exercice oral / écrit
----------------------------------	---	---

- 1) La réflexion et la conceptualisation se modélisent durant les 4 leçons étudiées : au cours de la phase de conceptualisation, un encadré intitulé « Réfléchissons » est proposé à l'apprenant, dans le but de l'amener à prendre conscience des phénomènes langagiers²⁵ par induction (sans qu'ils soient nécessairement de nature phraséologique). Avec les encadrés *réfléchissons*, d'autres encadrés peuvent être illustrés dans le manuel : prenons à titre d'exemple la page 39 du manuel, celui-ci illustre les expressions qui pourraient être utilisées sous le concept de l'apparence :

Figure 29

Pour s'exprimer (p. 39)

<p>Pour s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire l'apparence - Tu ressembles à... Tu as l'air d'un vieux. - On dirait un vieux... On dirait que tu es... - Il semble... Il paraît... Il fait... vieux • Donner des conseils - Il faut que tu ailles chez le coiffeur. - J'aimerais que tu perdes 4 kilos... (subjonctif après les verbes qui expriment la nécessité ou la volonté) - Tu devrais mettre une robe...
--

²⁵ **Lexique** et grammaire

L'intégration d'encadrés lexicaux et grammaticaux en phase de réflexion permet une meilleure compréhension et une utilisation plus efficace des expressions en contexte. Ce qui peut favoriser la mémorisation de manière plus graduelle.

- 2) Le manuel met en œuvre une approche pédagogique centrée sur l'approche actionnelle. Pour ce faire, une variété de techniques pédagogiques sont utilisés ; telles que des simulations de situations réelles, des jeux de rôles et des activités interactives ainsi qu'une réalisation de projet faisant office de 5^e leçon. Elle permet de mettre l'accent sur la pratique et la mise en situation des notions étudiées.
- 3) Une double page d'aide-mémoire nommée « Outils » permet à l'apprenant de synthétiser le vocabulaire étudié durant la séquence. Elle représente l'élément le plus important en matière de phraséologie. Cette section est conçue pour aider les apprenants à mieux comprendre les mots et les expressions dans un contexte lexical.

Les unités que nous avons relevées dans cette double page se distribuent de la manière suivante :

Figure 30

Nombre d'UP dans la rubrique "Outils" de Tendances B1

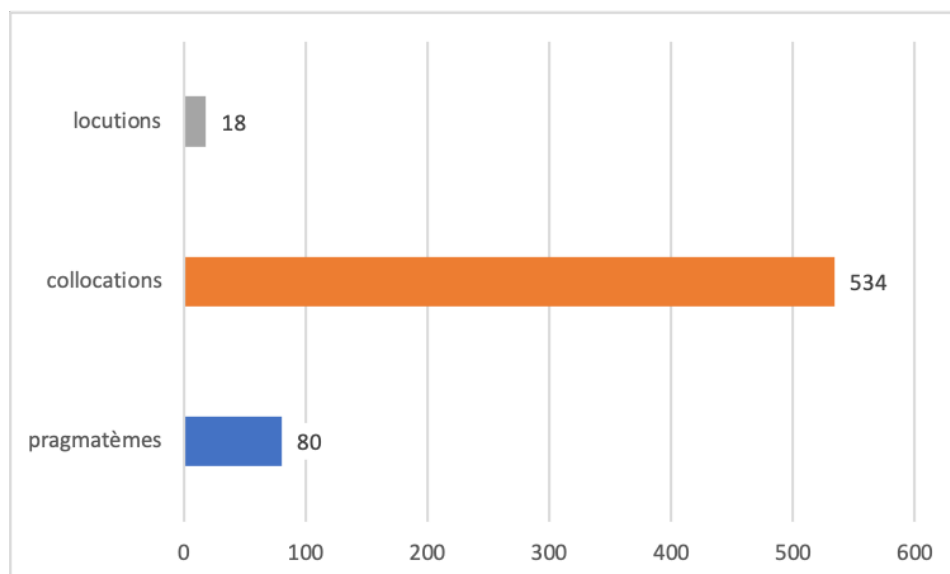
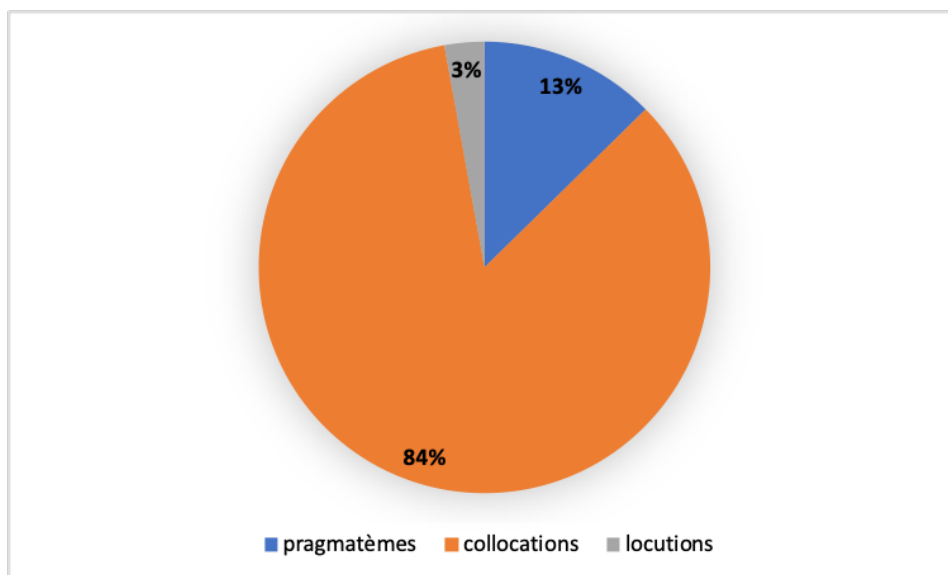


Figure 31

Répartition des UP dans la rubrique "Outils" de Tendances B1

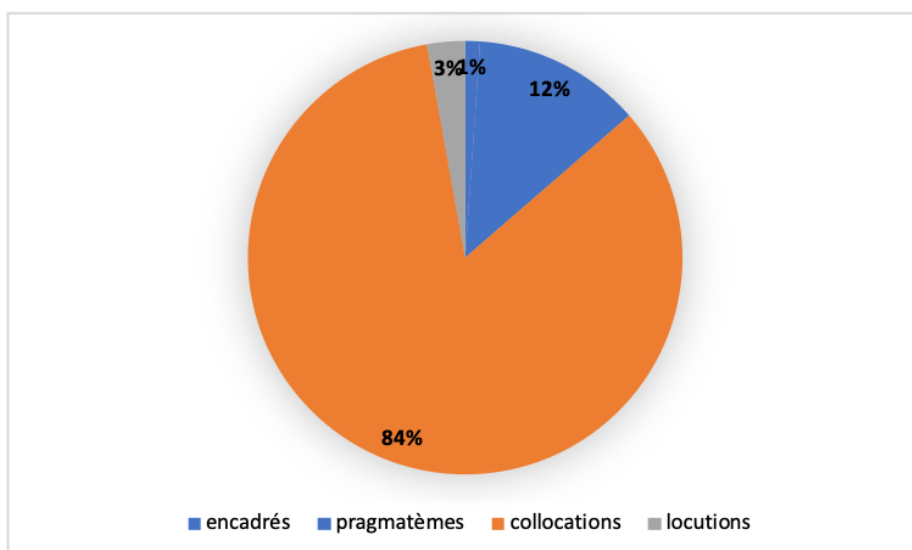


Parmi elles, nous comptons 18 locutions, ce qui représente environ 3% du total des UP relevées. Nous avons identifié 534 collocations, et celles-ci constituent en moyenne 84% des UP recensées. Enfin, les pragmatèmes sont au nombre de 80, soit 13% du corpus.

Toutefois, contrairement à la méthode précédente, nous constatons une différence de 1% à l'ajout des encadrés :

Figure 32

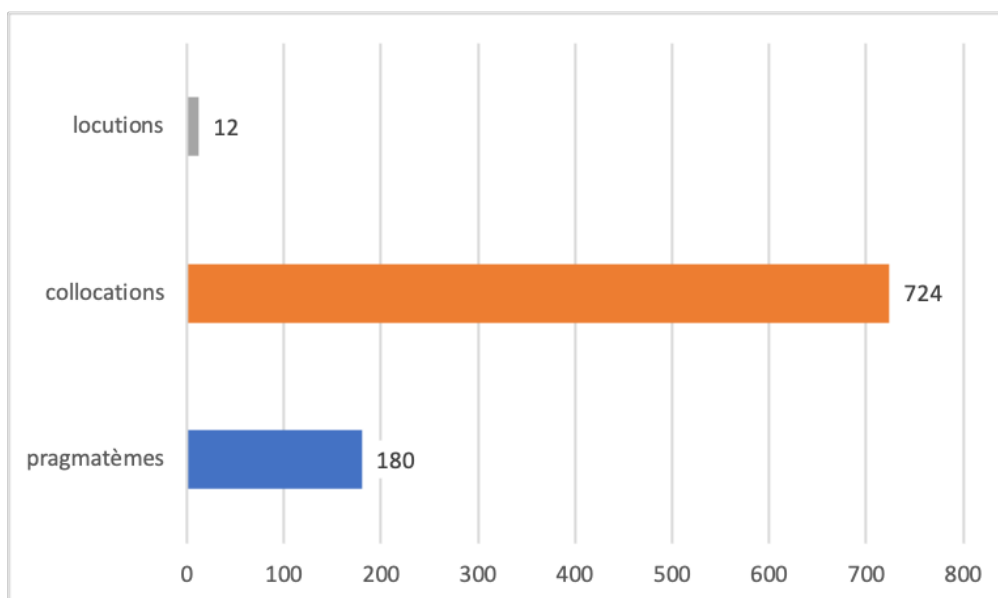
Répartition des UP dans la rubrique + encadrés



Tendances B2. Le manuel *Tendances B2* reprend et enrichit les points de grammaire abordés dans les niveaux précédents. Il introduit de nouveaux thèmes de vocabulaire en fonction des documents proposés, tout en revoyant les thèmes des niveaux élémentaires ; les auteurs citent l'exemple de la locution « d'autant que » pour exprimer une relation de cause, dans la continuité de « puisque », abordée précédemment et à nouveau afin de clarifier les difficultés qui lui sont liés (Girardet, Pécheur, Gibbe, & Parizet, 2017b, p. 3). De plus, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire est intégré dans des tâches à accomplir, de manière à renforcer la pertinence et la praticité de l'apprentissage. A l'image de *Tendances B1*, l'acquisition des compétences linguistiques est abordée par une approche qui combine la réflexion, la conceptualisation et l'automatisation, toujours accompagné d'exercices et d'une double page outils, où les UP s'articulent de la manière suivante :

Figure 33

Nombre d'UP dans la rubrique "Outils" de Tendances B2

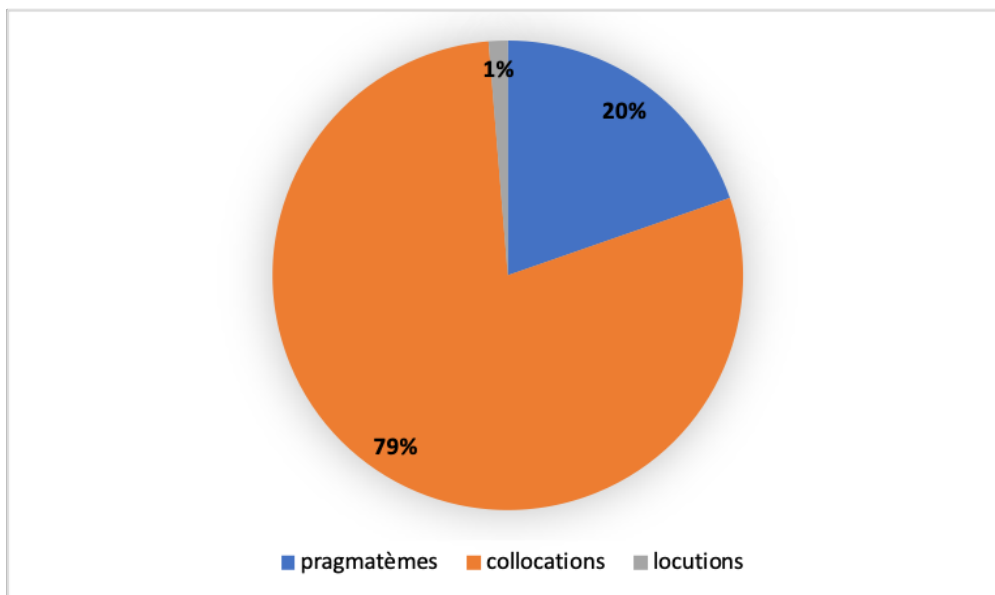


Les résultats obtenus révèlent la présence de 12 locutions, ce qui représente 1% du corpus étudié. Nous avons identifié 724 collocations, constituant 79% des UP relevées. Par

ailleurs, les 180 pragmatèmes que nous avons recensé, représentent 20% du vocabulaire analysé.

Figure 34

Répartition des UP dans la rubrique "Outils" de Tendances B2

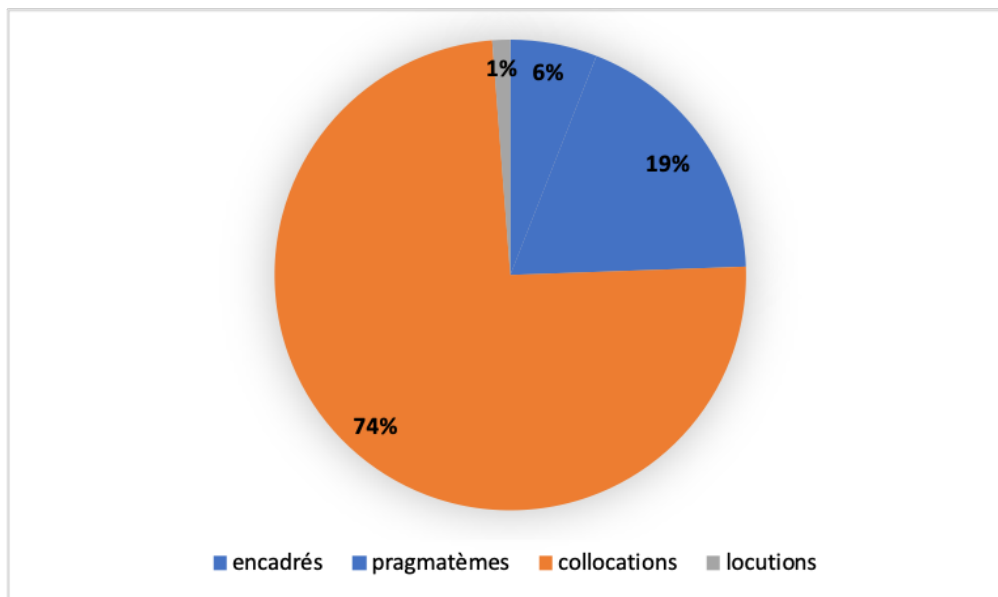


En comparaison à *Tendances B1*, *Tendances B2* présente une augmentation du nombre d'UP dans la double page « Outils ». Bien que le manuel soit identique dans la forme, les données que nous avons recueillies indiquent une évolution en termes de contenu.

Nous constatons également une légère augmentation des pragmatèmes par les expressions pragmatiques soulevées dans les encadrés :

Figure 35

Répartition des UP dans la rubrique + encadrés



Dans cette nouvelle configuration, nous constatons pour les pragmatèmes, une augmentation de 5 points de pourcentage supplémentaire.

Conclusion. Afin de conclure sur la méthode « Tendances », nous constatons que les deux niveaux présentent des points de grammaire et de vocabulaire introduits de manière progressive, subordonnée aux tâches à réaliser. Il y a également des exercices de renforcement et une vérification des compétences acquises dans l'unité. La mise en avant des UP est toutefois plus modérée, cela peut refléter une approche pédagogique axée sur la maîtrise progressive de ces structures linguistiques, permettant aux apprenants de les intégrer avec la contextuelle.

Ainsi, penchons-nous à présent sur la dernière série de manuels à étudier :

COSMOPOLITE

Cosmopolite 3. L'avant-propos du manuel « Cosmopolite » met en exergue les traits pédagogiques suivants : Tout d'abord, il est à noter que l'ouvrage se distingue par une démarche inductive qui offre aux apprenants une acquisition progressive des compétences langagières. Les leçons proposées dans le manuel sont en contexte et basées sur des documents authentiques, oraux et écrits. Cette méthode permet ainsi une

immersion authentique, favorisant une meilleure assimilation des savoirs et des compétences visées. Les unités de ce manuel se présentent comme suivant :

Unité X
1) Ouverture de dossier
2) Leçons 1-2
3) Focus langue
4) Leçons 3-4
5) Focus langue
6) Stratégies + projets

- 1) Une contextualisation de la thématique dès l'ouverture de l'unité afin de remobiliser les acquis des niveaux précédents.
- 2) Quatre leçons sont présentées afin de permettre à l'apprenant une acquisition d'un savoir en contexte, appuyé par des documents authentiques afin de lui permettre d'acquérir un savoir proche du LN. De plus, un renvoi régulier au Focus langue permet de repérer et d'utiliser les bonnes formules.
- 3) Entre chaque paire de leçons un récapitulatif de grammaire et de lexique nommé Focus langue permet de faire une mise au point sur le lexique et la grammaire utilisés au cours de l'unité. Prenons l'exemple de l'encadré de la page 41 afin de visualiser :

Figure 36

Encadré "Demander de l'aide pour gérer un problème" (p. 41)

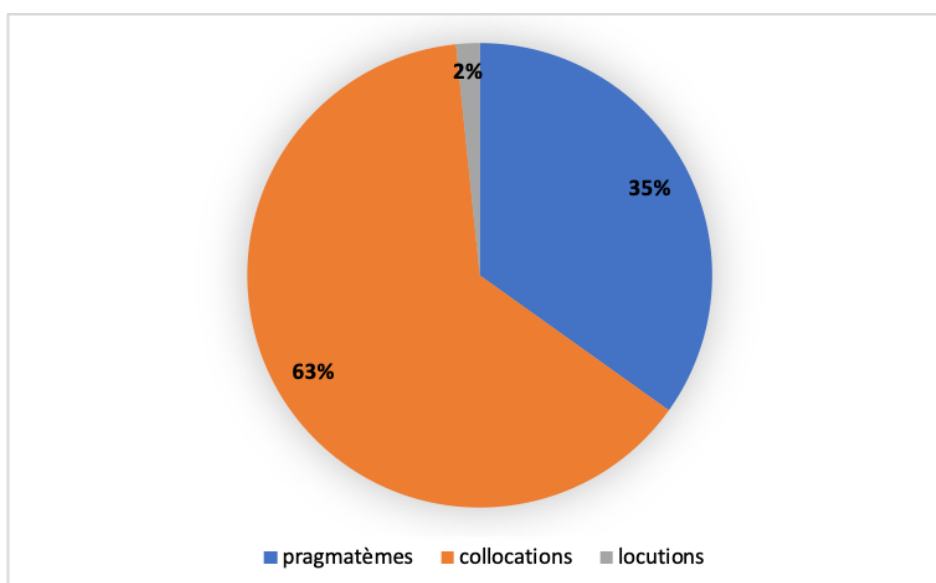
Demander de l'aide pour gérer un problème :

- Je dois modifier ma carte de séjour, et je ne m'en sors pas.
- Je ne comprends pas ce qu'ils veulent.
- J'en ai assez. = J'en peux plus !
- Arrête de te moquer de moi.
- Ça me prend la tête.
- Allez, détends-toi et raconte-moi ce qui s'est passé.
- Tout ira bien.
- Ne t'inquiète pas pour ton justificatif.
- Mon justificatif de domicile a plus de trois mois.
- Je ne sais pas quoi faire.
- Allez, rassure-toi.
- Je te promets que tout ira bien.
- Tu veux bien m'aider, s'il te plaît ? Parce que je ne vais pas y arriver toute seule.

En termes de distribution d'UP, la méthode *Cosmopolite 3* se présente comme suit :

Figure 37

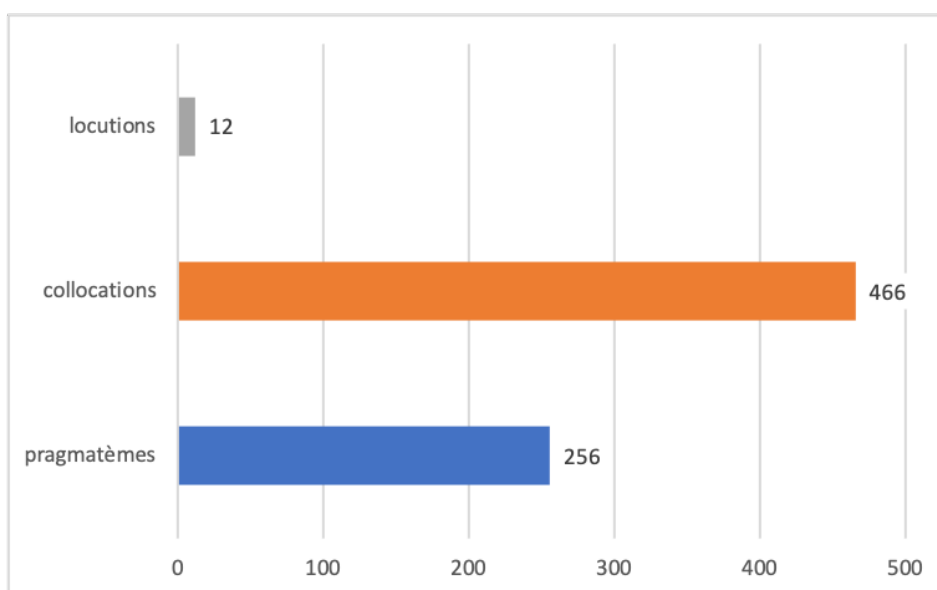
Répartition des UP dans la rubrique "Focus Langue" de *Cosmopolite 3*



L'étude du corpus révèle une répartition disproportionnée des différentes catégories. Parmi celles-ci, les locutions représentent environ 2% du corpus, les collocations en constituent 63%, et les pragmatèmes sont présents à hauteur de 35%. Cette distribution est recensée sur 16 doubles pages où le nombre atteint est de 734 toutes les UP confondues. Parmi ces 584 UP, 12 sont des locutions, 466 des collocations et 256 des pragmatèmes :

Figure 38

Nombre d'UP dans la rubrique "Focus Langue" de *Cosmopolite 3*



- 6) Une page *stratégies* permet à l'apprenant de développer des compétences orales et écrites afin qu'il puisse s'approprier différents types de discours.

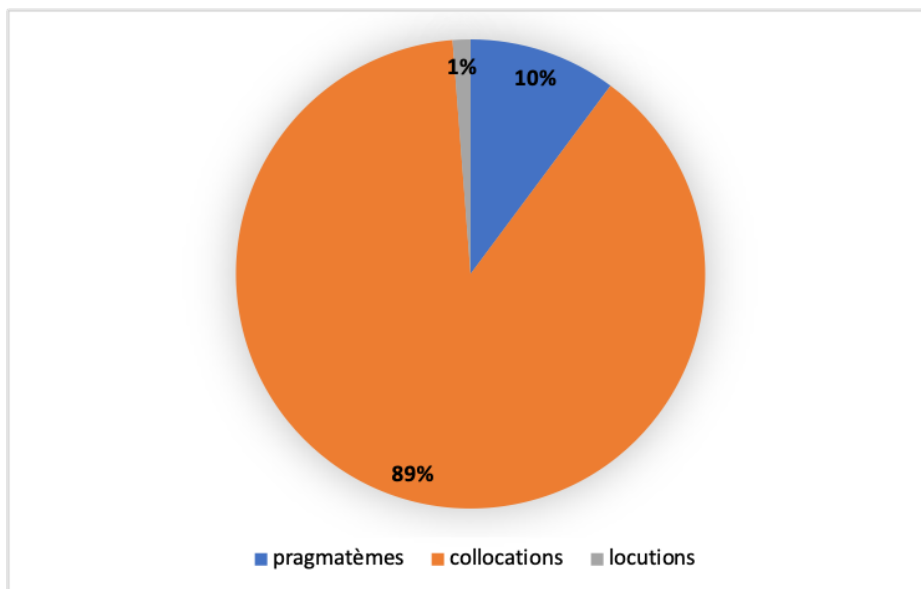
Cosmopolite 4. Dans son ensemble, l'approche du manuel *Cosmopolite 4* est similaire à celle de *Cosmopolite 3* : d'une part, la forme est identique, d'autre part l'approche du manuel est indexée sur une acquisition de compétences pour la réalisation de projets (perspective actionnelle) en fin de chaque unité.

En ce qui concerne les différences, celles-ci résident dans l'évolution du contenu : En plus de ce qu'offre *Cosmopolite 3*, *Cosmopolite 4* traite une démarche collaborative avec l'utilisation d'un mur de classe virtuel (Hirschsprung et al., 2018, p. 3) afin que les apprenants puissent interagir sur leurs productions lors des tâches finales. En outre, d'un

point de vue phraséologique, le manuel semble garder la même approche en intégrant deux focus langue par unité. Voici donc la répartition des UP dans les pages dédiées à cet effet :

Figure 39

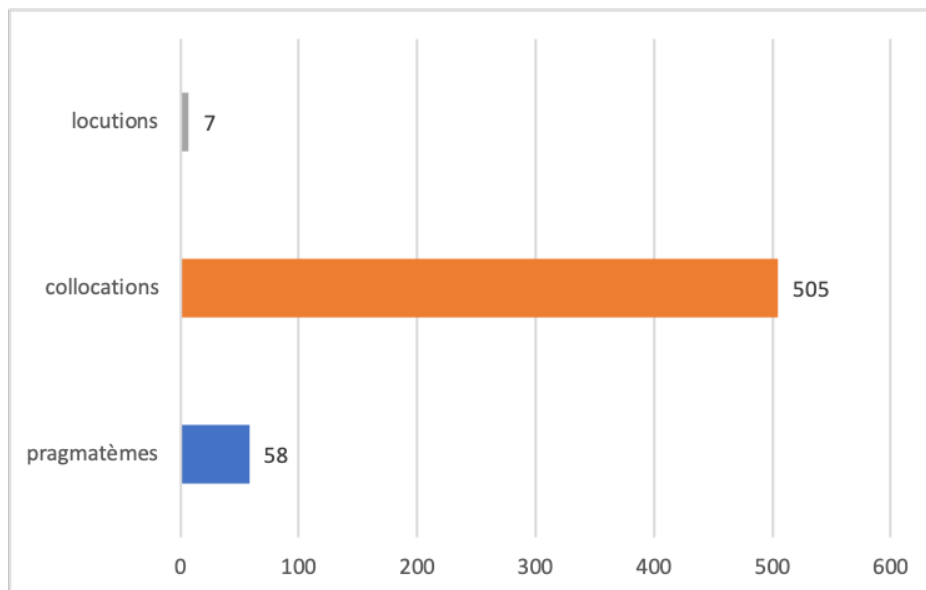
Répartition des UP dans la rubrique "Focus Langue" de Cosmopolite 4



Les résultats de notre étude révèlent une prédominance de collocations, représentant 89% du corpus étudié. Les locutions, quant à elles, n'en constituent que 1%. Finalement, la part accordée aux pragmatèmes est de 10%. Voici également la répartition en nombre des expressions que nous avons recensées :

Figure 40

Nombre d'UP dans la rubrique "Focus Langue" de *Cosmopolite 4*



Conclusion. En conclusion, il convient de souligner dans la méthode « Cosmopolite » que le nombre d'UP demeure relativement modeste. Il est important de noter que l'approche adoptée dans ces méthodes privilégie la démarche inductive du vocabulaire, où les UP sont présentées dans un contexte authentique par le biais d'exercices parallèles à des situations de communication réelles. Cependant, il convient de reconnaître que la présentation des UP sous forme de liste pourrait apporter des avantages supplémentaires, permettant aux apprenants de visualiser les unités en bloc, et ainsi de mieux les assimiler sous une forme combinée.

Conclusion générale pour les méthodes

D'un point de vue global des méthodes « Saison », « Tendances » et « Cosmopolite », nous pouvons mettre en évidence qu'il est indéniable de constater un nombre conséquent d'UP en raison de la nature authentique des documents proposés : Il convient de souligner que les LN recourent fréquemment aux UP tant à l'oral qu'à l'écrit. En annexe 1, nous avons inclus une liste sélective de mots basée sur les données que nous avons collectées et triées par ordre alphabétique.

Toutefois, d'un point de vue phraséologique, la méthode « Saison » se distingue par son aspect proche des méthodes citées dans le chapitre 3 de notre étude, puisqu'elle est en accord avec l'approche onomasiologique. De plus, il est intéressant de noter l'évolution de *Saison 3* à *Saison 4* : c'est une progression de niveau de langue accompagné d'une progression visuelle, ce qui unifie les objectifs linguistiques des manuels.

Nous classerons en outre la méthode « Tendances » en deuxième position, puisqu'elle offre également une présence significative aux UP. Cependant, la méthode « Cosmopolite » serait classée en troisième position en raison de son approche inductive qui ne met pas suffisamment en évidence le vocabulaire phraséologique ; cela peut être considéré comme un point handicapant en termes de phraséodidactique.

Finalement, il est essentiel de prendre en considération les besoins individuels des apprenants et les objectifs d'apprentissage / enseignement fixés par chaque enseignant avant de sélectionner la méthode la plus adaptée au développement des compétences phraséologiques.

Courts métrages

Dans cette partie, nous avons fait le choix de sélectionner deux vidéos de la plateforme « TV5MONDE / Enseigner le Français ». Cette plateforme offre une grande variété de ressources et de contenus pédagogiques pour les apprenants de français de tous niveaux : elle propose principalement des vidéos, des exercices interactifs, des jeux, des tests de niveau, des fiches pédagogiques et des cours thématiques.

La première vidéo que nous avons sélectionnée est destinée aux adultes de niveau B1 et s'intitule « #NousToutes : finissons-en avec les violences sexistes et sexuelles ! » (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/noustoutes>), une vidéo de 1'21". Elle met en avant l'importance de l'utilisation de mots justes lorsqu'on aborde des sujets sensibles. La deuxième vidéo est une présentation régionale qui s'intitule « Côte d'Azur, France » (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/cote-dazur-france>),

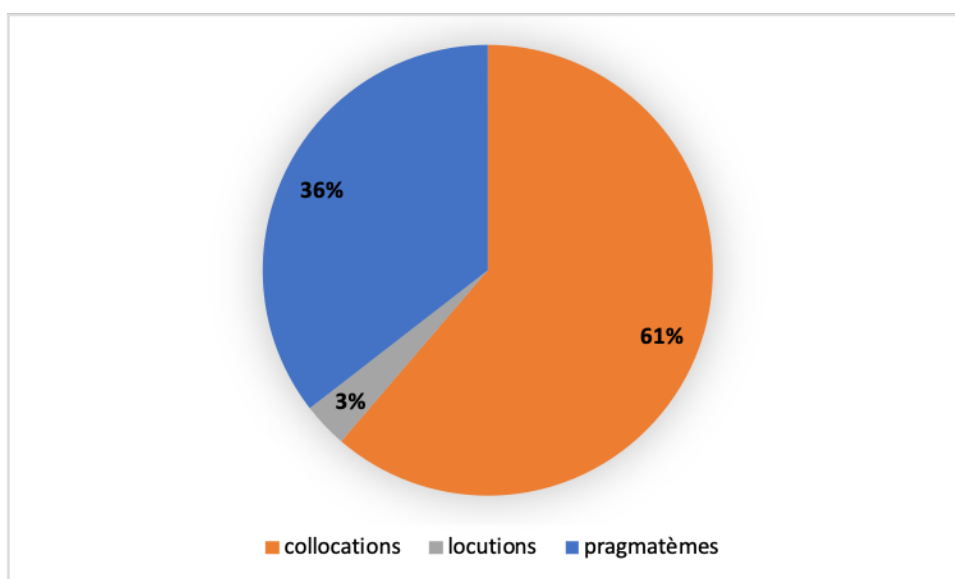
une vidéo de 3', cette dernière contient un nombre assez conséquent d'UP. Elle s'étend du niveau A2 au niveau B2 pour un public d'adolescent. À présent, voyons de quelle manière s'articule ces deux documents en termes de phraséologie et déterminons une quelconque présence dans les fiches pédagogiques proposées.

#Noustoutes

A l'image des manuels, nous avons illustré les données que nous avons recueillies dans un graphique comme suit :

Figure 41

Répartition des UP dans la vidéo "#NousToutes : Finissons-en avec les violences sexistes et sexuelles !"



- Sur un total de 31 UP relevées, les collocations comptent 19 occurrences, équivalant à 61% du total des unités relevées :

Collocations			
verbale	adverbiale	conjonctive	nominale
Enquête + montrer	Plus que jamais	Alors que (*2)	violences sexuelles
Accueillir une parole			La personne victime (*2)
Rassurer une personne			Petite phrase
Se confier à quelqu'un			phrases toutes simple
Remettre au bon endroit			violences sexistes
La loi + protéger			La première fois que
Venir confier			Dans de nombreux cas
Se munir de			

- Les données révèlent la présence d'une locution verbale, celle-ci représente 3% du corpus :

Locutions
verbale
Apprendre par cœur

- Les pragmatèmes, quant à eux, sont présents à hauteur de 11 occurrences, soit 36% du corpus étudié :

Pragmatèmes
Bienvenue dans [Terriennes, l'actualité des femmes dans le monde]
Il semble
« Je te crois, tu as bien fait de venir me voir, merci de ta confiance »
« C'est très courageux ce que tu fais, je suis très impressionnée »
« Il n'a pas le droit de te faire ça, tu n'y es pour rien »
« La loi interdit ces violences, elles sont graves. »
D'abord
Deuxième chose
Troisième chose
Quatrième élément
Et enfin

Il est toutefois intéressant de remarquer certains points ;

- Les UP étudiées composent la grande majorité des énoncés discursifs
- Parmi les exercices de la fiche pédagogique, il y a :
 - Un exercice à trou dans lequel se trouve (en termes d'UP) les termes « victimes » et « violences » qu'il faut placer dans la collocation « **victimes de violences sexuelles** »

- La présence d'un encadré qui énumère les connecteurs temporels afin de structurer le discours :

d'abord, en premier lieu, ensuite,
puis, après, et, enfin, premièrement,
deuxièmement...

- Une activité qui reprend en bloc les pragmatèmes :

Figure 42

Activité 4 de la fiche pédagogique #Noustoutes

Activité 4 : Écoutez Caroline De Haas et retrouvez les phrases utiles pour aider une victime.

Que faut-il dire...

> Pour rassurer ?

> Pour revaloriser ?

> Pour déculpabiliser ?

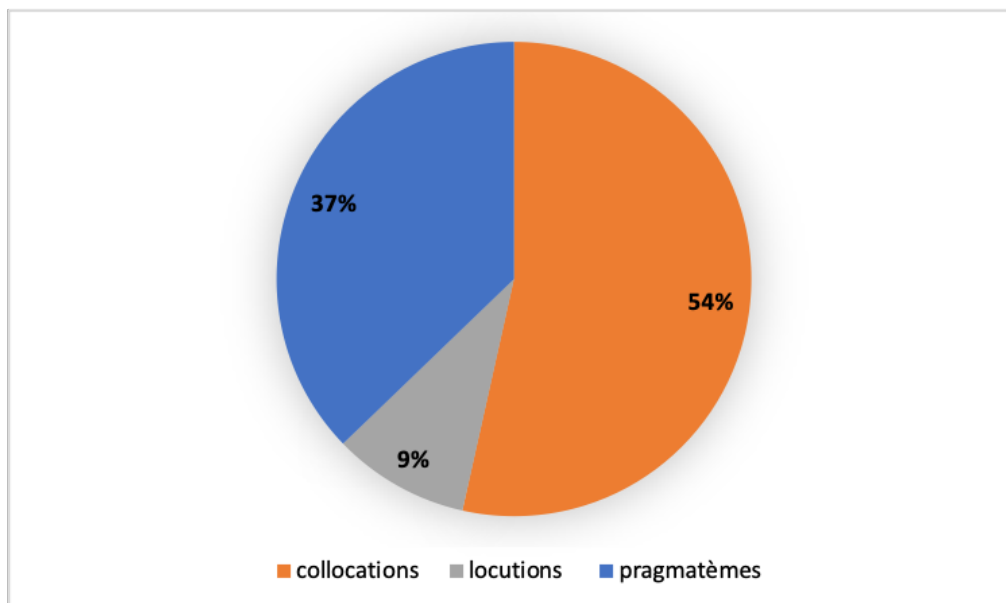
> Pour montrer le soutien de la loi ?

La Côte D'azur

En analysant attentivement le contenu, nous avons identifié un total de 43 UP, réparties comme suit :

Figure 43

Répartition des UP dans la vidéo "Côte d'Azur, France"



- Parmi ces unités il y a 23 collocations, soit 54% du corpus :

Collocations				
verbale	nominale	adverbiale	conjonctive	adjectivale
devoir quelque chose à quelqu'un	jolies filles	d'un autre genre	à ceci près que	court vêtues
perfectionner sa technique	les parfums de la Provence		à tel point que	véritables stars
composer des affiches	l'histoire mondiale		c'est-à-dire	motifs préférés
suivre les consignes	un bain de mer			
raconter cette histoire	immense parc aquatique			
en profiter pour	petite tête (de faune)			
	une soirée terrasse			
	amateurs de musique			
	la première fois que			
	choses à faire			

- Les locutions représentent 9 % des données récoltés avec un nombre de 4 :

Locutions	
nominale	verbale
quand le soleil est au zénith	venir chercher le soleil
les Picasso en herbe	mieux vaut obéir au doigt et à la pagaie

- Finalement, les 16 pragmatèmes en représentent 37% :

Pragmatèmes
aujourd'hui (*2)
on se croirait presque (en Californie)
hum ! ça sent bon
non, mais c'est vrai [qu'il y a une facilité] quand même
enfin
et après ça va tout seul.
Allez, on continue.
continuez s'il vous plaît
donc voilà
allez on pagaie en avant ! Allez hop !
bien méritée
c'est franchement flambant
donc, ouais, c'est super sympa !
bonne nuit
eh oui

Bien que le niveau B1 ne propose pas de questions orientées sur la conscientisation des UP, nous constatons dans le matériel pédagogique du niveau B2 une prédominance des questions sur les expressions utilisées dans la vidéo. Prenons l'exemple de la question 1 de l'activité 4, celle-ci permet à l'apprenant d'émettre une réflexion sur les structures utilisées par les LN :

Figure 44

Activité 4 de la fiche pédagogique au niveau B2

Activité 4

1. Lisez l'interview ci-dessous du jeune Niçois, expliquez les expressions soulignées.

« le cours Saleya, c'est inratable, c'est franchement flambant. L'été, y a plein de monde, c'est festif, y a plein de choses à faire... Donc, ouais, c'est super sympa !
Comment s'appelle cette manière de parler ou registre de langue ?

De plus, les locutions « Les Picasso en herbe », « Mieux obéir au doigt et à l'œil » sont demandés d'être explicitées, et la collocation conjonctive « à tel point que » d'être reformulée avec la collocation « au point de ».

Conclusion

Dans le matériel pédagogique proposé, nous remarquons que le niveau B2 se distingue en termes d'exercices, orientés principalement sur les expressions utilisées par

les locuteurs. Les niveaux B1 des deux vidéos se penchent toutefois sur d'autres phénomènes langagiers.

Il convient de souligner que les deux vidéos durent respectivement 1min21 et 3 minutes. Pour des vidéos courtes, elles présentent une quantité significative et indéniable de structures syntagmatiques et d'idiomaticité.

Ainsi, l'enseignement de ces unités linguistiques devient plus qu'essentiel en classe de FLE. En effet, il est impératif de concevoir des approches pédagogiques qui leur consacrent une attention minutieuse.

Conclusion générale du chapitre 4

Notre objectif dans ce chapitre était de mettre en exergue la présence des UP dans le matériel didactique proposé, de comparer et de discuter la place qui leur sont accordée : d'une part dans l'évolution des niveaux B1 et B2 de chaque méthode. D'autre part, la comparaison de ces dernières aux autres méthodes afin de déterminer celle qui serait plus adaptée à l'objet de notre étude. Par l'ajout de l'étude de deux vidéos nous parvenons à la conclusion suivante : les niveaux B2 se distinguent par une présence plus abondante d'UP. Il est également primordial de faire de la phraséodidactique un objectif didactique clé, à quel niveau d'apprentissage que ce soit.

Chapitre 5

Conclusion et recommandations

Dans cette recherche, notre principal objectif était d'étudier la place de la phraséologie à la fois en linguistique mais aussi en situation d'apprentissage. Comme nous l'avons souvent signalé durant notre recherche, le caractère récent de la phraséologie au sein même des sciences du langage ne lui ont pas permis de se développer pleinement dans son domaine et parmi les diverses branches adjacentes :

Dans notre chapitre 2, nous avons placé la phraséologie entre usage et convention, dans un continuum allant de la monolexicalité à la polylexicalité, puis nous avons déterminé comment la fréquence d'utilisation des unités phraséologiques contribuait à la schématisation du langage. Nous avons également énoncé les critères qui définissaient la phraséologie à partir des composantes des différentes définitions lexicographiques. Cela nous a permis d'approfondir la compréhension théorique de cette discipline, d'appréhender la diversité et la complexité de ses unités pour mieux saisir leur rôle dans la communication orale et écrite.

En effet, nous avons mis en avant le caractère multidimensionnel de la phraséologie et avons lié cette dernière à plusieurs domaines adjacents tel que la lexicologie, la linguistique du discours, la traductologie, l'ethnolinguistique et la psycholinguistique. En explorant ces différentes perspectives, nous avons pu appréhender l'importance et les divers aspects du domaine dans l'étude des sciences du langage. Il est essentiel de relier ces composantes les unes aux autres et d'en faire un travail général pour avoir une vision plus holistique afin que la phraséologie puisse prendre une place réelle dans les ressources actuelles. Cependant nous tenons à souligner que la lexicologie, malgré son importance et son lien étroit avec le domaine de la phraséologie, a connu un développement relativement lent : celle-ci fournit pourtant un cadre théorique essentiel à l'analyse et à l'interprétation des UP. Des projets et des approches théoriques ont pourtant été entrepris afin de

catégoriser et de décrire ces unités ; cela a toutefois contribué à la fois à une meilleure compréhension, mais également de jeter les bases pour les futures ressources à exploiter.

Par ailleurs, nous avons traité séparément les unités que compose la phraséologie et distingué les caractéristiques qui leur sont propres. Nous avons fait une distinction entre les syntagmes phraséologiques, soit les collocations et les locutions, en soulignant leur nature idiomatique et figée ; bien que ces syntagmes partagent des caractéristiques similaires, il est important de les classer afin d'éviter toute confusion catégorielle.

D'un point de vue didactique, il est essentiel que les UP soient enseignées dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, car ce sont des outils indispensables dans la communication. Comme nous l'avons indiqué au début de cette recherche, ces unités sont multiples et possèdent différentes désignations telles que : « combinaison idiomatique », « construction figée », « expression idiomatique », « expression semi-figée », « phraséologisme pragmatique », « syntagme figé », « syntagme idiomatique », « unité phraséologique », « unité polylexématique » et « phrasème ». Les locuteurs natifs d'une langue les emploient fréquemment et inconsciemment, cela rend difficile de les contourner et d'ignorer leur présence constante dans les productions didactiques, c'est pourquoi leur enseignement exige une attention particulière du point de vue de la syntaxe et du contexte.

En outre, nous avons constaté un manque de sensibilisation notable d'un point de vue didactique : pour un enseignement efficace des UP, il est primordial que les enseignants soient familiarisés avec les spécificités et les approches méthodologiques du domaine. Cependant, nous constatons que le flou catégoriel que nous avons mentionné ci-avant est accompagné d'un flou didactique : Il est donc dans un premier temps essentiel de souligner que les programmes d'enseignement actuels ne reconnaissent pas encore pleinement l'importance de la phraséologie en didactique : le CECRL ne lui réserve qu'une place fractionnée et peu explicite dans les diverses compétences proposées. Toutefois, le CECRL étant désigné comme une base commune pour la conception de programmes, se

présente comme un pivot entre l'enseignement et l'apprentissage : Il est en ce sens nécessaire de revisiter la place de la phraséologie dans le référentiel prévu à l'usage des enseignants et par le biais de ce canal d'explicitier son importance en didactique des langues. Dans un second temps, pour favoriser un enseignement plus complet, l'introduction de la phraséologie dans les programmes de formation de FLE pourrait être une forme de conscientisation des futurs enseignants pour qu'ils puissent développer des stratégies d'enseignement avec l'appui de ressources pédagogiques adaptés. Dans un troisième temps, pour que l'apprenant puisse adopter une vision plus entitaire et pour l'aider à développer ses compétences en termes d'UP ; il est primordial de ne pas le limiter à une simple présentation de listes de mots mais d'adopter une approche progressive et conceptuelle des désignations par le biais d'un enseignement contextualisé en mettant davantage l'accent sur l'aspect sémantique, pragmatique et discursif des UP tout en considérant le niveau de langue et l'âge de l'apprenant.

De plus, en comparaison aux méthodologies proposées par les spécialistes du domaine, les manuels que nous avons étudiés nous permettent d'avoir une vision précise sur la place accordée à la phraséologie. Nous pouvons affirmer que la méthode « Saison » est plus adaptée et plus proche des critères didactiques que nous avons précédemment énoncés. Il serait cependant utile pour l'enseignant d'utiliser des documents en parallèle pour alimenter les objectifs liés aux compétences phraséologiques.

Finalement, nous qualifions notre travail de précurseur d'un point de vue intralinguistique franco-turque, puisque nous avons émis tout au long de notre travail une réflexion comparative des langues française et turque pour éclaircir certains points théoriques. Nous avons également ciblé les erreurs des turcophones afin d'en déterminer les plus fréquentes et constaté que les collocations étaient celles qui prépondéraient.

Par la présente, nous proposons pour de futures réflexions un travail sur les besoins spécifiques des apprenants turcophones en matière d'acquisition des UP et de leur utilisation en classe de FLE : cela permettrait d'aborder le sujet d'un point de vue purement

phraséologique et de mieux adapter les futures méthodologies d'enseignement pour les besoins langagiers d'un public turcophone.

Références bibliographiques

- Aito, E., & Igwe, C. U. (2011). Études onomasiologiques et sémasiologiques des technolectes et des unités terminologiques complexes. *Linguistik online*.
<https://doi.org/10.13092/lo.46.369>
- Apaydin, D. (2019). Şiir Çevirisi ve Problemleri : Baudelaire ve Albatros Örneği.
- Arslan, N. (2021). La détermination du niveau d'emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif des apprenants du FLE en classe préparatoire.
- Astérix et obélix : Mission cléopâtre. (2002).
- Avanzi, M. (s. d.). Français de nos régions.
- Bally, C. (1921). *Traité de stylistique française*. Heidelberg, C. Winter (2e éd.).
- Bartsch, S. (2004). *Structural and Functional Properties of Collocations in English : A Corpus Study of Lexical and Pragmatic Constraints on Lexical Co-occurrence*. Gunter Narr Verlag.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Éditions Gallimard.
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). « Français parlé - oral spontané » . Quelques réflexions. *Revue Française De Linguistique Appliquée*, IV(2), 21.
<https://doi.org/10.3917/rfla.042.0021>
- Blanco, X. (2013). Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique. *Verbum*. <https://doi.org/10.15388/verb.2013.4.4977>
- Bolly, C. (2010). Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours ? *Linx*, (62-63), 11-38.
<https://doi.org/10.4000/linx.1356>
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique : (science des significations)*. Librairie Hachette.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe).

- Conseil De l'Europe. (2022). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire. Council of Europe.
- Conseil De La Coopération Culturelle Comité de L'éducation & Division des Langues Vivantes Strasbourg. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. CECRL.
- Coulmas, F. (1981) (éd.). *Conversational Routine : Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Mouton.
- Cowie, A. P. (2000). *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications*. *Language*, 76(2), 479. <https://doi.org/10.2307/417696>
- Cowie, A. P., & Mel'čuk, I. (1998). *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications*. OUP Oxford.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- Delen Karaağaç, N. (2012). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte : analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar dergisi*.
- Denizci, C. (2017). Évaluation multimodale des erreurs commises par les apprenants turcophones de FLE. *Revue du CEES : Centre Européen d'Études Slaves*, 6.
- Develey, A., & Conruyt, C. (2019, 3 novembre). Alain Rey : « La langue française ne s'appauvrit pas, au contraire ».
- Dupleix, D., Cocton, M., Cros, I., Mraz, C., & Ripaud, D. (2015). *Saison 3 : méthode de français : Contient : 1 CD audio et 1 DVD*. Éditions Didier.
- Durietz, S., Martin, P., Mézange, C., Mraz, C., Dupleix, D., & Ripaud, D. (2015). *Saison 4 : Méthode de français. B2*. Didier.
- Ertek, B., & Karakaş, İ. (2022). Impact des transferts syntaxiques dans l'apprentissage du français langue étrangère chez les étudiants turcs. *International Journal of*

Languages' Education and Teaching, 10.4(10.4), 1-22.

<https://doi.org/10.29228/ijlet.64538>

Frassi, P. (2023). Phraséologie et Terminologie. De Gruyter.

Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., & Parizet, M. (2017a). Tendances B1 : Méthode de français. CLE international.

Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., & Parizet, M. (2017b). Tendances B2 Méthode de français + DVD. CLE international.

González-Rey, M. I. (2019). La phraséodidactique : état des lieux.

González-Rey, M. I. (2022). Un nouveau type de pragmatèmes : les mots-dièse (ou hashtags).

Grevisse, M., & Goosse, A. (1995). Nouvelle grammaire française : Grammaire (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Gross, G. (1996). Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions. Ophrys eBooks.

Gross, G. 1997. Du bon usage de la notion de locution. In Martins-Baltar, M. (Ed.), La locution entre langue et usages. ENS Éditions. doi:10.4000/books.enseditions.18763

Günday, R. (2016). Utilisation Des Matériels Didactiques Et Authentiques Dans Les Méthodes Du Fle Et Le Point Du Fle. Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 2016(50), 375-389. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2016.75010>

Hausmann, F. J. (1997). Tout est idiomatique dans les langues. ENS Éditions.

Hausmann, F. J., & Blumenthal, P. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. Langue Française, 150(2), 3-13. <https://doi.org/10.3406/lfr.2006.6850>

- Hegedüs, C. (1998). Les expressions idiomatiques et leur traitement dictionnaire. Cahiers d'études germaniques, 35(2), 81-94. <https://doi.org/10.3406/cetge.1998.1454>
- Heid, U., & Freibott, G. (1991). Collocations dans une base de données terminologique et lexicale. Meta : Translators' Journal, 36(1), 77. <https://doi.org/10.7202/002882ar>
- Hernández, A. J. (2010). Lexicologie contrastive : Les collocations en français et leur traduction en espagnol. Synergies Espagne, (3), 69-81.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Garcia, E., Veillon, A., Antier, M., Mous, N., & Van Der Meulen, M. (2018). Cosmopolite 3 : méthode de français : B1 /c Nathalie Hirschsprung, Tony Tricot, Mathias van der Meulen, Emmanuelle Garcia ; avec collaboration de Anne Veillon [sons du français], Marine Antier [s'exercer], Nelly Mous [DELF].
- Hollande : « Moi président de la République. . . » (2012, 2 mai). [YouTube]. (F. Hollande).
- Islam, C. (s. d.). Lexical Approach 2 - What does the lexical approach look like?
- Jacques Chirac | INA. (2000, 21 septembre). [Fichier vidéo].
- Karagöz, F. (2020). Analyse des erreurs commises par les étudiants turcs lors de la traduction du turc en français. Mémoire de master. Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kauffer, M. (2013). Le figement des « actes de langage stéréotypés » en français et en allemand. Pratiques, (159-160), 42-54. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2817>
- Kauffer, M. (2020). La pragmatique est-elle soluble dans la phraséologie ? Dans La phraséologie française : Débats théoriques et dimensions appliquées (didactique, traduction et traitement informatique) (p. 241-257). Hermann.
- Langlois, R. (2012). Un système fondé sur le rapport dialectique entre écrit et oral. Presses universitaires de Rouen et du Havre eBooks, 99-109. <https://doi.org/10.4000/books.purh.5802>

- Larivière, L. (1998). Valeur sémantique du verbe dans les collocations verbales spécialisées. *TTR*, 11(1), 173-197. <https://doi.org/10.7202/037321ar>
- Larminat, A. (de) (2016, 8 décembre). Fichtre ! Dame ! D'où sortent ces expressions anciennes qui courent encore ?
- Lecler, A. (2003). Isabel González-Rey (2002), La phraséologie du français. *Cahiers de praxématique*, (41), 215-218. <https://doi.org/10.4000/praxematique.2690>
- Legallois, D., & Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, n° 189(1), 3-25. <https://doi.org/10.3917/lang.189.0003>
- Magnan, P. (2014, 3 mars). D'où vient l'expression « guerre froide » ? Franceinfo.
- Marque Pucheu, C. (2007). Les énoncés liés à une situation : mode de fonctionnement et mode d'accès en langue 2*. University of Zadar.
- Martins-Baltar, M. (1997a). La locution : entre langue et usages. ENS Editions.
- Martins-Baltar, M. (1997b). Présentation. Repères dans les recherches actuelles sur la locution. ENS Éditions eBooks, 19-52. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.18703>
- Martins-Baltar, M., Grunig, B. N., & Fónagy, I. (1997). La locution entre langue et usages. ENS Éditions eBooks. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.18653>
- Mejri, S., Meneses-Lerín, L., & Buffard-Moret, B. (2020). La phraséologie française en questions. Hermann.
- Mejri, Salah. (2012, mai). La phraséologie en français. core. <https://core.ac.uk/download/pdf/189881046.pdf>
- Mel'čuk, I. (2003). Collocations dans le dictionnaire. <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Collocations-Szende.pdf>

- Mel'čuk, I. (2013). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais. . . . Cahiers de lexicologie : Revue internationale de lexicologie et lexicographie, (102). <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-1259-2.p.0129>
- Mel'čuk, I. (2015). Clichés, an Understudied Subclass of Phrasemes. Yearbook of phraseology, 6(1), 55-86. <https://doi.org/10.1515/phras-2015-0005>
- Mel'čuk, I. A., Mel'čuk, I. A., Clas, A., & Polguère, A. (1995). Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire. Louvain-la-Neuve [Belgique]. Duculot.
- Náray-Szabó, M. (2002). Quelques remarques sur la définition du phrasème. docplayer.
- Neveu, F. (2011). Dictionnaire des Sciences du langage. A. Colin.
- Polguère, A. (2007). Soleil insoutenable et chaleur de plomb : le statut linguistique des greffes collocationnelles. OLST — Département de linguistique et de traduction. Université de Montréal.
- Poussard, C., Vincent-Durroux, L., & David, C. M. G. (2017). Les marques linguistiques de l'inférence en L2. Cahiers de praxématique, (68). <https://doi.org/10.4000/praxematique.4540>
- Rahnamayekooyan, B., & Parivash, S. (2017). Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère. DOAJ (DOAJ : Directory of Open Access Journals).
- Rey, A. (1997). Phraséologie et pragmatique. ENS Éditions eBooks, 333-346. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.18823>
- Rey, I. G. (2021). La nouvelle phraséologie du français. Presses universitaires du Midi.
- Rey, M. I. G. (2018). Competencia fraseológica y modelo pedagógico : el caso del método Phraséotext-le Français Idiomatic. IVITRA research in linguistics and literature, 133-154. <https://doi.org/10.1075/ivitra.17.07gon>

- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. HAL, 129-142.
- Sablayrolles, J. (2010). Néologie et figement, deux concepts pas si antinomiques que cela : création et détournement de formules figées. 1er colloque de phraséologie et parémiologie romanes. L'état des recherches et les tendances du développement de la parémiologie et de la phraséologie romanes, 103-110.
- Sartre, J. (1938). La nausée. Éditions Gallimard collection folio.
- Saussure, F. (de) (1916). Cours de linguistique générale [PDF].
- Sfar, I., Soutet, O., & Mejri, S. (2018). La phraséologie contrastive.
- Sorba, J., & Goossens, V. (2016). Le rôle du figement dans le traitement de la synonymie au sein du champ de la colère. *Lingvisticae Investigationes*, 39(1), 1-26. <https://doi.org/10.1075/li.39.1.01sor>
- Stolz, C. (2006). Initiation à la stylistique. Ellipses Marketing.
- Sulkowska, M. (2016). Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. *Yearbook of phraseology*, 7(1), 35-54. <https://doi.org/10.1515/phras-2016-0003>
- Tamayo, R. R. (2017). La phraséologie : le statut des expressions idiomatiques dans le système linguistique français. Facultad de Filología - UNED.
- Tatah, N. H. (2021). L'enseignement des expressions idiomatiques en première année licence de FLE. *Multilinguales*, (16). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7370>
- Tesnière, L. (1959). Éléments de syntaxe structurale. Klincksieck.
- Thoiron, P., & Béjoint, H. (2010). La terminologie, une question de termes ? Meta : *Translators' Journal*, 55(1), 105-118. <https://doi.org/10.7202/039605ar>
- Thornbury, S. (2019, juillet). Learning language in chunks. Cambridge. Consulté à l'adresse <https://www.cambridge.org>

- Tremblay, O. (2014). Les collocations : des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76.
- Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII(1), 7. <https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>
- Vidak, M. (2016). Le mot-dièse (hashtag) : émergence d'une nouvelle forme de figement dans une diachronie très courte. *Universitat Autònoma de Barcelona*.

Sitographie et vidéographie

ad vitam æternam - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ad-vitam-aeternam>

Brice de Nice. (2005). Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=xEwfYR8ihEA>

CNTRL; Consulté aux adresses <https://www.cnrtl.fr/definition/courage> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/implicite>; <https://www.cnrtl.fr/definition/margoulette> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/mazette> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/potron-minet> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/vertuchou> ; <https://www.cnrtl.fr/definition/implicite>

Enluminer. Dans Dictionnaire de l'Académie française. Consulté à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A6E0936>

James Bond. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.007.com/the-films/>

L'Albatros, poème de Charles Baudelaire. Consulté à l'adresse <https://www.poetica.fr/poeme-127/charles-baudelaire-albatros/>

Les valseuses. (1974). Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=PMIXJbXTgZQ>

Phraséologie - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/phraseologie>

Publicité choco suisse. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Y8noslYwfM8>

« Si t'as pas de Sam, t'as le seum ! » mais. . . « Si t'as un Sam, t'as le swag. » Consulté à l'adresse <https://www.securite-routiere.gouv.fr/actualites/si-tas-pas-de-sam-tas-le-seum-mais-si-tas-un-sam-tas-le-swag>

Taxi driver (1976). Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=IQG9v0l8jYQ>

TV5MONDE (2017, 3 mai). Emmanuel Macron : « ce que vous proposez c'est de la poudre de perlimpinpin » - Présidentielle 2017 [Fichier vidéo]. (E. Macron). Consulté à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=a_AkC7MEw_U

Vidéo <https://www.instagram.com/reel/CmhPmAvoCoq/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

ANNEXE-1 : Tableaux sélectifs des données récoltées, rangées par ordre alphabétique

COLLOCATIONS	
attendre patiemment	lancer un projet
analyser des empreintes	léguer une fortune
atteindre un but	mauvais esprit
bénéficier d'un prêt	monde virtuel
bien mobilier	nationalité française
bon marché	nouvelles énergies
carte d'identité	objet connecté
chasse au trésor	obtenir un prêt
couleurs criardes / pales / pastels / primaires / secondaires	passer un entretien
défendre des valeurs	point positif
dévaler les escaliers	prendre l'avion
enfiler son manteau	quitter son pays
espace publicitaire	rapporter des paroles
établir un ordre	remettre en cause
faire beau	soutenir une cause
faire une demande	suivre une formation
frauder le métro	transgresser une règle
garder le moral	toucher des intérêts
grandes écoles	une idée surprenante
hors norme	une image choquante
hors-de-prix	usurpation d'identité
hyper connecté	valeur négative
identité commune	verrouiller son portable
île déserte	voter la loi
journal télévisé	zapper d'une chaîne à l'autre

LOCUTIONS (expressions figées)

avoir le blues	ne pas se fier aux apparences
avoir un exploit à son palmarès	nourrir sa curiosité
broyer du noir	perdre la balle de vue
casse-pieds	peser le pour et le contre
compter les moutons	pisser de rire
couper le sifflet à quelqu'un	promettre monts et merveilles
dépasser les bornes	rattraper le temps perdu
donner du baume au cœur	revendiquer haut et fort
employer les grands moyens	rire à gorge déployée
en avoir gros sur la patate	s'en mettre plein les fouilles
entretenir sa flamme	se jeter à l'eau
faire le grand saut	se mettre sur son 31
faire triompher le bien du mal	sécher les cours
faire un pas en avant	tel père, tel fils !
garder son âme	tomber dans le panneau
heureux comme un poisson dans l'eau	tomber en miettes
il n'y a pas le feu au lac !	trembler comme une feuille
jeter son moi à la face de l'autre	un coup d'éclat
l'habit ne fait pas le moine	un tour de passe-passe
l'humour noir	une histoire à dormir debout
le rire jaune	une image vaut 1000 mots
marcher sur la tête	vendre du rêve
méto boulot dodo	voir les choses en grand
miser sur le 26	voir tout en noir
ne pas faire un plat	yoyoter de la cafetière

PRAGMATÈMES

à l'aide !	mon œil !
au secours !	ne vous inquiétez pas...
bien à vous	non, ce n'est pas vrai
bon, ben voilà quoi !	occupez-vous de vos affaires !
c'est du grand art !	oh !
c'est idiot !	oui, en effet
ça caille !	pioche !
courage !	prenez la pause !
deuxième partie	probablement
de quoi parle-t-on exactement ?	qu'est-ce qu'il faut pas entendre !
eh bien	quel plaisir !
euh...	rassurez-vous !
figurez-vous	réfléchissons un peu
finalement	si, si ! je vous assure !
garde ça pour toi, ok ?	sincères salutations
génial !	tu exagères
hors de question !	tu ferais mieux de cracher le morceau !
il fait un temps de chien !	toutes mes félicitations !
il n'empêche que...	un boloss !
il y a de quoi s'inquiéter	une dernière remarque...
j'ai la haine	vendu !
je suis (complètement) d'accord	veuillez trouver ci-joint...
késako ?	vous avez entièrement raison
la moindre des choses, c'est de...	vous êtes en garde-à-vue
mais si !	zut !

ANNEXE-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu



Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

F46

28 / 07 / 2023

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez/Araştırma Başlığı	Fransızca deyimbilim birimleri ve Türk öğrencilere öğretimi
------------------------------	---

Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir.
4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir.
5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir.

Çalışmada kullanacağım veriler:

- () Kamusal erişime açık (buraya yazınız):
- () Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız):
- () Üretilmiş veri (buraya yazınız):
- () Diğer (buraya yazınız):

Yükseköğretim Kurumları Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyon/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Kübra ASLAN

Araştırmacı Bilgileri

Adı Soyadı	Kübra Aslan		
Öğrenci ise No	N20139964		
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı		
Programı	Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı		
Çalışma Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Tez	<input type="checkbox"/> Tezden Üretilen Yayın	<input type="checkbox"/> Araştırma Makalesi
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora	<input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer

Danışman Görüşü ve Onayı*

(Prof. Dr. Ece Korkut)

*Tez ve tezden üretilen yayın ve araştırma makalelerinde gerekli

ANNEXE-B: Déclaration éthique

Dans ce mémoire de Master que j'ai élaborée selon les règles de rédaction de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université Hacettepe, je déclare que :

- tous les documents et renseignements sont obtenus suivant les règles académiques,
- tous les résultats de la recherche ainsi que les données écrites et audio-visuelles sont présentés dans le cadre des principes académiques et éthiques,
- tous les ouvrages, les textes et les articles sont cités conformément aux règles de citation,
- tous les documents et ouvrages consultés sont cités dans les références bibliographiques,
- je n'ai falsifié aucune des données, ni les résultats,
- et je n'ai jamais présenté aucune partie de cette recherche en tant que travail de thèse dans cette université ou dans une autre

28/07/2023

signature

Kübra ASLAN

ANNEXE-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Fransızca deyimbilim birimleri ve Türk öğrencilere öğretimi (Les unités phraséologiques en français et leur enseignement aux apprenants turcs)

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/07/2023	132	26000	10/07/2023	%15	2137855407

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Kübra ASLAN

Öğrenci No.: N20139964

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Ece Korkut)

ANNEXE-Ç: Dissertation Originality Report

28/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of foreign language education

Thesis Title: Phraseological units in French and their teaching to Turkish learners

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/07/2023	132	26000	10/07/2023	% 15	2137855407

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Kübra ASLAN

Student No.: N20139964

Department: Department of Foreign Language Education

Program: French Language Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Ece Korkut)

ANNEXE-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28 /07 /2023

Kübra ASLAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

