

## **Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie**

Linda de Serres  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

### **Résumé**

Les expressions idiomatiques reflètent les modes de pensée et de vie d'un peuple. Quoique leur enseignement-apprentissage en laisse plus d'un perplexe, plusieurs s'avouent pourtant soucieux d'en disposer pour conférer de l'authenticité à leurs échanges. Toute langue possède des expressions qui évoquent sur-le-champ une image pour parler de situations courantes. En contrepartie, une expression peut revêtir du sens dans une langue et non dans une autre. Lesquelles préconiser et pourquoi? Comment s'y prendre pour les enseigner en langue seconde? À quel niveau de compétence linguistique en langue seconde devrait-on leur accorder de l'importance et à partir de quel âge? À la lumière d'études dans le domaine, nous proposons des liens entre la théorie et la pratique afin d'illustrer en quoi le plaisir d'apprendre la langue seconde peut s'incarner, entre autres, dans les expressions idiomatiques.

### **Abstract**

Idiomatic expressions reflect the thought processes and ways of life of a people. Although the teaching-learning process of such expressions leaves more than one perplexed, many are concerned that the usage of these expressions confirms the authenticity of one's verbal exchanges. Consequently, it is worthwhile to make them one's own. An expression can, in turn, take on a certain meaning in one language but not in another. Which expressions should be recommended and why? How does one go about teaching them? At what level of linguistic competence in one's second language should these expressions take on importance and starting at what age? Using previous studies on this subject as reference, we shed light on how to teach and learn idiomatic expressions in a second language; it is here that knowledge and expertise come together. By making connections between theory and practice, we show how the pleasure of learning a second language can develop, among other things, through idiomatic expressions.

## Introduction<sup>1</sup>

En langue seconde (L2), un apprenant a tout avantage à s'affranchir de la mémorisation stérile du vocabulaire en faveur de l'apprentissage de formules phraséologiques (Bartfield et Gyllstad, 2009; González Rey, 2007; Oxford, 2011). Investies du pouvoir de la langue et pour une bonne partie issues du génie socio-culturo-historico-linguistique d'un peuple (Buissière et Lebeuf, 2000; Campa, 2009; de Serres, 2008a, 2009a; Henri, 2003; Pouget, 2006, 2007; Rozan, 1856), certaines de ces formules imprègnent d'authenticité l'expression orale et l'expression écrite. Impensable de se hisser à un niveau avancé en langue cible (*near-native fluency*) sans faire siennes des expressions idiomatiques (Saberian et Fotovatnia, 2011). *Idiom* en anglais et *expression idiomatique* en français ont un sens parent : « *idiomatic expression depends largely on a convention that relates a given linguistic form to a given meaning* » (Laval, 2003, p. 723). Pour exprimer un même concept, les expressions diffèrent d'une langue à l'autre (Boers, 2000; Bortfeld, 2003; espagnol-français, González Rey, 2007; italien-anglais, Tabossi, Arduino, et Fanari, 2011). Par exemple, *découvrir le pot aux roses* devient en anglais *to blow the whistle on it* et, en espagnol, *descubrir el pastel* (voir [ccdm.qc.ca/ri/expressions](http://ccdm.qc.ca/ri/expressions)). Comment voir un lien entre un pot, un sifflet et un gâteau pour insinuer une trouvaille fortuite? De surcroît, il faut concéder qu'à la différence d'en langue première (L1), en L2 l'intuition pour déduire le sens d'expressions idiomatiques et l'aisance à y recourir en contexte font souvent défaut (Sivanova et Schmitt, 2008). Voilà une raison suffisante de les enseigner. Par souci de clarté et de fluidité, nous omettons dans le texte le sens des expressions citées en exemple – parfois en français, parfois en anglais. En revanche, tout est regroupé en annexe, par ordre alphabétique, à savoir les expressions de langue française et leur sens (voir Annexe A) de même que celles de langue anglaise (voir Annexe B). Les expressions retenues le sont pour leur pouvoir d'exemplification, sans intention de se limiter aux usages ayant cours au Canada.

Prenant appui sur de telles prémisses, nous consacrons le présent article à l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques en L2 sous les axes de la théorie et de la pratique<sup>2</sup>. Pour débiter, nous nous penchons sur l'importance de notre objet d'étude, le définissons et en détaillons les avantages. Après quoi un regard sur l'impact de l'âge et un détour par les neurosciences seront féconds pour dépeindre des stades inhérents à la pragmatique d'une L2. S'ensuivra la présentation de modèles de traitement. Nous terminerons avec 13 recommandations pédagogiques propres aux tendances actuelles en L2. Avant toute chose, cernons la portée de notre sujet.

---

<sup>1</sup> Nous désirons remercier les trois lecteurs anonymes de leurs commentaires avisés et de leurs suggestions éclairantes. Leurs propos nous ont permis d'améliorer et d'enrichir le contenu du présent article.

<sup>2</sup> Cet article s'inscrit dans le prolongement de projets de recherche subventionnés. Nous adressons nos remerciements à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui nous a soutenue à l'issue des concours *Fonds d'innovation pédagogique* 2007-2008 et 2008-2009 ainsi qu'au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) qui nous a également appuyée de 2006 à 2010, selon l'Entente Canada-Québec pour l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement des langues secondes. Le présent texte est une version actualisée et significativement enrichie d'une communication prononcée lors du Congrès de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, en avril 2011, à Montréal (de Serres, 2011a).

### Importance de l'objet d'étude : les expressions idiomatiques

À l'instar d'autres formes de séquences préfabriquées, le recours à une expression idiomatique favoriserait la fluidité verbale en L2 en diminuant la longueur et la fréquence des pauses, donc en offrant de plus généreuses tranches de discours continu d'une pause à l'autre (Hilton, 2008)<sup>3</sup>. La constance de sa structure rassurerait l'apprenant (Libben et Titone, 2008) et le gracierait d'éventuelles enfilades de mots mal assurées (voir Wray, 2000). Elle lui permettrait aussi de ménager les limites de sa mémoire de travail (Oxford, 2011; Véronique, 2009; Wood, 2002). Oxford (2011) relève cet avantage pour la fusion de mots (*chunking*). Véronique (2009) et Wood (2002) le signalent pour les séquences préfabriquées (*formulaic sequences*). Nous faisons le choix des expressions idiomatiques, notamment en raison de leur sens préattesté, de leurs composantes en ordre prédéterminé (Canal, Vespignani, Molinari, et Cacciari, 2010) et du fait qu'elles constellent les échanges du quotidien (Bortfeld, 2003; Tabossi, et al., 2011). À l'oral, les locuteurs natifs y recourent spontanément et abondamment (Simpson-Vlach et Ellis, 2010; Tabossi, et al., 2011). Les grands titres de l'actualité, les annonces publicitaires (Šauerová, 2004), les livres de littérature jeunesse (p. ex., Bobe, 2007; Major et Béha, 2006; Thibeau et Germain, 2004) et les bandes dessinées (p. ex., *Tintin*; *Lucky Luke*) en sont émaillés. Les expressions idiomatiques témoigneraient d'une bonne maîtrise de la langue cible (González Rey, 2007). Cerner leurs traits définitoires et accessoires s'impose sous ce rapport pour mieux les appréhender. Qu'ont-elles de particulier? Pourquoi est-ce ardu de se les approprier quand on apprend une L2 (Siyanova et Schmitt, 2008; Wray, 2000)?

Complexe, l'expression idiomatique embrasse à la fois le lexique, la syntaxe et la sémantique de même que la pragmatique et la culture de la langue apprise (González Rey, 2007; Papagno, 2010). En didactique des langues, elle fut longtemps marginalisée (Canal, et al., 2010), sans doute parce que « [...] [c']est une formule figée, la plupart du temps métaphorique, dont le sens global, figuré, doit être appris, car on ne peut le déduire [...] des mots qui la composent. [...] il faut savoir lire entre les lignes! » (Antidote RX, 2007). Lire entre les lignes en L2 ne s'acquiert pas aisément. Raison suffisante pour prôner que l'expression idiomatique constitue dorénavant un élément à enseigner systématiquement et sur une base récurrente (Liontas, 2002), là où une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire ne saurait suffire (Saberian et Fotovatnia, 2011). Intégrer des expressions idiomatiques dès le début de l'apprentissage d'une L2 (ou LE, langue étrangère) reflète à n'en pas douter une tendance actuelle (Liontas, 2002).

### Nature de l'expression idiomatique

#### Critères définitoires

La difficulté à définir et à discerner ce qui relève d'une suite de mots de ce qui s'apparente au langage figuré est bien réelle : « [...] it is less than clear that all the features attributed to formulaic language apply to collocations, it is probably true that most of those attributed to collocations also apply to formulaic language » (Wray, 2009, p. 232). Pris dans son sens large, le vocable *collocation* renferme selon certains les expressions idiomatiques : « [...] collocation refers to all combinations of words, including idiomatic phrases » (Ying et

---

<sup>3</sup> Hilton (2008) note cet avantage lors d'une étude en L2 non spécifique aux expressions idiomatiques. Nous y reviendrons plus loin.

O'Neill, 2009, p. 193), et non selon d'autres : « I have worked out an alternative conception of collocation as the intermediate stage between idioms and free combinations » (Handl, 2009, p. 73)<sup>4</sup>. Reconnaître à la base ce flou terminologique (Wray, 2009) ne devrait toutefois pas tarir notre intérêt pour le domaine. L'expression idiomatique repose sur une convention sociolinguistique où une forme linguistique suscite un sens donné, partagé au sein d'une collectivité définie (de Serres, 2009b). Elle renvoie plus précisément à une séquence de mots (string of constituents, Canal, et al., 2010) qui varie selon des traits syntaxiques et sémantiques (Papagno, 2010). Se pencher sur ce qui la particularise devient en ce lieu éclairant.

### Critères accessoires

Il est *a priori* utile d'exemplifier l'hétérogénéité présente au sein des expressions idiomatiques (Canal, et al., 2010). Les unités fournies en anglais dans ce paragraphe sont tirés telles quelles de Canal, et al. (2010, p. 132); celles en français sont nôtres. Certaines expressions comportent une action vraisemblable et d'autres, une conduite plus qu'improbable. Pour nous en convaincre, il suffit de penser à *vider son sac*; *to spill the beans* et *donner sa langue au chat*; *to be in seventh heaven*. Quelques-unes affichent une structure soit agrammaticale, soit grammaticale. Les constructions *c'est chouette*; *to trip the light fantastic* et *ménager la chèvre et le chou*; *to pull the strings* en sont des illustrations. Il en est qui possèdent à la fois des sens littéral et figuré plausibles, tandis qu'un certain nombre se limitent à un sens figuré. Il peut s'agir de *l'affaire est dans le sac*; *to hold the aces* et *mettre la puce à l'oreille*; *a wolf in sheep's clothing*. Des constructions tolèrent quant à elles des transformations syntaxiques (Gibbs et Gonzales, 1985) telles que la forme passive (p. ex., *la pomme de discorde est venue de l'équipe A*; *the strings were pulled by his parents in order to...*), la nominalisation (p. ex., *la découverte du pot aux roses a créé tout un émoi*; *his laying down of the law so harshly hurt Joanna*) et l'ajout de mots (p. ex., *ces jumeaux sont de véritables paniers percés*; *he left no legal stone unturned looking for the guilty*). À la liste de ces critères d'ordres sémantique et syntaxique, nous pourrions ajouter que des expressions se prêtent à de légères permutations grammaticales telles que *mettre ma/ta/sa/notre/votre/leur main au feu*. Il est impossible de modifier *au* dans *mettre sa main au feu*. Le fait de dire *mettre sa main dans le feu* demeurerait acceptable sur les plans sémantique et syntaxique, mais exclurait le sens figuré au profit de celui littéral. D'autres tournures, à la façon d'*aller au diable Vauvert*, perdent leur sens figuré au moindre changement. Il est en effet impossible d'y remplacer *au* par *à* ou *en*, et ce, même si on les trouve pourtant dans d'autres expressions avec le mot *diable* comme *être en diable*, *ne croire ni à Dieu ni à diable*. Considérons maintenant, là où des variantes terminologiques abondent, d'autres distinctions telles que la décomposabilité, l'opacité et la transparence sémantiques.

Dans les études sur la L2, on trouve normalement le trait décomposable comme dans *to hit the sauce*; anormalement décomposable pour *to spill the beans* et non décomposable dans le cas de *to give somebody the sack* (Abel, 2003; Gibbs, Nayak, et Cutting, 1989). D'autres écrits recourent à une terminologie différente : transparent ou littéral, point centre, opaque ou figuré (Bortfeld, 2003; Cain, Towse, et Knight, 2009; Malt et Eiter, 2004); très

---

<sup>4</sup> Handl (2009) suggère une approche prototypique en trois niveaux pour répartir les collocations de sens figuré (collocations like idiomaticity) : nature sémantique (opaque; transparente), nature lexicale (nombre de lexèmes) et récurrence (statistical), à savoir leur fréquence dans un corpus donné.

difficile, difficile, ni facile ni difficile, facile, très facile (Bortfeld, 2003; de Serres, 2009b, 2009c, 2011a). Une expression peut se voir à la fois cataloguée *décomposable* et *opaque*, puis une autre, *non décomposable* et *transparente* (Papagno, 2010). Pour exemplifier, mentionnons *vendre la mèche*; *to spill the beans* et *chercher noise*; *saw logs*. Est dite décomposable une expression dont l'interprétation peut s'appuyer sur une analyse de ses mots. *Vider son sac* en serait un exemple en français. Le verbe *vider* réfère à l'action de se débarrasser, et le nom *sac* évoque un contenant, donc on se désencombre de choses cumulées en un endroit donné.

La transparence consiste pour sa part en la facilité avec laquelle peut se dégager de ses parties soit le sens de l'expression, soit une image mentale (Papagno, 2010; Canal et al., 2010). Ce peut être le cas d'une image de danger, dans *suspendre une épée de Damoclès*, ou de bonne entente, dans *accorder ses violons*. Est dite sémantiquement opaque une expression où on doit connaître le sens stipulé pour la comprendre, puisqu'il ne peut émaner ni de l'image évoquée ni des mots la formant (Revier, 2009). D'après Véronique (2009), il s'agit d'expressions non analysées, à savoir des séquences acquises telles quelles, c'est-à-dire qui n'ont pas *a priori* fait l'objet d'une décomposition. La fréquence des mots des expressions retenues de même que leur degré de transparence ou d'opacité sémantique importent, et la familiarité joue tout autant un rôle prépondérant (Tabossi, et al., 2011; Tabossi, Fanari, et Wolf, 2009). Un tel constat peut servir de prétexte louable à reconnaître le rôle du pédagogue dans l'enseignement-apprentissage des expressions. Une étude récente sur les expressions idiomatiques en LE (japonais-anglais) met en lumière, de plus, que la parenté sémantique entre les langues cumulées exercerait une influence sur la compréhension (Saberian et Fotovatnia, 2011). Toutes ces dimensions agissent significativement sur la qualité de l'apprentissage de savoirs (mots, expressions, etc.) et sur leur utilisation subséquente (Libben et Titone, 2008; Oxford, 2011).

D'autres chercheurs, dans la foulée de la transparence, se sont surtout intéressés à trois degrés d'imageabilité : abstrait, *to eat one's heart out*; médian, *to hit the ceiling*; concret, *to keep at arm's length* (Boers et Demecheleer, 2001). Une expression idiomatique ayant un bas niveau d'imageabilité mènerait l'apprenant à extraire du sens d'indices contextuels. Par contre, dans le cas d'une autre possédant un haut niveau d'imageabilité, l'apprenant se baserait plutôt sur les composantes lexicales pour en dégager du sens. Épinglons deux exemples frappants. Pour comprendre en anglais l'expression *to kick the bucket*<sup>5</sup> ou en français l'expression *prendre la poudre d'escampette*, on s'appuierait fortement sur le contexte fourni, et ce, étant donné l'hermétisme ou l'opacité de la succession des mots les composant. Pourtant, une expression tel *to eat one's heart out* reçoit des étiquettes à part d'un auteur à l'autre. Elle est classée *opaque* de l'avis de Bortfeld (2003), et de nature *abstraite* aux dires de Boers et Demecheleer (2001). Dans la même vue, Bortfeld (2003) ordonne l'expression *to spill the beans* au centre de son continuum d'analysabilité

---

<sup>5</sup> Hamblin et Gibbs (1999) consacrent une page à l'étymologie de cette expression. En bref, le mot *bucket* est issu d'un mot français découlant du picard, *boquet*, petit bois, devenu *bucket*. Jadis le porc, pieds liés, suspendu à une planchette (*boquet*) avait la gorge tranchée et, dans un réflexe ultime, frappait la planchette avant de mourir réellement. De là l'analogie avec mourir soudainement, *to kick the bucket*. À terme, sans lien aucun avec le seau. C'est dire à quel point l'étymologie fournit un éclairage parfois inattendu sur la naissance d'une expression.

avec à ses extrêmes *transparent* et *opaque*; Malt et Eiter (2004) préfèrent quant à eux la ranger sans plus d'explications sous *transparent*.

Un accord interjuges a permis de qualifier de très difficile l'expression *payer rubis sur l'ongle*; de ni facile ni difficile celle *avoir quelqu'un dans la peau*; et de nature très facile une autre comme *jeter l'argent par les fenêtres* (de Serres, 2009b; de Serres, Lafontaine, et Marleau, 2008). De tels critères accessoires exigent notre attention, car des études en attestent l'impact sur l'enseignement-apprentissage des expressions en L2. Quant à la façon de répartir la difficulté des expressions idiomatiques, le recours à un continuum dont fait foi une échelle graduée de 1 à 5 est généralement adopté. Des expressions dont les sens littéral et figuré sont, respectivement, sémantiquement rapprochés, comme c'est le cas pour *briser la glace* et *to break the ice*, obtiennent la cote 1. Pour des structures où les sens littéral et figuré s'enchevêtrent, c'est-à-dire où les sens sont intrinsèquement liés, comme dans *sortir de ses gonds* et *to flip one's lid*, les cotes 2 ou 3 ou 4 s'appliquent. Les expressions opaques, à l'instar de *casser sa pipe* ou *to kick the bucket*, qui ont habituellement vu le jour à l'issue de faits de nature soit historique, soit culturelle (Papagno, 2010), reçoivent la cote 5.

Des anglophones ont eu pour tâche de catégoriser des expressions idiomatiques anglaises (décomposable, mi-décomposable, non décomposable) ainsi que d'autres traduites du letton à l'anglais (Bortfeld, 2003). Or, ils ont compris plus vite celles en partie décomposables que les autres. Celles non décomposables ont affiché le taux d'erreurs de compréhension le plus élevé. Les éléments historiques et culturels mis en valeur dans les expressions de langue étrangère, traduites dans la langue première des participants, auraient-ils influé sur la compréhension même (voir Knutson, 2006)? Le cas échéant, cela pourrait laisser poindre l'impact de la dimension culturelle et militer, entre autres, en faveur d'une exploitation de l'étymologie dans l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques.

Malgré la rareté des recherches scientifiques disponibles à ce jour pour expliquer le temps de reconnaissance et d'activation en mémoire d'expressions idiomatiques transparentes et opaques, il reste que la nature du verbe ressort à ce titre comme un facteur influent (Canal, et al., 2010). Les verbes *découvrir* et *to kick* commandent une action *hic et nunc*, c'est-à-dire dans l'instant et le lieu même. On ne peut donc s'attendre ni à lire, ni à entendre, ni à dire des phrases comme *il a découvert le fil d'Ariane toute la semaine* ou *he lay kicking the bucket all week*<sup>6</sup>. Ce sont des actions spontanées et contenues. En opposition, *pleurer comme une Madeleine* et *to shoot the breeze* peuvent durer un bon moment. Voilà un axe d'investigation à développer (voir Hamblin et Gibbs, 1999).

Un autre facteur influent serait la prédictibilité propre à une expression idiomatique, à savoir ce qui nous permet de prédire une succession avant d'en obtenir le dernier mot (Caillies, 2009; Cacciari et Tabossi, 1988). Par exemple, quel mot est-il possible de prédire avec justesse à partir de *je suis...* ou de *je suis pauvre...* ou bien de *je suis pauvre comme...*? La réponse attendue est *Job*. D'études rapportées par Canal, et al. (2010) sur l'influence du contexte dans la capacité à prédire (*event related potential: ERP*), il ressort que la richesse du vocabulaire supplanterait en cas semblable le contexte *per se*. Une autre explication possible réside dans les traits saillants d'une expression (*degree of saliency*), à savoir si elle préside *a fortiori* à un sens figuré (*figurative dominant meaning*). *Rendre les... armes* est une

---

<sup>6</sup> L'exemple en anglais est tiré tel quel de Canal, et al. (2010).

illustration fournie à cet effet (pour plus de détails, voir Laurent, Denhières, Passerieux, Iakimova, et Hardy-Baylé, 2006). Consacrons-nous maintenant à l'impact de l'âge.

### Impact de l'âge

Un tout-petit d'âge préscolaire, en L1 comme en L2, demeure généralement perplexe devant des propos métaphoriques (Ackerman, 1982). En revanche, il les saisit avant de s'adonner à l'écriture ou à la lecture (Tendahl et Gibbs, 2008). Vers l'âge de six ans, un enfant peut en L1 comprendre des expressions décomposables présentées dans un contexte lui étant propre (Caillies et Le Sourn-Bissaoui, 2006)<sup>7</sup>. C'est dire que « until a child is quite familiar with the form per se of a specific idiom, contextual cues are important in helping the child to decide when and how to apply a nonliteral interpretation of the idiom » (Ackerman, 1982, p. 453). Vers l'âge de 8 ans, il interprète les expressions non décomposables<sup>8</sup>. L'emploi avec aisance et acuité d'expressions de tous genres commandera toutefois un entraînement progressif et continu, pris en charge tôt s'il s'agit d'une L2 (González Rey, 2007). Nous irions même jusqu'à avancer que le recours à quelques expressions idiomatiques bien ciblées pourrait en L2 servir à compenser les acquis limités des apprentis. En toute hypothèse, il pourrait s'agir d'une finesse bienfaisante pour être entendu, compris et faire montre, avec somme toute peu de moyens, d'une stratégie sociolinguistique positive. En corollaire, il est de surcroît permis de croire que la perception de la compétence en L2 des apprentis en serait augmentée : « Social strategy use was positively related to self-perceptions of L2 proficiency » (Oxford, 2011, p. 259). Est-ce que certaines expressions idiomatiques pourraient servir de soutien discursif stratégique plus que d'autres? Permettraient-elles réellement d'éluder des procédures parasites (voir Hilton, 2008) qui s'immiscent chez des locuteurs non fluents en L2? De telles questions alimentent notre réflexion et commandent des études sérieuses. Sur le plan pragmatique, nous retenons cependant que s'approprier et comprendre des expressions idiomatiques restera au demeurant un travail qui se poursuivra jusqu'à l'âge adulte, en L1 comme en L2. Avant de présenter des modèles de traitement, il nous semble d'abord bienvenu d'évoquer des paradigmes issus de la linguistique appliquée et des neurosciences.

### Des savoirs aux savoir-faire : de la mémoire déclarative à la mémoire procédurale

La compétence communicative en L2 fait appel aux deux systèmes mnésiques que sont la mémoire déclarative et celle procédurale (Hilton, 2008). Malgré leur localisation cérébrale commune, ces mémoires empruntent chacune des voies différentes (Oxford, 2011). Contrairement à la mémoire procédurale qui renferme des savoir-faire automatisés, la mémoire déclarative abrite des savoirs conscients. De natures épisodique (p. ex., voyage, bal) et sémantique (p. ex., règles, concepts, noms, dates), ces savoirs sont organisés sous la forme de schémas. La mémoire procédurale repose quant à elle sur un traitement cognitif dynamique et inconscient de l'information. Elle préserve des contenus devenus comme une seconde nature pour l'apprenant (pour plus de détails, voir Oxford, 2011). Le travail d'appropriation qui sert de base à la mémorisation d'une expression idiomatique telle

---

<sup>7</sup> Exemple : Raphaël, tu es triste, tu ne manges pas, tu refuses de faire tes devoirs et de t'amuser avec tes amis... Qu'y a-t-il? Peux-tu *vider ton sac*?

<sup>8</sup> Exemple : Raphaëlla, tu pratiques peu ton piano, tu es distraite en classe, tu manques des leçons, puis étonnamment tu joues à merveille et tu as de bonnes notes... As-tu *la bosse de la musique*?

*accorder ses violons*, soit un jumelage de trois mots qui signifient « s'entendre », dépend de la mémoire déclarative. Ultérieurement, ce travail est utile pour restituer sur commande, lors d'un jeu-questionnaire en classe par exemple, l'expression attendue. Mais l'apprenant sera-t-il à même d'investir son savoir dans une situation conflictuelle où il serait indiqué d'y recourir spontanément? La contribution des recherches cumulées à ce jour se situe davantage dans les questions qu'elle soulève que dans les réponses qu'elle apporte. Il y a néanmoins lieu d'avancer qu'en pareil cas, la compétence déclarative explicite, c'est-à-dire les savoirs bruts, devrait céder la place à une compétence procédurale implicite, elle-même inhérente aux savoir-faire et fruit de multiples efforts d'automatisation. Cette mémoire, maintes fois sollicitée par diverses pratiques dans des contextes variés (Oxford, 2011), rendrait le locuteur apte à récupérer de telles unités et à les insérer sciemment dans le fil d'une discussion, avec la prosodie (Ashby, 2006), l'intonation et la gestuelle requises.

Selon Oxford (2011), il existe un stade médian – dit associatif – qui autoriserait l'opérationnalisation de savoirs déclaratifs : « Learner practises the new L2 information, combines it in new ways, and thereby strengthens and expands the schemata. The new L2 information becomes increasingly familiar and much easier to use. It is becoming partly proceduralized » (p. 49)<sup>9</sup>. Paradis (2004) proposait quant à lui deux entités entièrement distinctes, une compétence implicite et une compétence explicite, sans interconnexions et sans phase intermédiaire. Ambitieuse de réfuter de telles avancées jugées trop catégoriques et trop hâtives, Hilton (2008) a entrepris une étude sur l'aisance à l'oral en L2 (anglais, français, italien). À l'aide d'une grille étayée, elle a mesuré les différentes formes d'hésitations de quelque 60 adultes (fluents, semi-fluents, natifs) pour conclure, à l'inverse de Paradis (2004), que « [...] les hésitations longues et complexes sont signe d'une tentative infructueuse d'activer la base déclarative. » (Hilton, 2008, p. 84). Cette dernière a constaté que les orateurs dits fluents en L2 agencent habilement en blocs des entités déclaratives, alors que d'autres, moins fluents, s'acharnent à la pièce à former une combinaison d'éléments. Ces observations l'amènent à conclure qu'à l'oral des procédures parasites (p. ex., *okay so uh*) procurent à l'apprenant de langue le temps requis pour assembler des parcelles déclaratives dissociées. Et il nous est permis de présumer que des pratiques répétées et variées (stade médian) seraient en ce cas salutaires. Même si ces observations commandent de toute évidence d'autres recherches en linguistique appliquée, force est de constater qu'elles trouvent déjà en partie écho en L1, dans le champ des neurosciences. Dans le traitement cognitif en L1, l'ordre serait d'abord les mots, puis le sens global; en mémoire, les mots possèdent un micro-emplacement cortical distinct de celui occupé pour d'autres types de représentation, telles les images (Dehaene, 2007). Dans ce prolongement, il est maintenant nécessaire d'aborder des modèles.

### **Modèles sur le traitement et l'acquisition des expressions idiomatiques en L2**

Les modèles de traitement des expressions idiomatiques en L2 abondent en ce qui relève du traitement des sens littéral et figuré. En L2, d'aucuns soutiennent que les apprenants comprennent les expressions idiomatiques par un recours direct au sens figuré (Nelson, 1992). D'autres appuient la thèse du sens littéral intervenant d'abord, suivi du sens figuré (Liontas, 2002). Certains avancent que c'est l'un ou l'autre, en fonction de la

---

<sup>9</sup> Pour plus de détails, voir le tableau qui dévoile les trois stades, leurs caractéristiques respectives et les stratégies propres à chacun (Oxford, 2011, p. 49).



compétence en L2 (Matlock et Heredia, 2002). L'un précise enfin qu'une inconnaitance d'expressions idiomatiques en L2 engendrerait un traitement en trois temps : la traduction de l'expression en L1, suivie de la compréhension dans son sens littéral, puis de l'accès au sens figuré (Kecskes, 2000). L'apprenant qui, au contraire, bénéficierait d'une compétence plus avancée en L2 comprendrait de prime abord le sens figuré de l'expression, comme ce serait le cas en L1.

Le modèle de Cacciari et Tabossi (1988), soit le *Configuration Hypothesis Model*, que nous traduisons en français par le *modèle de la représentation anticipée*, stipule qu'en L2, le sens littéral des mots d'une expression est activé en mémoire précisément à partir du moment où le sujet décèle qu'il s'agit manifestement d'une expression idiomatique. Dans une phrase parcellaire telle qu'ils *jettent leur argent...*, le terme *argent*<sup>10</sup> serait le mot-clé (*recognition point of the idiom*) pour prédire ou instancier sa suite, à savoir *par les fenêtres*. Le mot-clé incarnerait la pierre angulaire pour compléter avec succès l'expression attendue. Il varierait non seulement d'une expression idiomatique à une autre, mais encore, il pourrait suivant ce modèle se transmuier en fonction du contexte d'emploi d'une même expression. Un contexte nominal minimal inséré devant un même groupe verbal pourrait contraindre à des représentations sémantiques totalement opposées, comme dans *ces vaches* en opposition à *ces jeunes...*, qui autorisent toutes deux une même fin, en l'occurrence *ont du foin*. Ces exemples, au service du modèle avancé sur la coexistence en mémoire sémantique des sens littéral et figuré<sup>11</sup>, révèlent que l'instanciation de l'expression a lieu uniquement après un survol de la phrase. Autrement dit, l'analyse mot à mot prendrait fin au moment où l'on parvient à récupérer en mémoire sémantique une expression donnée qui, par effet boomerang, confère un sens global plausible à cette phrase. L'étude approfondie du traitement des composantes d'expressions idiomatiques avant et après leur reconnaissance vient indirectement soutenir le modèle de la représentation anticipée. Outre l'existence constatée de mécanismes d'anticipation contrastants, retenons que, pour anticiper, il faut posséder des savoirs : plus nombreux ils seront, plus les voies d'anticipation se voudront riches, et mieux s'effectuera la compréhension (Canal, et al., 2010). À la lumière de telles explications, il devient aisé de saisir pourquoi il faut moins de temps pour appréhender une expression idiomatique qu'il n'en nécessite pour « déchiffrer » le sens littéral d'une suite de mots (Canal, et al., 2010).

Le *modèle de la représentation double* a quant à lui vu le jour aux fins de pallier les absences des dimensions lexicale et conceptuelle, de l'effet possible de la fréquence dans la représentation et dans le traitement des expressions idiomatiques (*Model of Dual Idiom Representation*; Abel, 2003). Ce modèle stipule qu'en L2, les expressions idiomatiques non décomposables (p. ex., *donner sa langue au chat*) requièrent une entrée spécifique en mémoire (*idiom entry*), alors que celles décomposables (p. ex., *briser la glace*) seraient représentées par leurs constituantes lexicales mêmes et pourraient, de plus, bénéficier également d'une entrée dans une suite de mots formant une expression idiomatique. Là se fait jour la facette double présente dans l'intitulé même *Model of Dual Idiom Representation*.

---

<sup>10</sup> En anglais, pour illustrer pareille notion, Cacciari et Tabossi (1988) ont retenu la phrase suivante : *Jessie took the bull... by the horns*. En ce cas, *bull* est le mot-clé pour prédire l'expression.

<sup>11</sup> En ce qui touche les expressions idiomatiques difficilement prédictibles ou neutres, les écarts méthodologiques relevés dans les études effectuées à ce jour ne permettent pas encore d'en tirer une interprétation avisée (Canal, et al., 2010).

Ce modèle supporte aussi la présence d'une entrée conceptuelle pour la représentation *per se* de l'expression.

Le modèle de Cieślicka (2006) défend que le statut des sens littéral et figuré diffère chez les locuteurs de L1 et de L2 (*Literal-Saliency Resonant Model of L2 idiom comprehension*). En L2, les apprenants se familiarisent en premier lieu avec le sens littéral d'éléments lexicaux. Ils sont ensuite confrontés au sens figuré inhérent à des expressions idiomatiques, dont certaines étant formées de ces mêmes mots (p. ex., *briser la glace*). De là, l'explication d'une prédominance de traitement en faveur du sens littéral aux dépens du sens figuré qui prévaudrait en L2 (Cieślicka, 2006; Cieślicka et Heredia, 2011). Ce serait de fait un automatisme à déconstruire. Cette activation double expliquerait l'obtention de temps de réponse plus longs en L2 qu'en L1 dans la compréhension d'expressions idiomatiques. D'après ce modèle, des expressions françaises sémantiquement décomposables, comme *jeter l'ancre* ou *vider son sac*, pour lesquelles seul le contexte dicte si l'on doit enregistrer le sens littéral ou figuré, provoqueraient en L2, d'abord une activation du sens littéral, suivie de celle du sens figuré. Au contraire, dans le cas d'expressions où un enchevêtrement de mots précis renverrait exclusivement à un sens figuré, sur l'exemple de *donner sa langue au chat* et *sabler le champagne*, il se produirait en L1 comme en L2 une activation du sens figuré qui supplanterait celui littéral, sans marquage particulier des mots. Compte tenu de toutes ces précautions, il est légitime de se demander comment décrypter les expressions facilitantes. La réponse n'est pas simple, voire prématurée.

À l'évidence, la compréhension est aiguillée par des années d'expérience, par tout le *corpus* qu'intériorise un apprenant. Elle se construit graduellement, guidée par des connaissances sémantiques et conceptuelles du monde, à savoir de la culture de la langue apprise. En revanche, l'absence d'une structure antérieure sur laquelle se baser pour comprendre une expression idiomatique ralentirait le traitement. On ne peut que se réjouir de la parution récente de normes descriptives (p. ex., longueur, familiarité, composition) pour des listes d'expressions idiomatiques : en français (Caillies, 2009), en anglais (Libben et Titone, 2008; Simpson-Vlach et Ellis, 2010), et en italien (Tabossi, *et al.* 2011). Hors ces listes, des propositions pédagogiques pragmatiques valent pour l'instant avantageusement notre considération.

### **Treize propositions pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques en L2**

L'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques n'a en soi pas de limite de niveaux de compétence linguistique. Il suffit de donner pour exemple la méthode de González Rey (2007) dédiée, entre autres, à l'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques dès le niveau débutant pour un public adulte hispanophone. Sans méthode, l'intuition de l'enseignant peut guider sciemment le choix des expressions à traiter en classe (Siyanova et Schmitt, 2008). À partir de certaines expressions triées sur le volet, tout deviendrait non seulement possible, mais au demeurant l'acquisition de la L2 pourrait en être encouragée. Exit l'exclusivité des expressions idiomatiques pour le niveau avancé : « [...] current thinking in applied linguistics places it closer to the beginner end of the process » (Cobb, 2010, p. 23).

#### **Choix des expressions idiomatiques**

Pour une compétence moindre, des séquences brèves avec des mots de haute fréquence et d'une utilisation récurrente à l'oral facilitent le repérage en mémoire (Oxford,

2011). *Briser la glace; c'est chouette; manger sur le pouce* en seraient des exemples (voir de Serres, 2010c, 2011b; de Serres et Groupe ECP, 2009). Rappelons qu'en L1 (Libben et Titone, 2008) et en L2 (Abel, 2003; Knutson, 2006; Malt et Eiter, 2004), chez les adultes et chez les enfants, la familiarité influe significativement sur l'encodage et, ultérieurement, sur l'accès aux expressions en mémoire. Pour un niveau moyen, des expressions un peu plus longues avec des mots récurrents seraient possibles : *avoir du pain sur la planche; donner sa langue au chat* et *avoir le feu sacré*. Pour un niveau plus élevé, *sauter du coq-à-l'âne* peut être présenté progressivement avec quelques autres expressions telles que *vivre aux crochets de quelqu'un* et *se dilater la rate* (Cobb, 2009).

### **Stratégies d'enseignement-apprentissage**

Dans sa thèse de doctorat portant sur la mémoire à long terme, Webb (1980) s'est intéressé aux stratégies d'apprenants de l'anglais L1 et d'apprenants de l'anglais L2, tous soumis à des conditions d'assimilation d'expressions idiomatiques, sur le modèle de *hit the ceiling, kick the bucket* et *have a sweet tooth*. Trois recommandations en émanent : 1. dire à voix haute l'expression enseignée ou à apprendre; 2. posséder le sens de l'expression ou l'enseigner; 3. être familier avec le contexte usuel où a cours l'expression (pour d'autres stratégies, voir Oxford, 2011<sup>12</sup>; Ying et O'Neill, 2009). À ces suggestions qui en apparence relèvent du sens commun, ajoutons-en deux (Laval, 2003) : 4. se pencher sur la flexibilité syntaxique d'une expression, à savoir, par exemple, si un adjectif ou un adverbe peut s'y insérer sans qu'elle ne perde son sens figuré, comme *c'est – totalement, vraiment, tellement – chouette!*, et ce, contrairement à *l'affaire est dans le sac*, où triomphe l'absence de flexibilité syntaxique; 5. se pencher sur la flexibilité lexicale<sup>13</sup>, à savoir si un mot synonyme peut remplacer un terme de l'expression même, sans en altérer le sens, comme soit *rater* soit *louper* soit *manquer le coche*.

### **Associations expression-image-action**

On peut associer une expression à des actions imagées concrètes en contexte, avec humour (Cieślicka et Heredia, 2011), près du sens littéral lorsque cela s'applique (Grant, 2007; Groovie, 2004). Prendre *marcher sur des œufs* dans son sens littéral, de sorte à fournir une touche humoristique, puis la combiner à des utilisations adéquates en contexte formerait un tandem en faveur de la rétention (Cassagne, 1995; Sökmen, 1997). Exactement comme il serait pensable d'apporter en classe un artefact (Oxford, 2011), telle la marionnette d'une chouette pour enseigner *c'est chouette!* (de Serres, 2007, 2008b, 2008c). De telle façon, l'apprenant bénéficierait de deux voies d'encodage distinctes : les mots et la forme-image (Dehæne, 2007). Une restriction mérite d'être signalée toutefois. Certaines expressions, dans le style de *ne pas être piqué des vers* et *avoir le coup de foudre*, seront moins évidentes à matérialiser, mais pas impossibles pour autant.

### **Mémorisation**

Dans le cas d'une expression opaque telle que *to shoot the breeze* et dont le sens « [...] must be somewhat grasped as a (partially) arbitrary convention first » (Malt et Eiter,

<sup>12</sup> Dans le chapitre 8 intitulé *What we know from L2 learning strategy research* de l'ouvrage d'Oxford (2011) se trouve l'état des lieux sur, entre autres, les stratégies d'écoute et d'expression orale ainsi que sur l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte de L2. Celles évoquées dans les propositions ici listées focalisent sur l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques en L2.

<sup>13</sup> Gross (1996) préfère l'expression *degré de figement* à *flexibilité lexicale*.

2004, p. 903), la mémorisation est suggérée. En français, on pourrait à cette enseigne penser à *être dans de beaux draps*, où même des locuteurs natifs s'approprient le sens de façon globale et arbitraire, sans s'expliquer le choix des mots. À partir de ses lectures courantes, relever à l'écrit des expressions dans un carnet personnel (Oxford, 2011) et les mémoriser pour en faire part à ses camarades de classe à l'oral, sous la forme d'un échange bilatéral (Ying et O'Neill, 2009), tient lieu d'une autre stratégie possible.

### **Résolution de problèmes**

Aborder des expressions sous la forme d'une résolution de problèmes sert aussi la pédagogie. Une illustration nous éclairera : mettre au défi l'apprenant de trouver le sens d'expressions opaques (p. ex., *prendre la poudre d'escampette; to shoot the breeze*) en consultant des locuteurs natifs; de trouver des équivalences dans sa L1 (Lennon, 1998); et de déterminer si les mêmes contextes d'exploitation s'appliquent dans sa L1 et dans la L2.

### **Recension, conte et résumé**

Recenser les types de textes ou de communications orales où sont présents les mots d'une expression matérialise un moyen avisé d'apprentissage du vocabulaire en L2 (Oxford, 2011). Raconter une histoire préalablement lue ou résumer un texte en reprenant les mêmes expressions que celles de l'ouvrage source constitue une voie additionnelle pour les assimiler (Ying et O'Neill, 2009) et pour accroître la richesse de son vocabulaire (Canal, et al., 2010).

### **Hypothèses et manipulations**

Puisque l'authenticité des moyens d'apprentissage auxquels est soumis l'apprenant pèse non seulement sur son intérêt, mais également sur la qualité de sa rétention à long terme (Oxford, 2011), une amorce avec la formulation d'hypothèses autour d'une expression ciblée peut s'avérer de bon augure. Poser au début de son enseignement des questions d'anticipation avant de poursuivre avec une manipulation *in crescendo* pour favoriser la réflexion et l'apprentissage mobiliserait utilement l'apprenant. À la formulation au hasard de sens possibles pour expliquer des mots, il paraît néanmoins préférable de fournir un contexte riche en guise de repères sémantiques et d'éviter ainsi la prise d'un appui excessif sur le ou les mots ciblés (Oxford, 2011). Des tâches qui exigent un effort cognitif facilitent la rétention de l'information en mémoire à long terme, et plus une expression sera présente sous la forme d'*input*, plus accrues deviendront ses chances de s'incarner en *intake* (Siyanova et Schmitt, 2008).

### **Regroupements thématiques**

Une approche comparée d'expressions idiomatiques en L1 et en L2 selon des regroupements thématiques recèle d'avantages certes, mais également de désavantages. D'un côté, elle facilite la rétention (Boers, 2000; Saberian et Fotovatnia, 2011) lorsque les contenus sont très rapprochés. Par exemple, en néerlandais, l'équivalent de l'anglais *to bite someone's head off* se traduit par *to bite someone's nose off*, ce qui se veut, semble-t-il, facilitant. Toutefois, il est impossible d'ignorer les erreurs créées par des transferts erronés, telles des interférences négatives (Swan, 1997). En anglais, *to wear one's heart on one's sleeve* pourrait se voir malencontreusement associé à l'expression en français qui a le sens d'être généreux : *avoir le cœur sur la main* (Cornell, 1999). Savoir que, contrairement au français, la thématique des « manches » est légion en anglais (*to laugh up one's sleeve; to have something up one's sleeve; to hang on someone's sleeve*) et pareillement celle des coiffures, plus particulièrement le chapeau (*to pass the hat around; to talk through one's hat*;

*to keep something under one's hat*), servirait possiblement à en faciliter l'appropriation. Sensibiliser l'apprenant tant aux thématiques prégnantes dans la culture cible qu'à celles prépondérantes dans sa propre culture est dans la circonstance suggéré (Deignan, Gabrys, et Solska, 1997; Grant, 2007). En français, le domaine de la nourriture<sup>14</sup> ainsi que la « filière équine » surabondent en expressions : *avoir du pain sur la planche; casser du sucre sur le dos de quelqu'un; ménager la chèvre et le chou; se placer en rang d'oignons; puis être à cheval sur les principes; monter sur ses grands chevaux; rater le coche*. En anglais, la navigation règne en maître : *to miss the boat; to sail through something; to take something on board*.

### **Apprentissage comparatif et faux-amis**

L'apprentissage comparatif des expressions idiomatiques prêterait quant à lui flanc aux faux amis (Chamizo-Domínguez et Nerlich, 2002). Inutile de multiplier les illustrations, une seule suffira : l'expression *rater le coche* se traduit en anglais par l'expression *to miss the boat*. Sans entrer dans les détails, notons que la traduction littérale *manquer le bateau*, présente uniquement au Québec et au demeurant critiquée, relève du registre familier. En définitive, à un apprentissage comparatif semble préférable un entraînement d'après des regroupements thématiques prépondérants dans la langue cible (voir Roy, 1998).

### **Proximité sémantique**

Aborder, à l'instar de mots interconnectés (Oxford, 2011), des duos ou des trios d'expressions en se basant sur la proximité sémantique pourrait s'avérer une voie d'enseignement-apprentissage pertinente à explorer. Sous ce rapport, nous pouvons exemplifier avec *réussir haut la main* qui s'apparente à *avoir la bosse*, à *être plein aux as*, à *avoir du foin* ainsi qu'à *vivre comme un pacha*. Devant une telle opulence, l'apprenant n'aurait plus qu'à choisir<sup>15</sup>.

### **Mots-clés**

Une métaréflexion sur le type de verbe qu'affiche une expression (conduite possible ou improbable), sur sa structure (agrammaticale ou grammaticale), sur sa « capacité caméléonesque » (sens littéral et figuré ou qu'un seul sens; avec ou sans transformations syntaxiques possibles), sont autant d'avenues pour transiter de la forme au sens. Chercher les fondements logico-sémantiques du choix des mots-clés dans une expression idiomatique peut de même représenter un défi attrayant<sup>16</sup>. Susciter la créativité et frapper l'imaginaire de l'apprenant favorisent la rétention du vocabulaire (Oxford, 2011), ce qui semble souscrire à une exploitation de la prédictibilité du mot-clé dans des expressions, comme *armes* (p. ex., *rendre les...*). À l'encontre de ce qui vient d'être dit, le recours aux mots-clés pourrait aussi s'inscrire en faux : « *she broke my heart may be semantically quite opaque to members of a community whose culture does not conceive of the heart as the seat of the emotions* » (Boers et Demecheleer, 2001, p. 256).

---

<sup>14</sup> Pour aborder en français les expressions liées à la nourriture, voir la fiche pédagogique au Makowska et Chmielecka-Makles (2007) .

<sup>15</sup> Pour une exploitation multimédia en contexte de la proximité sémantique, voir le [www.lofthante.com](http://www.lofthante.com).

<sup>16</sup> Par exemple, pour exploiter en anglais l'expression *it's no use crying over spilt milk*, il serait justifié avec des adultes d'expliquer que « *crying over spilt milk is obviously a better choice to express pettiness than exquisite cognac would be* » (Boers et Demecheleer, 200, p. 261).

### Étymologie

Pour un enseignant qui souhaiterait allier l'histoire, la culture et le français (de Serres, 2010a, 2010b, d, 2011c; de Serres et al, 2008; de Serres et Lafontaine, 2009), des expressions comme *être dans les bras de Morphée*; *être une vérité de La Palice*; *se placer en rang d'oignons* (*oignon*) se révéleraient opportunes (voir Klein, 2006; Louis, 1996). Familiariser l'apprenant à l'origine étymologique d'une expression idiomatique concourrait à une aide mnémotecnique (Hamblin et Gibbs, 1999) dans la mesure où « [...] [the] empirical research shows that non-native speakers better learn and retain the meanings of idiomatic phrases when they are alerted to the conceptual metaphors motivating these expressions » (Tendahl et Gibbs, 2008, p. 1857). Pour faire une image, prenons l'étymologie de l'expression *sauter du coq-à-l'âne*, résultat d'une confusion entre des homophones hétérographes en français du XVIII<sup>e</sup> siècle : *asne* au sens de « cane » (femelle du canard) et *âne*, le mâle de l'ânesse. Dans les faits, le coq préfère la poule et la cane choisit le canard. *Passer du coq à l'âne* (jadis *asne*) renvoie par conséquent au fait de passer d'un « sujet » à un autre sans discernement. En plus de ces explications étymologiques, fournir aux apprenants l'esquisse d'un coq voisinant une cane avec un symbole de discorde clair disposé entre les deux volatiles (p. ex., ≠ ou ☹ ou ☺) et orné du verbe SAUTER en capitales, matérialiserait un bi-encodage aidant, images et mots (Dehæne, 2007; Oxford, 2011).

Aux plus récalcitrants, s'il en est, soulignons qu'il est faux d'avancer que « [...] l'étymologie est une discipline froide, hermétique, réservée à une élite de savants et d'érudits [...] ». (Joncas, 2002, p. 101). À ce jour, bien qu'une étude ait relevé la facilité à comprendre des expressions qui provoquaient des images mentales marquées (Katz, Paivio, et Marschark, 1985), aucune n'a toutefois confirmé ni l'influence de l'intuition étymologique ni celle de savoirs étymologiques acquis, sur la rétention et l'utilisation subséquente d'expressions données (Hamblin et Gibbs, 1999). Tous conviennent cependant que les apprenants souhaitent disposer de stratégies pour insuffler « [...] un sens – cohérent, imagé, poétique, peu importe – aux mots désignant les réalités qui les entourent [...] ». (Joncas, 2002, p. 101)<sup>17</sup>. Avec l'étymologie, les apprenants constateraient « [...] que la structure n'est pas la création libre et régulière d'un locuteur, mais que la combinaison lui est imposée et que cet agencement a une source historique [...] ». (Gross, 1996, p. 21).

### Dimension culturelle

La dimension culturelle quant à elle peut soit faire obstacle à la qualité de compréhension (Qualls, Treaster, Blood, et Hammer, 2003), soit servir de repères pour légitimer le recours à cette ressource linguistique (Armand, Dagenais, et Nicollin, 2008; Knutson, 2006). Au sein de la mosaïque canadienne, il s'agit d'une dimension à ne pas négliger (voir de Serres, 2005, 2006, 2009d, 2009e, 2010d, 2010e; de Serres et Joyal, 2010;

---

<sup>17</sup> Pour se renseigner en français sous l'angle étymologique, le lecteur peut consulter avec profit les sites [www.sedonnerlemot.tv](http://www.sedonnerlemot.tv), [www.lofthante.com](http://www.lofthante.com), [www.mon-expression.info/](http://www.mon-expression.info/). Le dernier site propose plus de 200 expressions idiomatiques réparties dans une dizaine de catégories thématiques. Quant aux deux premiers, on y trouve des clips dévoilant en contexte l'étymologie de quelque 80 expressions. D'après les renseignements contenus dans les clips, tout intéressé peut choisir d'inventorier les expressions de son choix. Par exemple, *découvrir (trouver) le fil d'Ariane* est de nature mythologique; *faire cavalier seul* renvoie à un figement de l'histoire linguistique interne; *faire un lac-à-l'épaule* appartient à une réalité sociogéographique (voir de Serres, 2011c); enfin, *pleurer comme une Madeleine* possède des attributs religieux.

Huber-Kriegler, Lázár, et Strange, 2005; Knutson, 2006). Il est possible de travailler en faveur d'« [...] une pédagogie active notamment au moyen d'activités favorisant la co-construction des connaissances. » (Armand, et al., 2008, p. 52). Aussi, est-il désirable de faire preuve d'ouverture quant aux différences culturelles (Knutson, 2006). Une telle préoccupation s'inscrit dans le droit-fil de celles incluses dans le *Strategic Self-Regulation Model of Language Learning* : « *cultural appropriateness and cultural openness.* » (Oxford, 2011, p. 176). Cette affirmation exige des précisions.

Sur le plan pédagogique, repérer les équivalences potentielles d'expressions idiomatiques dans la L1 des apprenants par rapport à la L2 peut contribuer à mettre au jour les différences linguistiques d'une langue à l'autre et, le cas échéant, l'existence d'une variation interculturelle – ce qui n'est pas sans rappeler des travaux axés sur l'éveil aux langues, où « [...] une réflexion sur les liens [...] entre la (les) culture(s), est un médium clé [...] » (Armand, et al., 2008, p. 52). Mentionnons au passage qu'à ce jour, la compréhension des mêmes expressions sémantiquement équivalentes d'une langue à l'autre a été peu étudiée sous l'angle scientifique (Bortfeld, 2003, p. 220) et rarement présentée sous l'angle didactique (González Rey, 2007). L'étude de Qian (2010) et ses attributs pédagogiques mérite donc le détour.

Après avoir éveillé à l'aide de trois annonces publicitaires de nourriture (*spots*) la curiosité de sinophones adultes, apprenants de FLE de niveau A2 ( $\pm 250$  heures), cette dernière les a invités à comparer un repas en France avec un repas en Chine; à se pencher, par exemple, sur le rôle respectif du pain et du riz. En prolongement, elle leur a proposé une liste d'expressions idiomatiques sur la thématique de la nourriture. Par exemple, *acheter quelque chose pour une bouchée de pain; se vendre comme des petits pains; avoir du pain sur la planche*, puis elle les a encouragés à trouver les équivalents en mandarin. En dernier, elle les a conviés à proposer en français des expressions uniques à leur L1. Il en a émergé des « perles » qui se dispensent d'explications : *ne pas se faire acheter pour des kilos de riz; chaque grain de riz est difficile à obtenir, il ne faut pas le gaspiller; une bonne cuisinière ne peut pas faire un bon repas sans riz.* Tel que rapporté dans cette étude :

« [L]e repérage et la compréhension de ces expressions a permis aux apprenants de prendre conscience que leurs points de vue, leurs visions du monde ne sont pas universels et que chaque culture organise différemment sa relation à l'espace, au temps, à la nature, etc. » (Qian, 2010, p. 4).

L'auteure loue pareille initiative : cela les a décentrés de leur propre culture, les a menés à comprendre intrinsèquement l'Autre, puis à s'approprier un regard nouveau sur eux-mêmes. Ce type d'activité de classe s'appuie à juste titre sur les interactions entre des langues selon une mise en valeur positive des connaissances d'origine des apprenants (Cummins, 1994).

### Conclusion

Un cours de langue où s'immisce l'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques contribue à amenuiser les frontières langue-discours en ce que ces « briques préconstruites » (Grossman et Tutin, 2003, p. 6) deviennent un atout facilitant, en quelque sorte une valeur ajoutée qui offre une réelle authenticité aux échanges en L2 (Boers, 2000; González Rey, 2007; Knutson, 2006; Saberian et Fotovatnia, 2011; Wood, 2002, 2006; Wray, 2000; Ying et O'Neill, 2009). Dès l'âge de six ans, nonobstant son niveau de compétence linguistique en L2, quiconque peut comprendre et s'approprier des expressions

triées sur le volet si elles sont adroitement contextualisées et, idéalement, modélisées à maintes occasions.

À la lumière de tout ce qui a été évoqué précédemment, nous souhaitons dégager des points à retenir dans un enseignement-apprentissage actualisé des expressions idiomatiques. Nous savons désormais que les présenter sous la forme d'une liste ne favorise pas leur rétention. En revanche, aborder leur sens littéral avec humour et y adjoindre des matériaux (images, croquis, marionnette) constitue une stratégie prometteuse. Les associer à des actions concrètes et fournir des occasions de les utiliser en contexte s'avère indispensable à la mémorisation. Rappelons les rôles de trois stades phares dans la pragmatique d'une L2 : le stade déclaratif, source des savoirs; le stade associatif, lieu de pratiques nombreuses et variées; le stade procédural, base des savoir-faire (Oxford, 2011). Celui qui parsèmera son enseignement ou ses messages oraux quotidiens d'expressions (*inputs*) agira comme un catalyseur en faveur d'*intakes* (Siyanova et Schmitt, 2008). À elle seule, cette stratégie est en mesure de susciter des réactions chez les apprenants et l'attrait pour les expressions. Utiliser les nuances de la langue cible au moyen de proximités sémantiques de nature idiomatique peut retenir l'attention; en ce sens, associer mentalement deux ou trois expressions connexes au lieu d'une seule paraît souhaitable. En ce qui a trait au recours à une approche comparée d'expressions idiomatiques en L1 et en L2 selon des regroupements thématiques, retenons qu'elle comporte ses avantages et ses travers : elle peut encourager la rétention, confirmer l'existence de la variation interculturelle et favoriser la reconnaissance des différences linguistiques L1-L2, mais aussi amplifier les risques d'interférence, c'est-à-dire le recours aux faux amis. Le travail en équipe de deux ou de trois pour formuler des questions ou des hypothèses sur le sens de nouvelles expressions idiomatiques en contexte peut se révéler bénéfique. Quant à l'étymologie, on est en droit de supposer qu'elle constitue une mise en bouche et qu'elle concourt à une aide mnémonique additionnelle du fait qu'elle met au jour la nature non arbitraire d'un agencement de mots parfois autrement ardu à retenir et à utiliser.

Au sein des tendances actuelles en recherche en L2, les expressions idiomatiques en tant que forme de séquences de mots préfabriquées récoltent une considération certaine (Balconi, 2010; Barfield et Gyllstad, 2009; Saberian et Fotovatnia, 2011). Les outils pédagogiques et les sites Web dont nous disposons pour les apprivoiser ne cessent de croître. Les apprenants prennent parti : ils saisissent rapidement qu'une expression idiomatique, quelle qu'elle soit, lancée à point nommé, provoque une image et vaut mille mots (Boers 2000; Bortfeld, 2003; Saberian et Fotovatnia, 2011). Comment effectivement ne pas s'incliner devant ce *nec plus ultra* pour, tout bien réfléchi, refuser dorénavant en L2 de *donner sa langue au chat*?



### Références

- Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329-358.
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.
- Antidote RX [logiciel] (2007, version 4). Montréal, Druide informatique.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.
- Ashby, M. (2006). Prosody and idioms in English. *Journal of Pragmatics*, 38, 1580-1597.
- Balconi, M. (Ed.). (2010). *Neuropsychology of communication* [electronic resource], New York, NY, Springer.
- Bartfield, A., et Gyllstad, H. (Eds.). (2009). *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Bobé, F. (2007). *101 virelangues, poésies et devinettes*. Paris, France: Bayard Jeunesse.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F., et Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *English Language Teaching Journal*, 55(3), 255-262.
- Bortfeld, H. (2003). Comprehension idioms cross-linguistically. *Experimental Psychology*, 50(3), 217-230.
- Buissière, A., et Lebeuf, A. (2000). *Le pot aux roses*, Beauport, Québec: MNH Publications.
- Cacciari, C., et Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory Language*, 27, 668-683.
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, "décomposabilité" et "prédictibilité". *L'année psychologique*, 109, 463-508.
- Caillies, S., et Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of developmental Psychology*, 3(2), 189-206.
- Cain, K., Towse, A.S., et Knight, R.S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280-298.
- Campa, C. (2009). *Expressions populaires françaises*, Levallois-Perret, France: Studyrama.
- Canal, P., Vespignani, F., Molinari, N., et Cacciari, C. (2010). Anticipatory mechanisms in idiom comprehension: Psycholinguistic and electrophysiological evidence. In M. Balconi (Ed.), *Neuropsychology of communication* (pp. 131-144) [electronic resource]. New York, New York: Springer.
- Cassagne, J-M. (1995). *101 French idioms. Understanding French language and culture through popular phrases*. Lincolnwood, Illinois: Passport Books.
- Chamizo-Domínguez, P.J., et Nerlich, B. (2002). False friends: their origin and semantics in some selected languages. *Journal of Pragmatics*, 34, 1833-1849.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research*, 22(2), 115-144.

- Cieślicka, A.B., et Heredia, R.R. (2011). Hemispheric asymmetries in processing L1 and L2 idioms: Effects of salience and context. *Brain and Language*, 116, 136-150.
- Cobb, T. (2009). Se donner le mot : trousse pédagogique (review). *Canadian Modern Language Review*, 65(4), 645-647.
- Cobb, T. (2010). Loft hanté: an exciting new collection. in L. de Serres (Ed.), *Loft hanté : guide de l'enseignant. Français niveau débutant, 20 séquences pédagogiques* (pp. 22-24). Montréal, Québec, Groupe ECP inc.
- Cornell, A. (1999). Idioms: an approach to identifying major pitfalls for learners, *International Review of Applied Linguistics*, 37(1), 1-21.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children, the whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58) [electronic resource]. Cambridge University Press.
- Dehæne, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Paris, France: Odile Jacob.
- Deignan, A., Gabrys, D., et Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *English Language Teaching Journal*, 51(4), 352-360.
- de Serres, L. (2005). Pédagogie, interculturalité et valeurs. Premier volet. *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 24(3), 9-11.
- de Serres, L. (2006). Pédagogie, interculturalité et valeurs. Second volet. *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 25(1), 11-13.
- de Serres, L. (2007). Enseigner les expressions idiomatiques en français. *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 26(2), 18-19.
- de Serres, L. (2008a). *Intervention ludoéducative et savoirs étymologiques : voie des savoirs-être*, communication présentée au 29<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), mai, Montréal, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2008b). Comment avoir le feu sacré pour les expressions? *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 27(1), 22-23.
- de Serres, L. (2008c). Inutile de filer à l'anglaise : l'affaire est dans le sac! *Réflexions : Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 27(2), 25.
- de Serres, L. (2009a). *Sabler le champagne dans la classe de français : un défi relevé*, communication présentée au Congrès de l'American Association of Teachers of French (AATF), juillet, San Jose, Californie, États-Unis.
- de Serres, L. (2009b). Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil d'Ariane. *Actes du 1<sup>er</sup> Colloque international sur l'enseignement du français dans la Caraïbe*, numéro spécial, 2(2), 55-71. [En ligne : <http://linguistica.uprrp.edu/>]
- de Serres, L. (2009c). *Pédagogie ludoéducative et apprentissage d'expressions : le cas de Franco-canadiens de milieux minoritaires*, communication présentée au 23<sup>e</sup> Congrès mondial du conseil international d'études francophones (CIEF), juin, Nouvelle-Orléans, Louisiane, États-Unis.

- de Serres, L. (2009d). *Évolution de la langue française : mythologie, idiomes et pédagogie*, communication présentée au 42<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des professeures de français (AQPF), novembre, Québec, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2009e). Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage. *Synergies Canada, 1, Didactique des langues et des littératures*, 1-25. [En ligne : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>]
- de Serres, L. (2010a). Culture, culture québécoise et valeurs : vocables éclatés? dans Y. Lamonde et J. Livernois (dir.). *Culture québécoise et valeurs universelles*, pp. 273-289, Québec, Presses de l'Université Laval.
- de Serres, L. (2010b). *Œuvres picturales au service d'échanges linguistiques et culturels féconds en langue cible*, communication présentée au Seventh International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture, mai, Holguín, Cuba.
- de Serres, L. (2010c). Loft hanté, guide de l'enseignant. Français niveau débutant, 20 séquences pédagogiques, Montréal, Groupe ECP.
- de Serres, L. (2010d). *Sens figuré et mythologie grecque : regard sur des apprentissages sans talon d'Achille*, communication présentée au 30<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), mai, Montréal, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2010e). *Le français, un jeu d'enfant, quand action rime avec j'apprends*, communication présentée au 24<sup>e</sup> Congrès mondial du conseil international d'études francophones (CIEF), juillet, Montréal, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2011a). *Paradigmes de gestion efficaces interspécialistes dans la conception de matériel littéra-médiatico-multimodal*, communication présentée au 79<sup>e</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), colloque n° 536 : La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école, mai, Sherbrooke, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2011b). *Briser la glace par le jeu... c'est chouette!*, communication présentée au Congrès de l'Association canadienne de langues secondes (ACLS), avril, Montréal, Québec, Canada.
- de Serres, L. (2011c). Du lexique au style : expressions de l'identité à travers le parler québécois. *Revue d'études françaises*, 16, 50-65.
- de Serres, L., et Groupe ECP (2009). Trousse pédagogique : Se donner le mot I et II. DVD de 105 minutes avec 52 capsules audiovisuelles, 200 jeux multimédias interactifs et 4 guides pédagogiques, 2<sup>e</sup> éd. Montréal, Groupe ECP.
- de Serres, L., et Joyal, F. (2010). Pas de deux vers l'interculturel. *Regards croisés sur le dialogue et les cultures, cahier de recherche*, 1, 9-23.
- de Serres, L., et Lafontaine, L. (2009). *Les technologies : fil d'Ariane pour exploiter les expressions sous toutes leurs coutures*, communication présentée au 22<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP), décembre, Québec, Canada.
- de Serres, L., et Lafontaine, L. (2008). *Talonnon Achille pour apprendre : langue, histoire et culture*, communication présentée au 21<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP), octobre, Québec, Canada.
- de Serres, L., Lafontaine, L., et Marleau, S. (2008). Intégration de médias et qualité d'apprentissage d'expressions idiomatiques chez des adolescents franco-canadiens de milieux linguistiques minoritaires : étude empirique, communication présentée au 12<sup>e</sup>

- Congrès mondial quadriennal de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), juillet, Québec, Québec, Canada.
- Gibbs, R.W., et Gonzales, G.P. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20, 243-259.
- Gibbs, R.W., Nayak, N.P., et Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 576-593.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, Belgique: E.M.E.
- Grant, L.E. (2007). In a manner of speaking: Assessing frequent spoken figurative idioms to assist ESL/EFL teachers. *System*, 35, 169-181.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris, France: Ophrys.
- Grossmann, F., et Tutin, A. (2003). *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam, Netherlands: De Werelt.
- Groovie, A. (2004). *Léon et les expressions*, Québec, Québec: La Courte échelle.
- Hamblin, J. L., et Gibbs, R.W. Jr. (1999). Why you can't kick the bucket as you slowly die: Verbs in idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(1), 25-39.
- Handl, S. (2009). Towards collocational webs for presenting collocations in learners' dictionaries. In A. Barfield et H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 69-85). Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Henri, G. (2003). *Petit dictionnaire des expressions nées de l'histoire*. Paris, France: Tallandier.
- Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2., *Savoirs et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère*, 27, 63-89.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., et Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*, Graz, Autriche: Conseil de l'Europe.
- Joncas, G. (2002). Quand étymologie savante et étymologie populaire se confrontent. *Québec français*, 124, 101.
- Katz, A.N., Paivio, A., et Marschark, M. (1985). Poetic comparisons: Psychological dimensions of metaphoric processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 365-383.
- Keckes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32, 605-625.
- Klein, B. (2006). *La cuisse de Jupiter*, Paris, France: Libro.
- Knutson, E. M. (2006). Cross-cultural awareness for second-foreign language learners. *Canadian Modern Language Review*, 62(4), 591-610.
- Laurent, J.-P., Denhières, G., Passerieux, C., Iakimova, G., et Hardy-Baylé, M.-C. (2006). On understanding idiomatic language: The salience hypothesis assessed by ERPs. *Brain Resources*, 1068, 151-160.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723-739.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *International Review of Applied Linguistics*, XXXVI(1), 11-30.
- Libben, M.R., et Titone, D.A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition*, 36(6), 1103-1121.
- Liontas, J.I. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomaticity. *System*, 30,

289-313.

- Louis, P. (1996). *Du bruit dans Landerneau : dictionnaire des noms propres dans le parler commun*. Paris, France: Arléa.
- Makowska, E., et Chmielecka-Makles, K. (2007). *La nourriture dans les expressions idiomatiques et les dictons français*. [En ligne : [http://www.ceco-fipf.eu/IMG/pdf/LA\\_NOURRITURE\\_DANS\\_LES\\_EXPRESSIONS\\_IDIOMATIQUE\\_S\\_ET\\_LES\\_PROVERBES\\_FRANCAIS.pdf](http://www.ceco-fipf.eu/IMG/pdf/LA_NOURRITURE_DANS_LES_EXPRESSIONS_IDIOMATIQUE_S_ET_LES_PROVERBES_FRANCAIS.pdf)]
- Major, H., et Béha, P. (2006). *Jongleries*, Montréal, Québec: Hurtubise HMH.
- Malt, B. C., et Eiter, B. (2004). Even with a green card, you can be put out to pasture and still have to work: Non-native intuitions of the transparency of common English idioms. *Memory and Cognition*, 32(6), 896-904.
- Matlock, T., et Heredia, R.R. (2002). Understanding phrasal verbs in monolinguals and bilinguals. In R.R. Heredia et J. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp. 251-274) [electronic resource]. North Holland, Amsterdam: Elsevier.
- Nelson, E. (1992). Memory for metaphor by nonfluent bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 111-125.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. New York, New York: Longman.
- Papagno, C. (2010). Idiomatic language comprehension: Neuropsychological evidence. In M. Balconi (Ed.), *Neuropsychology of Communication* (pp. 111-130) [electronic resource]. New York, New York: Springer.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Pouget, A. (2006). *Le pourquoi des choses 1. Origine des mots, expressions et usages curieux*. Paris, France: Le cherche midi.
- Pouget, A. (2007). *Le pourquoi des choses 2. Origine des mots, expressions et usages curieux*. Paris, France: Le cherche midi.
- Qian, Y. (2010). Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : une expérience chinoise. *Synergies Canada*, 2, *Les documents authentiques en didactique et en littérature*. [En ligne : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1194/1881>]
- Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G.W., et Hammer, C.S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: a reaction time study. *Journal of Communication Disorders*, 36, 245-261.
- Revier R.L. (2009). Evaluating a new test of whole English collocations. In A. Barfield and H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 125-138). Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Rozan, C. (1856). *Petites ignorances de la conversation*, Paris, France: Librairie Ducrocq.
- Roy, M. (1998). *Expressions idiomatiques en français*. Ottawa, Ontario: Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques.
- Saberian, N., et Fotovatnia, Z. (2011). Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1231-1235.
- Šauerová, I. (2004). *La publicité dans deux magazines francophones. Le Point et l'Hebdo. Étude linguistique et iconographique*, mémoire de maîtrise, Univerzita Hradec Králové, République tchèque.
- Simpson-Vlach, R., et Ellis, N.C. (2010). An academic formulas list: New methods in

- phraseology research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487-512.
- Siyanova, A., et Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429-458.
- Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt et M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). New York, New York: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt et M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 156-180). New York, New York: Cambridge University Press.
- Tabossi, P., Arduino, L., et Fanari, R. (2011). Descriptive norms for 245 Italian idiomatic expressions. *Behavioural Resources*, 43, 110-123.
- Tabossi, P., Fanari, R., et Wolf, K. (2009). Why are idioms recognized fast? *Memory & Cognition*, 37(4), 529-540.
- Tendahl, M., et Gibbs, R.W. (2008). Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistic and relevance theory. *Journal of Pragmatics*, 40, 1823-1864.
- Thibeau, G., et Germain, P. (2004). *Alex et le match du siècle*, Québec, Québec: Dominique et cie.
- Véronique, D. (2009). (dir.). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, France: Didier.
- Webb, K.S. (1980). *A study of cognitive processing strategies for the encoding of English idioms into long-term memory: A study of native, advanced nonnative, and low intermediate nonnative speakers of English*, thèse de doctorat, Indiana University, États-Unis.
- Wood, D. (2002). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching?, *Teaching English as a Second Language Canada Journal*, 20(1), 1-15.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency, *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 13-33.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2009). Conclusion: Navigating L2 collocation research. In A. Barfield et H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 232-244). Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Ying, Y., et O'Neill, M. (2009). Collocation learning through an 'AWARE' approach: Learner perspectives and learning process. In A. Barfield et H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 181-193). Hampshire, Great Britain: Palgrave Macmillan.

**Annexe A : Lexique des expressions idiomatiques de langue française**

EXPRESSION	SENS
accorder ses violons	s'entendre, se mettre d'accord
acheter quelque chose pour une bouchée de pain	se procurer quelque chose à bon marché
aller au diable Vauvert	se rendre dans un endroit éloigné et peu agréable
avoir du foin	être riche
avoir du pain sur la planche	avoir beaucoup à faire
avoir la bosse de quelque chose	être doué
avoir la langue de bois	tenir un discours stéréotypé
avoir le cœur sur la main	être généreux
avoir le coup de foudre	être pris d'une passion subite
avoir le feu sacré	être passionné pour quelque chose
avoir quelqu'un dans la peau	être amoureux de quelqu'un
briser la glace	faire le premier pas
casser du sucre sur le dos de quelqu'un	critiquer une personne en son absence
casser sa pipe	mourir
c'est chouette	c'est fantastique
chercher noise	chercher la querelle
découvrir le pot aux roses	lever le voile sur un secret ou une supercherie
découvrir (trouver) le fil d'Ariane	trouver la solution à une situation compliquée
donner sa langue au chat	abandonner une réflexion
être à cheval sur les principes	agir selon les règles
être dans de beaux draps	se trouver dans une situation compliquée
être dans les bras de Morphée	dormir d'un sommeil profond

être en diable	être très en colère (registre familial)
être pauvre comme Job	être complètement démuné
être plein aux as	mener une vie aisée
être un panier percé	être incapable de garder un secret ou être dépensier
être une vérité de La Palice	être d'une évidence niaise
faire cavalier seul	agir de façon isolée
faire un lac-à-l'épaule	prendre part à une réunion de planification stratégique
jeter l'ancre	s'installer
jeter l'argent par les fenêtres	gaspiller son argent
l'affaire est dans le sac	c'est terminé ou cela ne peut plus échouer
lancer (jeter) une pomme de discorde	causer une querelle
lire entre les lignes	saisir le sens implicite d'un message
manger sur le pouce	manger à la hâte
manquer le bateau	rater une occasion (registre familial)
marcher sur des œufs	agir avec prudence dans une situation délicate
ménager la chèvre et le chou	s'arranger pour ne déplaire à personne
mettre la puce à l'oreille	intriguer quelqu'un; éveiller les soupçons
mettre sa main au feu	affirmer ses propos avec ferveur
monter sur ses grands chevaux	s'emporter
ne croire ni à Dieu ni à diable	être totalement incrédule
ne pas être piqué des vers	être remarquable, original
payer rubis sur l'ongle	payer sur-le-champ tout l'argent dû
pleurer comme une Madeleine	être inconsolable
prendre la poudre d'escampette	s'enfuir



rater (louper, manquer) le coche	manquer une occasion intéressante
rendre les armes	abandonner
réussir haut la main	accomplir avec facilité
sabler le champagne	festoyer en buvant du champagne
sauter (passer) du coq-à-l'âne	passer d'un sujet à l'autre
se dilater la rate	rire beaucoup
se placer en rang d'oignons (oignon)	de façon ordonnée et serrée
se vendre comme des petits pains	s'écouler rapidement
sortir de ses gonds	s'emporter
suspendre une épée de Damoclès	faire vivre à quelqu'un une menace angoissante
vendre la mèche	trahir un complot; révéler une information secrète
vider son sac	avouer une chose cachée
vivre aux crochets de quelqu'un	vivre aux frais d'autrui
vivre comme un pacha	vivre dans le luxe

**Annexe B : Lexique des expressions idiomatiques de langue anglaise**

EXPRESSION	SENS
a wolf in sheep's clothing	avoir des apparences trompeuses
saw logs	ronfler
to bite (biting) someone's head off	réagir de façon excessive
to be in seventh heaven	déborder de joie
to blow the whistle on it	lever le voile sur un secret
to break someone's heart	décevoir quelqu'un
to break the ice	faire le premier pas
to carry coals to Newcastle	offrir ce qui est déjà en surplus
to cry over spilt milk	ce qui est fait est fait
to eat one's heart's out	manger tout son soûl
to flip one's lid	s'emporter
to give somebody the sack	congédier quelqu'un
to hang on someone's sleeve	être dépendant de quelqu'un
to have a sweet tooth	avoir un faible pour les sucreries
to have something up one's sleeve	avoir des atouts en réserve
to hit the ceiling	s'emporter
to hit the sauce	boire à l'excès (picoler)
to hold (all) the aces	avoir tous les atouts en main
to keep (someone) at arm's length	garder ses distances
to keep something under one's hat	garder le secret, motus!
to kick the bucket	mourir
to laugh up one's sleeve	rire en secret
to lay (laying) down the law	faire la loi
to leave no stone unturned	remuer ciel et terre ou tenter l'impossible

---

to miss the boat	rater une occasion
to pass the hat around	faire la quête pour quelqu'un
to pull (the) strings	user de son influence
to sail through something	atteindre aisément son but
to shoot the breeze	bavarder
to spill the beans	trahir un secret
to take something on board	accepter une suggestion
to take the bull by the horns	faire face à ses difficultés
to talk through one's hat	parler sans savoir
to trip the light fantastic	danser
to wear (wearing) one's heart on one's sleeve	ne pas cacher ses préférences

---