

*Problématique de
l'apprentissage des
expressions idiomatiques*

en classe de FLE

*-Cas des élèves de la
troisième année (3^e)*

secondaire-

DJEFFALI Maïssa

Université de Batna II –

Algérie-

m.djeffali@univ-batna2.dz

Laboratoire : LDIEFLE

Abstract

This article deals with the semantic dimension of idiomatic expressions which constitute a defining feature of these phraseological units. From a didactic perspective, any teacher should draw the attention of learners to the semantic opacity characterizing an idiomatic expression, which is a phraseological unit, by proposing activities that meet the immediate learning need felt by them. In addition, learners preparing for the baccalaureate exam are expected to have a more developed awareness of the semantic specifics of idioms due to the "long exposure to this language" which results in several years of learning. In this regard, we seek to verify this hypothesis and see if the semantic opacity would not pose a problem of comprehension at this advanced stage of learning.

Key words : idioms, teaching / learning, advanced learners, semantic opacity, metaphor, comprehension.

Résumé

Cet article traite de la dimension sémantique des expressions idiomatiques constituant un trait définitoire de ces unités phraséologiques. Dans une optique didactique, tout enseignant devrait attirer l'attention des apprenants sur l'opacité sémantique caractérisant une expression idiomatique qui est une unité phraséologique en proposant les activités répondant au besoin d'apprentissage immédiat ressenti par eux. En plus, les apprenants se préparant à l'examen du bac sont censés avoir une conscience plus développée des spécificités **sémantiques des expressions** idiomatiques et ce en raison de « la longue exposition à cette langue » qui se traduit par plusieurs années d'apprentissage. À cet égard, nous cherchons à vérifier cette hypothèse et voir si l'écart sémantique ne poserait pas de problème de compréhension à ce stade avancé d'apprentissage.

Mots clés : expressions idiomatiques, enseignement/apprentissage, apprenants de niveau avancé, opacité sémantique, métaphore, compréhension.

1 Introduction

L'enseignement/apprentissage, à des apprenants de FLE, des unités phraséologiques (désormais UP) fait intervenir des axes linguistiques et extralinguistiques selon qu'un type particulier d'UP se caractérise par un type particulier de traitement langagier. Quant aux expressions idiomatiques (désormais EI), ces UP sont qualifiées par l'opacité sémantique qui implique que le sens soit inaccessible aux apprenants (Cavalla, 2009 ; González-Rey, 2002). La compétence de compréhension et de production de ces expressions devrait passer par un traitement sémantique se basant sur leur potentiel imagé et métaphorique. L'accès au sens est souvent problématique du point de vue du public cible en ce que le stade d'apprentissage constitue également un besoin pédagogique auquel il faudrait satisfaire. En effet, un apprenant de niveau débutant ou de primaire a du mal à décoder le sens des EI, à reconnaître leur présence en discours oral ou écrit, ou à les produire par voie de conséquence, ce qui n'est pas le cas des apprenants ayant une longue expérience avec le FLE à l'instar des apprenants de 3^e année secondaire. La compétence langagière des apprenants se manifeste autant en compréhension qu'en production. De ce fait, ils seraient mieux conscients des contrastes interlangagiers opposant le français à l'arabe (standard ou algérien) du point de vue de l'emploi actif des EI.

Partant de ce qui précède, notre problématique se formule comme suit :

- Les élèves du Bac auraient-ils acquis une compétence satisfaisante de compréhension et un meilleur degré de conscientisation sémantique et conceptuelle lors d'un exercice de

réception des EI ?

Nous répondons à cette problématique à travers une enquête menée auprès d'un échantillon d'apprenants de 3^e année secondaire.

Dans un premier temps, nous présenterons la définition de la notion d'EI accompagnée des variations terminologiques. Dans un deuxième temps, nous aborderons les EI d'un point de vue didactique. Dans un troisième temps, nous survolerons l'aspect sociolinguistique des EI et dans un quatrième temps, nous présenterons notre protocole d'enquête suivi des résultats et de quelques propositions d'exercices.

1. Les expressions idiomatiques : qu'est-ce que c'est ?

L'intérêt grandissant que portent les spécialistes à l'analyse de la phraséologie les amène à faire le tri parmi les expressions étiquetées figées (EF), appelées aussi unités phraséologiques (UP). À côté des parémies et collocations, González-Rey (2002) distingue une autre classe d'UP, à savoir les expressions idiomatiques dont le sens littéral/dénotatif de leurs composantes lexicales est perdu au profit d'un nouveau sens figuré/connotatif. Le sens global de l'EI n'inclut aucun sens de ses composantes lexicales. La fonction pragmatique est de nature inférentielle. Mel'čuk (s.d.), quant à lui, distingue également trois classes : clichés, collocations et locutions. Les locutions, également baptisées idiomes ou expressions idiomatiques, sous-catégorisent trois autres classes : locutions fortes, semi-locutions et locutions faibles. L'examen de ces trois sous-classes se fait en fonction des degrés d'opacité/transparence sémantique. Les linguistes s'accordent à dire que le sens des EI est non-compositionnel, c'est-à-dire que le sens de l'ensemble n'est pas

déductible du sens des parties. À titre d'exemple, l'EI *cordons-bleus* ne signifie pas un cordon de couleur bleue mais renvoie à un(e) cuisinier ou cuisinière talentueux(se). Le sens est dit non-compositionnel dans ce cas de figure. En plus, l'EI a la particularité d'être partagée par une communauté d'interlocuteurs et prise telle quelle. Si on la traduit mot à mot, le sens risque d'être altéré et la métaphore perdue car l'environnement syntaxique et la somme sémantique sont étroitement liés à la fonction pragmatique d'usage historique, ou littéraire, liturgique, etc. D'ailleurs, la définition que donne *Le Petit Robert* dans sa version électronique de l'EI est que c'est une « *forme ou locution propre à une langue, impossible à traduire littéralement dans une autre langue de structure analogue* ». L'imbrication langue-culture s'y fait grandement sentir de par le sens iconique/métaphorique et subduit (Picoche, 1986). Dans le cadre de notre problématique, nous ne retiendrons que les expressions idiomatiques de sens iconique ou qu'on appelle communément EI imagées.

Les équivalents terminologiques ne manquent pas en la matière :

- locutions fortes ou phrasèmes complets (Mel'čuk et al., 1995) ;
- expressions idiomatiques (González-Rey, 2002 ; Gross, 1996) ;
- expressions imagées (Galisson, 1984a/b) ;
- expressions figurées (Heinz, 1993 ; Rey et Chantreau, 2003).

2. L'enseignement des EI et état des lieux

Selon les résultats obtenus à partir du dépouillement d'un questionnaire soumis

auprès d'apprenants universitaires en 2017-2018 à l'occasion de notre recherche doctorale sur les collocations (Djeffali, 2021), les EI ne sont pas abordées dans une large mesure et ce dans les trois paliers éducatifs :

- dans le cycle primaire, 98% d'élèves n'ont pas reçu de formation en la matière ;
- dans le cycle moyen, 74% n'ont pas eu l'occasion de les aborder en cours ;
- dans le cycle secondaire, 54% n'en ont pas fait.

Au passage, nous signalons le fait que les apprenants ayant eu l'occasion de faire connaissance avec les EI affirment les avoir abordées superficiellement et rarement. L'enseignant de FLE fait le cours d'EI sur son bon vouloir car absentes des programmes officiels d'enseignement du français.

Pourtant, l'acquisition de toute langue étrangère devrait impliquer l'apprentissage systématique des règles grammaticales et lexicales dans un cadre situationnel et pragmatique respectant les normes discursives. De ce fait, savoir communiquer en FLE sollicite des savoirs linguistiques et extralinguistiques générés par le potentiel hautement culturel de la langue.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, et du côté du CECRL (2001), la nécessité de travailler les expressions figées ne passe pas inaperçue car leur maîtrise est un indice de l'atteinte de la compétence lexicale et par conséquent de la compétence communicative par l'apprenant. Les apprenants butent sur des difficultés de compréhension et de production des EI, ce qui n'est pas le cas des locuteurs natifs

(LN) qui ne font aucun effort de reconnaissance ou d'usage de ces UP : « *C'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence de combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique* » (González-Rey, 2002, p.50). G. Gross (1996) affirme également que bien que les apprenants d'une langue étrangère soient capables d'accéder à la signification de tous les éléments lexicaux d'une EI, ce type d'expressions leur pose problème. En effet, si le LN puise sans effort dans sa mémoire lexicale telle ou telle EI qui est compatible avec telle ou telle situation, l'apprenant, quant à lui, se retrouve en situation de chercher constamment le pourquoi de tel usage, la signification de telle EI, le pourquoi de telle combinaison, etc.

Il s'avère donc indispensable et nécessaire de nourrir des réflexions didactiques sur le repérage des erreurs de compréhension des EI et de proposer en conséquence des activités de remédiation.

Notre modeste quête tend à voir si les élèves du Bac auraient acquis les compétences nécessaires à la compréhension des EI à partir du moment où le stade d'apprentissage où en sont arrivés ces apprenants leur permet de rédiger des comptes-rendus historiques, des textes descriptifs, des textes argumentatifs, etc.

3. Approche sociolinguistique et culturelle des EI

Cuq et Gruca (2005), parmi tant d'autres, soulignent le fait que la langue est un objet d'enseignement/apprentissage indissociable de la culture et que l'idiome et la culture constituent deux faces d'une même pièce. Toute langue véhicule des valeurs sociales, religieuses, historiques, mythologiques et littéraires. D'ailleurs González-Rey (2007) affirme que « *les*

expressions figées ont souvent une biographie riche en histoire » (p. 08). L'enseignement/apprentissage des EI est donc « un plus impératif » venant enrichir le répertoire langagier de l'apprenant selon le code sociolinguistique exigé par la situation de communication.

Si l'expression de certaines lexies est dotée d'un poids connotatif important, les EI n'y échappent pas. La connotation est un ensemble de valeurs en rupture avec la signification dénotative véhiculée par les éléments lexicaux et grammaticaux ainsi qu'avec le référent du discours (« *la réalité non encore référée au langage* ») (Gandon, 1980). Ainsi, quand on communique, on ne transmet pas que des idées référentiellement situées, mais on verbalise des attitudes psychologiques, des sentiments, on exprime une appartenance sociale, une identité culturelle, des tendances religieuses, etc. Kerbrat-Orecchioni (1977) définit la connotation comme suit :

On parle de la connotation lorsqu'on constate l'apparition des valeurs sémantiques ayant un statut spécial : - parce que leur nature même est spécifique : les informations qu'elles fournissent portent sur une autre chose que le référent du discours. et/ou - parce que leur modalité d'affirmation est spécifique : véhiculées par un matériel signifiant beaucoup plus diversifié que celui dont relève la dénotation, ces valeurs sont suggérées plus que véritablement assertées et secondaires par rapport aux contenus dénotatifs auxquels elles sont subordonnées. (p. 18)

Les EI retenues à l'étude sont à connotation culturelle : l'ensemble d'expériences collectives représentées par le passé historique, les traditions, le vécu, les croyances collectives, les origines et stéréotypes sociaux partagés par les natifs d'une langue peuvent être à l'origine du blocage survenant au moment de la

compréhension. Ainsi, la dénotation ne suffit pas à garantir une communication efficace.

En tant qu'enseignante de FLE, les difficultés observées chez les étudiants universitaires dénotent non seulement une méconnaissance sur les plans linguistiques *stricto sensu* mais aussi sur les plans sociolinguistiques et culturels de la langue.

4. Protocole d'enquête et analyse des résultats

4.1. Protocole d'enquête, et échantillon

Suite au contact fréquent et régulier avec le français, les élèves du Bac devraient avoir acquis bon nombre d'expressions idiomatiques, notamment les EI d'usage courant, ce qui leur permettrait de prendre conscience des différences langagières entre leur langue maternelle et la langue étrangère en cours d'apprentissage, en l'occurrence le FLE. L'hypothèse formulée et l'affirmation avancée par González-Rey (cf. *supra*) nous ont amenée à concevoir une enquête auprès du public cible et ce afin de jauger le degré de conscientisation sémantique vis-à-vis de la compréhension de quelques EI. Nous voudrions savoir si ces élèves font du mot à mot en restant sur le sens fourni par chaque lexie pour donner la signification de l'EI (donc le signifié), peu importe la forme (le signifiant) qu'ils choisissent.

Nous rappelons qu'une EI est une combinaison figée de mots (lexies) articulées ou pas par des éléments grammaticaux et dont le sens est démotivé/opaque, et donc non-compositionnel.

Les élèves auprès desquels nous avons soumis le test sont en troisième année secondaire, filière Lettres et Philosophie.

Ils sont âgés en moyenne de 18 ans. Le groupe est composé de 40 élèves. 20 d'entre eux ont accepté de participer au test. Sur les 20 participants au test, 16 apprenants, soit 80% d'entre eux parlent soit l'arabe algérien et le berbère, soit seul l'arabe algérien ; seuls 04 apprenants (soit 20%) parlent, à côté de l'arabe algérien et/ou le berbère, le français.

L'enquête menée consiste en un test réceptif ; le format adopté est celui des « tests de reconnaissance » décliné par Kameenui et *al.* (1987, p. 136 cité dans Bogaards, 1994, p. 226). Ce test a la particularité d'aller de l'étiquette au concept, c'est-à-dire de la forme au sens. Ce test à caractère sémasiologique vise donc la vérification de la réception ou compréhension de la forme donnée. L'information que le sujet donne est donc sur le sens de la forme présentée. Bogaards (*Ibid.*) précise que la forme de la réponse que le sujet donne peut être langagière ou non, formulée en L1 ou en L2 ou dans n'importe quelle autre langue. La réponse donnée peut ne pas être contextualisée. Le concepteur du test peut vérifier la compréhension en donnant l'occasion à l'apprenant de :

- a. donner un équivalent dans une autre langue (surtout L1)
- b. donner un synonyme, un antonyme ou un hyp(er)onyme en L2
- c. donner une paraphrase ou une définition en L2
- d. répondre à une question en L1 ou L2
- e. réagir physiquement, faire un dessin, utiliser le mime. (Bogaards, 1994, p. 226)

Dans notre cas, nous nous situons au point « d » : nous avons décidé d'inviter les

apprenants à répondre à la consigne interrogative « Que signifie les expressions idiomatiques ci-dessous » et à donner le sens dans leur langue maternelle.

Les expressions soumises à l'étude sont tirées de deux manuels intitulés *Alter Ego 2 (A2) et 4 (B2)*. Le formulaire d'enquête en contient vingt (20). Certaines d'entre elles appartiennent au langage familier. Les expressions abordées dans les deux manuels sont d'usage courant et s'adressent aux apprenants ayant acquis les niveaux débutant et intermédiaire comme on le voit mentionné dans les titres des ouvrages. Nous glissons ci-dessous ce à quoi ressemble notre test :

Sexe :

Âge :

Langue(s) que vous parlez chez vous :

Que signifient les expressions idiomatiques ci-dessous ? Donnez la signification dans votre langue maternelle.

1. Casser les pieds à qqn :
2. Prendre un coup de vieux :
3. Poser un lapin à qqn :
4. Avoir le bras long :
5. Faire le pont :
6. Se meubler l'esprit :
7. Perdre la tête :
8. Avoir un chat dans la gorge :
9. Péter les plombs/ un câble :
10. Avoir la main verte :
11. En prendre de la graine :
12. Couper la poire en deux :
13. Etre un bec fin :
14. Etre mi-figue, mi-raisin :
15. Y laisser des plumes :
16. Avoir le cuir solide :
17. Sucrer les fraises :
18. Payer des queues de cerises :
19. Baisser les bras :
20. Ne pas être sorti de l'auberge :

Merci pour votre participation

1.1. Résultats obtenus et analyse

Voici un tableau répartissant le total des réponses par types d'EI

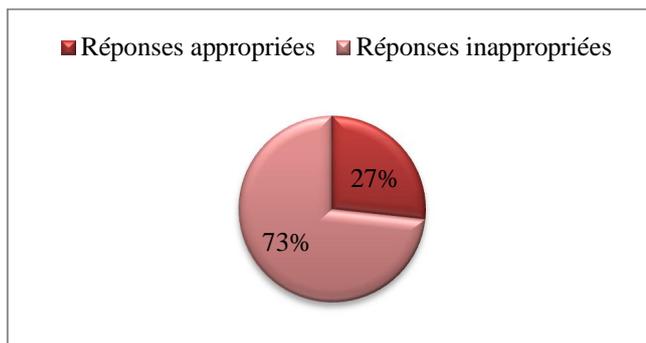
Type d'expressions	Résultats	
	Réponses appropriées	Réponses inappropriées
1. Casser les pieds à qqn	7	13
2. Prendre un coup de vieux	3	17
3. Poser un lapin à qqn	2	18
4. Avoir le bras long	15	5
5. Faire le pont	0	20
6. Se meubler l'esprit	5	15
7. Perdre la tête	17	3
8. Avoir un chat dans la gorge	2	18
9. Péter les plombs/ un câble	6	14
10. Avoir la main verte	0	20
11. En prendre de la graine	0	20
12. Couper la poire en deux	0	20
13. Etre un bec fin	5	15
14. Etre mi-figue, mi-raisin	6	14
15. Y laisser des plumes	1	19
16. Avoir le cuir solide	11	9
17. Sucrer les fraises	0	20
18. Faire un carton	3	17
19. Baisser les bras	20	0
20. Ne pas être sorti de l'auberge	4	16
Total	107	293

Nombre de réponses correctes et incorrectes dans le corpus d'élèves du Bac

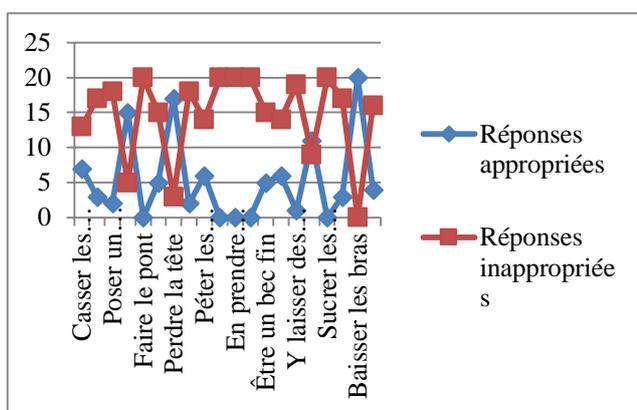
Le tableau affiche que sur 400 réponses analysées, 107 sont appropriés et 293 sont inappropriés.

La présentation des résultats en graphique permet de mettre en valeur l'écart qu'il y a entre réponses appropriées et réponses inappropriées. Comme on peut le voir ci-dessous, les mauvaises réponses l'emportent sur les bonnes réponses. Le premier graphique montre la proportion des réponses appropriées et inappropriées ; le second graphique, quant à lui, en montre le décompte par expression.

Problématique de l'apprentissage des expressions idiomatiques en classe de FLE
-Cas des élèves de la troisième année (3e) secondaire-



Graphique représentant la proportion des réponses appropriées et inappropriées



Graphique représentant la répartition du nombre des réponses appropriées et inappropriées par expression

La courbe affiche clairement la supériorité en nombre des réponses inappropriées sur les réponses appropriées ce qui dénote que, malgré les années passées à se mettre au contact du français, et ce dès le cycle primaire, l'étendue du vocabulaire des apprenants est insuffisante et ne correspond pas aux niveaux C selon les descripteurs du CECRL en matière de compétence lexicale.

En plus, le décompte des erreurs par EI nous permet d'esquisser le portrait des élèves vis-à-vis de leur compétence de compréhension. Comme on pourrait s'y attendre, plus l'expression présente un degré élevé de métaphore, plus le sens est inaccessible donc opaque. Les expressions n'ayant pas d'équivalents dans la LM des apprenants ont posé des problèmes de

décodage vu l'ancrage historique et la teinte culturelle typiques de ces UP. Par contre, les réponses relevées et la discussion rapide menée avec les apprenants laissent supposer qu'ils sont conscients du sens imagé véhiculé par l'expression même s'ils n'y ont pas accès.

Par ailleurs, l'iconicité partagée par les deux langues (le FLE et la LM) dans les expressions suivantes : **avoir le bras long (15)**, **perdre la tête (17)**, **baisser les bras (20)**, **avoir le cuir solide (11)** est marqué comme un point positif dans la réception des expressions à caractère métaphorique, ce qui en témoigne le nombre de bonnes réponses mis entre deux parenthèses à côté de chacune des quatre expressions en question.

À partir de ce qui précède, nous pouvons mettre en avant trois raisons pour lesquelles l'étendue du vocabulaire idiomatique des apprenants est insuffisante :

- 1- Les méthodes d'enseignement en vigueur minorent voire ignorent (totalement) le rôle crucial de l'apprentissage des EI dans la construction de la compétence lexicale de l'apprenant ;
- 2- Les enseignants n'y prêtent pas une attention particulière dans les cours qu'ils dispensent et se voient obligés de s'aligner sur les instructions officielles ;
- 3- Le volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage du français ne suffirait pas à couvrir l'aspect linguistique et culturel des EI.

Remédier à ces causes pourrait contribuer à améliorer la façon dont procèdent les enseignants pour faire acquérir les EI d'usage fréquent par les natifs aux

apprenants et ce dès le cycle primaire.

4.2. Quelques propositions d'exercices

Étant porteuses de connotations fort marquées, les EI sont des UP qui doivent être liées en enseignement/apprentissage à leur contexte d'usage car elle sont dépourvues d'indices lexicaux dénotatifs. Ci-dessous quelques propositions d'exercices liant les EI à leur contexte d'usage et leurs connotations. Les EI utilisées dans ces exercices sont toutes extraites du *Thésaurus Larousse* (2^{ème} éd., 1992).

4.2.1. Associez les expressions idiomatiques avec les concepts qui correspondent :

Joie	Amour	Peur	Tristesse

- Porter qqn dans son cœur - Avoir les foies
- Faire les yeux doux au septième ciel - Être Broyer du noir
- Avoir le cœur gros - Avoir la chair de poule

Choisissez la bonne définition de ces expressions

1. Sur le caractère

- Il n'est pas à prendre avec des pincettes
 - a. Il est tellement petit
 - b. Il est insociable
- Elle a le cœur sur la main

- a. C'est une bonne personne
- b. Elle est franche

- Avoir un poil dans la main

- a. Être paresseux
- b. Être pauvre

2. Sur les émotions/sentiments

- Avoir la tête chaude

- a. Avoir chaud
- b. Être en colère

- Toucher le fond

- a. Être déçu(e)
- b. Être au plus bas (d'un puits, d'une piscine, etc.)

4.2.2. Complétez avec les expressions qui conviennent.

- Elle est trop curieuse et se mêle de tout, elle **fourre son nez partout**.
- Mais qu'est-ce qu'elle est rêveuse ! elle **n'a pas les pieds sur terre**.
- « Je l'ai vue passer devant moi et hop ! j'**ai eu le coup de foudre** pour elle ! »
- J'attendais mon tour depuis deux heures, j'**ai fait le pied de grue**.
- Il a été tellement surpris qu'il **n'en croyait pas ses oreilles**.

Conclusion provisoire et perspectives heuristiques

Bien que les élèves du Bac soient censés être en mesure d'étudier des comptes rendus historiques, des textes argumentatifs, et descriptifs en se faisant valider les acquis dans des activités de compréhension et de production aussi bien

Problématique de l'apprentissage des expressions idiomatiques en classe de FLE
-Cas des élèves de la troisième année (3e) secondaire-

orales qu'écrites, ces élèves présentent des insuffisances en matière de compréhension des EI, pourtant leur acquisition est une des composantes principales de la compétence lexicale et par voie de conséquence de la compétence communicative.

Les résultats obtenus permettent d'envisager un enseignement contrastif visant à faire prendre conscience des différences connotatives entre le FLE et la LM. Cette perspective pourrait aider à faciliter la compréhension des EI de sens identique ou proche même si un travail sur la forme dans les deux langues s'impose également afin de prévenir toute confusion formelle. Les résultats obtenus permettent également de travailler sur les expressions d'usage courant qui n'ont pas d'équivalents en arabe (algérien ou standard) du point de vue aussi bien sémantique, formel que culturel. Cette perspective devrait aider les apprenants à s'interroger sur le nouveau sens issu des composants lexicaux sans faire intervenir ni passer par la traduction littérale.

Sélection bibliographique

Berthet, A., & al. (2006). *Alter Ego 2 : Méthode de français A2*. Paris : Hachette.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Repéré à www.coe.int/lang-CECR

Cavalla, C., & Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. Dans I. Novakova & A. Tutin (Dir.), *Le lexique des émotions* (p. 297-316). Grenoble : ELLUG.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Djeffali, M. (2021). *Approche descriptive pour une didactique des collocations en FLE* (thèse de doctorat, Université de Batna II).

Dolles, C., & Pons, S. (2007). *Alter Ego 4 : Méthode de français B2*. Paris : Hachette.

Galisson, R. (1984a). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : CLE International.

Galisson, R. (1984b). *Les mots mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris : CLE International.

Gandon, F. (1980). La connotation par C. Kerbrat Orecchioni. *Communication et langages*, (47), 121-122. Repéré à https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1980_num_47_1_3475

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris/Gap : Ophrys.

González-Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : P.U.M.

González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles : E.M.E.

Heinz, M. (1993). *Les Locutions figurées dans le Petit Robert*. Tübingen : Niemeyer.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1977). *La connotation*. Presses Universitaires de Lyon.

Mel'čuk, I. (s.d.). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais Repéré à <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhrasemes2011.pdf>

Péchoin, D. (Dir.) (1992). *Des idées aux mots, des mots aux idées*. (2^{ème} éd.). Paris : Larousse.

Picoche, J. (1986). *Structures sémantiques du lexique français*. Paris : Nathan.

Rey, A., & Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Dictionnaires Le Robert.