

## Image, image, quelle motivation renfermes-tu ? Iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE

Florence Detry

*Universitat de Girona*

florence.detry@udg.edu

### Resumen

A la hora de enfrentarse a la complejidad que las expresiones idiomáticas presentan en el contexto de una lengua extranjera (LE), es necesario no reducir su aprendizaje a un simple estudio memorístico y buscar una metodología de enseñanza adaptada, capaz de fomentar una implicación más cognitiva en los estudiantes. Para ello, mostraremos cómo crear tareas de aprendizaje de tipo resolutivo y reflexivo, basándose en la iconicidad fraseológica y la percepción de motivación semántica que esta puede provocar. También explicaremos, mediante algunos ejemplos concretos en lengua francesa, las diferentes orientaciones que el profesor podrá proponer en clase para guiar el trabajo de los estudiantes y reforzar su eficacia.

**Palabras clave:** didáctica y aprendizaje de la fraseología; expresiones idiomáticas; iconicidad; motivación semántica; francés lengua extranjera.

### Abstract

To face the complexity that idioms imply in a L2 context, it's necessary not to reduce their learning to a mere study by heart and to look for an adapted teaching methodology, aiming to encourage a more cognitive students' implication. To this end, the way of exploiting the phraseological iconicity and the perception of semantic motivation that can provoke will be highlighted, in order to show how to create reflective and resolution-based learning tasks. By means of some concrete examples in French, the different orientations that the teacher could propose in the classroom to guide the student's work and strengthen its efficacy will be also explained.

**Key words:** didactics and learning of phraseology; idioms; iconic dimension; semantic motivation; French as a foreign language.

---

\* Artículo recibido el 11/11/2013, evaluado el 04/01/2014, aceptado el 13/02/2014.

## 0. Introduction

Lorsque l'on apprend une langue étrangère (LE), on se heurte habituellement à la complexité de certaines combinaisons de mots qui résultent difficiles à comprendre et à mémoriser<sup>1</sup>. Parmi celles-ci, il faut mentionner en particulier les expressions idiomatiques (EI), dont les caractéristiques spécifiques<sup>2</sup> contribuent souvent à entraver le bon déroulement de leur apprentissage chez le locuteur non natif. Ces expressions peuvent en effet être relativement longues et figées<sup>3</sup> d'un point de vue formel (par exemple en français, «manger les pissenlits par la racine»), et contenir des composants peu susceptibles d'être compris par l'apprenant étranger («pissenlit?»); à ces difficultés, on doit ajouter leurs particularités sur le plan sémantique, puisqu'elles possèdent un sens communicatif («mourir») qui ne correspond pas au sens direct et littéral qui émane de leur structure lexicale («manger un certain type de fleurs»).

Pourtant, malgré tous ces aspects qui forgent leur caractère complexe et contribuent à rendre leur apprentissage laborieux, les EI ne peuvent être mises à l'écart des programmes d'enseignement (Bolly, 2011: 89), étant donné que bon nombre d'entre elles font partie intégrante du lexique couramment employé dans la langue cible (comme «jeter un coup d'œil», «donner un coup de main», «passer l'éponge» ou encore «repandre du poil de la bête», dans le cas du français). À ce propos, il faut aussi souligner que, pour un étudiant de LE, la connaissance et l'utilisation de ces expressions jouent un rôle décisif dans le développement de la capacité communicative (Higueras García, 1997: 15; Andreou et Galantomos, 2008: 71; García Moreno, 2011: 21)<sup>4</sup> et, de façon conjointe, dans l'éclosion d'un sentiment de confiance et de sécurité lors d'échanges avec des locuteurs natifs. C'est pourquoi, il convient de leur accorder davantage d'attention en classe de LE et de ne pas restreindre leur étude aux niveaux les plus avancés de l'apprentissage (Irujo, 1986: 240; Vázquez Fernández et Bueso Fernández, 1998: 731).

Toutefois, il est important que l'introduction en classe des EI s'appuie sur une méthodologie d'enseignement adaptée à leurs spécificités et aux premières difficultés qu'elles entraînent chez l'apprenant étranger. À cet égard, la valeur iconique de ces

<sup>1</sup> Dans le cas du français et en ce qui concerne les difficultés de production de ces unités à un niveau avancé de l'apprentissage, voir l'étude de Bolly (2011).

<sup>2</sup> Pour plus de détails sur les caractéristiques principales que l'on attribue généralement à ces expressions, voir, entre autres, Zuluaga (1980), Gross (1996) ou González Rey (2002).

<sup>3</sup> Il faut insister sur le fait que cette fixité formelle n'est pas de caractère absolu; il faudrait plutôt parler d'un certain «degré de figement» (Gross, 1996: 16; González Rey, 2002: 136; Bolly, 2011: 81) qui autoriserait une marge de variation (pouvant être, par exemple, de nature lexicale, morphologique ou orthographique) dans le groupe de mots.

<sup>4</sup> D'une manière générale, comme les résultats de Forsberg (2008) le montrent bien dans le cas du français, la fréquence d'emploi des unités phraséologiques augmente au cours de l'évolution de l'apprentissage de la LE.

expressions et le jeu métaphorique qui la caractérise, celui-ci étant basé sur une opération de transposition sémantique entre le domaine littéral et celui figuré, représentent des aspects phraséologiques essentiels dont il faudrait tenir compte. Dans la première partie de cette étude, nous montrerons en effet à quel point la dimension imagée et surtout le type de connexion qu'elle permet d'établir avec l'interprétation idiomatique peuvent avoir une influence cognitive décisive dans l'apprentissage initial d'une expression (Irujo, 1993; Lazar, 1996; Boers, Eyckmans et Stengers, 2007; Vasiljevic, 2011; Detry, 2011). Après nous être penchés sur cette question, nous expliquerons plus en détail les principaux facteurs, d'ordre phraséologique ou extraphraséologique<sup>5</sup>, qui conditionnent l'établissement d'une telle connexion, pour proposer ensuite au professeur deux grands types d'activités pour la classe de français LE (FLE); tous deux répondent à un même objectif final, celui de stimuler la compréhension et la mémorisation des expressions françaises par un travail cognitif autour de leur iconicité et des pistes d'accès au sens figuré qu'elle renferme.

### 1. Forme et sens des mots: les enjeux d'un rapport motivé

Comprendre un mot et arriver à retenir sa signification, non pas de façon isolée, mais en rapport avec la structure formelle qui lui correspond, constituent la pierre angulaire de l'apprentissage lexical. Cette association mnémotecnique entre forme et sens est en effet d'une grande importance puisque, dans le contexte d'une situation communicative réelle, elle permettra au locuteur tant de récupérer le sens des formes verbales énoncées par l'interlocuteur (tâche de compréhension) que de produire le mot, ou le groupe de mots, qui convient le mieux au contexte d'emploi et au sens communicatif à transmettre (tâche de production).

À ce sujet, il est nécessaire d'insister sur la différence existant entre les mots pris individuellement et les syntagmes qui constituent des expressions idiomatiques. Dans le premier cas, la connexion qui peut être instaurée entre la structure formelle (par exemple, C-H-I-E-N) et la réalité à laquelle elle renvoie (dans ce cas-ci, l'animal) est le plus souvent de caractère arbitraire pour l'utilisateur. En revanche, dans le deuxième cas, la combinaison phraséologique construit une image, plus ou moins concrète<sup>6</sup> et porteuse d'un sens de type littéral, qui peut conserver une relation avec le

<sup>5</sup> Il s'agit de facteurs qui ne sont pas internes à la phraséologie, étant donné qu'ils sont plutôt en rapport avec des aspects comme les connaissances métaphorico-conceptuelles antérieures de l'individu, son expérience avec le monde qui l'entoure, ses connaissances culturelles dans la LE ou encore son mode de traitement cognitif de l'information verbale (Boers et Lindstromberg, 2008: 17-18; González Rey, 2010: 179).

<sup>6</sup> La présence de termes assez concrets, et donc plus faciles à visualiser, au sein du syntagme phraséologique rend certaines EIE plus iconiques que d'autres (González Rey, 2002: 140): on voit par exemple la différence existant à cet égard entre «être sur les dents» (plus iconique) et «être sur le qui-vive» (moins iconique).

concept plus abstrait qu'elle désigne (ce serait le cas dans «ne pas avoir les yeux dans sa poche» ou dans «avoir un pied dans la tombe»). En d'autres mots, les images phraséologiques sont dotées de valeurs métaphoriques qui ne sont pas nécessairement «désactivées» pour l'usager; cela veut dire que, sur le plan psycholinguistique et cognitif, l'idiomaticité n'équivaut donc pas toujours à une absence de rapport motivé entre la dimension littérale et celle figurée (Gibbs, 1994; Cacciari, 1993; Belinchón, 1999; González Rey, 2010; Szczepaniak et Lew, 2011).

D'une manière générale, cette possibilité de motivation entre la forme d'un élément linguistique et son sens ouvre la voie à un apprentissage lexical moins basé sur ce que l'on appelle l'étude par cœur:

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 et Lindstromberg, 2008: 18).

Si nous revenons au cas précis des EI, le rapport non arbitraire pouvant exister entre la dimension iconico-littérale et celle figurée représente en fait une véritable opportunité pour la classe de LE (Kövecses et Szabó, 1996: 345; Lazar, 1996: 45; Cooper, 1998: 257; Boers, 2011: 228; Vasiljevic, 2011: 137-8), puisque l'exploitation de cette caractéristique permettrait d'encourager chez l'étudiant le développement de puissantes stratégies cognitives d'apprentissage (Detry, 2012): comme l'association entre le domaine verbal et celui visuel, l'analyse et le raisonnement déductif (au moyen, par exemple, d'un processus d'inférence sémantique basé sur un décodage métaphorique<sup>7</sup>) ou encore l'établissement de connexions mentales de type intra et/ou interlinguistique (analyse contrastive). De façon plus concrète, cette approche pourrait favoriser la compréhension de l'image phraséologique, sa possible visualisation mentale ainsi que sa mémorisation<sup>8</sup> en association directe avec le sens

---

<sup>7</sup> Comme nous le verrons, il s'agit principalement d'inférer le sens figuré de l'expression à partir d'un décodage de sa facette iconico-littérale et des valeurs métaphoriques qu'elle renferme. Dans ce sens, il convient de préciser que cette opération consiste en fait à décoder «le dire» pour accéder, de façon inférentielle, à son interprétation communicative. Pour plus de détails sur les processus cognitifs de décodage et d'inférence, voyez entre autres Sperber et Wilson (1995: 12-13).

<sup>8</sup> L'étape de visualisation favoriserait en effet un encodage dualiste (de type verbal et visuel) de l'information dans l'esprit de l'étudiant (*dual coding theory*), stimulant ainsi la mémorisation (Clark et Paivio, 1991). Toutefois, la mémorisation de la combinaison formelle, en particulier lorsqu'elle comprend des mots qui sont nouveaux pour les élèves, devra être renforcée par des activités complémentaires, centrées sur la construction des syntagmes phraséologiques (Boers *et al.*, 2008: 205; Vasiljevic, 2011: 152).

idiomatique auquel elle renvoie<sup>9</sup>. Mais, comme nous l'avons annoncé, avant de donner davantage de précisions sur cette perspective de travail et les types concrets d'activités sur lesquels elle débouche, il conviendrait de s'interroger sur cette notion de motivation sémantique appliquée aux EI étudiées dans une LE (EIE) et sur les principaux facteurs qui l'influencent.

## 2. Au sujet de la motivation sémantique dans le cas des EIE

Le degré de connexion (appelé aussi degré de transparence) sémantique entre la dimension iconico-littérale d'une EI et son sens figuré n'est pas un aspect qui a un caractère absolu et définitif, puisqu'il varie avant tout selon la perception que peut en avoir chaque individu, comme le rappellent Nayak et Gibbs (1990) dans Cacciari (1993: 27):

They are composed of freely occurring units whose global meaning cannot be reduced simply to the meanings of these units. But at the same time, for most idioms, people have strong intuitions as to the relationship between the meaning of the constituent words and the idiomatic referent.

En effet, même si l'accès au sens idiomatique n'est pas toujours faisable à partir d'une simple lecture littérale, l'usager a souvent l'occasion de percevoir un lien, qui sera pour lui motivé d'une certaine façon, entre la forme phraséologique et le sens figuré qu'il faut lui attribuer.

Or, une telle perception sera, d'une part, alimentée par les connaissances métaphoriques et phraséologiques antérieures de l'individu, qui pourra ressentir une certaine familiarité par rapport à la nouvelle image et à l'interprétation idiomatique qui lui correspond. Dans le contexte de l'apprentissage d'une LE, l'élève éprouvera surtout cette sensation de familiarité si la nouvelle expression est basée sur une métaphore qui est plutôt récurrente dans la langue étudiée: par exemple, s'il est déjà familiarisé avec l'EI française «avoir un caractère de chien», il aura peu de difficultés à comprendre le côté négatif de l'image «(faire) un temps de chien»; de même, la connaissance de cette dernière et la base associative à laquelle elle renvoie («chien – temps = mauvais temps») l'aidera à mieux interpréter et mémoriser l'iconicité de cette troisième expression «(faire) un temps à ne pas mettre un chien dehors». En outre, le degré de familiarité qu'il percevra face à la nouvelle image sera également influencé par l'iconicité des expressions de sa langue maternelle (LM), ou d'une autre langue maîtrisée. De fait, si l'EIE (par exemple, «mettre la puce à l'oreille») présente une image identique ou plus ou moins semblable à celle de son équivalent dans la LM de

---

<sup>9</sup> Comme nous l'avons montré dans des études antérieures de façon schématique, l'image phraséologique jouerait un rôle de «passerelle cognitive» entre le syntagme phraséologique et le sens figuré, facilitant ainsi la récupération d'un de ces aspects dans une tâche de compréhension ou de production (Detry, 2012: 106; Detry, sous presse).

l'apprenant (comme pour l'espagnol, «tener la mosca detrás de la oreja»), la mise en rapport de ces deux expressions favorisera l'activation d'une connexion directe entre forme phraséologique et sens idiomatique<sup>10</sup>. Par ces associations mentales<sup>11</sup>, qu'elles soient de type intra ou interlinguistique, l'image étrangère sera donc considérée par l'étudiant comme familière et deviendra à ses yeux plus transparente et plus facile à interpréter (Belinchón, 1999: 363).

D'autre part, l'établissement d'un lien motivé entre syntagme littéral et sens figuré se trouvera souvent conditionné par les connaissances générales préalables de l'usager (qu'elles soient d'origine culturelle, historique, sociale, etc.) et par les procédés cognitifs qu'il sera capable d'appliquer pour décoder l'image et les figures de style sur lesquelles elle peut être fondée (comparaisons implicites, métonymies, hyperboles, etc.). Sa perception de motivation sémantique dépendra alors non seulement des caractéristiques de l'expression et de l'iconicité sur laquelle elle est construite, mais aussi de sa propre faculté à trouver dans le littéral des clés de décodage permettant d'accéder au sens figuré. À ce propos, il faudrait préciser qu'un tel processus deviendra plus évident dans les cas suivants:

- (a) Lorsqu'un ou plusieurs composants phraséologiques gardent une relation avec le sens figuré (tel est, par exemple, le cas dans «avoir des yeux derrière la tête»; «avoir l'estomac dans les talons»; «jeter l'argent par les fenêtres»; «dormir sur ses deux oreilles»; etc.);
- (b) Quand le syntagme phraséologique met en scène une situation concrète, dont l'interprétation figurée peut être facilement inférée par la logique de l'image («avoir le couteau sous la gorge»; «donner un coup d'épée dans l'eau»; «chercher une aiguille dans une botte de foin»; «enfoncer une porte ouverte»; etc.);
- (c) Si l'EI française est basée sur une métaphore dont l'interprétation est de caractère plutôt universel; ce serait le cas des images qui impliquent une association de type conceptuel (comme l'image du feu pour la colère, dans «jeter feu et flammes» ou encore «*echar chispas*» en espagnol et «*to breathe fire*» en anglais) ou de celles qui reposent sur certains gestes ou comportements concrets, d'origine humaine ou animale («partir la queue entre les jambes»; «se jeter dans la gueule du loup»; «tirer les oreilles à quelqu'un»; «retomber sur ses pattes»; etc.);
- (d) Lorsque l'expression présente une étymologie relativement évidente, aidant à mieux comprendre la formation de l'image et le sens figuré lui ayant

<sup>10</sup> Au sujet du rôle cognitif de cette connexion fondée sur l'interlinguistique, en particulier en ce qui concerne les tâches de compréhension et de production, veuillez consulter les deux schémas présentés dans notre thèse de doctorat (Detry, 2010: 103-104).

<sup>11</sup> Ce type de motivation implique bien entendu l'association d'expressions qui sont synonymes ou qui, du moins, sont basées sur une valeur métaphorique similaire.

été attribué («jeter l'éponge»; «mettre les voiles»; «prendre le taureau par les cornes»; «faire un travail d'Hercule»; etc.).

(e) Si les EIE contiennent des images basées sur des figures de style plutôt faciles à déchiffrer: entre autres, nous pouvons citer la comparaison plus ou moins explicite («être ridé comme une vieille pomme»; «être bête à manger du foin»; etc.), l'hyperbole («se saigner aux quatre veines pour quelqu'un»; «se noyer dans un verre d'eau»; etc.), la litote («ne pas avoir inventé la poudre»; «ne pas mâcher ses mots»; etc.), la métonymie («donner un coup de main»; «marcher sur les pieds»; etc.) ou encore l'antithèse («être aimable comme une porte de prison»; «ne faire ni chaud ni froid»; etc.).

Finalement, il convient d'insister sur l'évolution que subit généralement la perception de motivation sémantique chez l'usager. À ce sujet, il faudrait différencier la perception préinterprétative de celle postinterprétative<sup>12</sup>. L'image d'une EI peut en effet paraître opaque avant d'en connaître le sens figuré, puis sembler, par contre, beaucoup plus transparente une fois qu'on le connaît<sup>13</sup>. Cela est d'autant plus fréquent lorsque l'accès au sens idiomatique permet à l'individu de ressentir une plus grande familiarité par rapport à la valeur métaphorique de l'icône et de mieux comprendre sa clé cognitive de décodage (comme cela arriverait sans doute face à «tomber des cordes»; «brûler la chandelle par les deux bouts»; «avoir un poil dans la main»; etc.). Précisons, en outre, que cette sensation de transparence postinterprétative est renforcée lorsqu'un sens compositionnel déjà orienté par le sens figuré correspondant peut être attribué aux divers constituants phraséologiques: «avoir un polichinelle dans le tiroir» (avoir / un bébé / dans le ventre, c'est-à-dire être enceinte) ou encore «avoir plusieurs cordes à son arc» (avoir / plusieurs moyens / à sa disposition pour atteindre la cible, c'est-à-dire son objectif).

En définitive, la sensation de transparence sémantique face à l'image est relative et peut être stimulée de différentes façons chez l'individu. Dans le cas d'une classe de FLE, le professeur aura donc la possibilité de proposer diverses activités qui favoriseront, selon le type d'iconicité rencontré et sa relation (pour l'apprenant) avec le domaine figuré, soit le rétablissement d'associations phraséologiques de type intra et/ou interlinguistique, soit l'activation de stratégies cognitives de décodage métaphorique. De plus, précisons que ces tâches pourraient partir de deux perspectives bien distinctes, comme nous allons à présent l'expliquer.

<sup>12</sup> En effet, le degré de transparence-opacité sémantique que perçoit l'usager dans une EI peut dépendre de sa connaissance du sens figuré. À ce sujet, on peut trouver des exemples en langue anglaise dans Irujo (1986: 238) ou dans Gibbs (1995: 100).

<sup>13</sup> À cet égard, voir notamment l'étude expérimentale de Keysar et Bly (1995) dans le cas des locuteurs natifs et celle de Malt et Eiter (2004) dans le cas d'apprenants d'une LE.

### 3. Proposition d'activités et d'orientations pour la classe de FLE

Tout d'abord, il est important de souligner que la compréhension du syntagme de l'EIE, la visualisation mentale de l'image qu'il véhicule et la prise de conscience d'une interprétation qui dépasse le domaine littéral représentent des phases cognitives préliminaires essentielles pour la mémorisation de la structure phraséologique, mais aussi pour le déclenchement d'une démarche réflexive centrée sur la valeur interprétative de son iconicité (Detry, 2011; Detry, sous presse). En ce qui concerne ensuite le développement de cette réflexion, deux approches pourraient être proposées en classe de FLE: l'une partirait d'une perspective préinterprétative et serait basée sur une opération d'inférence sémantique; l'autre, en revanche, adopterait un point de vue postinterprétatif et impliquerait une tâche de justification sémantique relative à la connexion pouvant être instaurée entre le littéral et le figuré.

Dans les deux cas, il s'agit de tâches résolutive dans lesquelles l'élève se trouve confronté à une énigme de départ<sup>14</sup> relative soit au sens idiomatique qu'il faudrait accorder à l'image (dans le cas de l'activité inférentielle), soit à la relation qui pourrait motiver leur association (pour l'activité justificative).

#### 3.1. La tâche inférentielle

Ce type d'activité a un impact cognitif puissant pour l'élève, qui est amené à développer un raisonnement de type déductif portant sur l'interprétation idiomatique de l'EIE (Boers, 2000: 568)<sup>15</sup>. Comme nous l'avons annoncé, il est nécessaire, pour ce faire, que l'étudiant se rende d'abord bien compte de la nécessité d'aller au-delà de la littéralité de l'image phraséologique. À ce sujet, il convient de préciser qu'une mise en contexte bien spécifique peut être utile pour déclencher la recherche interprétative, surtout dans le cas d'expressions qui offrent une compatibilité sémantique entre leurs constituants (un sens littéral est disponible à côté de celui figuré, comme dans «jeter des fleurs à quelqu'un»; «briser la glace»; etc.)<sup>16</sup>; le contexte devra alors provoquer chez l'apprenant une remise en question de toute interprétation littérale, par la présence en son sein d'éléments pertinents qui ouvrent la voie à un autre type d'interprétation sur le plan pragmatique (Kleiber, 1994: 17), sans pour autant permettre un accès direct au sens figuré. En effet, la démarche interprétative ne sera

<sup>14</sup> Or, l'exécution de tâches résolutive à partir d'un problème ou d'une énigme de départ dans la LE représente un moyen efficace d'encourager chez l'apprenant un degré élevé d'implication cognitive. Au sujet des facteurs ayant un rôle important dans ce type d'implication, voir en particulier Laufer et Hulstijn (2001: 15).

<sup>15</sup> En ce qui concerne l'interprétation des métaphores en général et les implications cognitives de cette opération chez l'interlocuteur, voir Sperber et Wilson (1995: 231-237).

<sup>16</sup> En effet, si l'EIE offre une incompatibilité sémantique de ses constituants, le rejet du sens littéral sera accessible dès la compréhension de l'image formée, comme ce serait le cas avec les expressions «avalier son acte de naissance» et «avoir un bœuf sur la langue» (González Rey, 2002: 200).

pas basée directement sur le contexte d'emploi de l'expression (ce dernier aura, cependant, un rôle à jouer dans la finalisation de cette activité, comme nous le verrons), mais sur l'analyse de sa structure phraséologique et de l'image qu'elle reflète. De cette façon, la tâche demandée pourra stimuler davantage la compréhension, la visualisation<sup>17</sup> et la mémorisation de la dimension littérale, ainsi que la création dans l'esprit de l'étudiant d'un lien motivé entre forme phraséologique et sens figuré: «If they can figure out the meaning of an idiom by themselves, they will have a link from the idiomatic meaning to the literal words, which will help them learn the idiom» (Irujo, 1993: 217).

Quant au professeur, il aura souvent un rôle important à jouer pour assurer le bon déroulement de cette activité qui posera parfois certaines difficultés aux étudiants (Boers *et al.*, 2007; Skoufaki, 2008; Boers, 2011). Après la réalisation en classe des étapes préliminaires citées auparavant (compréhension et visualisation du syntagme phraséologique, rejet de son sens littéral), l'enseignant fournira aux élèves des orientations utiles pour le travail interprétatif, c'est-à-dire des orientations facilitant la reconnaissance d'une certaine motivation sémantique dans l'image: «More generally, it adds support to the claim for higher effectiveness of assisting guessing by supplying information about the motivation of L2 figurative expressions relative to traditional instruction methods [...]» (Skoufaki, 2008: 118). Toutefois, rappelons que cette notion de motivation est assez complexe et que sa perception dépend de différents facteurs. C'est pourquoi, les indications proposées aux élèves ne pourront être homogènes et devront s'adapter aux caractéristiques spécifiques de l'EIE traitée, en particulier à son iconicité et au type et degré de transparence sémantique que celle-ci implique pour les étudiants, comme nous allons l'illustrer plus en détail.

Dans certains cas, le professeur aura la possibilité d'encourager chez l'apprenant l'accès au sens idiomatique par la reconnaissance d'une certaine familiarité face à l'image étrangère. D'un côté, cela pourra être effectué au sein de la LE, par la mise en rapport d'expressions présentant des images et des valeurs métaphoriques relativement semblables; par exemple, pour l'EIE «ne pas avoir sa langue dans sa poche», on pourrait imaginer un commentaire comme celui-ci: «L'image fait référence à la langue qui ne peut être occultée ou gardée pour soi, comme dans une autre expression que nous avons déjà étudiée ensemble (“ne pas savoir tenir sa langue”)». D'un autre côté, c'est cette fois entre la LE et la LM de l'étudiant que certaines associations phraséologiques s'établiront; par exemple, pour l'expression «bâtir des châteaux en Espagne» et le contraste avec l'espagnol («*levantar castillos en el aire*»), une précision de ce genre pourrait être apportée: «L'image renvoie à des châteaux que l'on construit comme dans le cas d'une expression de ta langue maternelle». De même, on

<sup>17</sup> De fait, l'activité inférentielle est idéale pour renforcer le travail cognitif qui peut être développé autour de l'iconicité phraséologique (Boers, Lindstromberg, Littlemore, Stengers et Eyckmans, 2008: 206).

envisagera parfois ce type d'explication dans le cas d'expressions moins similaires d'un point de vue iconique; avec l'EIE «il y a anguille sous roche», une remarque comme celle-ci sera formulée: «L'expression fait allusion à un animal très discret et très agile, qui semble se cacher, comme dans une expression de ta langue maternelle (*“hay gato encerrado”*)»<sup>18</sup>. Grâce à cette démarche associative, l'étudiant de FLE se rendra compte de la récurrence, de nature intra et/ou interlinguistique, de certains schémas métaphoriques, ce qui l'aidera à adopter un point de vue plus systématique de la phraséologie et à développer sa capacité d'interprétation phraséologique (Boers, 1999: 143). Cependant, comme nous venons de le montrer, il est nécessaire que ce travail associatif soit supervisé par l'enseignant afin d'éviter de possibles erreurs d'interprétation - dues à des associations erronées entre images phraséologiques semblables, mais ne reposant pas sur des valeurs métaphoriques équivalentes- ou même d'interférence dans la construction et l'emploi de l'EIE<sup>19</sup>.

Pour certaines expressions, le professeur choisira plutôt de demander aux élèves de rechercher dans le littéral une piste d'interprétation qui faciliterait le décodage métaphorique. Or, comme nous l'avons vu dans cette étude, les EIE n'offrent pas toutes le même chemin d'accès au sens figuré. Pour chacune d'elles, le professeur devra donc orienter l'étudiant vers la voie interprétative qui s'avère la plus évidente et la plus utile pour assurer le bon déroulement de la tâche inférentielle et garantir son efficacité d'un point de vue cognitif. À titre d'illustration et sur base des principales catégories de décodage expliquées précédemment, nous proposerons ci-dessous quelques modèles d'orientation visant à guider le travail inférentiel en FLE:

- (a) Le professeur centrera l'attention des élèves sur le poids inférentiel d'un composant phraséologique: «À quelle sensation physique associe-t-on généralement l'estomac?» (dans le cas de l'EIE «avoir l'estomac dans les talons»); ou encore «Le mot façade s'emploie normalement pour les bâtiments. Mais si on l'applique à un être humain, à quelle partie du corps ferait-on alors allusion? Si l'on pense donc à la face humaine (ou visage), quelle action fait souvent une femme (parfois tous les matins) pour améliorer son aspect physique?» (avec l'EIE «se refaire la façade»)<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Pour plus d'exemples sur le travail contrastif autour des EIE et les activités qu'il permet de réaliser en classe, voir une étude antérieure de notre part (Detry, 2008).

<sup>19</sup> Pour éviter ce type d'interférence dans la production, il est nécessaire de bien faire prendre conscience aux étudiants des différences (surtout iconiques, lexicales, morphosyntaxiques et discursives) que les deux expressions associées présentent.

<sup>20</sup> Comme nous pouvons le constater, dans certains cas, le professeur devra aussi veiller à ce que l'étudiant comprenne bien le sens littéral et métaphorique du composant phraséologique qui s'avère décisif pour l'inférence de l'interprétation figurée. À ce sujet, voir d'autres exemples en langue espagnole dans une étude antérieure (Detry, sous presse).

(b) Il insistera sur la situation que l'image phraséologique reflète et essaiera, si besoin est, de faire comprendre aux étudiants la logique d'interprétation qui en découle: «C'est une tâche facile ou plutôt difficile de se mettre à chercher une aiguille dans une botte de foin?»; «Quand on s'efforce à enfoncer une porte qui est déjà ouverte, c'est une action plutôt utile ou inutile?». Dans le cas d'une expression moins transparente, il précisera le champ sémantique général auquel sa signification idiomatique renvoie avant de se baser sur la situation reflétée par l'image: «Avec cette expression, nous parlerons d'un comportement humain en rapport avec l'argent. Imaginons quelqu'un qui met de la monnaie dans un panier qui est percé (car il y a un trou au fond du panier): cette personne sera-t-elle capable de conserver intact tout son argent?» (face à l'EIE «être un panier percé»).

(c) L'enseignant devra parfois faire en sorte que les étudiants puissent bien comprendre l'association conceptuelle qui est à la base du jeu métaphorique employé dans l'EIE: par exemple, «Quel sentiment humain plutôt négatif associe-t-on souvent à la chaleur du feu et des flammes?» (pour l'EIE, «jeter feu et flammes»). De même, si cela s'avère nécessaire, il encouragera la reconnaissance des gestes et/ou des comportements qui ont donné naissance à certaines images phraséologiques: «Quand un chien part la queue entre les pattes, est-ce une attitude qui marque la force ou la faiblesse? Si l'on appliquait ce comportement à un être humain, cela refléterait la victoire ou l'échec?». En outre, si l'EIE a une interprétation métaphorique qui repose sur des valeurs socio-culturelles assez spécifiques, il conviendrait de les expliquer aux étudiants: «Dans la cuisine française, le beurre est un élément de base, comme l'huile d'olive pour les Espagnols. Mais c'est aussi un aliment qui, auparavant surtout, était considéré comme assez cher. Donc, si le beurre peut être associé à la richesse, que voudrait dire l'expression "faire son beurre"?».

(d) Dans certains cas, il peut être utile que les étudiants prennent connaissance de l'étymologie de l'EIE<sup>21</sup>: «Dans un combat de boxe, qu'est-ce que cela signifie lorsque l'un des deux managers jette une éponge (ou une serviette) sur le ring en plein milieu d'un round?»; ou bien «Au Moyen Âge, le haut du pavé était la partie de la rue qui était surélevée (comme le trottoir actuel) par rapport au milieu de la chaussée où les eaux sales coulaient. Seuls les gens importants et aisés pouvaient l'employer. Donc, à votre avis, si quelqu'un tient le haut du pavé, c'est plutôt positif ou négatif; etc.».

(e) Pour certaines expressions, il faudra aider les élèves à déchiffrer les figures de styles employées: «C'est une comparaison avec quelque chose qui

<sup>21</sup> En effet, comme nous allons l'expliquer dans cette étude, c'est le professeur qui devra décider si l'explication étymologique s'avère utile ou pas pour favoriser la compréhension et la mémorisation de l'EIE (Ettinger, 2008: 113-114).

tombe généralement du ciel quand il est très nuageux» (pour «tomber des cordes»)<sup>22</sup>; ou encore «Une main qui n'est pas morte sera active ou totalement inactive? Si quelqu'un agit avec une main qui n'est pas morte (donc très active), agira-t-il avec faiblesse ou brutalité?» (dans le cas de la litote présente dans l'expression «ne pas y aller de main morte»).

De plus, cette réflexion inférentielle pourrait être renforcée par l'emploi d'un support graphique comme le dessin. À ce propos, il faut préciser qu'il est préférable que les dessins employés en classe ne reflètent pas uniquement la dimension littérale de l'EIE; par exemple pour «tomber des cordes», après une phase de description et d'hypothèses interprétatives autour d'un premier dessin montrant de grandes cordes qui tombent du ciel (facette littérale), on demandera aux élèves d'en analyser un deuxième, semblable au premier, mais contenant cette fois des pistes claires d'interprétation figurée: sous les cordes qui tombent du ciel, on voit une personne qui se protège sous un parapluie et qui porte un ciré et des bottes de pluie. Outre le fait de stimuler la tâche analytico-inférentielle (Farsani, Moïnzadeh et Tavakoli, 2012: 505), il est important de souligner que le recours au support graphique permettrait d'encourager la création d'une image mentale de l'expression chez les étudiants ayant un style cognitif peu enclin au visuel (Boers *et al.*, 2008: 206).

Finalement, le recours au contexte ne sera pas mis de côté puisque, dans une phase ultérieure de la séquence didactique, ce dernier s'avérera nécessaire afin que les étudiants puissent confirmer, préciser et même enrichir leur(s) hypothèse(s) d'interprétation. De fait, l'emploi contextuel devra rendre l'EIE «immédiatement étrangère à l'isotopie du texte où elle est insérée» (Le Guern, 1973; cité dans González Rey, 2002: 196), mais aussi permettre à l'apprenant de mieux cerner la façon dont le sens figuré de l'image «dirige» la construction d'un contexte approprié pour compléter l'interprétation métaphorique (Kleiber, 1994)<sup>23</sup>. De plus, les éléments contextuels amèneront également les élèves à réfléchir sur certaines spécificités (variations formelles, incorporation des actants, etc.) liées à l'emploi discursif de l'expression, ce qui facilitera l'étape postérieure de production phraséologique en situation communicative.

### 3.2. La tâche justificative

Comme nous l'avons annoncé, cette activité, qui part d'une réflexion métaphorique de type postinterprétatif, implique la formulation d'hypothèses au sujet de ce qui pourrait justifier le choix de l'image par rapport au sens idiomatique. Par ce type de tâche, l'apprenant centre donc son attention sur la dimension littérale de la

<sup>22</sup> Il s'agit bien d'une comparaison implicite puisque «tomber des cordes» serait l'équivalent de «pleuvoir comme s'il tombait des cordes» (González Rey, 2002: 189-190).

<sup>23</sup> Dans ce sens, le contexte «accède au rang d'élément décisif dans le processus d'interprétation de toute forme verbale» (Kleiber, 1994: 16).

nouvelle expression et sur la *connexion motivée* qu'elle pourrait maintenir avec le sens figuré qu'il connaît déjà:

To put it another way, *motivation* refers to a speaker's ability to make sense of an idiomatic expression by reactivating or re-motivating their figurativity, i.e. to understand why the idiom has the idiomatic meaning it has with a view to its literal meaning (Langlotz, 2006: 45 [emphasis original]) (Szczepaniak et Lew, 2011: 325).

Cependant, l'établissement d'une telle connexion ne dépendra pas seulement des connaissances idiomatiques et/ou métaphoriques antérieures de l'étudiant, mais aussi de sa capacité imaginative. En effet, cette activité ne vise pas tant à ce que l'élève trouve et formule l'explication correspondant réellement à l'origine de l'expression, mais à ce qu'il donne *une* justification qui soit significative et efficace pour lui<sup>24</sup>. De cette façon, cette démarche permet d'exploiter de façon explicite la tendance naturelle et spontanée des locuteurs à «actively construct explanations that link the words of an idiom to the meaning that they learn for it» (Malt et Eiter, 2004: 902), c'est-à-dire à s'imaginer une justification personnelle pour mettre en rapport le littéral et le sens figuré ayant été appris.

En ce qui concerne le côté personnel de cette explication, il faut également insister sur l'influence que peut exercer la propre transparence sémantique de l'expression, étant donné qu'un degré élevé de transparence conduira, en général, à des justifications identiques ou, du moins, semblables entre les apprenants<sup>25</sup>. Par exemple, pour l'EIE «avoir un poil dans la main», on obtiendra probablement des commentaires relatifs à «un poil qui finit par pousser dans une main qui travaille très peu». En revanche, avec des expressions plus opaques, l'explication s'avérera sans aucun doute plus particulière et même parfois extravagante, pouvant ne faire sens que pour son auteur; ainsi, face à «poser un lapin», certains pourraient penser à «l'attente interminable et inutile du chasseur près d'un terrier de lapin possédant de multiples sorties»; d'autres imagineraient, par contre, «le lapin du magicien qui, devant un public impatient, ne surgit pas du chapeau comme cela était prévu»; etc.

Toutefois, comme pour l'activité précédente, le professeur de FLE devra accompagner les élèves dans le déroulement de ce travail réflexif. Il les aidera d'abord à comprendre tous les composants de l'EIE et à visualiser l'image qui en émane (le contraste entre son sens compositionnel et son interprétation communicative pourra ainsi être mis en relief), puis il les guidera, si besoin est, vers l'établissement d'une

<sup>24</sup> Cela veut donc dire que cette tâche met en œuvre la technique mnémorique générale d'associations mentales, celles-ci pouvant être *simple or complex, mundane or strange, but they must be meaningful to the learner* (Oxford, 1990: 41).

<sup>25</sup> De plus, dans ce cas, leurs explications coïncideront plus souvent avec l'origine étymologique officielle.

connexion motivée entre le littéral et le figuré. À cet effet, il proposera des orientations qui s'adapteront au type d'iconicité rencontré et qui seront en général similaires à celles que nous avons commentées pour la tâche inférentielle. Cependant, en ce qui concerne l'option particulière du recours à l'étymologie, l'enseignant devra soupeser sa pertinence pour l'esprit des élèves (Ettinger 2008: 113-114). Si certaines références étymologiques contribuent bien à faciliter la compréhension d'un rapport non arbitraire entre image et sens (voyez les exemples cités auparavant), d'autres, en revanche, s'avèrent peu utiles à ce sujet. À titre d'illustration, avec l'EIE «tirer les vers du nez», il serait préférable de ne pas mentionner les «vers parasites du nez» (origine pourtant attestée chez les Encyclopédistes) puisque cette explication rend difficile la possibilité d'établir une association motivée entre iconicité et interprétation idiomatique<sup>26</sup>; néanmoins, dans le cas précis de cette expression, le professeur de FLE ne devra pas tourner le dos à l'étymologie et pourrait opter pour une autre origine, celle qui associe «le ver» à la forme latine *verum*, c'est-à-dire «le vrai» (Bárdosi et González Rey, 2012: 106). En outre, il est fréquent que l'étymologie renvoie à des réalités fort éloignées dans le temps et/ou dans l'espace, et qui résultent souvent peu pertinentes pour les élèves; dans ce cas, il conviendrait d'adapter l'explication de façon à ce qu'elle devienne plus intelligible et plus significative pour eux: par exemple, pour l'expression «monter sur ses grands chevaux», l'enseignant, au lieu de parler du Moyen Âge et des seigneurs qui montaient à cheval pour aller à la bataille (Bárdosi et González Rey, 2012: 254), évoquera plutôt l'image plus actuelle de «la police montée», tout en mentionnant le sentiment de «mécontentement et de colère» qui envahit le policier lorsque les manifestants jettent des pierres sur lui.

Comme nous avons pu le constater, la réalisation de la tâche justificative est une bonne alternative par rapport à celle inférentielle lorsque l'étudiant a déjà eu l'occasion de découvrir la nouvelle EIE dans une situation communicative (écrite ou orale) lui ayant permis, par des clés contextuelles, de déduire son sens idiomatique (cela implique donc que le contexte de départ ne soit pas ambigu, offrant des éléments pertinents pour orienter la stratégie interprétative). En outre, il est préférable de choisir cette activité lorsque l'on travaille avec des expressions peu iconiques<sup>27</sup> et/ou offrant pour l'élève une certaine opacité sémantique d'un point de vue préin-

<sup>26</sup> À ce propos, comme nous l'avons expliqué auparavant, la motivation sémantique que peut percevoir l'étudiant dans l'image phraséologique dépendra également de ses connaissances idiomatiques antérieures. Dans le cas d'un élève anglophone, il serait important de maintenir l'origine citée vu que l'expression en langue anglaise, «to worm something out of somebody», y fait référence.

<sup>27</sup> Selon Boers et Demecheleer (2001: 260), face à ce type d'expressions, les élèves devraient d'abord réaliser une inférence sémantique à partir des indices du contexte d'emploi et seulement ensuite vérifier, si possible, leurs hypothèses sur base des éléments lexicaux de l'expression.

terprétatif, étant donné que ces caractéristiques rendent plus difficile la réalisation d'une opération d'inférence à partir de la dimension littérale; finalement, avec des apprenants peu expérimentés en ce qui concerne le langage figuré de la LE (dans notre cas, le français), le choix de cette activité peut s'avérer particulièrement opportun pour développer leur capacité imaginative autour de l'iconicité phraséologique.

#### 4. En guise de conclusion

Comme cela a été mis en relief dans ce travail, les expressions idiomatiques introduites en classe de FLE ne peuvent faire l'objet d'une simple étude par cœur. Il convient en effet de leur appliquer une approche méthodologique qui s'adapte à leur spécificité, tout en favorisant chez l'élève une profonde implication cognitive. Dans ce but, nous avons proposé une perspective didactique qui permet à l'apprenant d'adopter une démarche d'apprentissage plus réflexive, basée sur le caractère iconique de ces expressions et le jeu de transposition sémantique qu'elles mettent en œuvre. Plus précisément, il s'agit de lui faire réaliser des tâches visant à centrer son attention sur la dimension iconico-littérale de l'EIE et sur la possibilité d'établir une connexion non arbitraire avec le sens figuré auquel elle se rapporte. Ces activités impliquent d'abord, dans une phase préliminaire, la compréhension et la visualisation de l'image littérale, avec le dépassement du sens premier qui en émane, puis l'adoption de la part de l'étudiant d'une démarche soit inférentielle, soit justificative, dans laquelle le degré de transparence sémantique (pré ou postinterprétative) de l'iconicité aura un rôle important à jouer. Néanmoins, comme nous l'avons expliqué, la réalisation de ces différentes tâches devra être supervisée par le professeur de FLE, qui guidera les élèves vers une compréhension métaphorique de l'expression qui soit motivée pour eux d'un point de vue mnémonique. De cette façon, l'enseignant pourra les aider à tirer parti de l'iconicité en vue de mieux déchiffrer le sémantisme de ces expressions réputées si complexes.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDREOU, Georgja & Ioannis GALANTOMOS (2008): «Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context». *Porta Linguarum*, 9, 69-77.
- BÁRDOSI, Vilmos & M<sup>a</sup> Isabel GONZÁLEZ REY (2012): *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol. Diccionario fraseológico temático francés-español*. Lugo, Axac.
- BELINCHÓN, Mercedes (1999): «Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión», in M. de Vega & F. Cuetos Vega, (coords.), *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta, 307-373.
- BOERS, Frank (1999): «Enhancing metaphoric awareness in specialised reading». *English for Specific Purposes*, 19/2, 137-147.

- BOERS, Frank (2000): «Metaphor awareness and vocabulary retention». *Applied Linguistics*, 21/4, 553-571.
- BOERS, Frank & Murielle DEMECHELEER (2001): «Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms». *ELT Journal*, 55/3, 255-262.
- BOERS, Frank, June EYCKMANS & Hélène STENGERS (2007): «Presenting idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?». *Language Teaching Research*, 11/1, 43-62.
- BOERS, Frank & Seth LINDSTROMBERG (2008): «How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching», in F. Boers & S. Lindstromberg (éds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin-New-York, Mouton de Gruyter, 1-61.
- BOERS, Frank, Seth LINDSTROMBERG, Jeanette LITTLEMORE, Hélène STENGERS & June EYCKMANS (2008): «Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation», in F. Boers et S. Lindstromberg (éds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin-New-York, Mouton de Gruyter, 189-216.
- BOERS, Frank (2011): «Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment». *Review of Cognitive Linguistics*, 9/1, 227-261.
- BOLLY, Catherine (2011): *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, Peter Lang.
- CACCIARI, Cristina (1993): «The place of idioms in a literal and metaphorical world», in C. Cacciari & P. Tabossi (éds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 27-56.
- CLARK, James M. & Allan PAIVIO (1991): «Dual coding theory and education». *Educational Psychology Review*, 3, 233-262.
- COOPER, Thomas (1998): «Teaching idioms». *Foreign Language Annals*, 31/2, 255-266.
- DETRY, Florence (2008): «Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles?: Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère». *Synergies (Espagne)*, 1, 205-218.
- DETRY, Florence (2010): *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: El papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. Thèse doctorale. Université de Girona. Disponible sur <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7828/tfd.pdf;jsessionid=96612167E295F1FC2A6352F75C0CB46D.tdx2?sequence=1>.
- DETRY, Florence (2011): «Do literal ó figurado: descodifica-las expresiões idiomáticas na classe de LE». *Cadernos de fraseoloxía galega*, 13, 49-64.
- DETRY, Florence (2012): «Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE». *Paremia*, 21, 97-106.
- DETRY, Florence (sous presse): «En lutte contre l'arbitraire: pistes méthodologiques pour un apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en LE», in *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Cortil-Wodon, Intercommunications & E.M.E.

- ETTINGER, Stefan (2008): «Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación». *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127.
- FARSANI, Hussein Muhammadi, Ahmad MOINZADEH & Mansoor TAVAKOLI (2012): «Mnemonic effectiveness of CL-motivated picture-elucidation tasks in foreign learners' acquisition of English phrasal verbs». *Theory and Practice in Language Studies*, 2/3, 498-509.
- FORSBERG, Fanny (2008): *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Oxford, Peter Lang.
- GARCÍA MORENO, Elena María (2011): «The role of etymology in the teaching of idioms related to colours in an L2». *Porta Linguarum*, 16, 19-32.
- GIBBS, Raymond W. (1994): *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. New York, Cambridge University Press.
- GIBBS, Raymond W. (1995): «Idiomaticity and human cognition», in M. Everaert et al. (éds.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 97-116
- GONZÁLEZ REY, M<sup>a</sup> Isabel (2002): *La phraseologie du français*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GONZÁLEZ REY, M<sup>a</sup> Isabel (2010): «L'opacité dans les expressions idiomatiques: un écart à la norme ou un échec de l'esprit?», in P. Mogorrón Huerta & S. Mejri (éds.), *Opacidad, idiomatidad, traducción. Encuentros mediterráneos*. Alicante, Universidad de Alicante, 3, 179-196.
- 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». *Frecuencia-L*, 6, 15-18.
- IRUJO, Suzanne (1986): «A piece of cake: learning and teaching idioms». *ELT Journal*, 40/3, 236-242.
- IRUJO, Suzanne (1993): «Avoidance in the production of idioms». *IRAL*, 31/3: 205-219.
- KEYSAR, Boaz & Bridget BLY (1995): «Intuitions of the transparency of idioms: Can one keep a secret by spilling the beans?». *Journal of Memory & Language*, 34, 89-109.
- KLEIBER, Georges (1994): «Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive». *Langue française*, 103, 9-22.
- KÖVECSES, Zoltán & Péter SZABÓ (1996): «Idioms: a view from cognitive semantics». *Applied Linguistics*, 17/3, 326-355.
- LAUFER, Batia & Jan HULSTIJN, (2001): «Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement». *Applied Linguistics*, 22/1, 1-26.
- LAZAR, Gillian (1996): «Using figurative language to expand students' vocabulary». *ELT Journal*, 50/1, 43-51.

- MALT, Barbara C. & Brianna EITER (2004): «Even with a green card, you can be put out to pasture and still have to work: Non-native intuitions of the transparency of common English idioms». *Memory & Cognition*, 32/6, 896-904.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Newbury House.
- SKOUFAKI, Sophia (2008): «Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods», in Franck Boers & Seth Lindstromberg (éds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin-New-York, Mouton de Gruyter, 101-132.
- SPERBER, Dan & Deirdre WILSON (1995): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Blackwell.
- SZCZEPANIAK, Renata & Robert LEW (2011): «The role of imagery in dictionaries of idioms». *Applied Linguistics*, 32/3, 323-347.
- VASILJEVIC, Zorana (2011): «Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers». *The Journal of Asia TEFL*, 8/3, 135-160.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ruth & Isabel BUESO FERNÁNDEZ (1998): «¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las “expresiones fijas”? Práctica en el aula», in T. Jiménez Juliá et al. (éds.), *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 Lang.