

Les expressions idiomatiques en FLE: stratégies de mémorisation et motivation structurelle

Idioms in French as a foreign language: memorization strategies and structural motivation

FLORENCE DETRY

EU Mediterrani / EU Ceta (Universitat de Girona)

detryflo@cetaedu.es

Abstract

Idioms are language units that result difficult to understand and remember, in particular for non-native speakers. To face their formal complexity and the perception of arbitrariness they generally provoke, the way of exploiting motivational strategies that could help L2 students develop a more cognitive learning process and avoid the mere study by heart will be highlighted. To this end and as a complement of the approach based on the establishment of a motivated connection between the iconic-literal dimension and the figurative meaning (semantic motivation), some techniques aiming to make students more aware of the structural elaboration of idioms in French (mainly related to the internal word order and the lexical composition) and the possibility of its non-arbitrary nature will be explained.

Key-words

Idioms, retention of form, structural motivation, french as a foreign language.

Resumen

Las expresiones idiomáticas son unidades lingüísticas que resultan difíciles de entender y memorizar, en particular en el caso de hablantes no nativos. Frente a su complejidad formal y a la sensación de arbitrariedad que suelen provocar, este trabajo hará hincapié en ciertas estrategias motivacionales capaces de ayudar a los alumnos a desarrollar un proceso de aprendizaje más cognitivo, evitando así el simple estudio de memoria. Para ello y como complemento a un enfoque basado en el establecimiento de un vínculo motivado entre la faceta icónico-literal y el sentido figurado (motivación semántica), se explicarán diferentes técnicas que permiten centrar la atención del estudiante en la estructura formal de estas expresiones en francés (sobre todo en lo que atañe al orden de sus componentes y a su selección léxica) y hacerlo más consciente de su posible carácter no arbitrario.

Palabras clave

Expresiones idiomáticas, memorización formal, motivación estructural, francés como lengua extranjera.

1. Introduction

La compréhension et l'emploi des expressions idiomatiques (EI) jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). Ces unités contribuent en effet au développement progressif de la capacité communicative des élèves (Higuera García, 1997: 15; Andreou & Galantomos, 2008: 71; García Moreno, 2011: 21; González Rey, 2016: 178-179)¹, tout en favorisant chez eux un sentiment de confiance et de complicité face à des locuteurs natifs. De fait, la plupart d'entre elles font souvent partie du lexique courant que ces derniers utilisent de façon spontanée dans les échanges verbaux. Il convient donc de ne pas attendre les dernières phases de l'apprentissage pour familiariser les étudiants avec la phraséologie (Irujo, 1986: 240; Vázquez Fernández & Bueso Fernández, 1998: 731; Detry, 2014: 144) et de lui accorder plus d'importance dans les programmes et manuels d'enseignement (González Rey, 2005: 1429; Bolly, 2011: 89). Toutefois, un tel apprentissage, surtout dans le cas d'une LE, est loin d'être une tâche facile. Les difficultés que les personnes non natives éprouvent en la matière, même à un niveau avancé dans la maîtrise de la nouvelle langue², reflètent sans aucun doute la complexité de ces unités, mais aussi le manque de méthodologies d'enseignement³ y étant adaptées, de façon spécifique.

Si les EI s'avèrent complexes pour l'étudiant étranger, c'est tout d'abord parce qu'elles forment une combinaison de mots souvent difficile à comprendre et à mémoriser. En effet, cette combinaison peut être relativement longue (*ne pas voir plus loin que le bout de son nez; s'agiter comme un diable dans un bénitier*; etc.) et figée, tant d'un point de vue syntaxique (*faire d'une pierre deux coups* vs **faire deux coups d'une pierre*) que lexical (**faire d'un caillou deux coups*), et peut même présenter certaines irrégularités grammaticales (comme l'absence de l'article dans *remuer ciel et terre* ou bien dans *montrer patte blanche*). De plus, la possible présence de composants qui résultent peu familiers aux élèves ne fera que renforcer cette sensation de difficulté (*tailler une bavette; tomber des nues*; etc.)⁴. Ajoutons à tous ces facteurs, la particularité de ces expressions sur le plan sémantique, étant donné que le sens communicatif (plus ou moins complexe) dont elles sont porteuses ne correspond pas à l'addition des sens directs et littéraux de leurs constituants⁵. Elles sont en fait à la base de

1 En général, la progression dans l'apprentissage de la LE s'accompagne d'une utilisation accrue de ces expressions, comme le souligne Forsberg (2006: 78).

2 Pour les difficultés de production de ces unités à un niveau avancé de l'apprentissage du français, voyez par exemple l'étude de Bolly (2011).

3 Pour une analyse du traitement de ces expressions dans certains ouvrages de LE, voyez Sugano (1981), Ruiz Campillo et Roldán Vendrell (1993), Higuera (1997), Forment Fernández (1997), Penadés Martínez (1999), Ruiz Gurillo (2000) et González Rey (2005 et 2007).

4 Il arrive même que ces éléments inconnus des élèves ne s'utilisent que dans l'expression en question (hapax) : par exemple, c'est le cas de *guise* dans *agir à sa guise* (González Rey, 2010: 184-185).

5 Pour plus de détails sur les caractéristiques principales de ces expressions, voir, entre autres, Zuluaga (1980), Gross (1996) ou encore González Rey (2002).

la formation d'une image plus ou moins concrète, dont le décodage repose sur un véritable jeu de transposition entre le domaine littéral et celui figuré (González Rey, 2002: 139-140).

Cette complexité interne ne facilite donc en rien les premières phases de l'apprentissage phraséologique, qui constituent en fait un véritable défi pour un étudiant étranger (Detry, 2015). C'est pourquoi, il est important que l'approche méthodologique adoptée pour l'enseignement de ces expressions puisse s'adapter aux caractéristiques mentionnées et aux difficultés qu'elles impliquent dans le contexte d'une LE. Loin de se limiter à une simple étude par cœur, il faudrait encourager chez l'élève le développement de stratégies spécifiques⁶ de compréhension et de mémorisation visant à combattre toute sensation d'arbitraire face à la forme phraséologique et à son sens figuré:

Learners who are aware that an L2 is much more than a system of arbitrary form-meaning connections may be relatively likely to adopt mnemonically fruitful practices of insightful learning rather than less effective ones associated with blind memorisation (Boers & Lindstromberg, 2008: 18).

De fait, pour éviter le par cœur et promouvoir un apprentissage plus cognitif, il s'agirait de *motiver* les nouvelles expressions aux yeux des apprenants, c'est-à-dire de leur faire prendre conscience qu'elles ne se réduisent pas nécessairement à de pures séquences figées, dont la structure particulière ne serait que le fruit d'une combinaison arbitraire de mots, à laquelle un sens global tout à fait conventionnel aurait été attribué. En effet, pour la plupart des EI, différentes formes et possibilités de motivation pourraient bien être découvertes, servant ainsi à justifier auprès des élèves la particularité de leur structure phraséologique, de leur iconicité et de l'interprétation métaphorique impliquée.

À ce sujet, dans des études antérieures (Detry, 2011, 2014 et 2015), se situant dans la lignée d'autres travaux et recherches, d'orientation sémantico-cognitive, en didactique de la phraséologie (Irujo, 1993; Boers, 2000; Boers, Eyckmans & Stengers, 2007; Skoufaki, 2008; ou encore Vasiljevic, 2011), nous avons eu l'occasion d'insister particulièrement sur l'importance de montrer aux élèves la relation non arbitraire qui peut souvent être établie entre la séquence littérale et son sens idiomatique⁷; en d'autres mots, il s'agit de leur faire percevoir une certaine transparence sémantique face à l'iconicité de la nouvelle expression. Par cette approche, l'étudiant est donc amené à découvrir dans la structure phraséologique et l'image qu'elle construit des indices de décodage qui lui donneront souvent la possibilité d'accéder

6 Précisons que les apprenants eux-mêmes demandent souvent à connaître de telles stratégies pour l'apprentissage des EI, comme le montrent bien les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants américains de LE (Liontas, 2002: 301).

7 À ce sujet, il convient de préciser que, d'un point de vue psycholinguistique et cognitif, l'idiomaticité n'est pas synonyme d'une absence de connexion entre le littéral et le figuré. En effet, l'usager d'une langue peut avoir la sensation qu'il existe au sein de l'expression une relation non arbitraire entre forme et sens, même si l'accès à ce dernier n'est pas toujours faisable à partir d'une simple lecture littérale (Nayak & Gibbs, 1990 dans Cacciari, 1993: 27).

par inférence au sens figuré ou, en tout cas, de mieux comprendre son rapport motivé avec la dimension littérale. Sans vouloir être ici exhaustif, nous rappellerons les principaux moyens visant à stimuler ce décodage chez l'élève: par la découverte du poids sémantique de l'un des composants phraséologiques (comme le mot *yeux* dans *avoir des yeux derrière la tête*), par la compréhension de la logique de l'image construite (*enfoncer une porte ouverte*) et/ou du mécanisme métaphorique qu'elle implique d'un point de vue conceptuel (*chaleur = colère* dans *jeter feu et flammes*), par un possible retour à l'étymologie (*faire un travail d'Hercule*) ou encore par un jeu d'associations iconiques avec d'autres expressions connues de la LE (*faire un temps de chien; être d'une humeur de chien*) et/ou de la langue maternelle (*avoir la puce à l'oreille; tener la mosca detrás de la oreja*, dans le cas de l'espagnol).

L'enjeu de ce type de démarche est donc de motiver le lien entre le sens littéral et celui figuré à travers principalement l'iconicité de l'expression, qui sera souvent mise en avant auprès des élèves par la visualisation mentale et le recours au dessin (Farsani, Moïnzadeh & Tavakoli, 2012: 505). Or, si ce procédé contribue bien à favoriser chez eux la compréhension et la mémorisation globale de l'image littérale et de son interprétation métaphorique, il n'est pas toujours suffisant pour assurer une rétention et reproduction rigoureuses de la structure phraséologique (Boers & Lindstromberg, 2008: 36; Boers, 2011: 245-246; Vasiljevic, 2011: 152), comme nous le préciserons. C'est pourquoi, il serait nécessaire de le compléter par l'activation dans l'esprit de l'apprenant d'un autre type de motivation, que nous appellerons *structurelle*. Celle-ci permettrait en effet de mieux justifier aux yeux des étudiants certains traits formels de la nouvelle expression. Il ne s'agirait donc plus de se centrer sur la dimension figurée de l'EI, mais bien sur la combinaison de mots qui constitue son syntagme.

Dans cette étude, c'est ce deuxième type de motivation phraséologique que nous allons explorer. Avant de donner plus de détails à son sujet, précisons que nous illustrerons nos propos par des exemples relatifs au français LE (FLE), bien que l'approche expliquée puisse bien entendu s'appliquer à d'autres langues; en outre, elle ira au-delà de l'intralinguistique puisqu'elle tiendra compte de l'influence exercée par la langue maternelle (LM) de l'apprenant (dans ce cas-ci, surtout l'espagnol) et/ou par une autre LE apprise, comme nous allons le voir dès à présent.

2. À la recherche d'une motivation structurelle pour les EI

Comme nous l'avons dit auparavant, la forme même d'une unité phraséologique est souvent complexe et s'avère donc difficile à comprendre et à mémoriser pour l'étudiant étranger. Constituées d'une combinaison de mots qui peut être relativement longue et présenter des difficultés lexicales et/ou syntaxiques pour l'élève, les EI sont aussi sujettes à des restrictions qui empêchent certaines altérations formelles.

En effet, le syntagme de l'EI constitue en soi une combinaison peu flexible par rapport

à un énoncé libre, puisque soumise à de fortes restrictions dans l'application de procédés transformationnels. Bien que n'ayant pas un caractère absolu⁸, ce principe d'inaltérabilité de la structure phraséologique (par exemple, *n'avoir ni queue ni tête*) conditionne en fait souvent l'inventaire de ses composants (**n'avoir ni queue*), leur ordre d'apparition (**n'avoir ni tête ni queue*), leur sélection lexicale (**n'avoir ni queue ni visage*) ou encore les caractéristiques morphosyntaxiques de la combinaison formée, comme le choix de la forme négative par rapport à celle affirmative (**avoir queue et tête*) par exemple.

Cette complexité et cette rigidité internes de l'EI sur le plan formel ne contribuent donc pas à faciliter l'apprentissage des élèves. Or, la sensation de difficulté qu'ils pourraient ressentir s'accroîtra si elle est accompagnée d'une impression d'arbitrarité face aux règles qui régissent la construction du syntagme phraséologique. Une telle impression domine en fait souvent lorsque la structure interne de l'image formée ne peut être tout à fait justifiée par des critères sémantiques. En d'autres mots, cela arrive quand la compréhension littérale de l'image, de ses possibles effets stylistiques (hyperboles, comparaison implicite, litote, etc.) et de la valeur métaphorique résultante ne s'avère pas suffisante pour motiver aux yeux des apprenants certaines caractéristiques formelles de l'EI. Si nous prenons l'expression *remuer ciel et terre*, nous constatons que le sens littéral de l'image et l'interprétation du jeu hyperbolique et d'antithèse qui en découle justifieront aux yeux des élèves l'emploi de tous les composants phraséologiques (**remuer ciel*)⁹ et sans doute leur choix (**remuer ciel et nuages*); par contre, le sémantisme de l'iconicité ne les aidera pas nécessairement, par exemple, à comprendre les raisons régissant l'ordre d'apparition des constituants de l'EI (**remuer terre et ciel*). Il en sera de même pour une EI comme *ménager la chèvre et le chou* (**ménager le chou et la chèvre*), face à laquelle, en outre, une certaine arbitrarité dans le choix des composants pourrait même être ressentie par les apprenants (pourquoi *la chèvre et le chou* et pas, par exemple, *la chèvre et la laitue*?).

De plus, à ce sujet, il convient de souligner que si le processus de visualisation de l'image littérale (celui-ci pouvant être stimulé chez l'élève, rappelons-le, par l'emploi d'un support graphique comme le dessin) contribue bien à favoriser la mémorisation générale du syntagme phraséologique, il ne permettra pas toujours à l'élève de vaincre les difficultés formelles de ce syntagme:

Secondly, even if a picture has successfully aided comprehension and is in some fashion stored in memory alongside the word or expression it elucidated [...] there is no guarantee that this will equally well help the learner recollect

8 Il existerait en effet des *degrés* dans ce figement phraséologique (Zuluaga, 1980: 104; Gross, 1996: 16; González Rey, 2002: 54; Bolly, 2011: 81), ce qui donnerait lieu à certaines transformations formelles et à l'émergence de *formes variantes* dans l'emploi discursif (*tourner sept fois sa langue / tourner sept fois sa langue avant de parler; être bonnet blanc et blanc bonnet / être blanc bonnet et bonnet blanc; avoir une tête à gifles / avoir une tête à claques*; etc.).

9 D'ailleurs, l'image mentale qui résultera de la compréhension de la structure littérale inclura les composants principaux de l'expression (*remuer / ciel / terre*).

the precise form of the word or the precise lexical composition of the expression for active production (Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers & Eyckmans, 2008: 190).

En effet, la compréhension et la représentation (graphique ou même seulement mentale) de l'iconicité renforceront surtout la mémorisation des concepts liés aux constituants principaux de l'EI (Boers, 2011: 244-245) et parfois de certaines particularités pouvant être représentées (comme l'affirmation ou la négation de l'action principale; le choix du singulier ou du pluriel des concepts imaginés; etc.). Toutefois, comme nous l'expliquerons plus en détail, l'image construite n'incitera pas l'étudiant étranger à retenir certaines caractéristiques formelles du syntagme phraséologique, comme l'ordre d'enchaînement de ses composants ou leur sélection et forme lexicales précises.

Face à cette situation particulière, qui amène souvent l'élève de LE à avoir recours à l'étude par cœur, il est donc important de réfléchir sur la façon d'arriver à motiver à ses yeux la structure de la nouvelle expression. À ce propos, il faut préciser qu'une telle motivation, si elle existe, doit être avant tout plausible et faire sens pour l'apprenant lui-même¹⁰, puisque de cette façon seulement elle stimulera dans son esprit la mémorisation de la combinaison phraséologique (Boers & Lindstromberg, 2008: 338). C'est pourquoi, pour une même expression, cette explication motivationnelle de type structurel peut être différente selon les individus. Ajoutons d'ailleurs que, comme dans le cas de la motivation interprétative, celle structurelle pourra s'établir sur base de critères très divers, allant de l'intralinguistique à l'interlinguistique, tout en passant, par exemple, par la logique perceptuelle ou le facteur phonologique.

En nous basant sur les catégories proposées par diverses études linguistiques réalisées dans le cas de la langue anglaise (Cooper & Ross, 1975; Fenk-Oczlon, 1989; Benor & Levy, 2006) et sur les réflexions et recherches didactiques avancées par Boers et Lindstromberg (2008 et 2009) et par Lindstromberg et Boers (2008a/b) à ce sujet, nous tenterons ici de cerner les principales possibilités de motivation structurelle qui pourraient s'avérer intéressantes dans le cas de l'apprentissage d'EI françaises¹¹ et servir de complément aux effets mnémoniques de la motivation iconico-sémantique. Pour ce faire, nous sommes partie de l'observation et de l'analyse d'un corpus d'expressions provenant de trois répertoires différents: un dictionnaire unilingue (Rey & Chantreau, 2006) et deux ouvrages bilingues (français-espagnol) et thématiques (Amette & Roqué Ferrer, 2011; Bárdosi & González Rey, 2012). Finalement, il convient de préciser que nous aborderons d'abord l'ordre d'apparition des composants dans les syntagmes phraséologiques, pour nous centrer ensuite sur leur sélection lexicale.

10 D'une façon générale, toutes les techniques mnémoniques d'associations mentales peuvent être "simple or complex, mundane or strange, but they must be meaningful to the learner" (Oxford, 1990: 41).

11 En effet, nous avons limité notre travail aux motivations les plus faciles à reconnaître pour un élève de LE et qui sont les plus utiles pour l'apprentissage phraséologique.

2.1. L'ordre d'enchaînement des constituants phraséologiques

Le syntagme de l'EI constitue une combinaison de mots qui est porteuse d'une image dont l'interprétation est basée sur un jeu de transposition sémantique entre le domaine littéral et celui figuré. D'un point de vue formel, comme nous l'avons souligné auparavant, cette combinaison a un caractère relativement figé, entre autres en ce qui concerne la séquence d'apparition de ses constituants.

Or, comme dans le cas d'un énoncé libre, un tel figement séquentiel peut d'abord être justifié aux yeux des étudiants par le simple fait que l'expression forme un syntagme qui, malgré de possibles irrégularités, répond en général aux grandes règles de la combinatoire de la LE (par exemple, en rapport avec la place de l'adjectif en français, on dira *être un panier percé* et non pas **être un percé panier*). En outre, on pourrait montrer aux apprenants que la fixité de l'unité phraséologique se trouve souvent conditionnée par la nécessité de former une image précise, devant transmettre un sens littéral et une valeur métaphorique bien définis : on comprend dès lors l'importance interprétative de respecter scrupuleusement l'ordre des composants dans des expressions comme *mettre la charrue avant les bœufs* (**mettre les bœufs avant la charrue*), *tomber de Charybde en Scylla* (**tomber de Scylla en Charybde*) ou encore *chercher midi à quatorze heures* (**chercher quatorze heures à midi*). Toutefois dans certains cas, comme nous l'avons déjà fait remarquer, ce caractère figé ne sera pas si évident à motiver d'un point de vue iconique: si nous prenons les expressions *vivre comme chien et chat* ou *suer sang et eau* ou encore *promettre monts et merveilles*, nous constatons que l'ordre des éléments constitutifs est bien fixe, bien qu'une inversion de ces constituants (**vivre comme chat et chien*; **suer eau et sang*; **promettre merveilles et monts*) n'altère en fait ni les caractéristiques, ni le sens littéral, ni la valeur métaphorique de l'image formée.

De plus, il faut garder à l'esprit que l'élève étranger pourra ressentir certaines difficultés à mémoriser et reproduire l'ordre exact du syntagme de l'EI si, dans sa LM, il existe une expression similaire, mais combinant les constitutifs d'une façon différente: par exemple, l'élève suédois de FLE pourrait facilement dire **avoir la main sur le cœur* (au lieu de *avoir le cœur sur la main*) vu que cette première forme phraséologique existe dans sa LM¹². De même, un étudiant hispanophone pourrait avoir tendance à dire en français **à sang et à feu* ou **être comme la nuit et le jour* ou encore **tard et tôt* (au lieu de *à feu et à sang*, *être comme le jour et la nuit et tôt ou tard*) sous l'influence des équivalents phraséologiques espagnols (*a sangre y fuego*; *ser como la noche y el día*; *tarde o temprano*)¹³. La sensation d'arbitraire face à l'ordre structurel de l'EI surgira alors chez l'apprenant par contraste par rapport à ce qu'il perçoit comme familier à travers le prisme du langage figuré de sa LM.

La tâche qui consiste à mémoriser l'expression en respectant fidèlement l'ordre d'apparition de tous ses éléments constitutifs s'avèrera donc laborieuse pour l'apprenant

12 Exemple provenant de Svensson (2004: 121).

13 Les deux premiers exemples sont tirés d'Ozaeta Gálvez (1991: 211).

étranger si aucune raison apparente, qu'elle soit d'ordre intralinguistique ou interlinguistique, ne permet de *motiver* la combinatoire phraséologique. C'est pourquoi, il serait important que le professeur de FLE offre à ses élèves la possibilité de recevoir une orientation spécifique pour vaincre cette arbitrarité séquentielle. Mais quel type d'explication pourrait-il leur donner pour les aider à comprendre l'ordre du syntagme phraséologique et à mieux le mémoriser? Comme nous l'expliquerons et l'illustrerons dans cette section par des exemples concrets en langue française, ce type de motivation peut revêtir différentes formes, et ce, selon les caractéristiques de la structure littérale et de l'image qu'elle construit, mais aussi selon le jeu de correspondances existant entre le langage figuré de la LE et celui de la LM de l'étudiant.

En premier lieu, d'un point de vue strictement intralinguistique (c'est-à-dire en restant dans les limites de la LE) et dans le cas des expressions françaises, nous avons relevé ces principales pistes de motivation séquentielle d'intérêt pour un étudiant étranger:

- (1) Beaucoup d'EI présentent une forme littérale dont la séquence d'enchaînement des composants répond à une certaine logique ou priorité perceptive des concepts reflétés dans l'image (Boers & Lindstromberg, 2008: 339-340); cette motivation peut être du type *contenant* (externe et visible) suivi du *contenu* (interne et donc caché par le contenant), comme dans les expressions suivantes: *être dévoué corps et âme; en chair et en os; n'avoir que la peau et les os; boire la mer et les poissons* ou encore *de cape et d'épée*¹⁴. Il arrive également qu'elle soit régie par la taille et/ou la force (Benor & Levy, 2006: 239) de ce qui est perçu (ce qui est plus grand et/ou plus fort étant perçu généralement en premier lieu), comme on peut l'illustrer, par exemple, par de nombreuses EI faisant référence aux animaux: *ménager la chèvre et le chou; vivre comme chien et chat; jouer au chat et à la souris* ou *à bon chat, bon rat*. Finalement, l'ordre perceptif des choses place souvent en premier lieu dans notre champ de vision l'élément le plus haut, comme cela est bien reflété dans l'iconicité de certaines expressions: *remuer ciel et terre; par monts et par vaux; prendre haut et court; couper bras et jambes (à quelqu'un); avoir des hauts et des bas; au nez et à la barbe (de quelqu'un); sens dessus dessous*; etc.
- (2) Dans d'autres cas, on pourrait expliquer aux élèves que l'ordre des constituants reflète souvent dans l'image formée l'enchaînement d'une chose avec ce qui lui sert de support¹⁵: les expressions *être entre le marteau et l'enclume* et *promettre plus de beurre que de pain* en sont de bons exemples et confirment une tendance qui sera sans doute encore plus explicite pour l'étudiant dans

14 Un exemple équivalent est cité par Boers et Lindstromberg (2008: 339) dans le cas de l'anglais: *cloak and dagger*.

15 Ici, nous nous différencions de Boers et Lindstromberg (*ibid.*) qui, pour la langue anglaise, mettent plutôt en avant l'ordre inverse, avec l'élément-support (ground/frame) en première position dans des binômes comme *bread and butter* ou *milk and honey*.

les expressions qui s'appuient sur l'emploi d'un syntagme prépositionnel pour introduire en second lieu l'élément-support (*avoir du pain sur la planche; vivre comme l'oiseau sur la branche; avoir la puce à l'oreille; mettre des bâtons dans les roues; avoir du vent dans les voiles; mettre la main à la pâte; mettre du beurre dans les épinards; etc.*).

- (3) D'autre part, la structure du syntagme peut aussi être régie par une logique de succession des événements, actions ou réalités sur le plan iconico-littéral (Cooper & Ross, 1975; Fenk-Oczlon, 1989; Benor & Levy, 2006; Boers & Lindstromberg, 2008); cette logique est généralement de nature chronologique, reposant même dans certains cas sur une relation de cause à effet: *être ami à la vie et à la mort* ou encore *passer de vie à trépas* (la vie précède la mort); *entre la poire et le fromage* (autrefois, on mangeait les fruits avant le fromage¹⁶); *mettre à feu et à sang* (par exemple, on pourrait dire que le sang coule suite à un incendie ou même des coups de feu); *entrer par une oreille et sortir par l'autre* ou bien *ne faire qu'entrer et sortir* (pour pouvoir sortir, il faut d'abord être entré quelque part); *vouloir le beurre et l'argent du beurre* (il faut avoir le produit pour prétendre ensuite en obtenir le gain), etc. Dans cette même catégorie, on pourrait inclure, comme le proposent Benor et Levy (2006: 240), les images phraséologiques qui répondent à un ordre scalaire évident (que l'échelle soit de nature numérale, alphabétique ou autre): *faire d'une pierre deux coups; faire en deux temps [et] trois mouvements; se ficher du tiers comme du quart; ne faire ni une ni deux; chercher midi à quatorze heures; ne savoir ni A ni B; jamais deux sans trois; etc.*
- (4) En général, bon nombre d'expressions offrent une séquence littérale qui va de l'affirmation à la négation et/ou du concept positif au négatif¹⁷: *être à prendre ou à laisser; se mettre en colère pour un oui ou pour un non; bon gré mal gré; de gré ou de force; en voir des vertes et des pas mûres; tant bien que mal; etc.* Dans ce même ordre d'idée, nous avons pu observer beaucoup de cas phraséologiques pour lesquels le concept de clarté/chaleur précède celui d'obscurité/froideur: *dire tantôt blanc tantôt noir; être comme le jour et la nuit; ne faire ni chaud ni froid; etc.*
- (5) Dans d'autres expressions, ce serait plutôt un facteur phonologique qui pourrait justifier le choix séquentiel de la structure: par exemple, le phénomène de

16 Dans ce cas précis, une explication étymologique liée au rituel des repas au XVII^e siècle sera nécessaire pour justifier cet ordre chronologique.

17 Cela représente aussi un des facteurs relevés par Boers et Lindstromberg (2008: 350) dans un petit test effectué avec des étudiants d'anglais de niveau avancé: "positive comes before negative, because it is the most common experience". Bien que, comme le rappellent Benor et Levy (2006: 238), il faut tenir compte du fait que ce critère peut varier d'une communauté linguistique à l'autre puisqu'il est lié à une perception de type culturel.

l'enchaînement direct d'un même son consonantique comme [s] dans *suer sang et eau* ou encore [k] dans *être comme cul et chemise*.

- (6) Finalement, on pourrait centrer l'attention des élèves sur les caractéristiques métriques de la structure phraséologique, sur le fait par exemple que le mot le plus court précède généralement le mot le plus long¹⁸: *sans rime ni raison; à tort et à travers; être pur et simple; de fil en aiguille; en tout bien tout honneur; etc.*

Il est important de souligner que les différentes justifications citées ci-dessus ne représentent pas des principes absolus, mais plutôt des tendances générales pouvant être observées dans bon nombre d'expressions françaises; cela veut donc dire qu'il existe des exceptions aux motivations énoncées et qu'il faudra prévenir les élèves à ce propos. À titre d'illustration et sans prétendre nullement à l'exhaustivité, on pourrait citer quelques contre-exemples: pour la motivation perceptive (type 1), *passer du coq à l'âne* ou *entre chien et loup*, ou encore *avoir bon pied bon œil, (avoir les) pieds et poings liés*; pour la motivation répondant à une logique scalaire de l'image (type 3), *de deux choses l'une* ou *trois (quatre) pelés et un tondu*; pour celle qui confronte le positif au négatif (de type 4), *faire la pluie et le beau temps* ou *à tort ou à raison* ou encore *faire contre mauvaise fortune bon cœur*. D'autre part, comme nous le constatons, les différentes motivations énoncées ne sont pas toutes du même ordre: certaines (types 1 à 4) sont en rapport avec la littéralité de l'image formée et avec une certaine logique et/ou connaissance de type extralinguistique; d'autres (5 et 6), par contre, dépendent davantage d'un critère linguistique interne (dans les cas observés, de nature phonologique ou métrique). Or, il convient de préciser qu'une justification basée sur un critère iconique sera, en général, perçue par l'apprenant étranger comme très plausible, comme le confirment Boers et Lindstromberg (2008: 342) dans un petit test proposé à quelques étudiants d'anglais de niveau avancé, une sensation qui pourrait donc favoriser davantage la mémorisation du syntagme phraséologique.

En deuxième lieu, si le professeur partage ou maîtrise la LM des étudiants, il pourrait dans certains cas choisir d'adopter une perspective contrastive (ou interlinguistique) pour justifier l'ordre d'enchaînement des composants phraséologiques. D'un côté, l'ordre séquentiel de l'EI sera plus facilement retenu s'il existe un parallélisme complet avec l'expression équivalente dans la LM: pour un élève hispanophone, ce serait le cas avec des expressions comme *contre vents et marées (contra vientos y mareas); jouer au chat et à la souris (jugar al gato y al ratón)* ou encore *s'entendre comme chien et chat (llevarse como el perro y el gato)*. D'un autre côté, une similarité partielle entre les deux langues pourra parfois être utile si elle favorise la mémorisation de la position de l'un des composants de l'expression: comme le mot *tête (cabeza)* qui apparaît en français et en espagnol comme deuxième complément du verbe

18 C'est un principe qui a été énoncé par Cooper et Ross (1975) et qui a été confirmé par Benor et Levy (2006) en ce qui concerne les binômes en langue anglaise (Boers & Lindstromberg, 2008: 343).

dans les expressions *n'avoir ni queue ni tête / no tener ni pies ni cabeza*. Toutefois, il faudrait aussi amener les apprenants à prendre conscience des cas les plus difficiles, dans lesquels la place des éléments phraséologiques dans les deux langues ne coïncide pas du tout, comme nous l'avons déjà illustré auparavant par quelques exemples.

Finalement, il convient de préciser que les différents types de motivation séquentielle cités ci-dessus peuvent se combiner d'une façon ou d'une autre. Ce sera donc au professeur de choisir la ou les justifications qui, pour ses étudiants, s'avéreront les plus compréhensibles et utiles d'un point de vue mnémonique. À titre d'exemple, on pourrait citer les expressions suivantes: *boire la mer et les poissons* ou *couper bras et jambes (à quelqu'un)* (justifications 1 et 6); *passer de vie à trépas* (justifications 3, 4 et 6); ou encore *jouer au chat et à la souris* (justifications 1 et 6, et de type contrastif avec l'espagnol et l'anglais par exemple).

Jusqu'à présent, nous n'avons proposé que des pistes de motivation en rapport avec l'organisation séquentielle du syntagme phraséologique. Or, comme nous l'avons annoncé et allons le développer dans le point suivant, il peut être également intéressant de se pencher sur le motif (en dehors de tout critère sémantique) ayant régi la sélection des constituants de ce syntagme.

2.2. Le choix des composants phraséologiques

Comme nous l'avons déjà souligné, la combinaison phraséologique est aussi soumise à des restrictions dans la sélection lexicale de ses constituants. En effet, si dans certains cas des formes variantes peuvent être acceptées, comme dans *chercher une aiguille dans une botte/un tas de foin* ou encore *chercher une épingle dans une meule de foin* (Ozaeta Gálvez, 1991: 209), ou comme dans *rater/louper/manquer le coche* (Gross, 1996: 17-18), dans d'autres, des substitutions similaires doivent pourtant être rejetées: de fait, on dira *aller comme un gant* et non pas **aller comme une moufle*, ou encore *manger son blé en herbe* au lieu de **manger son froment en herbe* (Gross, 1996: 17-18).

Cette relative rigidité sur le plan lexical ne facilitera donc pas l'apprentissage des étudiants étrangers, surtout si elle n'est pas tout à fait justifiée par la valeur métaphorique de l'image créée. Or, dans bien des cas, la motivation de type iconico-sémantique s'avérera insuffisante pour expliquer les restrictions spécifiques qui pèsent sur la construction lexicale de l'EI :

While semantic motivation can offer a retrospective explanation of the meaning of a phrase, it cannot explain that phrase's precise lexical makeup. It cannot explain, for example, why the standard phrase is *Time will tell* rather than *Time will show* [...] (Boers & Lindstromberg, 2008: 330).

D'ailleurs, rappelons que la stratégie de visualisation mentale de la dimension iconico-littérale (qu'elle se fasse ou pas à l'aide d'un dessin), qui accompagne la démarche

de réflexion métaphorique et la découverte de la motivation sémantique, garantira plus la mémorisation générale des concepts impliqués dans la scène représentée que la rétention exacte des mots auxquels ils correspondent. À ce propos, il faudrait ajouter que ce manque de précision dans l'effet mnémonique de l'image se produira surtout face à des EI contenant des termes qui sont tout à fait nouveaux pour l'apprenant (Boers, 2011: 246). D'autre part, ces difficultés s'accroîtront aussi si la représentation visuelle porte à confusion et ne permet pas à l'apprenant de différencier certaines réalités très proches, mais ayant une appellation différente. Si, dans le cas d'*aller comme un gant*, une représentation précise de l'iconicité phraséologique pourrait aider l'étudiant à mémoriser le *gant* et rejeter l'option de la *moufle*, dans *manger son blé en herbe*, cette exactitude iconique devient plus compliquée à obtenir pour différencier le *blé* du *froment* ou de l'*avoine* par exemple. De plus, en rapport avec la familiarité de l'élève face aux mots de la nouvelle EI, il faut préciser que l'image mentale créée sera surtout associée avec les termes qui sont les plus génériques, ceux-ci étant en général les plus connus et utilisés par les personnes non natives: par exemple, si l'on prend les expressions *être serrés comme des sardines* et *(avoir les) pieds et poings liés*, on se rendra vite compte que l'image construite dans chaque cas pourrait très bien correspondre à d'autres formes comme **être serrés comme des poissons* et **(avoir les) pieds et mains liés*¹⁹. Finalement, il est important de souligner ici que l'image ne rendra pas non plus compte du terme exact qui doit être choisi à l'exclusion de ses synonymes (*être comme cul et chemise* vs **être comme fesses et chemise* / **être comme arrière-train et chemise*). En résumé, l'approche liée au rétablissement de la motivation sémantique de l'EI et à la visualisation de son iconicité ne sera pas suffisante à elle seule pour aider l'apprenant à mieux mémoriser les particularités lexicales du syntagme et à vaincre une certaine sensation d'arbitrarité dans ce domaine.

En outre, cette impression d'arbitraire sur le plan lexical sera d'autant plus forte si, d'un point de vue interlinguistique, il n'existe pas de correspondance absolue entre l'EI et sa forme équivalente dans la LM des étudiants (*être comme cul et chemise* / *ser como uña y carne*). Cela se produira également lorsque l'expression de la LM utilise une image très similaire à l'EI, mais une combinaison de mots quelque peu différente (*payer les pots cassés* / *pagar los platos rotos*). Si aucune motivation particulière dans le choix lexical de l'EI n'est perçue par l'élève (*Pourquoi parle-t-on de pots en français ?*), cette situation pourrait alors le pousser à reproduire dans la LE la séquence de mots qui lui est la plus familière (**payer les assiettes cassées*); de même, par influence de sa LM, il pourrait avoir tendance à préférer certaines variantes par rapport à d'autres (par exemple, *manger comme un oiseau* au lieu de *manger comme un moineau*, en partie à cause de la correspondance avec l'expression *comer como un pajarito*²⁰).

19 Par exemple, dans le cas de l'anglais, les apprenants soumis à un dessin de l'expression *play second fiddle* (Boers *et al.*, 2009, citado en Boers, 2011: 246) auraient tendance à dire **play second violin*, *violin* étant le terme le plus générique et le plus familier pour eux.

20 Bien entendu, ce choix est aussi dû à un facteur expliqué auparavant, c'est-à-dire au caractère plus générique du mot "oiseau" par rapport à la spécificité du mot "moineau".

Face à cette situation, le professeur devra donc tenter d'amener les apprenants à se centrer davantage sur la forme phraséologique en elle-même (Boers, 2011: 246) afin d'y découvrir certains indices qui justifieraient à leurs yeux la sélection lexicale. À ce sujet, il serait intéressant de leur montrer le poids que le critère phonologique acquiert souvent dans le choix précis et restrictif des constituants d'une EI:

It appears that during the process whereby a particular word combination becomes conventionalised, the phonological properties of one word may determine the choice of another. For example, hand counts in idiom dictionaries reveal that the lexical selection in up to 20% of English idioms may be influenced by the euphonic appeal of alliteration (e.g. *through thick and thin*) and/or rhyme (e.g. *go with the flow*) (Boers & Lindstromberg, 2008: 37).

Or, comme pour la langue anglaise, nombreuses sont les expressions françaises qui se basent sur un jeu subtil de sonorités. Si l'on prend dès lors en considération ce critère, on constate en fait que le choix des composants de deux expressions citées auparavant (*être serrés comme des sardines* et *(avoir les) pieds et poings liés*) devient *motivé* par le phénomène de l'allitération (*serrés/sardines* et *pieds/poings*), ce qui empêche par conséquent toute substitution (**serrés/poissons* et **pieds/mains*). Il en serait de même pour d'autres EI françaises comme, pour n'en citer que quelques-unes, *mettre les pieds dans le plat*; *n'avoir ni rime, ni raison*; *tenir le bon bout*; *avoir la dent dure*; *avoir fort à faire*; etc.

De même, on pourra faire remarquer à l'étudiant que c'est en fait la volonté de répétition de certains sons, ou même parfois de certains mots, qui peut être à la base d'expressions bien singulières (*du tac au tac*; *à la Saint-Glinglin*; *et patati et patata*; *être kif-kif*; *prendre ses cliques et ses claques*; *à la queue leu leu*; *être chou vert et vert chou*; *être bon comme du bon pain*; etc.). D'autre part, il faudra aussi mettre en relief d'autres jeux sonores qui ont souvent un rôle important dans la phraséologie, comme les assonances (*malin comme un singe*; *à couper au couteau*; *de fond en comble*; etc.) et les rimes (*être plus fort que du roquefort*; *n'avoir ni foi ni loi*; *ni vu ni connu*; etc.). Il est nécessaire de préciser ici qu'une prise de conscience chez l'élève de l'importance de la répétition des sons dans la création de nombreuses EI pourrait lui permettre non seulement de combattre toute arbitrarité lexicale, mais aussi de profiter davantage de l'impact mnémonique que le facteur phonologique peut avoir sur l'apprentissage (Boers & Lindstromberg, 2005; Lindstromberg & Boers, 2008a/b; Boers, Lindstromberg & Eyckmans, 2014; Boers, Lindstromberg & Webb, 2014).

En outre, cette mise en valeur des sonorités devra se faire de façon encore plus explicite auprès des étudiants lorsque l'EI et l'équivalent phraséologique dans leur LM (dans notre cas, l'espagnol) ne coïncident pas dans ce domaine: *se vendre comme des petits pains* / *venderse como churros*; *mettre les pieds dans le plat* / *meter la pata*; *suer sang et eau* / *sudar tinta*; etc.²¹. D'autre part, grâce à la perspective interlinguistique, le professeur pourra mettre en

21 Dans d'autres cas, c'est l'espagnol qui joue davantage sur les sonorités: *faire dresser les cheveux sur la tête* /

évidence les cas de correspondances phonologiques jugés utiles pour justifier les différences lexicales dans les deux langues. Par exemple, face à l'expression *payer les pots cassés* et dans le cas d'étudiants hispanophones, il insistera sur le phénomène d'allitération qui porte sur la même consonne (*payer / pot* et *pagar / platos*), ce qui encouragera la compréhension de l'effet sonore appliqué et la mémorisation des composants phraséologiques corrects dans la LE (dans ce cas-ci, il faudra choisir *pots* et pas *assiettes*). De plus, le point de vue contrastif permettra au professeur de prévoir de possibles difficultés et/ou évitements dans la production de certaines variantes phraséologiques: c'est ainsi que la tendance chez l'élève de LM espagnole à mémoriser et utiliser seulement la forme *manger comme un oiseau* (*comer como un pajarito*) pourrait être anticipée et contrecarrée par une démarche d'enseignement l'amenant à centrer son attention sur le jeu d'allitération qui caractérise la structure *manger comme un moineau*.

Mis à part ce critère phonologique qui, comme on l'a dit, possède un effet mnémotique puissant pour l'élève, mais ne s'applique pas nécessairement à toutes les EI, le professeur devra aussi essayer de trouver d'autres stratégies pour justifier la sélection exacte des composants de la nouvelle expression. Par exemple, dans certains cas, il mettra en avant l'argument de la répétition d'une même lettre sans correspondance sonore obligatoire. Ce serait le cas dans les expressions suivantes: *être comme cul et chemise* (*être comme *cul* et *blouse*); *chair à canon* (**chair* à *mitraille*); (*faire quelque chose*) *comme un chef* (**comme un patron*); *couver sous la cendre* (**demeurer sous la cendre*); etc. Dans certains cas toutefois, si la structure de l'EI le permet, cette technique pourra être combinée avec celle phonologique, comme l'illustre bien notre premier exemple (*être comme cul et chemise*).

De même, cette technique pourrait aussi être appliquée pour chercher des similitudes d'une langue à l'autre. Prenons le cas de l'expression française *avoir du pot*. Pour faciliter la mémorisation et la récupération à des fins productives de la forme phraséologique correcte, le professeur de FLE montrera à ses étudiants hispanophones la similitude orthographique du mot *pot* avec l'équivalent espagnol *tener **potra*** (ce qui serait moins évident dans le cas de la forme variante *avoir du bol*). Parfois, seule la correspondance de certaines lettres initiales sera néanmoins possible: comme dans *casser sa pipe / estirer la **p**ata*; *faire le **p**ied de grue / estar de **p**lantón*; *être à **p**oil / estar en **p**elotas*.

En définitive, pour certaines EI, il serait possible de justifier les restrictions imposées dans le choix des constituants phraséologiques, ce qui permettrait de vaincre une certaine sensation d'arbitrarité à ce sujet. Rappelons que cette approche, qu'elle soit exploitée au sein de la LE ou par contraste avec la LM, passe surtout par la mise en relief d'une motivation structurelle de type phonologique, mais peut aussi s'appuyer sur un critère purement orthographique. Bien entendu, comme nous l'avons vu, la possibilité de stimuler chez l'élève ces stratégies dépendra surtout des caractéristiques du syntagme de chaque expression.

*poner los **p**elos de **p**unta* ou encore *jeter l'argent par les fenêtres / tirar **la casa por la ventana***; *avoir l'eau à la bouche / **hacérsele a uno la boca agua***.

3. Conclusions

Dans cette étude, nous avons particulièrement insisté sur l'importance de certaines techniques d'apprentissage visant à mieux comprendre et mémoriser les EI dans une LE, en particulier en français. Dans ce sens, afin d'éviter l'étude par cœur et une perception d'arbitraire face à la nouvelle expression, il est nécessaire de familiariser les élèves avec les différents types de motivation qui peuvent se cacher derrière sa structure littérale, l'image qu'elle construit et la valeur métaphorique qui est en jeu. En effet, outre celle iconico-sémantique, qui implique la découverte par l'image d'un rapport non arbitraire entre la dimension littérale et celle figurée, deux autres motivations, de type structurel cette fois, pourraient être exploitées en classe de FLE. En rapport direct avec la structure formelle de l'EI, ces dernières, sur lesquelles nous avons ici centré toute notre attention, permettent en fait de compléter les effets de l'approche sémantique; elles visent en fait à faciliter la mémorisation du syntagme phraséologique, et ce, en ce qui concerne tant l'ordre d'enchaînement de sa séquence (motivation séquentielle) que les constituants concrets qui la composent (motivation lexicale). Comme nous l'avons illustré par de nombreux exemples, l'enseignant pourra stimuler dans l'esprit de l'étudiant ces pistes motivationnelles en se basant, selon les particularités de chaque expression, sur différents facteurs (la logique perceptuelle, le jeu métrique, les sonorités, les répétitions orthographiques, etc.) et en adoptant, dans la mesure du possible, une perspective contrastive (avec la LM des élèves surtout) dans ce domaine. Nous espérons que ces propositions de travail s'avéreront utiles pour les professeurs de FLE désireux d'amener leurs élèves à mieux appréhender et vaincre la complexité structurelle des nouvelles expressions, dans une lutte constante contre l'arbitraire.

Références bibliographiques

- AMETTE, Catherine & Pere ROQUE FERRER. 2011. *Vous avez la parole!* Barcelone, Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- ANDREOU, Georgia & Ioannis GALANTOMOS. 2008. "Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context" in *Porta Linguarum*, n° 9, 69-77.
- BÁRDÓSI, Vilmos & María Isabel GONZÁLEZ REY. 2012. *Dictionnaire phraséologique thématique français- espagnol. Diccionario fraseológico temático francés-español*. Lugo, Axac.
- BENOR, Sarah B. & Roger LEVY. 2006. "The chicken or the egg? A probabilistic analysis of English binomials" in *Language*, n° 82, 233-278.
- BOERS, Frank. 2000. "Metaphor awareness and vocabulary retention" in *Applied Linguistics*, vol. XXI, n° 4, 553-571.
- BOERS, Frank. 2011. "Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment" in *Review of Cognitive Linguistics*, vol. IX, n° 1, 227-261.
- BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG. 2005. "Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration" in *System*, n° 33, 225-238.
- BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG. 2008. "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching" in BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG (éds.). *Cognitive*

- Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin / New-York, Mouton de Gruyter, 1-61.
- BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG. 2009. *Optimizing a Lexical Approach To Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- BOERS, Frank, June EYCKMANS & Hélène STENGERS. 2007. "Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?" in *Language Teaching Research*, vol. XI, n° 1, 43-62.
- BOERS Franck, Seth LINDSTROMBERG & June EYCKMANS. 2014. "Is alliteration mnemonic without awareness-raising?" in *Language Awareness*, vol. XXIII, n°4, 291-303.
- BOERS Franck, Seth LINDSTROMBERG, & Stuart WEBB. 2014. "Further Evidence of the Comparative Memorability of Alliterative Expressions in Second Language Learning" in *RÉLC Journal*, n° 45, 85-99.
- BOERS, Frank, Seth LINDSTROMBERG, Jeannette LITTLEMORE, Hélène STENGERS, & June EYCKMANS. 2008. "Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation" in BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG (éds.). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin / New-York, Mouton de Gruyter, 189-216.
- BOLLY, Catherine. 2011. *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- CACCIARI, Cristina. 1993. "The place of idioms in a literal and metaphorical world" in CACCIARI, Cristina & Patrizia TABOSSI (éds.). *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 27-56.
- COOPER, William E. & John R. ROSS. 1975. "World order" in GROSSMAN, Robin E., L. James SAN & Timothy J. VANCE (éds.). *Papers from the Parasession on Functionalism*. Chicago, Illinois, Chicago Linguistic Society, 63-111.
- DETRY, Florence. 2011. "Do literal ó figurado: descodifica-las expresi3ns idiomáticas na clase de LE" in *Cadernos de fraseoloxía galega*, n° 13, 49-63.
- DETRY, Florence. 2014. "Image, image, quelle motivation renfermes-tu?: iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE" in *Çédille: revista de estudios franceses*, n° 10, 143-160.
- DETRY, Florence. 2015. "Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE" in *Marcoele - Revista de didáctica español lengua extranjera*, n° 21, 1-18.
- FARSANI, Hussein Mohammadi, Ahmad MOINZADEH, & Mansoor TAVAKOLI. 2012. "Mnemonic effectiveness of CL-motivated picture-elucidation tasks in foreign learners' acquisition of English phrasal verbs" in *Theory and Practice in Language Studies*, vol. II, n° 3, 498-509.
- FENK-OCZLON, Gertraud. 1989. "Word frequency and word order in freezes" in *Linguistics*, n° 27, 517-556.
- FORMENT FERNÁNDEZ, María del Mar. 1997. "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas" in KIRA, Alonso, Francisco MORENO FERNÁNDEZ & María GIL BÜRMAN (dirs.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. Madrid, ASELE, 339-347.
- FORSBERG, Fanny. 2006. *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative*. Thèse de doctorat non publiée, Forskningsrapporter / Cahiers de la Recherche 34.
- GARCÍA MORENO, Elena María. 2011. "The role of etymology in the teaching of idioms related to colours in an L2" in *Porta Linguarum*, n° 16, 19-32.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 2002. *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 2005. "L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE" in SIRVENT RAMOS, Angeles (éd.). *Espacio y texto en la cultura francesa*,

- Espace et texte dans la culture française*. Alicante, Universidad de Alicante, 1421-1439.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 2007. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont, InterCommunications / E.M.E.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 2010. "L'opacité dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l'esprit?" in HUERTA, Pedro Mogorrón & Salah MEJRI (éds.). *Opacidad, idiomacidad, traducción. Encuentros mediterráneos*. Alicante, Universidad de Alicante, 179-196.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. 2016. "Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée" in *Language Design, Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, Special Issue, 165-188.
- GROSS, Gaston. 1996. *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris / Gap, Ophrys.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. 1997. "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros" in *Frecuencia-L*, n.º 6, 15-18.
- IRUJO, Suzanne. 1986. "A piece of cake: learning and teaching idioms" in *ELT Journal*, vol. XL, n.º 3, 236-242.
- IRUJO, Suzanne. 1993. "Avoidance in the production of idioms" in *IRAL*, vol. XXXI, n.º 3, 205-19.
- LINDSTROMBERG, Seth & Frank BOERS. 2008a. "The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks" in *Applied Linguistics*, n.º 29, 200-222.
- LINDSTROMBERG, Seth & Frank BOERS. 2008b. "Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance" in *System*, n.º 36, 423-426.
- LIONTAS, John I. 2002. "Exploring second language learners' notions of idiomacity" in *System*, n.º 30, 289-313.
- OXFORD, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Newbury House.
- OZAETA GALVEZ, María Rosario. 1991. "La traducción des locutions et des expressions idiomatiques" in *Cuadernos de Filología Francesa*, n.º 5, 199-218.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 1999. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco Libros.
- REY, Alain & Sophie CHANTREAU. 2006. *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- RUIZ CAMPILO, José Plácido & Mercedes ROLDÁN VENDRELL. 1993. "Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE" in MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio, José Andrés DE MOLINA REDONDO & Pedro BARROS GARCÍA (éds.). *Segundas Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada, Universidad de Granada, 157-165.
- RUIZ GURILLO, Leonor. 2000. "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros" in COPERÍAS, M^a José, Jordi REDONDO & Julia SANMARTÍN (éds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Cuadernos de Filología. Estudios lingüísticos*. Valencia, Universitat de Valencia, 259-276.
- SKOUFAKI, Sophia. 2008. "Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods" in BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG (éds.). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin / New-York, Mouton de Gruyter, 101-132.
- SUGANO, Marian Z. 1981. "The idiom in Spanish language teaching" in *Modern Language Journal*, n.º 65, 59-66.
- SVENSSON, Maria Helena. 2004. *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umea, Umea University.
- VALSILJEVIC, Zorana. 2011. "Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers" in *The Journal of Asia TEFL*, vol. VIII, n.º 3, 135-160.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ruth & Isabel BUESO FERNÁNDEZ. 1998. "¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las expresiones fijas? Práctica en el aula" in LOSADA ALDREY, M^a Carmen,

José F. MÁRQUEZ CANEDA & Tomás E. JIMÉNEZ JULIÁ (coords.). *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela, ASELE, 727-734.

ZULUAGA, Alberto. 1980. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main, Peter D. Lang.