

Les expressions idiomatiques et l'approche actionnelle: l'apprentissage du FLE à travers les unités phraséologiques ayant pour thème l'eau

Martinez-Marnet, Béatrice

Universidad Complutense de Madrid – Universidad de Toulouse II Jean-Jaurès (CEUM). beatrice.marnet@filol.ucm.es

Resumen

Reflejos del pensamiento de un pueblo o de una comunidad, las expresiones idiomáticas (EI) resultan problemáticas para los alumnos de una lengua extranjera. Por esta razón, el profesor de francés lengua extranjera (FLE) debe enriquecer la cultura de sus estudiantes con algunas de estas expresiones. En el presente artículo, trataremos algunos aspectos metodológicos para la introducción pedagógica y el tratamiento de las expresiones idiomáticas francesas sobre el agua, al contexto particular de su enseñanza a estudiantes extranjeros. Más precisamente, señalaremos conceptos relativos al agrupamiento de las EI, a sus características y definición, a sus relaciones sinonímicas y de antonimia, y a sus posibles aplicaciones didácticas dentro de la llamada « perspectiva accional ». Como resultado, propondremos modelos de actividades didácticas que utilizan las EI, basado en el sistema de « tareas », para la clase de lengua francesa extranjera (FLE).

Palabras clave : *Expresiones idiomáticas ; francés lengua extranjera ; didáctica ; Tareas ; perspectiva accional.*

Résumé

Reflets du mode de pensée d'un peuple ou d'une communauté, les expressions idiomatiques posent souvent problème aux apprenants d'une langue étrangère. Aussi l'enseignant de français langue étrangère (FLE) aura tout intérêt à enrichir la culture de ses étudiants avec quelques-unes de ces expressions. Dans cet article nous verrons quelques propositions méthodologiques pour essayer d'adapter le mode de présentation et d'utilisation des expressions idiomatiques françaises sur le thème de l'eau, dans le contexte particulier de leur enseignement à des étudiants étrangers. Plus précisément, nous nous pencherons sur des questions telles que le groupement des EI, leurs éléments caractéristiques et définition, leurs relations synonymiques et antonymiques, et, à leur possible applications didactiques à travers la perspective actionnelle. Ainsi, nous proposerons des modèles d'activités didactiques utilisant les EI, basé sur le système de « tâches », spécialement élaboré pour les cours de français langue étrangère (FLE).

Mots-clés : *Expressions idiomatiques ; français langue étrangère ; didactique ; Tâches ; perspective actionnelle.*

Abstract

Idioms reflect a people's or a community's way of thinking but they often prove difficult for the student to learn. Therefore it is in the interest of the teacher to teach his students some of these idioms and proverbs along the course. In this article we would like to make some methodological proposals about how to adapt the presentation and treatment of idioms on the theme of the water to the specific context of its teaching to foreign learners. More exactly, our study will focus on different issues related to the way of grouping those expressions, their synonymic and antonymous relations, and, in their possible didactic applications based on a « task-oriented approach ». So, we shall propose a model of didactic activity using the EI, based on the system of « tasks », specially developed for the French as a foreign language classroom (FLE).

Keywords : *Idioms ; French as a foreign language ; pedagogy ; Tasks ; task-oriented approach.*

Introduction

Qui n'a pas fait l'expérience, en classe de langue, de se retrouver face à un groupe de mots courants, qui forment une phrase simple, mais dont le sens, dans son ensemble, reste une énigme pour l'apprenant ?

L'enseignement du lexique a longtemps été traité de façon superficielle et mécanique. Actuellement, son apprentissage est considéré comme un élément fondamental dans chaque étape de l'acquisition d'une langue, en effet, les mots sont aujourd'hui vus comme les : « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours » (M-C Treville et L. Duquette, 1996 : 11). Nous pouvons renforcer et appuyer cette affirmation en envisageant le lexique que l'on doit enseigner, non pas comme une série de mots isolés, mais comme des compositions syntagmatiques d'usage assez fréquent. Tel est le cas pour de nombreuses expressions idiomatiques qui constituent « uno de los aspectos más ricos y creativos del léxico de una lengua, tanto por lo extenso de su repertorio como por el frecuente uso que hacemos de ellos » (Raquel Pinilla Gómez, 1998 : 351). Cependant, malgré la certitude qu'il est important, pour l'apprenant FLE de les connaître et comprendre, les EI sont trop souvent traitées de façon superficielle par les méthodes et les cahiers d'exercices FLE :

Il est vrai que les méthodes de FLE à approche communicative ont toujours incorporé ça et là, au gré des leçons, des expressions idiomatiques à apprendre, considérant que la phraséologie de la langue s'en tenait à peu près au type de séquences figées prélevées. L'analyse que nous avons réalisée du matériel pédagogique pour la didactique du FLE dans un travail de 2005 nous a amenée à conclure à ce moment-là que les méthodes consultées introduisaient toutes, dès les premières leçons, les actes de paroles qui constituent en phraséologie les formules tenues pour routinières ou dialogiques, qu'elles entraînaient les apprenants aux expressions idiomatiques surtout dans les cahiers d'exercices, mais qu'elles ignoraient totalement les collocations (alors qu'elles sont source de fautes fréquentes chez les apprenants) et les parémies qui sont considérées comme propres d'une langue folklorique en voie de disparition, et, de ce fait, sans intérêt dans un apprentissage visant l'utile [...]. Nos conclusions de 2005 avaient déjà relevé que le traitement des EF se trouvait surtout dans les ouvrages complémentaires des méthodes FLE. Il en est encore ainsi à la vue des ouvrages qui ont fait depuis leur apparition sur le marché français (M^a Isabel González Rey, 2008 : 5).

Par conséquent, comme l'affirme M^a Isabel González Rey à l'issue de ses nombreuses recherches en la matière, les méthodes FLE n'offrent pas vraiment d'approche méthodologique intéressante et adéquate à l'enseignement de ce type d'expressions. Cette situation confuse, augmente la sensation de désarroi et de difficulté chez le professeur qui ne saura pas introduire et utiliser ces unités phraséologiques en cours de langue étrangère.

C'est pourquoi, cet article essaiera d'élaborer, en fonction du concept de *tâches* de la perspective actionnelle, un système d'approche méthodologique adapté à l'enseignement des expressions idiomatiques pour des étudiants espagnols en français langue étrangère. En effet, ces EI bien de chez nous, en courtes phrases, éclairent les ombres de l'âme ou expliquent malicieusement les rapports humains; ils racontent la vie souvent mieux que n'importe quel autre support didactique. La connaissance approfondie de ce domaine de la langue cible (le français dans notre cas) par l'apprenant lui permettra de mieux appréhender l'un des domaines du savoir-dire et savoir-vivre des français pour réagir de façon appropriée dans les relations sociales et ainsi éviter des malentendus et des situations embarrassantes dans la communication verbale.

Cet article défend l'idée que l'enseignement du lexique doit s'effectuer à l'aide des unités phraséologiques et non par le biais de mots isolés.

Nous verrons dans un premier temps les caractéristiques et particularités de la perspective actionnelle et de ces unités phraséologiques en fonction desquelles nous déterminerons les stratégies cognitives utiles à leur apprentissage. Enfin, après l'étude de différents aspects concernant le mode d'introduction des EI françaises, et des éléments essentiels à leur mémorisation et acquisition, nous proposerons des modèles de *tâches* pouvant servir de matériel de référence dans l'étude des unités phraséologiques.

1. Concepts préalables relatifs à l'introduction des expressions idiomatiques

Dans cette partie nous insisterons, d'une part sur les caractéristiques des expressions idiomatiques, et d'autre part sur l'importance du concept de *tâches* comme moyen d'exploitation des expressions idiomatiques pour en faciliter leur compréhension, leur mémorisation et leur assimilation. Nous nous interrogerons sur l'application de la perspective actionnelle, et sur la façon de regrouper les EI.

1.1. Les expressions idiomatiques

Malgré la grande variété de termes désignant les EI (expressions courantes, locutions, modismes, idiotismes, etc.), il existe un élément qui leur ait commun : leur nature figée. Ainsi, les auteurs tels que Corpas (1997), González Rey (2006) et Sevilla-Muñoz (1993-2013) coïncident en définissant les unités phraséologiques (UP) comme des phrases, de deux ou plusieurs mots, figées et idiomatiques impliquant, souvent, l'impossibilité d'en changer l'ordre ou l'un des éléments. C'est à dire que ce sont des séquences de mots dont le sens n'est possible qu'en tenant compte du tout. Par exemple, quand on emploie l'expression *je me sens comme un poisson dans l'eau*, même si l'apprenant connaît le sens des mots « poisson » et « eau », il ne comprend pas la composante sémantique de la EI : se sentir à son aise. Toutes les EI n'ont d'entendement que dans leur idiomaticité, cela veut dire que la signification de l'unité phraséologique ne peut se comprendre que dans son ensemble. En effet, même si elles admettent une interprétation littérale, leur emploi concerne de préférence l'interprétation figurée. Quand dans un discours on dit : *l'eau va toujours à la rivière*, ce n'est pas forcément au phénomène hydrologique auquel on pense, mais plutôt à l'idée que l'argent va éternellement aux gens riches. Ses valeurs sémantiques dont les EI sont investis se fondent sur un jeu métaphorique impliquant la construction d'une image plus ou moins concrète et à l'impact évident, dont la signification ne correspond pas à la somme de l'acception des mots qui composent ces expressions. Par conséquent, devant tant de complexité, les apprenants de FLE devront faire face à divers défis dans l'apprentissage des EI : ils devront non seulement être capables de comprendre et de mémoriser la séquence de mots dans son ensemble et le sens figuré qui lui est propre, mais aussi d'établir un lien suffisant entre ces deux aspects afin de pouvoir les récupérer, par le biais de l'association à des fins communicatives¹.

Partant de ce concept du « tout », on est à même d'affirmer que les EI son du vocabulaire, et que des unités telles que *il y a de l'eau dans le gaz*, *se noyer dans un verre d'eau*, *se ressembler comme deux gouttes d'eau* ou *qui a bu, boira* sont à mémoriser de la même façon que des termes tels que *boutade*, *vocable* ou *prétexte*.

C'est pourquoi, les EI représentent une partie essentielle dans l'apprentissage lexical d'une langue étrangère (LE). Les connaître et reconnaître, et leur emploi, peuvent aider les apprenants à améliorer leur capacité communicative leur permettant de s'exprimer plus clairement, facilement et aisément afin d'obtenir suffisamment d'agilité discursive dans un échange verbal avec un natif (français dans notre cas). Cependant, encore aujourd'hui, l'enseignement du vocabulaire reste relégué aux derniers rangs des étapes d'acquisition d'une LE. Constatation encore plus évidente concernant les EI qui n'obtiennent qu'une place restreinte, voire nulle dans le cas des niveaux débutants, dans les manuels de FLE (González Rey, 2007 : 24).

1.2. La perspective actionnelle : usage des « tâches » dans l'exploitation didactique des unités phraséologique

Dans le deuxième chapitre du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) se trouve une définition de l'approche dite *actionnelle*, sous-jacente à l'ensemble du document publié par le Conseil de l'Europe:

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...]. Il y a *tâche* dans

¹ Dans la compréhension phraséologique, l'apprenant devra repérer la structure formelle d'une expression déterminée et récupérer, à l'aide ou pas d'un contexte, le sens idiomatique qui lui correspond. Dans la situation de production, il devra partir du sens communicatif voulu dans le contexte oral et y associer la EI adéquate (Detry, 2015 : 3).

la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y *mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé*² (Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

Nous constatons que le concept des *tâches* est la nouveauté de la perspective actionnelle proposée par le CECRL, parce que justement la tâche sort de préoccupations uniquement langagières, alors que dans l'approche communicative³ elles étaient encore au centre des dynamiques de classe. Jusque-là, les actions étaient avant tout « les actes de paroles » (je me plains, j'informe, je conseille, j'argumente...). Avec la notion de tâche, l'action n'est plus simplement linguistique : on fait, on produit quelque chose, on résout un problème, dans un contexte où les aspects linguistiques ne sont plus nécessairement l'élément central. En fait, la perspective actionnelle était déjà largement utilisée dans les cours de langue pour enfants, où on dessine, on crée des affiches, on chante, on danse, etc. C'est-à-dire que l'on ne fait pas directement du français, mais que l'on fait des choses en français. Pour réaliser une tâche, on fait appel à des aptitudes qui ne relèvent donc pas du linguistique. Dans le cas des enfants, il est clair que dessiner, découper, chanter, danser, demandent d'utiliser une certaine dextérité manuelle, d'avoir un certain sens musical, de sentir son corps. Aptitudes qui seront essentielles pour mener à bien la tâche, mais qui ne renvoient pas au linguistique. Lorsque l'on demande à un groupe d'adultes de faire des recherches sur différentes villes de France, et d'imaginer un séjour dans l'une d'elle, on leur demande de savoir utiliser internet ou d'aller dans une bibliothèque, voire d'aller se renseigner à l'office de tourisme, puis de négocier entre eux, de déterminer la façon de se rendre sur place (avion, train, horaires, etc.), d'organiser les visites, de choisir les restaurants où ils mangeraient, etc. Ce sont donc des actions qui sont liées à des savoirs techniques (internet), des savoir-faire (organiser les visites), des savoir-être (collaborer, négocier entre eux). Le but n'est pas en soi de savoir par exemple lire des informations en français, mais d'utiliser ces informations pour monter un voyage. Evidemment les savoirs et les compétences linguistiques sont essentiels pour réaliser la tâche, mais appartiennent à une dynamique qui les englobe et les dépasse.

On soulignera également que la tâche propose une démarche à la classe de FLE qui débouche sur des productions assez libres et dont les résultats sont en général très divers et demandent une grande part de créativité. Alors que les activités encadraient la production, la tâche assume une part beaucoup plus importante d'imprévisible⁴. Ici, seul l'enseignant peut porter un jugement global sur le résultat final, puisqu'aucun corrigé préétabli n'est vraiment possible.

2. Pourquoi introduire les EI en classe de FLE ?

Nous venons de voir que l'inclusion des EI dans l'enseignement du FLE, et cela dès les niveaux de débutant⁵, s'avère primordiale. Les connaître permettra à l'apprenant de déceler leur pouvoir d'évocation, de se familiariser avec leur étymologie respective, issue de savoirs historico-géographiques, d'automatiser le recours aux EI dans des situations d'interactions authentiques et ainsi de bonifier son expression orale et écrite par la maîtrise d'expressions récurrentes de la langue française. En définitive, il s'agira pour l'apprenant de savoir les employer dans le discours, ce qui implique l'acquisition d'éléments culturels propres à la langue française.

² Soulignement de l'auteur.

³ L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 et est basée sur le principe de la compétence de communication. Cette nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

⁴ Si la frontière entre exercices d'un côté et activités/tâches de l'autre est assez claire (résultat prévisible v/v résultat divers selon les apprenants), la frontière qui existe entre activités et tâche n'est pas toujours aussi nette. En effet, on peut avoir des actions où le linguistique occupe une place de choix. Par exemple, lorsque l'on demande à un élève de faire un exposé sur un sujet donné, ce qui va être très présent pendant toute la présentation devant la classe, c'est la production orale avec potentiellement l'application d'une certaine méthodologie (introduction, développement, conclusion). On serait alors plus proche de la dynamique d'une activité (plus centrée sur le purement linguistique et cadrée). Pourtant, si l'on prend conscience que pour son exposé l'élève a dû consulter de nombreuses sources, comprendre de nombreuses informations non seulement d'un point de vue linguistique, mais également d'un point de vue culturel, historique, voire scientifique, qu'il a peut-être dû demander de l'aide autour de lui, alors les compétences auxquelles il a dû faire appel débordent très largement le linguistique, ce qui nous met très clairement sur la route d'une démarche actionnelle. Il n'est, à notre avis, pas très fructueux –comme on l'entend parfois– de se batailler pour savoir ce qui appartient plus spécialement au domaine des activités ou à celui des tâches, la limite n'étant pas toujours très marquée entre les deux. Il est surtout utile à retenir comme éléments caractéristiques de l'activité, la centration sur le linguistique et un cadre assez rigide de la production, alors que la tâche demande des aptitudes qui échappent au linguistique et offre une grande souplesse quant au résultat attendu. Mais tout cela relève d'une obsession pour les classifications, dont les pratiques bien souvent se moquent.

⁵ Choisisant les EI qui s'adaptent le mieux aux niveaux en question.

En effet, les EI énoncent un fait ou une vérité d'expérience, qui constatent une manière d'agir, de penser et de se conduire commune à beaucoup d'hommes, elles éclairent les ombres de l'âme ou expliquent malicieusement les rapports humains; elles racontent la vie souvent mieux que n'importe quel autre support didactique. Et comme dit A. Rey dans la préface du *Dictionnaire d'expressions et locutions* du *Petit Robert* :

On y trouve des coutumes et des attitudes du passé, du droit, de la féodalité, de l'Eglise, de la chasse et des jeux, de la guerre et de l'agriculture, de la musique et des techniques, en un curieux conservatoire partiel de la civilisation, depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours, sauvegardant des réalités archaïques qui, grâce aux locutions vivent encore (1988 : 8).

Autrement dit, la connaissance approfondie de ce domaine de la langue cible par l'apprenant lui permettra de mieux appréhender l'un des domaines du savoir-dire et savoir-vivre des français pour réagir de façon appropriée dans les relations sociales et ainsi d'éviter des malentendus et des situations embarrassantes dans la communication verbale.

2.1. Enseignement des expressions idiomatiques

Dans cette partie, nous essaierons d'élaborer un classement sémantico-cognitif des expressions idiomatiques en prenant en compte tous les aspects distinctifs des EI dans le domaine de l'enseignement lexical.

2.1.1. Rôles des EI

Après avoir déterminé le profil de l'apprenant (langue maternelle, niveau de français, etc.), il convient de tenir compte du rôle des EI dans le, ou les, moyens de transmission (écrits ou oraux) car selon l'intention de communication, elles exercent différentes fonctions (Sardelli, 2010 : 335) :

- Une fonction argumentative quand on les emploie pour renforcer, appuyer ou résumer l'opinion de celui qui parle dans le but de convaincre son interlocuteur . Par exemple, *Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse*.
- Une fonction caractérisante quand elles spécifient l'aspect formel de l'usage du langage. Les EI choisies vont déterminer une manière de parler qui est propre à un personnage littéraire ou à un acte d'énonciation spécifique. Par exemple, si l'on compare ces deux expressions qui renvoient à quelque chose d'évident : *Couler de source* (*Ça coule de source*) et *Clair comme de l'eau de roche*, nous remarquons que la première appartient au langage standard, c'est à dire celui qui correspond à l'usage dominant jugé normal, alors que la seconde serait moins employée car elle relève d'un langage plus soutenu.
- Une fonction didactique quand on les emploie dans le but de donner un conseil ou une leçon de vie. Par exemple, *Il faut se méfier de l'eau qui dort*.
- Une fonction humoristique quand on les emploie afin de divertir, d'amuser l'interlocuteur, mais aussi en vue d'alléger un discours trop pesant, voir grave. Par exemple, *Il n'a pas inventé l'eau chaude*.

2.1.2. Regroupement des EI

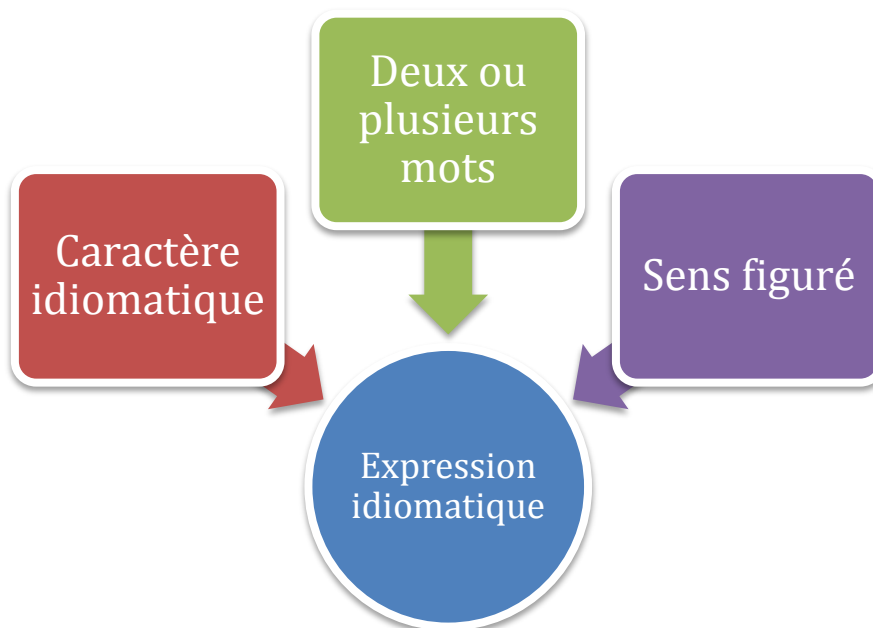
Une fois déterminé l'usage des EI dans le discours, nous allons essayer de les regrouper de façon à ce que leur acquisition permette aux apprenants l'accès à la communication en transformant selon les règles morphologiques propres au français les significations *brutes* en énoncés cohérents et adaptés au contexte communicationnel.

Pour cela, nous savons que la façon de classer le lexique donné aux apprenants joue un rôle essentiel en classe de FLE étant donné son influence directe sur le processus d'acquisition de mots nouveaux. C'est pour cela que le choix du professeur doit tenir compte du fonctionnement de la mémoire et, en particulier, la manière à laquelle on amoncelle les mots de vocabulaire afin de former un ensemble d'unités lexicales suffisantes et nécessaires aux actes de communication.

Actuellement, il est certain que le cerveau humain ne classe pas les mots par ordre alphabétique, au contraire, il les archive en élaborant un réseau d'association créant ainsi des champs associatifs. Plus exactement, il s'agit d'une sorte de groupement qui faciliterait la mémorisation, la compréhension et l'utilisation des nouveaux termes (Detry, 2008 : 3). Ce regroupement serait d'ordre sémantique, en effet, si on tente de se souvenir du mot *musique*, il est peu probable que nous pensions au mot *musoir* qui se trouve être le mot suivant dans le dictionnaire, il est par contre plus évident que nous nous rappelions du mot *instrument*. Ceci s'explique par le fait que nous organisons les mots en fonction de notions et sous-notion. Il est donc indispensable de la part du professeur de rejeter toutes listes arbitraires de mots et choisir un mode de présentation du vocabulaire basé sur le principe du sens des vocables sélectionnés.

Revenons maintenant à un aspect fondamental des EI. Celles-ci sont formées par une association d'au moins deux mots, à caractère idiomatique et qui produisent une image de sens figuré.

Graphique 1. Caractéristiques d'une expression idiomatique

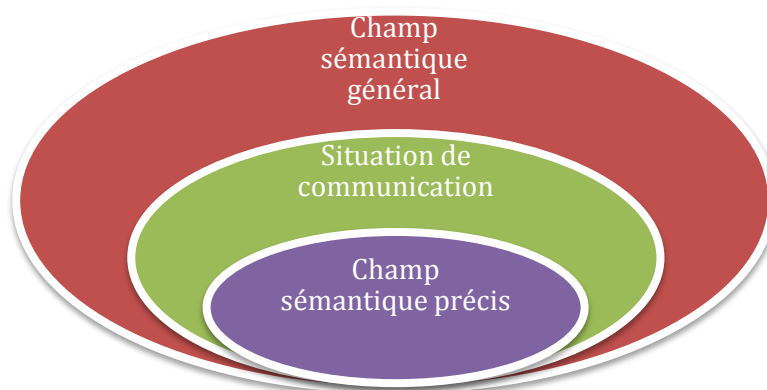


Il est donc nécessaire, voire essentiel, d'enseigner les EI selon leur sens figuré et le critère spécifique recherché par l'enseignant. Ces critères peuvent être: La construction grammaticale (toutes contiennent la locution verbale *il faut /il ne faut pas* : *Il ne faut jamais dire, fontaine, je ne boirai pas de ton eau, Il faut se méfier de l'eau qui dort*, etc.), la présence d'un même mot ou champ sémantique/lexical (l'idée de fournir des efforts inutiles: *Comme un coup d'épée dans l'eau, Faire une tempête dans un verre d'eau*, etc.) ou la fonction (humoristique : *Se retrouver le bec dans l'eau, Se jeter à l'eau*, etc.).

Reprenant, en partie, le classement de plusieurs dictionnaires phraséologiques et celui de Florence Detry (2008 : 4), voici la façon la plus idoine de regroupement des EI :

- Un premier ensemble que nous appelons *Champ sémantique général*, où l'on tiendra compte de l'ensemble des notions, de la EI, se rapportant à un même domaine conceptuel. Par exemple, *Il faut se méfier de l'eau qui dort*, appartient au champs sémantique général des rapports humains.
- Un deuxième ensemble, qui précise le premier, appelé *Situation de communication*, où l'on considérera le moment de l'énonciation adéquat à l'utilisation de la EI.
- Enfin, un troisième ensemble qui, comme son nom l'indique, précise le premier. En effet, *Il faut se méfier de l'eau qui dort*, s'emploiera dans le but d'introduire l'idée de suspicion dans les rapports humains. C'est à dire, le champ sémantique de la vision négative des relations humaines.

Graphique 2. Mode d'organisation des EI



Cette façon de regrouper les EI favorise la compréhension du syntagme phraséologique. Comme nous le verrons par la suite, il facilite aussi, dans la phase de production, le processus de récupération des EI puisque il se réalise à partir de leur sens et de leur possible emploi, dans le contexte communicatif spécifique.

2.1.3. Notion de synonymie et antonymie de EI

En nous basant sur les études parémiologiques de Julia Sevilla Muñoz (2001 : 995-1004) concernant les qualités synonymiques et antonymiques, nous montrerons que cette mise en relief des relations sémantiques (RS) et communicatives ajoute une meilleure compréhension de l'ensemble des EI de la langue française. De plus, grâce à ces RS, l'apprenant est à même d'en mémoriser un plus grand nombre.

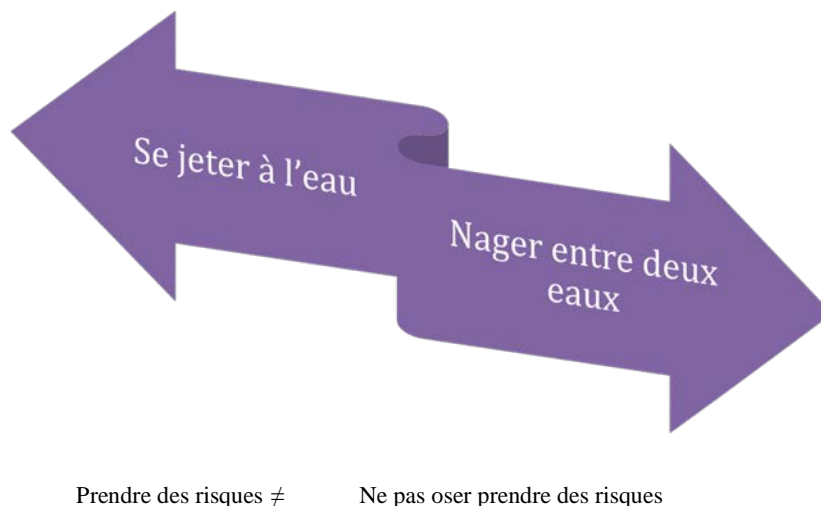
Le groupement synonymique se fait à partir du sens général et/ou spécifique des EI. Ainsi, *Comme un coup d'épée dans l'eau* et *Comme une goutte d'eau dans l'océan*, sont synonymes car leur idée clé est : l'inutilité d'une action.

Graphique 3. Relation synonymique des EI



L'association antonymique part du même principe d'assemblage selon le sens général et/ou spécifique des EI, mais d'après leur sens contraire. Prenons comme exemple les EI suivantes, *Nager entre deux eaux* (ne pas prendre de risques) et *Se jeter à l'eau* (prendre des risques) dont l'antonymie est évidente.

Graphique 4. Relation antonymique des EI



3. Proposition didactique utilisant les EI en classe de FLE

En reprenant la perspective actionnelle et les caractéristiques des EI, nous allons axer notre proposition didactique sur la *tâche* comme déclencheur pour agir avec la langue.




Il s'agit donc pour l'enseignant de concevoir une tâche la plus authentique possible afin que l'apprenant utilise des stratégies. Consulter un dictionnaire, lire différentes sources, traduire depuis sa propre langue, techniques de mémorisation, demander de l'aide à son professeur, à des camarades de classe, etc., sont des actions qui permettent la production finale et qui ne sont pas nécessairement linguistiques. La diversification de ces stratégies enclenche une dynamique de collaboration qui en général est perçue de façon positive par les apprenants, puisqu'elle apporte au sein du groupe une dimension sociale et affective motivante. Le CECR souligne d'ailleurs ce rôle social des apprenants qui doivent accomplir des tâches en tant qu'acteurs sociaux, c'est-à-dire remplissant un rôle, une fonction, au sein du groupe. Éléments qui en général génèrent une forte motivation.

Il est d'ailleurs à préciser que pour arriver à la tâche finale, il y a dans le déroulement de la classe de FLE des étapes linguistiques obligatoires qui obligent la plupart du temps à passer par des exercices et des activités afin d'acquérir les bases permettant ensuite la réalisation de la tâche.

3.1. Avant la tâche

Dans un premier temps, le professeur aura sélectionné une série d'expressions idiomatiques mettant l'eau en scène. Il les aura choisies en fonction du champ sémantique recherché. Ainsi, si nous reprenons notre système de regroupement des EI, cela donne le tableau suivant :

Tableau 1. Exemple de fiche classificatrice des EI

CHAMP LEXICAL GÉNÉRAL	CHAMP LEXICAL PRÉCIS	SITUATION COMMUNICATIVE	EXPRESSIONS
			○ Se méfier de l'eau qui dort
RAPPORTS HUMAINS 	<ul style="list-style-type: none"> • Relation négative/positive • La haine • Déroulement d'un processus • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversation entre amis - Repas familial - Au travail - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Chat échaudé craint l'eau froide ○ Laisser passer l'orage ○ Nager entre deux eaux ○ Couler de source ○ De l'eau dans le gaz ○ Amener de l'eau à son moulin ○ Tomber à l'eau ○ Etc. 

Des activités diverses, comme un quizz, une fiche où il est demandé à l'apprenant de relier l'expression à sa définition, etc., sont présentées en cours. En effet, le rôle du contexte pour la compréhension et production orale ou écrite s'avère indispensable et positivement nécessaire dans le cadre de l'enseignement des LE. Cette évidence est bien sûr le pilier sur lequel s'appuie la perspective actionnelle définie antérieurement, car le contexte montre : a) l'utilité des indications données à l'apprenant sur le contenu d'un énoncé ; b) les niveaux de familiarité que l'apprenant a avec le champ sémantique et conceptuel offerts par l'énoncé ; c) l'activation plus ou moins forte des *scripts*, c'est à dire des « structures cognitives qu'on a élaborées et stockées en mémoire, et qui portent sur la séquence d'événements, relativement stéréotypée, spécifique d'une certaine situation, d'un certain contexte de communication » (Fayol et Monteil, 1988 : 78) relatifs au contenu. En effet, d'un point de vue pragmatique, la langue est utile dans l'action de communiquer et les énoncés acquis et/ou produits par les apprenants ont tous une vocation discursive. Il s'agit d'inscrire les EI dans un contexte culturel, situationnel, temporel, etc., spécifique sur lequel agir et interagir. C'est pourquoi, la présentation des EI en contexte est impérative à l'appréhension des énoncés comme un tout qu'il s'agit de comprendre dans leur globalité.

Après avoir travaillé, étudié et analysé les EI en cours, nous pouvons maintenant effectuer une tâche les impliquant.

3.2. Exemple de tâche sur les EI étudiées

Il existe plusieurs possibilités de tâches :

- Une d'entre elles peut être de demander aux apprenants l'élaboration d'une bande dessinée utilisant, au minimum, trois EI.
- Leur demander de trouver l'origine et l'histoire de quelques EI.
- S'aidant d'internet, leur dire de chercher la correspondance des EI dans leur langue maternelle (ici en espagnol)
- Pour aller plus loin, et dans le cas où les apprenants ont un niveau B2 minimum ou un objectif pédagogique précis (comme un cours FLE de production littéraire), on est à même de leur proposer :
- D'inventer une série d'EI sur le monde aquatique
- De mélanger les composants de chaque EI afin d'en créer de nouvelles et les mettre en contexte.

Voici donc, quelques résultats finals de tâches :

- Création d'une DB :



– Origine des EI :

- *Nager entre deux eaux* :

Se dit quand on veut ménager deux parties, mais souvent au risque de ne satisfaire aucune des deux. Au sens propre cela signifie nager en mettant sous l'eau la tête qu'on ne retire que pour respirer.

Le P. de la Rue, jésuite de tous points, passa toujours pour nager à la superficie, entre deux eaux (dans la controverse sur le quiétisme) (Saint-Simon, Mémoires complets et authentiques du duc de Saint-Simon). *Pour éviter bien des maux, Veut-on suivre ma recette ? Que l'on nage entre deux eaux* (Béranger, Petits coups).

- *De l'eau dans le gaz* :

Cette expression fait référence au domaine de la cuisine. Il s'agit en fait d'une traduction littérale d'un phénomène physique.

Lorsque de l'eau pénétrait dans les trous de la gazinière, la flamme changeait de couleur, et manquait de s'éteindre. En même temps, le bruit provoqué par l'évaporation de l'eau rappelait celui précédant une explosion. De là, cette explosion a pu être assimilée à des paroles fortes, autrement dit à des disputes.

– Correspondance espagnole :

- *Il pleut des cordes* → *Llueve a cántaros*
- *Il pleut des cordes* → *Llueve a cántaros*
- *C'est la goutte qui fait déborder le vase* → *Es la gota que colma el vaso*

– Invention de EI :

- *Tant qu'il y aura de l'eau, il y aura des poissons*
- *Être l'eau de quelqu'un ou quelque chose*

– Mélange de EI :

- *Une tempête d'eau douce* (*une tempête dans un verre d'eau – être un marin d'eau douce*)
- *Se ressembler comme l'eau trouble* (*se ressembler comme deux gouttes d'eau – sembler ne pas savoir troubler l'eau*)

Conclusion

Dans cet article, nous avons essayé de montrer à quel point l'enseignement des expressions idiomatiques dans les classes de Français Langue Etrangère s'avère primordial pour initier les apprenants à cet aspect linguistique et culturel de la langue cible. Ainsi, ils acquièrent les connaissances suffisantes qui leur facilitera la compréhension de toutes situations de communication. En effet, cet apprentissage fournit l'un des outils indispensables à la communication orale et écrite et

leur permet d'éviter l'incompréhension et les malentendus dans les quatre axes fondamentaux de la didactique des langues étrangères à savoir: la compréhension orale et écrite (écouter, lire) et l'expression orale et écrite (parler, écrire). Et comme ce domaine de la langue reflète la culture de la langue cible (le français dans notre cas), il est donc nécessaire que l'apprenant s'y plonge dès les premières séances de son parcours et ce, bien évidemment, avec l'initiative de l'enseignant qui devra insérer cet aspect bivalent (linguistique et culturel) dans son programme didactique. Pour cela, le professeur pourra faire appel à la *tâche* de la perspective actionnelle dans un souci de proposer, après l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires, une nouvelle dynamique qui fait appel à différents types de savoirs, d'intelligences (et pas seulement à celle linguistique), à la créativité et à la collaboration. Éléments qui en général génèrent une forte motivation.

Enfin, toutes les démarches méthodologiques concernant l'introduction des EI en classe de FLE, ont permis l'élaboration de différentes tâches qui suivent le cheminement réalisé. Malgré le fait que ces tâches ne soient que des exemples parmi tant d'autres, il est essentiel de retenir la base théorique cachée derrière chaque pratique. L'alliance d'une pédagogie avisée avec des racines et des acquis théoriques solides, assure un enseignement de FLE effectif, pragmatique et récréatif.

Le professeur de FLE serait alors à la fois du côté de *l'agir d'usage* tout en créant les conditions nécessaires à *l'agir d'apprentissage*, remplissant ainsi la mission fondamentale de l'enseignement (Puren, 2006 : 39).

Références bibliographiques

- AU FIL DE L'EAU... VERGNAT. <<http://www.eauvergnat.fr/>> [Consulté le 10 Juillet 2016] [personnelle].
- CONSEIL de l'EUROPE (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> [Consulté le le 7 Juillet 2016].
- CORPAS PASTOR, Gloria (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid : Editorial Gredos.
- CORPAS PASTOR, Gloria (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Vervuert.
- DÉTRY, Florence (2008). *Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)* <<https://fr.scribd.com/document/135453330/Consideraciones-metodologicas-para-el-tratamiento-de-las-expresiones-idiomaticas-en-clase-de-ELE>> [Consulté le le 8 Juillet 2016].
- DÉTRY, Florence (2015). « Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en clase de ELE ». Dans : *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n°93.
- FAYOL, Michel et MONTEIL, Jean-Marc (1988). « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive ». Dans : *GAONAC'H D. (1990), Revue Française de Pédagogie* n°93. 75-100.
- GONZALEZ REY, María Isabel (2005). « L'espace réservé à la phraséologie dans la didactique du FLE ». Dans : *Sirvent Ramos, A. (ed.): Espacio y texto en la cultura francesa, Espace et texte dans la culture française*. 1421-1439.
- GONZALEZ REY, María Isabel (2006). « La didactique des expressions figées en langue étrangère ». Dans : *Actes du I Congrès International*. Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz, María Victoria Romero Gualda (coord.). 1015-1030.
- GONZALEZ REY, María Isabel (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: InterCommunications & E.M.E.
- GONZALEZ REY, María Isabel (2008). « La phraséodidactique en action. les expressions figées comme objet d'enseignement ». Dans : *Encuentro Hispano - Francés de investigadores (APFUE - SHF)*. 1-12.
- LE SITE INTERNET DEL'EAU. <<http://eau.reimsmetropole.fr/Expressions-courantes.html>> [Consulté le 10 Juillet 2016] [institutionnelle].
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (1998). « Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros ». Dans : *Actes du VII Congrès de ASELE*. María Angela Celis Sánchez, José Ramón Heredia (coord.). Ciudad Real. 349-356.
- PUREN, Christian. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Dans *Le français dans le monde*, n° 347. 37-40.
- REY, Alain (1988) *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- SARDELLI, Antonella (2010). « Los refranes en la clase de ELE ». Dans : *Didáctica. Lengua y Literatura*, n°22. 325-350.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia (1993b). « Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa ». Dans : *Paremia*, n°2. 15-20.

- SEVILLA MUÑOZ, Julia (1996). « Sobre la paremiología española ». Dans : *ELO [Universidad de Algarve, Portugal]*, n°2. 203-215.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia (2001). « La sinonimia en el proceso traductológico de paremias francesas al español (II) ». Dans : *La Lingüística francesa en España camino del siglo XX*. Madrid : Arrecife. 995-1004.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia et ARROYO ORTEGA, Alvaro (1993). « La noción de “expresión idiomática” en francés y en español ». Dans : *Revista de Filología Francesa*, n°4. 247-260.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia et SEVILLA MUÑOZ, Manuel (2005b). *La técnica sinonímica en la traducción de refranes y frases proverbiales*, <<http://www.cvc.cervantes.es/trujaman>> [Consulté le 3 Juillet 2016].
- SEVILLA MUÑOZ, Julia et CRIDA ÁLVAREZ, Carlos (2013). « Las paremias y su clasificación ». Dans : *Paremia*, n°22. 105-114.
- TREVILLE, Marie-claude et DUQUETTE, Lise (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.