

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE TRAITEMENT DES LOCUTIONS DANS QUATRE MANUELS DU PORTUGAIS

BRÉSILIEN LANGUE ÉTRANGÈRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DE LANGUES

PAR

KARINE COSTA BRANCO DE CARVALHO

OCTOBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Le professeur

tête d'étude

figure de pensée

sens figuré

voix passive

tronc de cône

par cœur

vaisseau-école

main de maître

jambe de compas

ped de la lettre

corps enseignant

[Michèle Métail]

Une langue n'est pas faite des mots et des phrases, mais elle est surtout construite autour d'un langage imagé qui ne cesse pas d'évoluer, qui se transmet de génération en génération, comme on transmet un savoir, et que nous utilisons pour signifier des idées dont nous cernons le sens certes, sans forcément nous interroger sur les sources qui lui ont donné naissance.

[Cosimo Campa]

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Merci à ma directrice de recherche, madame Ophélie Tremblay, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, qui a cru à mon travail et qui m'a toujours guidée vers le bon chemin.

Je remercie également mes lecteurs, monsieur Simon Collin, de l'UQAM et madame Izabella Oliveira, de l'Université Laval, pour leurs commentaires constructifs, qui m'ont permis d'améliorer la première version de ce travail.

Un merci spécial à ma famille pour son appui inconditionnel et à toutes les personnes-ressources dans les universités et dans les centres de langues qui m'ont accueillie.

Je tiens enfin à remercier ceux qui m'ont découragée. Ils m'ont fait découvrir une inépuisable volonté de surmonter les obstacles et de relever les défis.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES ET SYMBOLES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'importance de l'enseignement du vocabulaire en L2.....	4
1.2 L'importance de l'enseignement des locutions en L2.....	5
1.3 Apprendre le vocabulaire en L2 : une tâche difficile.....	7
1.4 La méconnaissance des locutions en classe de L2.....	8
1.5 L'enseignement du portugais brésilien à Montréal : une tendance à la hausse...9	9
1.6 Objectifs et questions de recherche.....	10
1.6.1 Objectifs de recherche.....	10
1.6.2 Question de recherche	10
1.6.3 Sous-question	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 Le vocabulaire, le lexique et les unités lexicales.....	12
2.2 La phraséologie : un domaine nouveau?.....	13
2.2.1 Proverbes, dictons, sentences et maximes.....	14
2.2.2 Locution et expression libre.....	16
2.2.3 Vers une définition de la notion de <i>locution</i>	17
2.2.4 Collocation.....	21
2.3 Les caractéristiques des locutions.....	22
2.3.1 Caractéristiques syntaxiques.....	22
2.3.2 Caractéristiques lexicales.....	23
2.3.3 Caractéristiques sémantiques.....	23
2.3.4 La source historique.....	24
2.3.5 Le stéréotype de pensée de la communauté linguistique.....	26

2.3.6	Le blocage des propriétés transformationnelles.....	27
2.3.7	L'intraductibilité mot à mot dans une autre langue.....	27
2.4	Les approches pédagogiques d'enseignement/apprentissage des locutions.....	28
2.4.1	L'approche de la métaphore conceptuelle.....	30
2.4.2	L'approche d'élaboration étymologique et le rôle des illustrations.....	33
2.4.3	L'approche de traduction/comparaison et les cas d'équivalence.....	36
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
		42
3.1	Sélection des manuels.....	43
3.1.1	Le choix des écoles de langues à Montréal.....	43
3.1.2	Première liste des manuels	44
3.1.3	La passation des questionnaire et les résultats obtenus.....	45
3.1.4	Les manuels retenus.....	47
3.2	Élaboration d'une grille d'analyse.....	48
3.2.1	Les critères d'analyse et les difficultés reliées à l'enseignement des locutions.....	49
3.2.2	Les éléments de la grille et leur notation.....	52
3.2.3	Grille d'analyse des exercices proposés.....	54
3.3	Procédure pour l'analyse des résultats.....	55
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
		56
4.1	Présentation du manuel 1 : <i>Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros</i>.....	56
4.1.1	L'acquisition du vocabulaire.....	58
4.1.2	Des locutions regroupées dans une liste.....	59
4.1.3	Grille comparative des locutions dans le manuel 1 : <i>APB</i>	60
4.1.4	Analyse da la grille 1 : <i>APB</i>	64
4.2	Présentation du manuel 2 : <i>Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil</i>.....	68
4.2.1	L'acquisition du vocabulaire.....	70

4.2.2	Des locutions et des expressions diverses.....	70
4.2.3	Grille comparative des locutions dans le manuel 2 : <i>TB</i>	72
4.2.4	Analyse de la grille 2 : <i>TB</i>	76
4.3	Présentation du manuel 3 : <i>Fala Brasil : português para estrangeiros</i>	77
4.3.1	L'acquisition du vocabulaire.....	79
4.3.2	Les locutions.....	80
4.3.3	Grille comparative des locutions dans le manuel 3 : <i>FB</i>	80
4.3.4	Analyse de la grille 3 : <i>FB</i>	84
4.4	Présentation du manuel 4 : <i>Falar...ler...escrever português do Brasil : um curso para estrangeiros</i>	87
4.4.1	L'acquisition du vocabulaire.....	88
4.4.2	Des locutions, collocations et proverbes regroupées.....	89
4.4.3	Grille comparative des locutions dans le manuel 4 : <i>Falar</i>	92
4.4.4	Analyse de la grille 4 : <i>Falar</i>	95
CHAPITRE V		
COMPARAISON DES RÉSULTATS.....		98
5.1	Comparaison des traitements des locutions dans les quatre manuels.....	98
5.2	Les résultats pour chaque critère d'analyse.....	100
5.2.1	Identification.....	100
5.2.2	Définition.....	104
5.2.3	En contexte.....	104
5.2.4	Illustration.....	105
5.2.5	Exercices.....	107
5.3	La classification des manuels.....	109
5.3.1	Première position (manuel 1 : <i>APB</i>).....	111
5.3.2	Deuxième position (manuel 4 : <i>Falar...</i>).....	111
5.3.3	Troisième position (manuel 2 : <i>TB</i>).....	112
5.3.4	Quatrième position (manuel 3 : <i>FB</i>).....	113

5.4 Une vue d'ensemble.....	113
CONCLUSION.....	115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	123
APPENDICE A – Sondage professeurs.....	128
APPENDICE B – Couverture manuel 1 <i>APB</i>	131
APPENDICE C – Locutions + définition – manuel 1 : <i>APB</i>	132
APPENDICE D – Dialogue (locutions 31 et 32) – manuel 1 : <i>APB</i>	133
APPENDICE E – Exercice illustration sens métaphorique – manuel 1 : <i>APB</i>	134
APPENDICE F – Couverture manuel 2 : <i>TB</i>	135
APPENDICE G – Liste d'expressions – manuel 2 : <i>TB</i>	136
APPENDICE H – Liste d'expressions idiomatiques – manuel 2 : <i>TB</i>	137
APPENDICE I – Couverture manuel 3 : <i>FB</i>	138
APPENDICE J – Résumé du chapitre – manuel 3 : <i>FB</i>	139
APPENDICE K – Couverture manuel 4 : <i>Falar</i>	140
APPENDICE L – Collocations – manuel 4 : <i>Falar</i>	141
APPENDICE M – Expressions idiomatiques – manuel 4 : <i>Falar</i>	142
APPENDICE N – Expressions – manuel 4 : <i>Falar</i>	144
APPENDICE O – Exemple locution non identifiée – manuel 1 : <i>APB</i>	145
APPENDICE P – Exemple locution non identifiée – manuel 2 : <i>TB</i>	146
APPENDICE Q – Exemple locution non identifiée – manuel 3 : <i>FB</i>	147
APPENDICE R – Exemple locution non identifiée – manuel 4 : <i>Falar</i>	148

LISTE DE TABLEAUX

Tableau	page
2.1 Tableau contrastif français/espagnol des EI (Detry, 2008 : 209).....	39
3.1. Références culturelles latino-américaines dans le manuel <i>Suena 2</i>	48
3.2. Grille comparative de traitement des locutions.....	53
3.3 Grille des exercices proposés.....	54
4.1 Grille 1 : <i>Aprendendo português do Brasil : um curso para estrangeiros</i>	60
4.2 Tableau des exercices proposés dans le manuel <i>APB</i>	66
4.3 Grille 2 : <i>Terra Brasil : um curso de língua e cultura do Brasil</i>	73
4.4 Tableau des exercices proposés dans le manuel <i>TB</i>	76
4.5 Grille 3 : <i>Fala Brasil : português para estrangeiros</i>	81
4.6 Grille 4 : <i>Falar...ler...escrever...português. Um curso para estrangeiros</i>	92
4.7 Tableau des exercices proposés dans le manuel <i>Falar</i>	96
5.1 Taux en pourcentage obtenu pour chacun des cinq critères d'analyse (en gras).....	99
5.2 Performance des manuels pour le critère <i>identification</i>	102
5.3 Performance des manuels pour le critère <i>définition</i>	104
5.4 Performance des manuels pour le critère <i>contexte</i>	105
5.5 Performance des manuels pour le critère <i>illustration</i>	106
5.6 Performance des manuels pour le critère <i>exercice</i>	108
5.7 Score total des manuels : somme des critères suivants : <i>contexte, identification, définition, illustration et exercice</i>	110
6.1 Tableau d'équivalence des locutions de deux langues en contact.....	120
6.2 Tableau comparatif des locutions portugaises et françaises.....	121

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES ET SYMBOLES

CNRTL – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

L1 – Langue maternelle

L2 – Langue seconde ou étrangère

PLE – Portugais langue étrangère

PBLE – Portugais brésilien langue étrangère

EI – Expression idiomatique

Litt – Traduction littérale

* – Reformulation erronée

Les manuels :

APB – Aprendendo português do Brasil : um curso para estrangeiros

TB – Terra Brasil. Curso de língua e cultura do Brasil

FB – Fala Brasil : português para estrangeiros

Falar... – Falar ...ler...escrever...português. Um curso para estrangeiros

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le traitement des locutions, communément appelées expressions idiomatiques, dans des manuels du portugais brésilien langue étrangère (PBLE). Les écrits scientifiques dans le domaine de l'acquisition des locutions en langues secondes signalent des faiblesses dans la façon dont les manuels de la L2 présentent les locutions, considérées par professeurs et étudiants comme des items du vocabulaire complexes et difficiles à maîtriser. Cette recherche vise à décrire et à comparer le traitement des locutions dans quatre manuels de PBLE, dans le but d'indiquer celui ou ceux qui est (sont) plus en conformité avec les recommandations issues des recherches scientifiques, notamment les contributions de l'approche de la métaphore conceptuelle, l'approche d'élaboration étymologique et l'approche de traduction comparaison. Une enquête a été menée auprès des écoles de langues à Montréal dans le but de sélectionner les manuels utilisés dans cette étude. Quatre manuels ont été retenus et une grille a été bâtie pour décrire et comparer objectivement le traitement des locutions dans les ouvrages. Les manuels ont été notés pour l'ensemble des critères utilisés dans la grille d'analyse (identification, définition, contexte, illustration et exercice). Les résultats confirment que les manuels du PBLE abordent les locutions de façon lacunaire : les scores de la moitié des manuels ont à peine dépassé 50% et l'autre moitié s'est rendue aux alentours des 20% pour l'ensemble des critères; en outre, les manuels n'ont pas mis en œuvre les contributions des approches mentionnées ci-haut. L'analyse détaillée des manuels a montré que les locutions sont souvent mélangées à d'autres expressions de la langue, surtout aux collocations, ce qui semble susciter encore la problématique autour de la définition même du terme « locution ».

Mots-clés : expression idiomatique – manuels – portugais brésilien – langue seconde
– acquisition du vocabulaire

Introduction

Au cours des dernières années, la question de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire a constitué un domaine de recherche très florissant en didactique des langues. Les travaux scientifiques (Nation, 2001; Laufer, 2003; Mondria et Wiersma, 2004; Atay et Kurt, 2006) ont montré que son apprentissage en langue seconde (L2) est ardu et complexe, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des expressions figées ou « locutions ».

Les locutions sont en effet des combinaisons de mots complexes qui sont souvent jugées par les professeurs et par les étudiants comme des éléments linguistiques difficiles à comprendre et à mémoriser (Chambre, 1996 ; Detry, 2008; Hoa, 2009). Les chercheurs soulignent que cette impression de difficulté est en partie causée et renforcée par l'inadéquation et/ou l'incomplétude des activités proposées par les manuels de L2 (Irujo, 1986; Detry, 2008; Boers, Stengers and Eyckemans, 2009).

Apprendre une langue veut nécessairement dire apprendre le vocabulaire de cette langue. Cela peut paraître évident, mais le domaine de l'enseignement des langues s'est longtemps beaucoup plus intéressé à la grammaire qu'au vocabulaire (Tréville et Duquette, 1996). Selon ces auteures, le rôle du vocabulaire dans le développement des quatre compétences (compréhension et production orales et écrites) en langue seconde était considéré comme moins important que celui de la grammaire. De ce fait, le développement de la compétence lexicale a été longtemps négligé dans l'enseignement des langues secondes. Grâce au développement des théories psychologiques sur l'activité cognitive et sur les mécanismes de l'apprentissage, on considère aujourd'hui que le vocabulaire occupe une place centrale dans l'enseignement/apprentissage des langues (Tréville, 2000; Pavicic, 2008). Au cours des deux dernières décennies, le vocabulaire a été valorisé comme étant à la source même de l'apprentissage de la langue (Tréville et Duquette, 1996; Tréville, 2000). On considère ainsi que les mots sont les pivots de la langue, des pivots autour desquels s'articulent tous les autres modules de la langue : la syntaxe, la sémantique, la morphologie, la phonologie, etc.

Cette sorte de réhabilitation du vocabulaire au sein de l'enseignement des L2 est expliquée par Tréville (2000) premièrement, par le déplacement des idées du structuralisme vers le fonctionnalisme, où la structure linguistique n'est pas étudiée isolément, mais en rapport avec l'usage; deuxièmement, par l'orientation sociale de la linguistique, qui a amené les didacticiens à encourager des pratiques engageant l'apprenant dans un processus spontané d'utilisation de la langue dans des situations de communication plus ou moins naturelles (même si dans les approches communicatives, la place faite à l'étude explicite du vocabulaire n'est pas définie); et, finalement, par l'émergence des théories psycholinguistiques, tel le courant cognitiviste, qui explore l'organisation des connaissances dans le cerveau et le fonctionnement des mécanismes mentaux d'intégration des nouvelles connaissances.

Bien que les théories psycholinguistiques aient beaucoup contribué à la compréhension des mécanismes liés à l'acquisition des L2 en général, et que la théorie cognitive en particulier ait beaucoup contribué à la compréhension du développement des compétences liées à l'acquisition du vocabulaire, Pavicic (2008) rappelle qu'il n'y a pas encore de théorie de l'acquisition du vocabulaire reconnue par l'ensemble des spécialistes. Cet auteur souligne que la difficulté dans l'acquisition du vocabulaire est due non seulement aux facteurs cognitifs (p. ex. le rôle de la mémoire), mais aussi aux facteurs linguistiques, tel que la complexité liée aux items lexicaux eux-mêmes.

Or, les locutions (terminologie empruntée à Polguère, 2008)¹, communément appelées « expressions idiomatiques », sont des items lexicaux complexes, qui posent de difficultés d'acquisition non seulement aux apprenants de L2, mais aussi aux enfants en langue maternelle (L1) (Archambault-Lapointe, 2009; Tremblay, 2010).

Les locutions sont des *mots complexes* (*au fur et à mesure, coup de foudre, tomber dans les pommes*, etc.), en opposition aux *mots simples* (*table, arbre, manger, fréquemment*, etc.). Un des problèmes majeurs lié à l'apprentissage des locutions est que leur sens total ne correspond pas à la combinaison du sens de chacun des éléments qui les composent. Ce phénomène relève d'une des caractéristiques les plus marquantes des locutions : elles ne sont pas *sémantiquement compositionnelles*.

¹ Il existe plusieurs termes pour désigner ce que nous appelons une locution. Par exemple, *expression idiomatique, séquence préfabriquée, expression figée, expression figée métaphorique, stéréotype langagier, locution figée, locution figurée*, etc (nous y reviendrons au deuxième chapitre).

Cela veut dire que dans la phrase « Martine est tombée dans les pommes », il ne suffit pas de connaître le sens de chaque mot pour en déduire son sens. On dit que cette locution, « tomber dans les pommes », est une expression figée, car son sens est figé : cette suite de mots veut dire 's'évanouir'.

Une locution est donc un syntagme phraséologisé, c'est-à-dire, un groupe de mots qui n'est pas construit par le locuteur, donc figé, et que ce dernier sélectionne comme un bloc lexical. De ce fait, *avoir la puce à l'oreille* (locution verbale); *bras droit* (locution nominale); *[armé] jusqu'au dents* (locution adjectivale); *en un clin d'œil* (locution adverbiale) sont des exemples de locutions. Elles constituent des ensembles de syntagmes figés, sémantiquement non compositionnels, parce que leur sens ne peut pas être déduit de la somme de leurs composantes.

Outre le fait d'être phraséologisées et de ne pas pouvoir être généralement traduites mot à mot d'une langue à l'autre, les locutions n'ont pas, dans bien de cas, d'équivalents dans les autres langues. Tout cela fait des locutions des éléments du vocabulaire difficiles à acquérir dans une langue seconde.

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes intéressée aux locutions dans le cas d'une langue particulière : le portugais brésilien. Il nous semble pertinent d'investiguer ce qui se fait en enseignement du portugais brésilien langue étrangère (PBLE) pour développer la compétence lexicale des apprenants, en étudiant plus précisément la façon dont les locutions sont traitées dans les manuels. Nous voulons déterminer si elles font objet d'un enseignement explicite ou si elles figurent aléatoirement dans les manuels, éparpillées dans les textes et dialogues sans que l'attention des apprenants y soit spécifiquement attirée. Dans le cas où elles sont abordées de façon explicite, nous souhaitons examiner l'approche utilisée par chaque manuel afin de vérifier si celle-ci correspond aux approches recommandées par les dernières recherches dans le domaine de l'acquisition des locutions.

Chapitre I

Problématique

Nous présentons dans ce chapitre la problématique reliée à l'enseignement/apprentissage des locutions en classe de L2. Nous y discutons de la nécessité d'un enseignement explicite du vocabulaire et des locutions en classe de L2, puis nous y mettons en exergue les difficultés reliées à l'enseignement/apprentissage des locutions et les enjeux actuels liés à l'enseignement du portugais brésilien en tant que langue étrangère à Montréal. Finalement, nous présentons nos objectifs et questions de recherche.

1.1 L'importance de l'enseignement du vocabulaire en L2

Plusieurs facteurs sont impliqués dans le processus d'acquisition du lexique en L2 : les facteurs linguistiques (soient-ils phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques ou sémantiques); les facteurs affectifs (la motivation) et les facteurs cognitifs (comme la mémoire, qui joue un rôle prépondérant dans la rétention du vocabulaire). Les théoriciens, comme Pavicic (2008), rappellent qu'il faut voir un mot à plusieurs reprises avant de le stocker dans le cerveau.

De ce fait, enseigner les nouveaux mots en classe de L2 n'est pas suffisant, il faut aussi enseigner à les apprendre (Galisson, 1983 : 77). Ainsi, connaître un mot, ce n'est pas seulement connaître son sens, mais c'est aussi connaître son usage. Or, si les locuteurs natifs accèdent intuitivement à cette connaissance sans éprouver trop de difficulté, cela ne va pas de même pour les apprenants étrangers.

Pour que l'apprenant ait accès à la signification des mots, il est nécessaire qu'il maîtrise leur interrédentialité : il doit être capable de mettre en relation le référent interne – le discours – et le référent externe – la langue. Pour Galisson, c'est au niveau de cette relation entre référents interne et externe que naît le sens. Autrement dit, le référent interne renvoie fondamentalement à un référent externe, qu'on peut appeler connaissance du monde, culture, etc., et qui est nécessairement inscrit et véhiculé par des mots.

Le rôle du didacticien est donc celui d'aider l'apprenant à sédimer ces référents externes, à travers la construction d'une mémoire du signifié des signes. De ce fait, accéder au sens est un acte complexe, il n'est pas question seulement d'être capable de donner une définition à un mot. Connaître un mot signifie être capable de reconnaître ses propriétés distributionnelles, il est alors essentiel de connaître leur combinatoire sémantique, syntaxique et discursive. L'étude du vocabulaire est donc pour plusieurs didacticiens et linguistes (Galisson, 1983; Tréville et Duquette, 1996; Nation, 2001) beaucoup plus que la simple accumulation de nouveaux mots, mais l'étude de la mise en relation, des liens privilégiés établis entre les mots au cours des temps dans une même communauté linguistique.

Comme en L1, la connaissance du vocabulaire en L2 n'est pas binaire : on connaît/ on ne connaît pas. Au contraire, cette connaissance peut varier en degré et en nature. Selon Nation (2001), la connaissance d'un mot comporte quatre facettes : la forme (orale et écrite); la place (dans la phrase et dans le syntagme); la fonction dans le discours (fréquence et registre), le sens (conceptuel et le sens relatif aux autres mots). En conséquence, quelle que soit la méthodologie choisie par le professeur, une action pédagogique efficace doit s'orienter non seulement vers l'expansion, mais surtout sur l'approfondissement du vocabulaire.

1.2 L'importance de l'enseignement des locutions en L2

Les locutions sont des items multilexicaux complexes et doivent être enseignées systématiquement dans la salle de classe (Galisson, 1983; Irujo, 1986; Kovecses et Szabo, 1996; Tréville, 2000; Boers et Demecheleer, 2001; Boers, Demecheleer et Eyckemans, 2004; Boers et al, 2009, Detry, 2008; Pavicic, 2008; Hoa, 2009, Szczepaniak et Lew, 2011). Cet

enseignement est nécessaire pour la compréhension, la rétention et la production des locutions.

Dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire, une attention spéciale doit être consacrée à l'enseignement / apprentissage des unités multilexicales, ces ensembles préfabriqués lexicalisés, à savoir, les locutions, les collocations, etc.

Aujourd'hui, les pédagogues se sont mis d'accord pour défendre la nécessité d'enseigner non seulement les items simples du vocabulaire, tels que */entre/*, */chien/*, */loup/*, */avoir/*, */chat/* et */gorge/*, mais aussi les items complexes tels que */entre chien et loup/* et */avoir un chat dans la gorge/*.

De prime abord, les locutions sont difficiles à identifier. Dans le flot du discours, il n'y a aucun marqueur, tel que les guillemets à l'écrit, ou même une intonation différente à l'oral, pour aider les apprenants à reconnaître ces unités complexes. Pourtant, elles occupent une place prépondérante dans le langage quotidien. Bien qu'elles soient fréquentes dans les langues, elles n'apparaissent pas systématiquement dans les dictionnaires. A toutes ces contraintes, s'en ajoutent encore d'autres, comme la difficulté de décodage, car les locutions ont un caractère souvent imagé. Elles peuvent manquer de transparence, ce qui empêche l'apprenant de réaliser un décodage analytique linéaire.

Pour ce qui relève de l'encodage, les difficultés ne sont pas moindres. Au moment où l'apprenant doit réemployer ces locutions, il doit tenir compte du caractère monolithique de celles-ci : parfois le moindre élément ne peut pas être changé. Pensons, par exemple, à l'impossibilité de changer *trente-six* par *trente-cinq* dans la locution française *voir trente-six chandelles*.

Le caractère monolithique des locutions ne peut pas être négligé, surtout dans les classes de langues. Plus les langues sont apparentées, comme le français et le portugais, plus il faut être attentif aux petites différences entre locutions et aux faux amis. En portugais, par exemple, la locution qui correspond à passer un secret, une confidence *de bouche à oreille* est celle de passer un secret à *boca pequena* (« à bouche petite»). Cela va de même pour certaines collocations. En portugais, on ne dit pas *travailler fort*, mais *trabalhar duro* (« travailler dur »), où on voit *disque dur*, on doit lire *disco rígido* (*disque rigide*), *fort comme un bœuf* correspond à *forte como um touro* (*taureau*), etc. On voit que les similitudes peuvent

être confondantes et qu'il est important d'aider les apprenants à faire un transfert positif et à éviter les interférences.

Les locutions sont aussi classées selon leur registre de langue. Signe de la richesse du parler familier, on en trouve un grand nombre (*ne pas lâcher la patate, mener un train d'enfer, se conter des peurs*). De ce fait, lors du réemploi de ces locutions, l'apprenant doit être au courant du registre de langue auquel elles appartiennent.

De plus, les locutions ont un rapport très étroit avec la culture de la communauté dont elles sont issues. Elles véhiculent des perceptions sur le monde et sur l'humain qui peuvent être potentiellement différentes d'une langue à l'autre. En conséquence, l'enseignement/apprentissage des locutions est liée à la dimension socioculturelle de l'apprentissage de langues. Associées à l'expression fine des sentiments, la maîtrise des locutions est la marque d'une bonne connaissance de la langue et de la culture auxquelles elles appartiennent.

Somme toute, non seulement les locutions, mais d'autres types d'ensembles préfabriqués comme les formules du discours (*veuillez agréer, madame, mes salutations distinguées; à qui de droit...*) et les collocations (*hocher la tête, nez aquilin, froid de canard...*) doivent faire l'objet d'un enseignement systématique en salle de classe (Howarth, 1998; Tréville, 2000; Schmitt et al., 2004). Et pour que cet enseignement en salle de classe soit efficace, il faut que les manuels, l'un des instruments d'enseignement/apprentissage les plus importants tant pour le professeur que pour l'apprenant, soient à la hauteur.

1.3 Apprendre le vocabulaire en L2² : une tâche difficile

Au cours des dernières années, les recherches ont démontré que les apprenants en L2 n'atteignent pas le niveau nécessaire pour communiquer, même après plusieurs années d'étude formelle (Laufer, 2003, Mondria et Wiersma, 2004 et Atay et Kurt, 2006). Cette constatation renforce l'idée que l'apprentissage du vocabulaire en L2 est laborieux et demande beaucoup d'effort. Au contraire du sens commun, le vocabulaire ne s'acquiert pas inconsciemment et sans effort, par le contact avec des textes écrits et sonores.

² Dans le cadre de cette recherche, le terme L2 (langue seconde) n'exclut pas la référence à une LE (langue étrangère).

Laufer (2003), par exemple, a remis en question l'idée que la lecture est le principal moyen d'acquisition du vocabulaire en L2 (*vocabulary trough reading position*), surtout dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère. La chercheuse suggère même qu'une étude des mots provisoirement décontextualisés, avant et après la lecture, serait avantageuse.

Nous nous attendons à ce que la pratique de la lecture entraîne à long terme un enrichissement de la langue et du vocabulaire. Pourtant, il semble qu'il s'agit d'un processus lent qui ne mène pas nécessairement à une connaissance précise des mots ou à l'augmentation du vocabulaire actif du lecteur. Dans son étude, Laufer démontre que l'acquisition des mots se fait surtout par le biais de la lecture, combinée à la pratique d'exercices multiples.

Les travaux de Laufer (2003), Mondria et Wiersma (2004) et Atay et Kurt (2006) témoignent ainsi en faveur d'un enseignement explicite du vocabulaire.

Enfin, on peut comprendre que l'acquisition du vocabulaire en L2 soit une tâche difficile lorsqu'on calcule le nombre de « mots » existant dans une langue. Si on prend les lexiques des langues modernes – citons le français, le portugais et l'anglais entre autres – qui comprennent chacune environ 500 000 mots (le dictionnaire anglais Webster, par exemple, compte 470 000 entrées, le dictionnaire portugais Aurélio compte 435 000 entrées) la tâche nous paraîtra même virtuellement infinie. Cobb (2010) en citant les travaux de Goulden, Nation et Read (1990), souligne que même les locuteurs natifs éduqués ne maîtrisent que 13 000 à 17 000 familles de mots.

1.4 La méconnaissance des locutions en classe de L2

En ce qui concerne les locutions, quoiqu'elles soient caractéristiques de toutes les langues et qu'elles soient omniprésentes dans le discours quotidien, elles semblent être méconnues des apprenants de L2. En se référant à différents auteurs (Chambre, 1996; Yong, 1999; Nguyen, 2002; Cédar, 2004), Le Thi Hoa (2009), dans sa thèse de doctorat portant sur l'enseignement des expressions figées métaphoriques françaises aux apprenants vietnamiens, rapporte que les étudiants de L2 n'ont pas une connaissance satisfaisante des locutions. Pour une acquisition efficace, Hoa (2009) affirme qu'il est nécessaire de faire appel à des stratégies d'apprentissage spécifiques, par exemple, l'approche de traduction/comparaison.

Souvent jugées par les professeurs et par les étudiants comme des éléments linguistiques complexes et difficiles à mémoriser, les locutions sont généralement peu travaillées en classe de L2. Detry (2008), à son tour, cite les travaux de Irujo (1986a), Ruiz Campillo & Roldán Vendrell (1993) et Penadés Martínez (1999) pour souligner que cette impression de difficulté est en partie causée et renforcée par l'inadéquation et/ou l'incomplétude des activités proposées par les manuels de L2.

1.5 L'enseignement du portugais brésilien à Montréal : une tendance à la hausse

L'enseignement du portugais brésilien langue étrangère à Montréal se fait dans le cadre de cours universitaires, par exemple à l'UQAM et à l'Université de Montréal. À notre connaissance, les cours de portugais ne sont pas offerts à l'université McGill, ni à l'université Concordia. En dehors des universités, il existe aussi d'autres écoles de langues, comme le centre de langues Berlitz, le Collège Platon et les cours de langues des YMCA, qui offrent des cours occasionnels à des groupes de taille moyenne, à des petits groupes et, parfois même, à de très petits groupes, qui peuvent compter un seul étudiant (cours particulier). Dans les universités, les groupes sont plus grands, pouvant compter de 20 à 40 étudiants.

L'essor économique du Brésil au cours des dernières années, les échanges universitaires (UQAM/Université Fédérale Fluminense, par exemple) et la vague d'immigration responsable de l'accroissement de la communauté brésilienne à Montréal font en sorte que la demande pour les cours de portugais reste forte dans les écoles de langues.

Au centre de langues Berlitz, nous avons nous-mêmes observé cette augmentation de la demande pour ce qui est de cours de portugais brésilien. En effet, davantage de professeurs de portugais sont embauchés chaque semestre, pour enseigner la langue à des groupes restreints (maximum de six personnes), constitués, entre autres, d'hommes d'affaires oeuvrant dans des entreprises canadiennes (SNC Lavalin, Rio Tinto, Ivanhoé Cambridge, etc.) qui ont des rapports économiques avec différentes entreprises brésiliennes, ou encore de personnes qui souhaitent tout simplement connaître plus en profondeur le Brésil, son peuple, sa culture et sa langue.

À l'École internationale de langues des YMCA, les chiffres confirment que la demande pour les cours de portugais augmente à chaque année. M Pierre-Olivier Guillard, conseiller pédagogique en langues étrangères aux YMCA de Montréal nous a présenté le bilan des dernières années :

2009 → 267 étudiants inscrits aux cours de portugais brésilien, unité centre-ville;

2010 → 308 étudiants inscrits aux cours de portugais brésilien, unité centre-ville;

2011 → 372 étudiants inscrits aux cours de portugais brésilien, unité centre-ville.

La demande pour les cours de portugais du Brésil semble augmenter de plus en plus, ce qui entraîne la nécessité de produire de nouveaux matériels pédagogiques, conçus spécialement pour servir à cette clientèle croissante d'étudiants étrangers.

1.6 Objectifs et questions de recherche

1.6.1. Objectifs de recherche

Cette recherche vise à :

- décrire le traitement des locutions dans les manuels du portugais brésilien retenus
- comparer le traitement des locutions parmi les manuels pour ensuite indiquer celui qui apporte le traitement le plus conforme à ce qu'on considère un traitement efficace des locutions décrit dans les études scientifiques recensées par notre recherche.

1.6.2 Question de recherche

La question centrale de cette recherche est la suivante : « Comment les locutions sont-elles traitées dans les manuels du portugais brésilien langue étrangère? »

1.6.3 Sous-question

Notre sous-question : « Est-ce qu'elles sont enseignées de façon explicite dans les manuels sélectionnés? »

Chapitre II

Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur le lexique et ses unités minimales, sur le domaine de la phraséologie, où s'inscrivent les locutions, les collocations et d'autres types d'expressions. Nous allons préciser ce que nous appelons une locution, pour ensuite présenter ses principales caractéristiques. Enfin, nous parlerons de la contribution des théories cognitives et de la théorie de l'analyse contrastive dans les approches d'enseignement des locutions.

2.1 Le vocabulaire, lexique et les unités lexicales

Bien que les deux termes soient généralement employés comme synonymes, le lexique et le vocabulaire renvoient à deux entités distinctes. Selon Tréville et Duquette (1996, p.12), le lexique est contenu dans un dictionnaire, il est composé de mots à charge sémantique entière ou mots lexicaux (aussi appelés « lexies », « mots pleins » ou « mots sémantiques »), qui sont les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes en *-ment*, et de mots grammaticaux (« mots outils » ou « mots fonctions »), qui sont représentés par les déterminants, les prépositions, les auxiliaires, les conjonctions, et certains adverbes. Selon Polguère (2008), le lexique d'une langue est « l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue. » (p.90) Par *entité théorique* l'auteur veut dire qu'on ne peut pas décrire le lexique avec une précision et une certitude totales. Des choix théoriques et descriptifs s'imposent lorsqu'on cherche à le décrire, puisque tout le monde ne partage pas la même connaissance de la

langue. En somme, l'idée que le lexique est une entité théorique renvoie au fait qu'il est impossible de décrire tous les mots d'une langue, car le stock lexical est immense et virtuellement infini, puisque des nouveaux mots apparaissent constamment dans la langue. Ainsi, une seule personne ne peut connaître tous les mots d'une langue. Et c'est pour cette raison que la notion de vocabulaire est nécessaire, car elle permet de parler de cet ensemble de mots que maîtrise effectivement un individu.

De ce fait, le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique, il est représenté dans la parole réalisée (écrite ou orale) et appartient à un ensemble de locuteurs. En bref, les deux termes se rapportent à deux plans différents, le lexique à celui de la langue (étude du système) et le vocabulaire à celui de l'usage de la langue (le discours). L'étude du lexique est l'étude des mots dans le système de la langue, alors que l'étude du vocabulaire est l'étude du vocabulaire d'un individu ou d'un texte – le terme est pris dans le sens large, texte peut être un texte oral ou écrit, par exemple (Tréville et Duquette, 1996 : 12).

Le lexique est composé par des unités lexicales (ou les unités de sens). Les unités lexicales ne coïncident pas nécessairement avec le mot graphique isolé. Une unité lexicale peut être simple (comme *chat* ou *table*), complexe (formé par composition, *aide-mémoire* ou dérivation, *ramassage*) ou formée par des suites de mots convenues, plus au moins fixées, dont le sens peut ne pas être toujours prévisible, comme dans les locutions : *forte tête*, *petit ami*, *en voir de toutes les couleurs* (Tréville et Duquette, 1996 : 14). De ce fait, un lexique ne se définit pas seulement par des éléments minimaux, ni par des mots simple ou complexe, mais aussi par des suites de mots convenues (locutions, collocations, formules du discours, proverbes, maximes, etc.). C'est le phénomène de la phraséologie.

2.2 La phraséologie : un domaine nouveau?

Selon Alain Rey (2003), la phraséologie « est un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages » (p.IX).

Selon Polguère (2008, p. 164), la phraséologie « est le phénomène par lequel certains éléments de la phrase sont construits en transgressant les règles de sélection de leurs constituants lexicaux ou morphologiques ».

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) donne les définitions suivantes de la phraséologie :

1. (gramm.) l'étude et la connaissance de la phrase et, par conséquent, une partie très importante de la grammaire.

1. (ling.) ensemble des tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique.

2. (souvent avec une valeur péjorative) ensemble des tournures typiques d'un milieu, d'une discipline, d'une époque. La phraséologie notariale, administrative; la phraséologie gauchiste; la phraséologie hégélienne; la phraséologie de la classe ouvrière.

2. (péjoratif) discours pompeux et vide de celui qui fait des phrases.

Les travaux de Galisson (1983), Gréciano (1996), Tréville et Duquette (1996), Jorge (1997, 1999), Howart (1998), Rey et Chantreau (2003) ou Polguère (2008) montrent que la phraséologie n'est pas un domaine récent et qu'elle intéresse les chercheurs en linguistique, en traduction et en didactique depuis un certain temps.

Proverbes, dictons, sentences, maximes, locutions, collocations, expressions de courtoisies, formules du discours, font ainsi partie de la phraséologie. Ils en font partie parce que certains de leurs éléments transgressent les règles de sélection lexicale de la phrase et parce qu'ils sont liés aux choix des locuteurs, à la façon dont ils emploient ces suites de mots convenues (l'usage).

2.2.1 Proverbes, dictons, sentences et maximes

Les proverbes, les dictons, les sentences et les maximes sont des expressions figées qui forment des phrases achevées. Il s'agit donc d'entités grammaticales closes. Les locutions, elles, ne sont pas autosuffisantes. Elles se glissent dans la phrase comme un élément verbal ou nominal, par exemple, pouvant même perdre leur contenu sémantique original et leur étymologie. Les proverbes, dictons, sentences et maximes sont des énoncés finis, dont le contenu résiste au temps et garde une efficacité propre et intentionnelle. En ce sens, ces

éléments linguistiques sont beaucoup plus faciles à acquérir que les locutions, toujours difficiles à maîtriser à cause de leur degré d'opacité sémantique.

Les proverbes, les dictons, les maximes, les sentences sont eux-mêmes des entités linguistiques distinctes. Les proverbes transmettent un jugement, une observation ou une argumentation. Ils véhiculent de façon prescriptive et répétitive un savoir étroitement lié à la mentalité de leurs créateurs et premiers utilisateurs. Au plan formel, les proverbes sont caractérisés par des assonances, répétitions et échos. Ils sont composés de mots usuels, souvent brefs. L'emploi de la métaphore y est courant. Selon François Suzzoni (2006), dans la présentation de la partie « Proverbes de langue française » dans le *Dictionnaire de Proverbes et Dictons*, les proverbes transmettent une vision du monde délibérément fixiste, de sorte qu'ils semblent voués à l'archaïsme culturel.

D'après Alain Rey (2003, p. XI), bien que le proverbe ne soit pas encore bien cerné, il s'oppose « à la sentence, à l'adage, à la maxime, par le poids historique et social d'une transmission anonyme et collective, plus encore que par les différences de contenu ».

Voyons quelques exemples de proverbes avec leurs équivalents (identiques) en portugais :

- *Dis-moi qui tu fréquentes, je te dirai qui tu es (Diga-me com quem andas e te direi quem és)*
- *Chat échaudé craint l'eau froide (Gato escaldado tem medo de água fria)*
- *Les chiens aboient, la caravane passe (Os cães ladram, a caravana passa)*
- *Qui chante, son mal enchante. Qui pleure, son mal augmente (Quem canta, seus males espanta. Quem chora, seus males piora)*

On voit que ces proverbes sont communs aux deux langues. En fait, plus les langues ont une racine commune, plus on y retrouve les mêmes proverbes. Cependant, il est possible de rencontrer le même proverbe dans des langues très différentes et dans des cultures très éloignées. Selon Montreynaud (2006) dans la présentation de la partie « Proverbes du Monde » du dictionnaire *Proverbes et dictons*, il y a des thèmes qui sont communs à toutes les langues. C'est le cas des nombreux proverbes sur l'observation de la nature humaine et du comportement individuel, répandus dans presque toutes les langues. L'auteure souligne que des populations très différentes peuvent avoir les mêmes attitudes envers certains concepts et

que « les proverbes nous permettent d'appréhender l'être humain au travers de ses préoccupations essentielles, indépendamment des facteurs d'environnement » (p. 348).

Les dictons, quant à eux, s'éloignent de la sagesse et du discours sentencieux des proverbes et très rarement y voit-on des métaphores. La vérité du dicton est toujours locale et temporelle, en opposition à celle du proverbe, plutôt universelle. Les dictons font référence aux mois, aux saisons, à la météorologie, à l'agriculture, aux jours des saints, aux fêtes importantes comme Noël, Pâques, le Carême, etc. (Pierron, 2006).

Exemples de dictons :

*En avril ne te découvre pas d'un fil
En mai fais ce qu'il te plaît*

*S'il gèle à la Saint-Sulpice,
Le printemps sera propice.*

Une hirondelle ne fait pas le printemps (En portugais il existe une variante, au lieu de *printemps*, on dit **été** : *Uma andorinha só não faz verão*)

Qui se marie veut maison (*Quem casa quer casa*)

Après la pluie, le beau temps (*Depois da chuva o bom tempo*)

2.2.2. Locution et expression libre

Les locutions se distinguent des expressions libres. La locution française *grosse tête* (traduction littérale : *cabeça grande*), au sens 'être vaniteux', n'est pas une locution (expression figée) en portugais, mais une expression libre, tandis qu'en portugais *cabeça de vento* (litt : *tête de vent*) est une locution, qui signifie personne très étourdie, sans mémoire. Son équivalent en français serait plutôt la locution *tête de linotte*. Ainsi, une expression libre du portugais peut être une locution du français et vice-versa.

En français « petite main » est une expression libre, mais « petit ami » est une locution (expression figée). Le degré de figement peut varier, comme dans un continuum. De ce fait il y a des expressions plus ou moins figées que d'autres. Achard et Pierre Fiala (1997) attirent l'attention sur le fait que le figement ne doit pas être étudié seulement comme l'ensemble de traits morpho-syntaxiques, et limité à la non compositionnalité sémantique, mais aussi au niveau de registres discursifs. Par exemple, la forme potentiellement libre *trou noir* fait-elle

locution dans le registre de l'astrophysique, car dans ce domaine on ne peut pas dire *un trou très noir* (p. 274).

Nous voyons que la maîtrise des expressions idiomatiques relève non seulement de la compétence lexicale mais aussi de la compétence discursive du locuteur. En effet, pour le locuteur non natif, il n'est pas toujours facile d'identifier les locutions parmi les expressions libres, ni même de savoir comment les utiliser correctement selon le contexte de communication

2.2.3 Vers une définition de la notion de *locution*

Il est possible de rencontrer dans les ouvrages un large éventail terminologique pour désigner les éléments linguistiques relevant de la phraséologie : *séquence préfabriquée*, *expression*, *expression figurée*, *expression idiomatique*, *expression figée métaphorique*, *locution*, *locution figurée*, *locution figurative*, entre autres.

Séquence préfabriquée et *expression* sont de dénominations plus générales, elles peuvent faire référence aux *locutions* aussi bien qu'aux *collocations*, aux expressions de courtoisie (*Bom dia*, 'bonjour'; *até logo*, 'à plus tard', *muito obrigado*, 'merci beaucoup; *meus sentimentos*, 'mes condoléances'), aux organisateurs du discours (*por outro lado*, 'par contre'; *dessa maneira*, 'de cette façon'; *para resumir*, 'en bref') et d'autres formulations conventionnelles (*um momento, por favor*, 'un instant, s'il vous plaît'; *pois, não, em que lhe posso ser útil?*, 'puis-je vous être utile?').

Locution et *expression* sont parfois employées comme synonymes. Pour Alain Rey (2003), *locutions* ou *expressions* sont « une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable et soumise aux règles syntactiques de manière à assumer la fonction d'*intégrant* (au sens de Benveniste) » (p. IX). Selon lui, la distinction entre locution et expression réside dans la genèse des deux termes. *Locution* veut dire « parler, manière de dire, manière de former le discours pour produire une forme fonctionnelle » (p. X), raison pour laquelle il est possible de parler de « locutions adverbiales » ou « nominale ». L'*expression* serait pour lui « une manière d'exprimer quelque chose, elle implique une rhétorique et une stylistique, elle

suppose le plus souvent le recours à une figure, métaphore, métonymie, etc. » (p. X). Mais il reconnaît que les limites entre ces deux termes ne sont « ni franches ni nettes ».

Les termes *expression idiomatique*, *expression figurée*, *expression figée métaphorique*, *locution*, *locution figurée*, *locution figurative* sont généralement employés comme synonymes et font référence à la nature métaphorique des entités linguistiques qu'ils désignent. En conséquence, ils appellent à une interprétation figurée ou imagée. Ainsi, *mettre cartes sur table*, *donner le feu vert*, *prendre le mors aux dents* en sont des exemples (Rey et Chantreau, 2003). En plus de posséder un sens métaphorique, ces expressions ont comme caractéristique d'être non compositionnelles et de présenter un figement au niveau sémantique et lexical. Au niveau syntaxique, le figement peut être partiel (nous reviendrons sur les concepts de *non compositionnalité* et *figement lexical* et *syntactique* dans les prochaines sections).

Cependant, la perception des métaphores et des sens figurés que ces termes véhiculent peut varier d'une époque à l'autre et même d'une personne à l'autre à l'intérieur d'un même groupe des locuteurs. Alain Rey dans la préface du *Dictionnaire des expressions et locutions* fait remarquer :

Voici donc la caractéristique fondamentale des locutions et expressions figurées : alors que leur sens global est relativement fixé et constant, ce qu'elles suggèrent – leurs « valeurs connotatives », par opposition à cette valeur « dénotative » – peut varier selon les époques, selon les connaissances et les références de ceux qui les emploient. Au lieu de la raison analytique qui permet au commentateur de révéler (parfois) leur source et leur organisation, et par exemple d'assigner à **prendre son pied** une origine argotique où *pied* veut d'abord dire « part de butin », les locutions mettent en œuvre des associations mentales où s'expriment le symbolisme et l'inconscient culturels. (Rey et Chantreau, 2003, XVIII-XIX)

Hoa (2009), dans une étude portant sur l'enseignement/apprentissage des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens, futurs enseignants et traducteurs du français langue seconde, pour bien délimiter son objet d'étude (les expressions figées métaphoriques du français), souligne la différence entre les expressions figées non métaphoriques comme *à tort et à travers* ('sans discernement, n'importe comment'), qui malgré son figement ne véhiculerait pas une image ou un sens figuré, et les expressions

figées métaphoriques comme *turner autour du pot* ('hésiter, tergiverser'). Pourtant, bien qu'on puisse voir que dans la deuxième expression, *turner autour du pot*, la métaphore peut être aperçue comme plus saillante, la première expression, *à tort et à travers* ('sans discernement, n'importe comment'), peut elle aussi être décrite comme une expression figée métaphorique par certains auteurs. Selon Rey et Chantreau (2003), par exemple, les deux substantifs de l'expression (*tort et travers*) ont un emploi métaphorique « les deux substantifs expriment métaphoriquement l'idée de 'voie détournée' » (p. 874).

De ce fait, pour éviter toute confusion, nous avons décidé d'adopter le terme *locution* et la définition la plus conforme à l'orientation de notre étude est celle de Alain Polguère :

« Une locution est une entité de la langue apparentée au lexème : chaque locution de la langue est structurée autour d'un sens exprimable par un ensemble de syntagmes figés, sémantiquement non compositionnels, que seule distingue la flexion. » (2008, p. 57)

Par conséquent, dans le cadre de notre travail, les expressions figées *turner autour du pot* et *à tort et à travers* sont toutes les deux des exemples de ce que nous appelons une locution. Pour mieux illustrer notre propos, nous présentons quelques exemples de locutions du portugais :

- *dar o bolo*
trad. litt : *donner le gâteau*
sens : 'manquer un rendez-vous'
faire faux bond (loc. correspondante en français)
- (*ver, mostrar*) *com quantos paus se faz uma canoa*
trad. litt : (*voir, montrer*) *de combien de buches est fait un canoë*
sens : 'réagir avec force, montrer qui on est vraiment'
montrer de quel bois on se chauffe (loc. correspondante)
- *monstro sagrado*
trad. litt : *monstre sacré*
sens : 'personne importante'
monstre sacré (loc. corresp.)
- *em um piscar de olhos*
trad. litt : *en un clin d'œil*
sens : 'très rapidement'
en un clin d'œil (loc. corresp.)

- *entre a cruz e a espada*
trad. litt : *entre la croix et l'épée*
sens : 'entre deux camps, dans une situation inconfortable'
entre l'arbre et l'écorce (loc. corresp.)

En résumé, pour reprendre la définition de Polguère, tous ces exemples sont des locutions car ils expriment un sens autre que le sens cumulé des mots qui les composent (non compositionnalité sémantique), ils constituent des syntagmes figés, car aux niveaux sémantique, lexical ou syntaxique, ces ensembles n'admettent pas certaines variations, mais ils peuvent quand même obéir à des règles flexionnelles (nominale et verbale). En conséquence, au niveau sémantique leur sens est non compositionnel, au niveau lexical, les syntagmes ne peuvent pas être remplacés par leurs synonymes (*monstre sacré*, **bête sacrée*); au niveau syntaxique, ils ne peuvent pas être soumis à certaines transformations syntaxiques telles que la passivation, la pronominalisation, le changement de déterminant, etc.

Il faut également noter que les locutions, à la manière des mots simples, appartiennent à différentes classes de mots (noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions) et qu'elles ont toutes une fonction syntaxique au niveau de la phrase. Par exemple :

Locution verbale (prédicat) : *Les élèves **ont fait faux bond** à leur professeur*

Locution nominale (attribut du sujet) : *Cet homme est un **monstre sacré** du cinéma*

Locution prépositionnelle (adverbe) : *Le voleur a disparu **en un clin d'œil***

Locution prépositionnelle (attribut du sujet) : *Sofia était **entre l'arbre et l'écorce***

Les locutions, comme les mots courants, jouent donc un rôle syntaxique précis dans la phrase. Ainsi, les locutions verbales jouent le rôle de prédicat et les locutions nominales peuvent jouer différents rôles (sujet, complément, attribut). Cela va de même pour les locutions prépositionnelles, qui peuvent quant à elles être classées en tant que locution adverbiale ou en tant que locution adjectivale et que, de ce fait, peuvent jouer différents rôles syntaxiques dans la phrase (adverbe, attribut du sujet, etc.).

2.2.4 Collocation

Une collocation est un syntagme semi-phraséologisé (aussi appelé *semi-figé* ou *semi-idiomatique*) c'est-à-dire que les collocations, contrairement aux locutions, sont en partie sémantiquement compositionnelles : l'un de ses éléments (la base) possède un sens, tandis que le sens de l'autre élément (le collocatif) est choisi en fonction de la base. Par exemple :

- *caresser un projet*
- *prononcer un discours*
- *donner un cours*
- *couvrir d'éloges*

Dans le premier modèle de collocation, *caresser* est l'élément « phraséologisé » (collocatif), tandis que *projet* garde son sens (base).

La non compositionnalité sémantique est entière dans le cas de locution. Par contre, elle est partielle dans le cas de collocations, car comme nous pouvons constater un de ses éléments conserve son sens.

Les locutions et les collocations, observe Polguère (2008), sont trop souvent confondues, ce qui a des conséquences néfastes pour l'enseignement. Par exemple, certaines collocations peuvent être formées à partir de locutions (en gras). Elles demandent une interprétation métaphorique, raison pour laquelle certains les regroupent sous le titre d' « expressions figées métaphoriques » (Hoa, 2009) :

- *surdo como uma porta*
sens : 'très sourd'
litt : sourd **comme une porte**
coll. corresp : sourd **comme un pot**
- *magro como um palito*
sens : 'très maigre'
litt : maigre **comme une allumette**
coll. corresp : maigre **comme un clou**

Dans les collocations ci-haut, les mots *sourd* et *maigre* gardent leur sens original (la base) tandis que les collocatifs *comme un pot* et *comme un clou* sont des locutions, qui jouent le

rôle de collocatif auprès de la base adjectivale. *Comme un pot* et *comme un clou* sont des locutions parce que nous sommes devant un ensemble de syntagmes figés, sémantiquement non compositionnel (sens figé, signifiant *très*), que seule distingue la flexion (mais qui, dans ce cas particulier, n'est pas soumis à de règles flexionnelles). Ainsi, nous sommes devant des exemples de locution dont le degré de figement est très élevé, car le figement porte sur le plan sémantique, lexical (pas de variations au niveau paradigmatique) et syntaxique. Pourtant, dans l'ensemble elles forment des collocations, dû à la présence d'un élément non lexicalisé.

En bref, ces locutions intègrent des collocations parce que certains mots (les adjectifs *sourd* et *maigre*) conservent leur sens, donc nous pouvons dire que leur degré de figement est plus faible que celui des locutions.

2.3 Les caractéristiques des locutions

Comme nous venons de le voir, les locutions sont des unités lexicales particulières. Elles diffèrent des unités lexicales ordinaires quant à leur forme (elles forment des groupes de mots d'au moins deux mots graphiques) et à leur sens (leur sens est figé ou phraséologisé, ce qu'on appelle un *figement sémantique*). Les locutions ont subi un processus de lexicalisation, c'est-à-dire que souvent leur sens global ne résulte pas d'un enchaînement syntaxique standard (comme dans la juxtaposition du sens de ses constituants), mais d'une « résurgence sémantique », pour utiliser la terminologie de Galisson (1983, p.91), et dont l'origine s'est perdue dans la majorité de cas. Bien que leur origine puisse être perdue, elles ont toutes une origine. Nous verrons l'importance de retracer l'origine des locutions lorsque nous parlerons de l'approche pédagogique d'élaboration étymologique (sous-section 2.4.2)

2.3.1. Caractéristiques syntaxiques

Bien que les locutions obéissent à des règles syntaxiques « externes » (les règles flexionnelles), qui les rapprochent des autres unités significatives de la phrase (les règles distributionnelles), elles obéissent aussi à des règles syntaxiques « internes ». Ainsi, il est

parfois possible d'observer un certain décalage entre les deux, ce qui fait leur particularité sur le plan formel.

Examinons, par exemple la locution *jouer cartes sur table*. L'absence de déterminants lui confère un statut à part dans le cadre du lexique et de la grammaire. Dans une phrase courante du français nous ne sommes pas censés laisser tomber les déterminants. Mais en ajouter dans ce cas-ci entraîne la perte de la valeur idiomatique de la locution. Dans le cas des locutions du portugais, il est possible de vérifier le même principe. Comme en français, les déterminants sont des constituants naturels de la phrase. Mais dans les locutions *sem pé nem cabeça* (litt : *sans pied ni tête*), *achar pelo em ovo* (litt : *trouver poil dans œuf*), etc., les articles ne précèdent pas les substantifs *pied, tête, poil, œuf*.

Ce genre de caractéristique rend l'apprentissage des locutions plus difficile car l'apprenant ne peut pas appliquer les règles syntaxiques « normales » de la langue qu'il est en train d'apprendre.

2.3.2. Caractéristiques lexicales

Le blocage lexical (ou figement lexical) est une des conditions *sine qua non* des locutions. Elles contiennent au moins un mot qui ne peut pas être remplacé par son synonyme. Voyons par exemple le cas de la locution portugaise *onde Judas perdeu as botas* (qui veut dire 'lieu loin, inconnu'). On ne peut pas remplacer *botas* (*bottes*) par *calçados* (*chaussures*). Il en va de même pour la locution *marcher sur des œufs* : nous ne pouvons pas remplacer *œufs* par *tomates* ou *patates*. D'ailleurs la locution existe aussi en portugais, *andar sobre ovos*.

2.3.3. Caractéristiques sémantiques

Le sens global des locutions ne découle pas nécessairement du sens de ses constituants, il peut ne pas résulter de l'addition du sens des éléments qui composent la locution. On dit ainsi des locutions qu'elles sont non compositionnelles, ou qu'elles ont un double sémantisme. L'opacité sémantique des locutions pose de grandes difficultés de compréhension, de rétention et de production tant pour les étudiants étrangers que pour les jeunes natifs, qui ne

maitrisent pas encore certains aspects pragmatiques du langage, comme les métaphores, l'ironie, le sarcasme et les locutions à sens opaque. Même si l'étudiant connaît le sens de chaque constituant d'une locution, il ne dispose pas de toute l'information nécessaire pour saisir son sens global, idiomatique. Les exemples suivants illustrent cette opacité. Ils ont été choisis à cause de leur correspondance presque exacte (sens identique et forte équivalence des éléments linguistiques) avec les locutions du portugais:

- *Mettre la puce à l'oreille / Estar com a pulga atrás da orelha*
- *Mettre les points sur les i / Colocar os pingos nos is*
- *Jouer cartes sur table / Colocar as cartas na mesa*
- *Se casser la tête / Quebrar a cabeça*

Parfois, le sens global peut dériver partiellement du sens littéral. C'est la raison pour laquelle, dans les contextes d'enseignement de la langue, les illustrations peuvent être utiles lors d'enseignement/apprentissage de ce type de locutions. C'est le cas de « avoir les deux pieds dans la même bottine », « être dans sa bulle », « avoir des fourmis dans les jambes », etc. Ces locutions peuvent être comprises à travers l'image qu'elles véhiculent. Cela veut dire qu'il y a un rapport métaphorique entre l'image littérale et le sens figuré. Selon certains auteurs, le décodage métaphorique de l'image littérale associé à une locution joue un rôle important dans la compréhension et la mémorisation de nouvelles locutions (Kovecses et Szabo, 1996; Boers et Demecheleer, 2001).

2.3.4. La source historique

Les locutions ont toujours une source historique, même quand nous ne sommes pas capables de retracer ses origines. Parfois, il faut un véritable travail d'archéologie linguistique pour retrouver leur origine. Câmara Cascudo (1972) au Brésil, Orlando Neves (1991) et Martins Barata (1989) au Portugal et Alain Rey et Sophie Chantreau (2003) en France se sont intéressés à ce travail. Si parfois l'histoire des certaines locutions s'est perdue dans le temps, on peut faire la genèse de quelques autres. Voyons des exemples de locutions portugaises tirées des textes connus :

De la Bible :

- *Onde Judas perdeu as botas* ('lieu inaccessible, éloigné, inconnu')
- *Lavar as mãos* (Lorsque Ponce Pilate condamne Jésus à mort, il a lavé ses mains en signe d'exemption de toute responsabilité. Cette locution veut dire 'ne pas être responsable')
- *Paciência de Jó* (Job, personnage du vieux testament, qui a beaucoup souffert et qui a été mis à l'épreuve par Dieu, sa foi l'a sauvé)

D'oeuvres littéraires :

- *Elementar, meu caro Watson* (*Élémentaire, mon cher Watson*. Les aventures de Sherlock Holmes, de Conan Doyle)
- *O inferno são os outros* (*L'enfer, c'est les autres*. Célèbre formule sartrienne)

De conte de fées :

- *Galinha dos ovos de ouro* (*poule aux œufs d'or*)
- *canto do cisne* (*chant du cygne*)

De la mythologie gréco-romaine :

- *Calcanhar de Aquiles* (*talon d'Achille*)
- *Cavalo de Tróia* (*cheval de Troie*)
- *Trabalho de Hércules* (*travaux d'Hercule*)
- *Abrir a caixa de Pandora* (*ouvrir la boîte de Pandore*)

D'origine historique :

- *Agora, Inês é morta* (*Maintenant, Inês est morte*. Cela fait référence à l'histoire d'Inês de Castro, noble portugaise du siècle XIV, cette expression veut dire : trop tard)
- *Agir como um vândalo* (*agir comme les vandales*. Les vandales : peuples germaniques qui ont envahi la Gaule)

Comme nous venons de le voir, les locutions peuvent ainsi être tirées de textes religieux, des textes littéraires ou encore de faits historiques. Ces connaissances peuvent parfois être

partagées par différents peuples ou groupes linguistiques, puisqu'elles appartiennent au bagage culturel commun.

2.3.5. Le stéréotype de pensée de la communauté linguistique

Les locutions, et les collocations aussi, ont un rapport très étroit avec la culture, la pensée de la communauté dont elles sont issues. C'est pour cela qu'elles sont parfois si différentes d'une culture à l'autre. Elles sont fondées sur la perception des groupes, et ces perceptions peuvent varier d'un groupe linguistique à l'autre – voir à ce propos les travaux de Jorge (1997) et Gréciano (2003) sur la phraséologie comparée, qui tentent d'offrir une aide pour la transformation des divergences en convergences interlinguales et interculturelles.

En français on dit : *une nouvelle se répand de bouche à oreille*. Son équivalent en portugais serait plutôt : *passar uma informação à boca pequena*. Le sens est le même, mais les éléments linguistiques sont différents, ce que fait que la forme des locutions n'est pas identique :

À boca pequena

Litt : *à bouche petite*

Loc. corresp : *de bouche à oreille*

Sens : 'secrètement, sans intermédiaire' (en parlant des paroles adressées à qqn, d'une confidence, etc.) (Rey et Chantreau, 2003 : 100)³

Estar com uma fome de leão (exemple de collocation)

Litt : *avoir faim de lion*

Colloc. corresp : *avoir faim de loup*

Sens : 'avoir très faim'

Sair à francesa (collocation)

Litt : *filer à française*

Colloc. corresp : *filer à l'anglaise*

Sens : 'filer en douce, sans prendre congé ni être aperçu'

bater as botas

Litt : *battre les bottes*

Loc. corresp : *passer l'arme à gauche*

Sens : 'mourir'

³ Le dictionnaire Antidote en fournit une autre définition : « Communication orale, de personne à personne. Publicité assurée par le *bouche à oreille*. » Dans ce sens, la locution correspondante en portugais serait plutôt « *de boca em boca* ».

Nous voyons donc que le choix des mots formant une locution peut varier d'un groupe linguistique à l'autre, tandis que le sens (ou le concept) qu'on veut véhiculer demeure le même. En d'autres mots, les groupes linguistiques peuvent exprimer différemment les mêmes concepts. Il s'agit d'un choix lié à la façon dont chaque groupe linguistique perçoit le monde.

2.3.6. Le blocage des propriétés transformationnelles

Bien des locutions n'admettent pas de manipulations lexicales (au niveau paradigmatique, donc on ne peut pas remplacer les mots par leurs synonymes) ni certaines transformations syntaxiques. De ce fait, les locutions ne peuvent pas être pronominalisées (*tirer au flanc* ~ **y tirer*), ni mises à la voix passive (*perdre la tête* ~ **la tête a été perdue*). Elles empêchent aussi l'insertion d'autres éléments (*marcher sur des œufs* ~ **chauds/ mous*), etc. Pourtant, elles acceptent quelque flexibilité morphologique et syntaxique leur permettant de s'intégrer dans la phrase. Voyons par exemple le choix du sujet dans la locution *bater as botas* (*passer l'arme à gauche*):

*Pedro **bateu** as botas*
*Pedro **a passé** l'arme à gauche*

*Pedro e Maria **bateram** as botas*
*Pedro et Maria **ont passé** l'arme à gauche*

La flexion du verbe (*bater*, en portugais / *passer*, en français) et son accord avec le sujet permettent que la locution contribue à former une phrase grammaticalement correcte. Ce sont des exemples de ce qu'on appelle un figement syntaxique partiel.

2.3.7. L'intraductibilité mot à mot dans une autre langue

Traduire mot à mot les locutions équivaut en quelque sorte à les « tuer ». D'ailleurs, la traduction des locutions pose de grands défis aux traducteurs et est toujours au centre de discussions parmi les professionnels de la langue. Peut-on traduire *avoir un chat dans la gorge* mot à mot dans n'importe quelle langue ?

Cela va de même pour la locution *avoir le cœur gros*. La traduire littéralement amènerait à un grande erreur, car en portugais *avoir le cœur gros (ter o coração grande)* ne signifie pas être triste, mais être une bonne personne, être une personne solidaire qui trouve une place dans son cœur pour tout le monde.

Dans le cadre de l'enseignement des locutions en salle de classe, la bonne pratique à prôner est d'entourer la locution d'un grand nombre d'informations (Irujo, 1986; Boers et Demecheleer, 2001 ; Boers, Demacheleer et Eyckemans, 2004; Detry, 2008; Hoa, 2009). Il est nécessaire d'attirer l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques particulières des locutions : leur double sémantisme, leur non compositionnalité sémantique, leur degré d'opacité, leur origine, leur intraductibilité mot à mot, etc.

2.4. Les approches pédagogiques d'enseignement/apprentissage des locutions

Plusieurs études menées dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire, spécialement de l'acquisition des locutions, préconisent un enseignement explicite des locutions en classe de L2. Par « enseignement explicite » nous entendons l'acquisition de la compétence linguistique fondée sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les apprenants, en opposition à l'enseignement implicite qui ne prévoit pas l'exposé de règles ou de principes théoriques. L'enseignement explicite « exige dans la plupart de cas le recours à un métalangage, c'est-à-dire, d'une terminologie et d'une description grammaticales » (Galisson et Coste, 1976, p.206).

Dans le cas de l'enseignement explicite des locutions, il ne s'agit donc pas de les regrouper et de les présenter dans une liste de mots, mais plutôt de les entourer d'informations pertinentes, ce qui pourra amener les apprenants à bien cerner la nature des ces items multilexicaux complexes. On pourra présenter leurs caractéristiques idiosyncratiques (leur « comportement » dans la phrase, par exemple), leur origine ou domaine source, les aspects culturels y étant associés, le registre de langue auquel elles appartiennent, les différences et les ressemblances avec la L1 des apprenants, etc.

En s'appuyant sur des recherches théoriques menées en sémantique cognitive et sur la théorie de l'analyse contrastive, plusieurs études (Irujo, 1986; Kovecses et Szabo, 1996;

Boers et Demecheleer, 2001 ; Boers, Demacheleer et Eyckemans, 2004; Detry, 2008; Boers et al, 2009; Hoa, 2009, Szczepaniak et Lew, 2011) ont montré qu'un traitement explicite des locutions favorisait l'apprentissage de celles-ci. Ces recherches ont démontré que la mise en œuvre de certaines stratégies méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage des locutions favorise leur compréhension, leur rétention et leur production.

Detry (2008), par exemple, présente, dans le cadre du français langue étrangère (FLE), un modèle de séquences didactiques, centrées sur la dimension iconique des locutions, où elle explore les types de connexions métaphoriques possibles entre les locutions françaises et espagnoles. Elle encourage la réalisation de tâches cognitives favorisant la compréhension de l'image littérale et du rapport métaphorique qui unit la locution avec un sens figuré, en ajoutant qu'une telle orientation de travail pourrait être enrichie par une comparaison avec les images utilisées dans la langue maternelle des apprenants. En effet, elle souhaite que l'apprenant soit capable de reconstruire par lui-même le sens figuré de la locution, à partir de l'analyse de son sens littéral. Cependant, il existe de nombreuses locutions opaques, dont le sens ne peut être déduit de leur sens littéral, c'est le cas, par exemple, de la locution *monter sur ses grands chevaux* ('se mettre en colère'). Dans un tel cas de figure, selon la chercheuse, il faut proposer à l'étudiant des activités qui l'amènent à comprendre les raisons qui expliquent l'emploi de l'image, ou à prendre davantage conscience des parallélismes iconiques avec sa propre langue.

En somme, nous savons que les locutions font partie des situations de communication naturelles dans toutes les langues, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles sont présentes dans les conversations quotidiennes, dans les journaux, les revues, les programmes télévisés, etc. Cependant, bien que les locutions soient omniprésentes dans les langues, les écrits scientifiques montrent qu'elles sont généralement négligées en classe de L2 et que même les apprenants aux niveaux avancés n'en ont pas une bonne connaissance. C'est d'ailleurs ce que nous avons nous-mêmes pu observer à travers notre pratique d'enseignante du PBLE dans quelques classes montréalaises.

Les approches pédagogiques telles que l'approche de la métaphore conceptuelle (Kovecses et Szabo, 1996; Boers et Demecheleer, 2001), l'approche d'élaboration étymologique (Boers, Demacheleer et Eyckmans, 2004; Boers et al, 2009; Szczepaniak et Lew, 2011) et l'approche de traduction/comparaison (Irujo, 1986; Boers et Demecheleer,

2001; Detry, 2008; Hoa, 2009) ont été identifiées par les chercheurs comme des stratégies efficaces pour l'acquisition des locutions. Nous présenterons chacune de ces approches dans les prochaines sections.

2.4.1 L'approche de la métaphore conceptuelle

Selon certains auteurs (Kovecses et Szabo 1996; Boers et Demecheleer, 2001) les locutions seraient des expressions linguistiques plus motivées qu'arbitraires. En d'autres mots, il serait possible de lier leurs sens global, souvent métaphorique, à leur sens littéral (l'addition des éléments qui composent la locution). Affirmer que la signification d'une locution est motivée ne revient cependant pas à dire qu'elle est entièrement prédictible. Lorsqu'on dit que le sens métaphorique de nombreuses locutions est plutôt motivé qu'arbitraire, on veut dire qu'il existe des dispositifs cognitifs permettant de lier ce sens avec le sens littéral de ces locutions. Dans les locutions *[haut] comme trois pommes; [boire] comme un trou; avoir un poil dans la main*, la motivation est facilement perceptible. En d'autres termes, le sens métaphorique d'une locution peut être partiellement dérivé de son sens littéral.

En s'appuyant sur la théorie de la sémantique cognitive, qui soutient qu'il serait plus facile de se rappeler de mots concrets comme *tête* et *loup* que de mots abstraits comme *nerveux* et *affamé*, et sur la théorie du double codage (les informations sont stockées dans notre cerveau selon deux systèmes de codage distincts : le verbal et le visuel), Kovecses et Szabo (1996) et Boers et Demecheleer (2001) soutiennent l'importance de travailler premièrement le sens littéral des locutions, pour ensuite chercher le lien avec leur sens métaphorique. Le sens littéral permet de représenter les locutions « physiquement », d'une façon concrète et visuelle, ce qui selon les théories de la sémantique cognitive et du double codage faciliterait non seulement leur compréhension mais aussi leur rétention.

Les études de Kovecses et Szabo (1996) et Boers et Demecheleer (2001) démontrent qu'enseigner explicitement les locutions en stimulant la conscience des étudiants sur les métaphores conceptuelles qui regroupent ces locutions, facilite leur apprentissage et leur rétention à long terme. L'organisation des locutions par métaphores conceptuelles aiderait les apprenants à comprendre et à retenir ces séquences préfabriquées, étant donné que la

présentation du vocabulaire en réseaux sémantiquement ou conceptuellement organisés est connue être plus facile à apprendre qu'un vocabulaire disparate.

En appliquant l'approche de la métaphore conceptuelle, Kovecses et Szabo (1996) ont mené une recherche sur l'acquisition des locutions anglaises par trente étudiants hongrois adultes de niveau intermédiaire. Les étudiants ont été séparés en deux groupes, le groupe A et le groupe B, chacun avec 15 étudiants. Vingt locutions (groupes verbaux métaphoriques) ont été présentées aux deux groupes. Pour le groupe A, les dix premières locutions ont été écrites au tableau avec les locutions correspondantes en hongrois. Pour le groupe B, neuf métaphores conceptuelles ont été écrites au tableau. Ensuite, elles ont été expliquées et illustrées au groupe B avec des exemples. Parmi ces exemples figuraient les dix premières locutions données. Le groupe qui a travaillé avec les métaphores conceptuelles (par exemple : les locutions avec *UP* – *make up*, *eat up*, *give up* – regroupées sus le concept de l'achèvement) a mieux réussi, bien que la différence entre les deux groupes n'ait pas été statistiquement vérifiée.

Boers et Demecheleer (2001) dans leur étude contrastive entre les locutions anglaises et françaises ont souligné qu'il est important, dans l'apprentissage des locutions, que les correspondances et les divergences entre les métaphores conceptuelles et entre les expressions linguistiques de la L1 et de la L2 soient notées et explicitées pour ainsi faciliter les transferts positifs et éviter les interférences ou les transferts négatifs. Leur recherche a indiqué que les francophones avaient plus de facilité à comprendre les métaphores actualisées par les locutions anglaises liées au domaine de l'alimentation que celles liées au domaine de la navigation, par exemple. L'alimentation étant pour les français un domaine plus connu et exploré que celui de la navigation, la fréquence et la diversité des métaphores y étant reliées ne leur ont pas posé autant des difficultés que celles liées au domaine de la navigation par exemple (Boers, Demecheeler et Eyckmans, 2004 : 57).

Ces études montrent qu'on peut regrouper systématiquement un large éventail de locutions anglaises dans un nombre limité de thèmes métaphoriques (métaphores conceptuelles) :

- la métaphore de l'achèvement activée par le adverbe anglais *up* :
eat up; chew up; give up; etc.

- la métaphore de la guerre, activée par le mot :
invade (« *to invade weaker markets* »)
- les métaphores qui lient le concept de « temps » au concept d'argent :
invest, cost, spend, waste (« *How do you spend your time?* »; « *That flat tire cost me an hour* »)

Cette stratégie aiderait les apprenants à mieux comprendre et à mieux retenir les locutions. Toutefois, le fait que les locutions peuvent appartenir simultanément à plusieurs thèmes métaphoriques pourrait rendre cette approche difficile à adopter en salle de classe (Kovecses et Szabo, 1996).

Nous pourrions encore nous demander s'il serait faisable de regrouper par thème métaphorique les locutions appartenant à d'autres langues, comme le français et le portugais, par exemple.

Dans le cas du français langue seconde, selon les recommandations pédagogiques tirées de l'étude de Hoa (2009), l'approche de la métaphore conceptuelle pourrait être une technique supplémentaire à l'approche de traduction/comparaison. De ce fait, les locutions françaises *baisser les bras*; *avoir le bras long*; *être le bras droit* et *à tour de bras* pourraient être regroupés sous la métaphore conceptuelle : *les bras en tant qu'instruments de l'action*.

Cette technique pourrait aussi fonctionner pour certaines locutions du portugais brésilien, comme celles formées du mot *coração* (cœur), qui mettent en relief la métaphore conceptuelle : *le cœur en tant que siège des sentiments* :

- *de coração aberto* (à cœur ouvert);
- *de cortar o coração* (à fendre le cœur);
- *sem coração* (sans cœur)
- *ter o coração de ouro* (avoir un cœur d'or);
- *ter o coração de pedra* (avoir un cœur de pierre);
- *de todo coração* (de tout cœur);
- *com o coração na mão* (litt : *avec le cœur à la main*, 'angoissé, craintif');

Pourtant, le nombre de locutions pouvant être regroupé sous un même thème sera toujours limité et les catégories pourraient se recouper. Il y a sans doute des thèmes métaphoriques plus faciles à identifier que d'autres, par exemple celui du 'cœur siège des

sentiments'; 'les bras en tant qu'instruments de l'action'; 'le temps en tant qu'une entité mobile', 'la tête siège du raisonnement'; etc.

Ce pourrait être une bonne idée de trouver dans les manuels de langue seconde des locutions pouvant être regroupées dans ces thèmes ou métaphores conceptuelles. Par contre, il restera toujours un large éventail de locutions, quelque soit la L2, à regrouper en dehors de ces catégories. Un travail de recherche pourrait être mené afin d'identifier les critères à utiliser pour regrouper les locutions d'une langue autour de différentes métaphores conceptuelles.

2.4.2 L'approche d'élaboration étymologique et le rôle des illustrations

Le but de l'approche d'élaboration étymologique est celui de faire prendre conscience à l'apprenant du domaine source ou de l'origine étymologique des locutions. Il est question encore d'attirer l'attention des apprenants sur le sens littéral des locutions pour ensuite les amener à retracer leur contexte d'apparition. Comme dans l'approche de la métaphore conceptuelle, cette approche trouve support elle aussi dans les théories de la sémantique cognitive et du double codage. De ce fait, plus le domaine source ou l'origine étymologique d'une locution est riche et significative (imagée), plus aisément la locution (l'information verbale) serait fixée dans notre lexique mental, car elle serait stockée non seulement en tant qu'information verbale, mais aussi en tant qu'image.

Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) ont constaté qu'un grand nombre de locutions étaient étymologiquement transparentes pour les apprenants, que les informations sur leur origine permettaient aux apprenants de découvrir leur sens idiomatique et que les explications sur l'origine des locutions étymologiquement opaques avait le même effet de rétention en mémoire que lorsque cette technique était appliquée aux locutions transparentes.

Ainsi, pour que cette approche porte fruit, il faut que les apprenants soient invités à identifier l'origine ou le domaine source de chaque locution. Dans l'étude mentionnée ci-haut, les locutions ont été présentées aux apprenants dans trois exercices intégrant le programme *Idiomteacher*. Dans le premier exercice à choix multiples, à l'ordinateur, les apprenants devaient indiquer le domaine source de chaque locution. Par exemple, pour la locution « *to show someone the ropes* », les choix étaient les suivants :

- a. *prison/torture*
- b. *boats/sailing*
- c. *games/sports*

Après que l'apprenant ait choisi sa réponse, une brève explication sur l'origine ou l'utilisation littérale de la locution (très important dans le cas des locutions étymologiquement opaques) apparaissait à l'écran. Les apprenants pouvaient ainsi apprendre que les marins expérimentés enseignaient aux novices quelles cordes ils devaient utiliser. Les apprenants découvraient ainsi le domaine source de chaque locution présentée dans l'exercice. Ensuite, dans le second exercice à choix multiples, les apprenants devaient être capables de donner le vrai sens (sens figuré) de chaque locution. Voici les choix pour la locution « *to show someone the ropes* » :

- a. *to disclose the truth to someone*
- b. *to give someone a severe penalty*
- c. *to teach someone how to do a task*

Ces deux exercices à choix multiples étaient complémentaires. En faisant la connexion entre le sens figuré de la locution et son origine, les apprenants vont être en mesure de comprendre leur nature « motivée ». Un troisième exercice, cette fois un exercice à trous, a été intégré au programme *Idiomateacher* dans le but de tester la connaissance productive des étudiants et la rétention des locutions trouvées antérieurement dans les deux exercices à choix multiples.

Les résultats de l'expérimentation ont montré que l'élaboration étymologique représente une méthode efficace pour la rétention des locutions, tant pour les locutions étymologiquement transparentes que pour celles qui sont opaques, ce qui confirme la théorie du double codage. Il semble que la compréhension des locutions coïncide avec la reconnaissance de leur domaine source ou de leur origine, ce qui peut confirmer l'assertion de la sémantique cognitive sur le caractère motivé des locutions.

Par exemple, la connaissance de l'origine de la locution citée plus tôt, *avoir un chat dans la gorge*, pourrait mener les étudiants à mieux comprendre sa nature motivée. Cette locution remonte au XI^{ème} siècle et est née d'une confusion entre les termes « matou » (chat) et « maton » (les grumeaux du lait caillé). À l'origine les gens disaient « avoir un maton dans la

gorge ». Au fil du temps, le chat a pris la place du maton pour dire que l'on est enrôlé (Campa, 2008).

Boers *et al* (2009), dans une autre étude sur les effets de l'élucidation picturale (photos et dessins rattachés à une locution) associée à la technique d'élaboration étymologique sur la rétention de la forme des locutions soulignent que plusieurs dictionnaires anglais ont ajouté des notes faisant référence à l'origine littérale des locutions ou à la métaphore conceptuelle à laquelle elles peuvent appartenir. Ils citent les dictionnaires *Macmillan English dictionary for advanced learners* et *Collins Cobuild dictionary of idioms* à titre d'exemples de la reconnaissance de l'importance pédagogique de placer des informations étymologiques et des informations sur les métaphores conceptuelles pouvant regrouper certaines locutions à côté des explications qui accompagnent traditionnellement la définition des locutions dans les ouvrages de référence.

Encore dans cette étude empirique, dans le but de renforcer le processus du double codage, les auteurs ont présenté aux étudiants d'anglais langue seconde, en plus d'explications sur l'origine littérale des locutions, des images qui renforçaient ces explications. Toutefois, ils ont constaté que l'ajout de l'élucidation picturale aux explications sur l'origine des locutions a peu contribué à la rétention de leur forme (soit leur constituants lexicaux). Les auteurs expliquent que le rôle limité des photos et des dessins dans la rétention de la forme des locutions est dû à la présence de mots inconnus des apprenants dans les constituants lexicaux des locutions.

Szczepaniak et Lew (2011), à leur tour, ont discuté des questions reliées à la présence des images (*imagery*)⁴ – sous la forme d'illustrations et notes étymologiques – dans les dictionnaires spécialisés. Ensuite, ils ont mené une étude empirique pour comparer les effets de l'utilisation des illustrations (représentant le sens littéral des locutions) aux notes étymologiques (apparaissant dans les dictionnaires) sur la rétention de la forme et du sens à court et à long terme auprès d'un groupe d'étudiants universitaires polonais en anglais langue étrangère. Les résultats ont montré que l'utilisation d'images sous la forme d'illustration a contribué à la rétention de la forme et du sens des locutions à court terme autant qu'à long terme. Cependant, les notes étymologiques n'ont eu aucun effet positif.

⁴ Les auteurs emploient le mot « *imagery* » au sens attribué par Lakoff (1987) : « *imagery in the sense of verbal et non-verbal elements (...) that may stimulate the formation of conventional images* » (Szczepaniak et Lew, 2011 : p.1)

Les auteurs finissent par recommander l'inclusion des illustrations non seulement dans les dictionnaires de locutions mais aussi dans les manuels de langue seconde. Ils soulignent encore que le rôle peu actif des notes étymologiques dans la mémorisation du sens des locutions est parfaitement en lien avec la position de plusieurs lexicographes contemporains qui gardent encore des réserves quant à l'inclusion des notes étymologiques dans des dictionnaires spécialisés.

Hoa (2009), à son tour, fait remarquer que pour l'enseignant d'une langue seconde, qui n'est pas spécialiste des locutions, l'efficacité de l'approche d'élaboration étymologique pourrait ne pas être évidente. Il pourrait être difficile pour l'enseignant de trouver des explications sur l'origine des locutions et, encore plus important, ce pourrait ne pas être facile de les exposer de façon claire et concise, au moyen de termes connus des étudiants.

Donc, pour conclure, même si l'approche d'élaboration étymologique reste sujette à la controverse, même si les enseignants non spécialistes des locutions peuvent avoir de la difficulté à trouver des explications concises sur leur origine, la présence d'illustrations aidant les apprenants à relier le sens littéral au sens métaphorique des locutions dans les manuels demeure encore recommandée par certaines études scientifiques dans le domaine de l'acquisition des locutions.

2.4.3 L'approche de traduction/comparaison et les cas d'équivalence

La théorie de l'analyse contrastive, qui appuie l'approche de traduction/comparaison, consiste à prédire et à expliquer le comportement de l'apprenant sur la base d'une confrontation des deux langues en cause et d'une constatation des ressemblances et des différences entre les langues (Hoa, 2009). D'après la théorie de l'analyse contrastive, l'emploi de la L1 ne se limite pas à la simple traduction, elle représente plutôt un moyen stratégique d'accélérer l'apprentissage dans la L2 (Detry, 2008).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des locutions, la L1 joue un rôle actif dans l'interprétation des locutions. Les étudiants ont pu accumuler tout un bagage métaphorique qui leur sert, inconsciemment ou pas, de point de repère dans la compréhension de nouvelles locutions (Irujo, 1986; Boers et Demecheeler, 2001). D'un point de vue pédagogique, cette méthode respecte le principe selon lequel l'apprentissage optimal doit partir du connu vers

l'inconnu. Du point de vue affectif, la reconnaissance des savoirs accumulés par les apprenants dans leur L1 leur fait prendre une place centrale dans leur processus d'apprentissage et assure leur motivation (Hoa, 2009).

L'approche de traduction/comparaison a pour but de traduire et comparer les locutions dans la langue maternelle des apprenants et dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Premièrement, il faut traduire le sens littéral de chaque constituant des locutions pour ensuite traduire leur vrai sens (métaphorique). Après avoir compris le sens de la locution, l'apprenant est invité à chercher dans sa L1 la locution correspondante. L'enseignant doit alors attirer l'attention de l'apprenant sur les différences et similitudes entre les métaphores et les éléments lexicaux intégrant les locutions. Ainsi, l'apprenant est amené à noter dès le début les différences au niveau des constituants linguistiques des locutions, tout en comprenant qu'elles peuvent, malgré cela, véhiculer les mêmes métaphores.

D'autres cas de figure s'imposent lorsque la méthode de traduction/comparaison est mise en œuvre : il est possible de rencontrer des locutions dont les constituants sont les mêmes dans les deux langues mais dont le sens est différent, ce que nous appelons de faux-amis; et il y a aussi des cas où les locutions sont identiques (au niveau de la forme et du sens).

Dans une étude contrastive portant sur l'enseignement des locutions françaises à des apprenants espagnols, Detry (2008), inspirée des études de Irujo (1986) et Deignan, Gabrys, et Solska (1997), a mis sur pied des séquences didactiques exploitant les possibilités d'équivalences entre les locutions françaises et espagnoles.

En partant des contributions de la phraséologie, de la psycholinguistique et de la didactique des langues, l'auteure met en place une pratique centrée sur l'importance d'activer chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage adaptées aux particularités iconiques des locutions (qu'elle appelle *expressions idiomatiques*), autrement dit, à leur dimension imagée et aux possibilités interprétatives qui y sont associées. Cette méthodologie encourage la réalisation de tâches cognitives favorisant la compréhension de l'image littérale et du rapport métaphorique qui unit la locution avec son sens figuré. Par contre, lorsque la locution est très opaque et que l'apprenant ne peut déduire le sens figuré à partir du sens littéral, l'auteure suggère, en s'appuyant sur le travail de Galisson (1984); Irujo (1986); Boers et Demecheleer (2001) « des activités amenant l'étudiant soit à prendre conscience des parallélismes avec sa

propre langue, soit à comprendre des raisons qui expliquent l'emploi de l'image » (Detry, 2008 : 208).

L'auteure a donc élaboré trois séquences d'activités en tenant compte des types de connexions métaphoriques pouvant exister entre les locutions françaises et espagnoles. Cette démarche a pour but de montrer « le rôle stratégique que l'image littérale (IL) et son décodage métaphorique peuvent jouer dans la compréhension et la mémorisation de nouvelles expressions » (p.206).

L'auteure a mis en évidence trois possibilités de correspondance entre les locutions de ces deux langues en contact : **expressions idiomatiques identiques**; **expressions idiomatiques similaires** et **expressions idiomatiques différentes**. Pour chaque catégorie, elle prévoit une séquence d'activités précise. En commençant par les EI identiques, censées être plus faciles à acquérir (Irujo, 1986), cette démarche assure une construction progressive de l'apprentissage des locutions de la L2. Ainsi, une série de tâches est articulée autour de chaque séquence et prévoit l'utilisation de représentations graphiques (dessins). Les activités se présentent comme suit :

- Première étape : activités sur la compréhension du sens des constituants des expressions; réflexion sur leur interprétation métaphorique et éventuelle comparaison avec les EI de la L1 des apprenants;
- Deuxième étape : les séquences sont centrées sur l'exercice de la compétence de production (écrite et puis orale).

L'auteure précise également, pour chaque catégorie (en gras), les critères utilisés pour regrouper les locutions :

1. les **EI identiques** regroupent des expressions dont les éléments linguistiques sont équivalents et « les IL (images littérales) sont tout à fait semblables » (p.210);
2. les **EI similaires** regroupent des expressions dont les éléments linguistiques sont différents, mais « qui possèdent des IL ayant des similitudes métaphoriques dans les deux langues » (p.210). Cette catégorie comprend deux cas de figure : 1) les IL sont formées à partir de constituants linguistiques différents, mais renvoient à des métaphores conceptuelles similaires; 2) les IL présentent quelques variations dues à la présence de différences (sémantiquement pertinentes) dans la sélection des constituants;
3. les **EI différentes** regroupent des expressions pour lesquelles « les IL n'offrent pas vraiment de similitudes sémantiques et /ou métaphorique dans les deux langues. » (p.210)

À partir de ces catégories, la chercheuse présente un tableau comparatif d'expressions idiomatiques françaises et espagnoles :

Tableau 2.1 Tableau contrastif des EI français/espagnol (Detry, 2008 : 209)

	EI (français)	EI (espagnol)
EI métaphoriques (EIE = EIM)	(1) briser la glace (2) rafraîchir la mémoire (3) jouer avec le feu (4) se tenir comme chien et chat	romper el hielo refrescar la memoria jugar con fuego llevarse como el perro y el gato
EI similaires (EIE = EIM)	B.1. (5) la nuit porte conseil (6) être unis comme les deux doigts de la main (7) fermer les yeux sur quelque chose (8) faire d'une pierre deux coups B.2. (9) être la bras droit de quelqu'un (10) jeter l'argent par les fenêtres (11) avoir la puce à l'oreille (12) mettre de l'huile sur le feu	consultorio con la almohada ser una y carne hacer la vista gorda matar dos pájaros de un tiro ser el ojo derecho (de una persona) tirar la casa por la ventana tener la mosca detrás de la oreja echar leña al fuego
EI analogiques (EIE = EIM)	(13) avaler son acte de naissance (14) chercher midi à quatorze heures (15) les mors ouï des oreilles (16) avoir le coup de foudre (17) il y a une aiguille sous roche	irse al otro barrio buscarle tres pies al gato hay ropa tendida tener un flechazo hay gato encerrado

En examinant les catégories dans le tableau ci-dessus, nous ne sommes pas convaincue que la répartition des locutions parmi ces trois catégories soit claire. Premièrement, dans l'explicitation de ces catégories, l'auteure emploie les termes « métaphorique » et « métaphore conceptuelle », deux entités distinctes dans le domaine de l'acquisition des locutions. Comme nous l'avons vu dans la sous-section 2.4.1, le terme « métaphore conceptuelle » renvoie à un thème métaphorique précis pouvant regrouper un certain nombre de locutions. Ce thème métaphorique peut être plus ou moins lié au sens métaphorique actualisé par les éléments linguistiques de la locution. Linguistiquement, le terme « métaphore » suppose que « la ressemblance (similarité, analogie) entre les termes tient à l'existence d'un ou plusieurs traits communs de signification, que la métaphore actualise » (Galisson et Coste, 1976 : p.340). De ce fait, nous ne devons pas confondre les métaphores conceptuelles avec le sens métaphorique des locutions. Deuxièmement, nous ne croyons pas que le fait de regrouper les locutions par le degré de ressemblance ou différence de leur « image littérale » soit une bonne stratégie car le mot « image » suscite aussi des confusions. D'ailleurs, nous n'avons pas trouvé dans l'étude une définition assez claire de ce que l'auteure appelle une « image littérale ». Nous savons que les locutions ont toutes un double

sémantisme, donc nous pouvons parler à nos étudiants de l'existence d'un sens littéral et d'un sens figuré entourant les locutions. De plus, lorsqu'on choisit de travailler avec les représentations graphiques – les dessins, dans le cas de l'étude de Detry – il faut tenir compte du fait qu'elles peuvent illustrer le sens littéral des locutions de même que leur sens figuré. Peut-être que l'auteure associe « sens littéral » et « image littérale ».

Un autre point à relever est le problème récurrent de ne pas bien cerner ce qu'est une locution (ici nommée expression idiomatique). Dans le tableau ci-dessus, dans la colonne *EIE (français)*, nous ne sommes pas certaine que l'expression *rafraichir la mémoire* (que nous avons soulignée dans le tableau) soit une expression idiomatique, nous croyons qu'il s'agit plutôt d'une collocation.

L'approche de traduction/comparaison dans l'enseignement/apprentissage des locutions peut aussi servir à la mise en contact de langues très éloignées comme le français et le vietnamien. Hoa (2009) a mis sur pied une étude empirique auprès d'une population de 69 étudiants de l'université de Hanoi, natifs du vietnamien et de niveau avancé en FLE, futurs professeurs et traducteurs du français. La démarche comprenait un cours théorique et quatre cours pratiques portant sur un corpus de 94 expressions figées métaphoriques (EFM) françaises et prévoyait l'encodage verbal et visuel des EFM nouvelles, leur traduction en L1, puis leur comparaison avec les expressions équivalentes de la L1. Ce traitement a démontré l'effet positif de l'approche dans les résultats obtenus au pré-test, au post-test immédiat et au post-test différé de deux semaines.

Dans les cours d'introduction, la chercheuse a attiré l'attention des étudiants sur l'importance de la mise en évidence des quatre possibilités de correspondance possibles entre les locutions de deux langues en contact :

- Les EFM **parfaitement identique** qui ont le même sens métaphorique, la même métaphore conceptuelle et la même expression linguistique;
- Les EFM **semi-identiques** qui ont le même sens métaphorique et la même métaphore conceptuelle, mais dont l'expression linguistique est différente;
- Les EFM **totalelement différentes** qui ont le même sens métaphorique, mais dont la métaphore conceptuelle sous-jacente et l'expression linguistique sont différentes;
- Les EFM de « **fausse ressemblance** » qui ont le même sens littéral, mais dont le sens métaphorique est entièrement différent.

Cependant, bien que ces études puissent inspirer une séquence didactique très intéressante à l'égard de l'enseignement/apprentissage des locutions de deux langues en contact, nous reconnaissons que l'approche de traduction/comparaison a ses limites.

Premièrement, lorsqu'on pense à une pratique en salle de classe, il faut travailler avec des groupes dont la langue maternelle est commune à tous. À Montréal, par exemple, on rencontre dans les écoles de langues des groupes éclectiques dont la L1 des apprenants peut varier considérablement. Deuxièmement, on peut se demander si ce serait envisageable d'intégrer un tableau contrastif des locutions de deux langues en contact dans les manuels de langue seconde car normalement ils s'adressent à un public hétérogène, c'est-à-dire, à un public constitué d'apprenants de différents niveaux et de différentes nationalités.

Conclusion du chapitre

Après avoir exposé dans ce chapitre une définition précise de ce qui nous appelons une locution, présenté une typologie des locutions, examiné les caractéristiques des locutions et discuté des contributions et des limites des approches pédagogiques liées à l'enseignement/apprentissage des locutions en L2 décrites dans les écrits scientifiques que nous avons recensés, nous passons à la description des moyens méthodologiques adoptés dans le but d'atteindre nos objectifs et de répondre à notre question de recherche.

Chapitre III

Méthodologie

Dans ce chapitre nous décrivons la méthode utilisée dans cette étude afin de répondre à notre question de recherche et à notre sous-question, énoncées dans le chapitre I :

- Comment les locutions sont-elles traitées dans les manuels du portugais brésilien langue étrangère ?
- Est-ce qu'elles sont enseignées de façon explicite dans les manuels sélectionnés?

Notre étude est donc une étude principalement exploratoire, puisque nous cherchons à examiner la façon dont les locutions sont traitées dans les manuels du portugais brésilien langue étrangère utilisés dans les principaux centres de langues à Montréal, cet examen étant constitué surtout de nos observations et de l'analyse du contenu des manuels.

Ce chapitre se divise en trois parties :

1. Sélection des manuels;
2. Élaboration d'une grille d'analyse;
3. Procédure pour l'analyse des résultats.

Nous expliquons tout d'abord comment nous avons procédé pour sélectionner les manuels retenus dans cette recherche (choix des écoles de langues à Montréal, passation des questionnaires aux professeurs de portugais brésilien, etc). Ensuite, nous parlons des étapes parcourues dans l'élaboration de notre grille comparative des locutions : nous expliquons comment nous avons fait pour aboutir aux critères d'analyse retenus dans la grille et de quelle

façon chaque critère est noté. Finalement, nous décrivons les procédures utilisées pour l'analyse des résultats obtenus.

3.1. Sélection de manuels

Nous nous sommes intéressée à l'utilisation des manuels par les différentes écoles de langues à Montréal. Nous avons ainsi décidé de visiter les écoles offrant de cours de portugais du Brésil dans le but de connaître les matériels pédagogiques du PBLE y étant utilisés.

3.1.1 Le choix des Écoles de Langues à Montréal

Dès le début de notre recherche, nous avons voulu que l'échantillon des écoles enseignant le portugais brésilien soit représentatif de la clientèle différenciée des cours de portugais brésilien dans la ville. C'est-à-dire que nous avons eu le souci de ne pas restreindre le choix des cours de portugais ni aux universités, ni seulement aux écoles de langues qui ne sont pas reliées au milieu universitaire. Cela va de soi que les deux ont une clientèle distincte. À l'université, par exemple, le public des cours de langues est formé majoritairement de gens liés au milieu universitaire (étudiants, personnel), tandis que dans les écoles de langues hors université, la clientèle est plus diversifiée, pouvant comprendre non seulement des étudiants universitaires mais aussi des étudiants collégiaux, de gens de différentes professions, etc.

Nous avons contacté quatre universités à Montréal : l'Université de Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Montréal (UdeM), l'Université Concordia et l'Université McGill et trois centres de langues : Berlitz, Collège Platon et YMCA. Les deux universités francophones (UQAM et UdeM) ont confirmé que les cours de portugais brésilien sont offerts par leurs écoles de langues. Les universités anglophones (McGill et Concordia) n'offrent pas de cours de portugais brésilien. Les centres de langues ont tous confirmé que le portugais brésilien y est enseigné. Nous avons donc enquêté auprès des cinq écoles suivantes, afin de connaître les manuels qui y sont utilisés:

1. UQAM
2. UdeM
3. BERLITZ
4. Collège PLATON
5. Les YMCA

3.1.2. Première liste des manuels

Afin de connaître les manuels utilisés dans les cours de PBLE à Montréal, nous avons appelé les responsables des programmes dans les universités et nous nous sommes rendue dans les centres de langue pour parler aux personnes ressources à propos du choix des manuels de portugais brésilien. Nous avons appris que les écoles peuvent faire appel à différents manuels comme support didactique pour l'enseignement d'une langue seconde. Le choix du matériel pédagogique peut varier d'un professeur à l'autre à l'intérieur d'une même école, sauf pour l'école Berlitz, qui utilise le manuel *Português : manual do professor*, un livre conçu par cette même école, et utilisé par tous les professeurs qui y travaillent.

Néanmoins, il n'est pas rare que les professeurs bâtissent leur propre recueil de textes et d'exercices en ayant recours à des manuels divers, ou même construisent leur propre manuel. C'est le cas de la professeure Aparecida de Almeida à l'UQAM, qui a conçu avec Regina Lucia Péret Dell'Isola le recueil *Terra Brasil. Curso de língua e cultura do Brasil*, et de Alice Tavares Mascarenhas, auteure du livre *Aqui e Agora*, adopté au niveau 1, à l'UdeM et aux YMCA.

En conséquence, l'adoption des manuels varie selon le choix des professeurs. Par exemple, à l'Université de Montréal, aux YMCA et au Collège Platon, on trouve les manuels suivants : *Fala Brasil : português para estrangeiros*, de Pierre Coudry et Elizabeth Fontão; *Aprendendo português do Brasil*, de Maria Nazaré Laroça, Nadime Bara et Sonia Pereira.; *Falar...ler... escrever... português. Um curso para estrangeiros*, de Emma Eberlein Lima et Samira lunes; *Aqui e agora*, de Alice Tavares Mascarenhas et *Muito prazer : fale o português do Brasil : um curso para estrangeiros*, de Gláucia R. R. Fernandes, Telma Ferreira et Vera Ramos.

Cette étape a été importante pour l'élaboration de la liste de manuels figurant dans le questionnaire à être passé aux professeurs dans l'étape suivante. Nous sommes donc arrivée à une liste comptant sept manuels :

- 1- Recueil *Terra Brasil. Curso de língua e cultura do Brasil*, de Aparecida de Almeida et Regina Lucia Péret Dell'Isola
- 2- *Fala Brasil : português para estrangeiros*, de Pierre Coudry et Elizabeth Fontão
- 3- *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*, de Maria Nazaré de Carvalho Laroca *et al.*
- 4- *Português : manual do professor*, de Berlitz Languages
- 5- *Falar... ler... escrever...português. Um curso para estrangeiros*, de Emma Eberlein Lima et Samira Iunes
- 6- *Aqui e agora, português para estrangeiros*, de Alice Tavares Mascarenhas
- 7- *Muito prazer : fale o português do Brasil : um curso para estrangeiros*, de Gláucia R.R. Fernandes *et al.*

Ces manuels couvrent les niveaux débutant, intermédiaire et avancé, ce qui nous permet d'avoir une idée de ce que l'apprenant du portugais apprend en ce qui concerne les locutions tout au long de son parcours d'étudiant du PBLE.

3.1.3 La passation des questionnaires et les résultats obtenus

Dans le but de confirmer auprès des professeurs leur choix de manuels, nous avons bâti un questionnaire (appendice A) pour confirmer quel(s) manuel(s) ils utilisaient.

Seulement quatre questionnaires, dans un total de douze, nous ont été retournés :

BERLITZ

À Berlitz, deux répondants sur deux nous ont confirmé l'adoption exclusive du livre

- *Berlitz, Português : manual do professor.*

UdeM

À l'UdeM, nous avons obtenu une réponse sur trois. Le répondant a confirmé l'utilisation du livre

- *Aqui e agora, português para estrangeiros.*

YMCA

À l'École de langues des YMCA, un répondant sur cinq a confirmé l'utilisation de quatre manuels :

- *Muito prazer : fale o português do Brasil;*
- *Falar...ler...escrever português;*
- *Aqui e agora, português para estrangeiros;*
- *Fala Brasil : português para estrangeiros.*

Nous avons eu un faible taux de participation des professeurs dans cette école, mais heureusement, nous y avons rencontré le conseiller pédagogique en langues étrangères, M Guillard, qui nous avait expliqué l'utilisation des manuels dans les six niveaux du cours de portugais brésilien. Les professeurs ont le droit de choisir le manuel qui sera utilisé aux niveaux avancés du cours, soit aux niveaux 5 et 6, par contre, pour les niveaux débutant et intermédiaire (niveaux 1 à 4) les professeurs doivent adopter les manuels suivants:

- *Aqui e agora, português para estrangeiros* (niveaux 1 et 2)
- *Recueil* (niveaux 3 et 4)⁵

De ce fait, les professeurs qui enseignent aux niveaux 5 et 6 sont en mesure d'adopter les autres manuels cités par notre répondant :

- *Muito prazer : fale o português do Brasil;*
- *Falar...ler...escrever português. Um curso para estrangeiros*
- *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*
- *Fala Brasil : português para estrangeiros*

⁵ Recueil préparé et vendu dans l'école, dans lequel nous avons trouvés des extraits du livre : *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros* et de *Fala Brasil : português para estrangeiros*

UQAM

En ce qui concerne l'école de langues à l'UQAM, nous avons parlé directement à la seule professeure chargée des cours de portugais du Brésil, madame Aparecida de Almeida, qui nous a confirmé l'adoption de son propre recueil *Terra Brasil*, en quatre volumes, non seulement à l'UQAM mais aussi à l'UdeM, où elle enseigne également le portugais brésilien.

Collège PLATON

Aucun professeur du collège Platon n'a répondu à notre questionnaire. Cependant, nous avons parlé directement à la directrice, Mme Vorias, qui nous a confirmé que les professeurs de portugais utilisent normalement les manuels :

- *Fala Brasil : português para estrangeiros;*
- *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*

3.1.4 Les manuels retenus

Afin de choisir les manuels constituant le corpus de notre étude, nous avons fait appel aux deux critères suivants :

- le nombre d'écoles où ils étaient adoptés;
- la présence dans le manuel d'une section (à l'intérieur des chapitres ou des unités) consacrée à l'enseignement des locutions (expressions idiomatiques).

Nous avons donc éliminé le manuel *Berlitz, Português : manual do professor* parce qu'il n'était adopté qu'à Berlitz et parce que les locutions ne faisaient pas partie de son contenu. Le deuxième manuel éliminé a été *Aqui e agora, português para estrangeiros*. Bien que ce dernier soit adopté dans deux écoles, à l'UdeM et aux YMCA, il n'aborde pas les locutions parce qu'il s'adresse à des débutants.⁶

⁶ Dans l'introduction du livre, nous trouvons l'information que « le manuel correspond aux niveaux A1 - initiation et A2 – élémentaire », dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Or, les locutions sont plutôt abordées dans les niveaux intermédiaire et avancé que dans le niveau débutant.

Voici la liste de manuels retenus dans notre étude :

1. Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros (1993);
2. Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil (sans date.);
3. Fala Brasil : português para estrangeiros (1989);
4. Falar...ler...escrever... português : um curso para estrangeiros (1999)

Parmi ces quatre manuels, trois ont été réédités dans les années 2000, nous travaillons donc avec les éditions les plus récentes :

- Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros, **2003**;
- Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil (s.d.);
- Fala Brasil : português para estrangeiros, **2007**;
- Falar...ler...escrever... português : um curso para estrangeiros, **2009**.

3.2 Élaboration d'une grille d'analyse

Pour faire une analyse rigoureuse du traitement des locutions dans les manuels retenus, nous avons élaboré une grille d'analyse. Notre grille est inspirée de la grille utilisée dans la recherche de Alvez (2010), où l'auteur compare le contenu culturel dans quatre manuels de l'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes. Même si la nature de notre recherche est différente de celle de Alvez (2010), nous avons réalisé que nous pourrions adapter cette grille à nos besoins :

Tableau 3.1 : Références culturelles latino-américaines dans le manuel *Suēna 2*

Entrée	Page (s)	Diversité Régionale	Thème
Total :			

0 = non

1 = oui

De ce fait, dans la colonne à droit, *entrée*, nous présentons les locutions trouvées dans chaque manuel. Les autres colonnes présentent ensuite les critères retenus d'après la lecture des écrits scientifiques dans le but de mieux décrire, analyser et comparer la façon dont les locutions sont traitées dans chaque manuel.

La prochaine section expose les critères retenus pour construire notre grille.

3.2.1 Les critères d'analyse et les difficultés reliées à l'enseignement/apprentissage des locutions

Les éléments *locution*, *contexte*, *identification*, *définition*, *illustration* et *exercices* constituent les critères d'analyse employés pour examiner et comparer le traitement des locutions dans les manuels. Nous y sommes arrivée après avoir recensé dans le chapitre 1 (problématique) les difficultés majeures liées à l'enseignement/apprentissage des locutions. Voici la description de chacun de ces éléments :

Critère *Locution* :

- Les locutions sont des items du vocabulaire généralement négligées dans les manuels (Irujo, 1986; Detry, 2008; Boers et al, 2009)

Pour le critère *locution* il est question de recenser les locutions trouvées dans les manuels. Toutes les locutions : non seulement celles qui ont été identifiées comme telles par les auteurs, mais celles qui n'ont pas été identifiées en tant qu'une locution, qui sont donc éparpillées dans le manuel et que nous-mêmes avons inventoriées. Cela relève aussi d'un autre critère, celui de l'identification des locutions. Les deux critères vont donc ensemble, car une locution peut figurer dans la grille sans qu'elle ait été identifiée tant que telle pour les auteurs des manuels.

Critère *Contexte* :

- Les indices contextuels, de même que les indices lexicaux (le sens littéral des mots dans une locution), peuvent aider l'apprenant dans le processus d'inférence du sens métaphorique des locutions nouvelles (Liontas, 1999).

Il est connu que le contexte représente une source d'information importante, donc non négligeable, dans l'acquisition du vocabulaire (Nation, 2000; Schmitt, 2001). Cela va de même pour les locutions. Selon Liantas (1999), le contexte est aussi important pour l'acquisition des locutions que connaître le sens littéral de ses constituants. Nous croyons ainsi que présenter les locutions dans leur utilisation normale serait avantageux pour les apprenants.

Donc, avoir l'occasion de revoir les locutions en contexte authentiques — textes littéraires, textes de revue et journal, par exemple, signifie augmenter chez l'apprenant les chances de bien saisir ces items complexes du vocabulaire de la L2.

Critère Identification :

- Les locutions sont des items du vocabulaire difficiles à identifier comme telles par les apprenants en L2 (Galisson, 1983; Treville et Duquete, 1996; Nation, 2001; Detry, 2008; Hoa, 2009; Szczepaniak et Lew, 2011)

L'identification des locutions est une tâche difficile non seulement pour les apprenants en L2, mais aussi pour les didacticiens, les pédagogues, les linguistes et les professeurs. Les nuances entre les types d'expressions ne sont pas toujours tranchées.

Nous croyons ainsi que bien identifier les locutions dans leur contexte normal d'utilisation (textes, dialogues, etc.) représente déjà un pas important vers l'enseignement de ces items. Il est possible d'utiliser plusieurs moyens graphiques pour bien cerner les locutions dans leur contexte d'utilisation : les guillemets, le caractère italique, ou même une référence explicite en note de bas de page, par exemple.

Donc, attirer explicitement l'attention des apprenants sur les locutions, en les identifiant au moyen de caractères spéciaux, et en les séparant, par exemple, des autres expressions courantes, comme les collocations, les formules du discours, les expressions de courtoisie, etc. favoriserait leur acquisition.

Critère Définition :

- Les locutions sont des items multilexicaux complexes dont le sens peut ne pas être toujours prévisible (sens opaque) et difficiles à localiser dans les dictionnaires

(Galisson, 1983; Treville et Duquete, 1996; Nation, 2001; Detry, 2008; Boers et al, 2009; Hoa, 2009; Szczepaniak et Lew, 2011)

Comprendre le sens des locutions n'est pas une tâche évidente. De plus, en classe de L2, les apprenants n'ont parfois ni le temps ni les moyens de le découvrir tout seuls. Enfin, l'apprentissage des locutions comprend aussi une connaissance qui va au-delà des connaissances linguistiques, il comprend une connaissance de la culture dont elles sont issues (le contenu culturel véhiculé). Présenter le sens des locutions dans le manuels serait ainsi une façon efficace et économique de les enseigner.

Critère Illustration :

- Les locutions étant plutôt motivées qu'arbitraires, le sens métaphorique découle parfois de leur sens littéral (Kovecses et Szabo, 1996; Boers et Demecheleer, 2001; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004, Szczepaniak et Lew, 2011)

Les illustrations portant sur le sens littéral faciliteraient la compréhension du sens métaphorique des locutions. Lorsque le sens littéral n'aide pas à saisir le sens métaphorique, l'illustration portant sur le sens métaphorique aurait un rôle important dans la compréhension des locutions à degré d'opacité sémantique plus élevé.

Donc, prévoir une place aux illustrations dans les manuels relève d'une stratégie d'apprentissage efficace pour l'acquisition des locutions.

Critère Exercices :

- Les locutions sont difficiles à reproduire à cause de leur caractère monolithique (Gross, 1996)

Les locutions contiennent au moins un mot qui ne peut pas être remplacé par son synonyme (blocage lexical). En effet, elles ne laissent pas beaucoup de place aux variations, on ne peut pas changer leurs éléments. Les apprenants doivent les reproduire comme un tout indissociable (un bloc lexical).

Les exercices jouent donc un rôle fondamental dans la mémorisation de la forme de ces items complexes. Proposer des exercices dans le but d'amener les apprenants à réemployer les locutions dans des contextes variées fait preuve du souci de développer une compétence productive chez l'apprenant, ce qui relève aussi d'une stratégie efficace lors de l'acquisition des locutions.

3.2.2 Les éléments de la grille et leur notation

Notre grille comprend ainsi six éléments : locution, contexte, identification, définition, illustration et exercices. Dans la première colonne de la grille, la colonne **locution**, il est possible d'identifier les locutions du portugais brésilien qui apparaissent dans chacun des manuels. Chaque locution est suivie soit de la locution correspondante en français (même si leurs composantes linguistiques sont différentes), soit de la traduction de son sens (entre guillemets simples), suivi de la traduction littérale de la locution en caractère italique. Ainsi, lorsque les locutions du portugais n'ont pas d'équivalent idiomatique en français, elles sont présentées avec leur sens entre guillemets et leur traduction littérale en italique. Les ouvrages de référence utilisés dans la recherche des locutions françaises correspondantes à celles du portugais et dans la traduction du sens métaphorique des locutions portugaises et françaises sont dans notre bibliographie. À la fin de cette colonne, apparait le nombre total de locutions trouvées dans le manuel. Nous tenons encore à préciser que les locutions y figurant sont celles que les manuels ont identifiées en tant que telles, de même que celles qui n'ont pas été identifiées, mais que nous avons pu y retrouver et que nous-mêmes avons recensées.

La colonne **contexte** nous permet de préciser si les locutions sont présentées dans une liste (**L**), un texte (**T**), un dialogue (**D**), un contexte simple de une ou deux phrases (**P**) ou un autre contexte (**A**). La notation **autre** veut dire que la locution n'a pas été trouvée dans une liste, un texte ou un dialogue, mais ailleurs dans le manuel, par exemple dans les consignes des exercices, dans des notes explicatives, dans des transcriptions de chansons ou dans les exercices eux-mêmes. Si une locution est notée avec une ou plusieurs lettres, par exemple : **L/D**, cela veut dire qu'elle apparait dans la liste et dans le dialogue.

Dans la colonne **identification**, nous tenons à préciser la façon dont les manuels ont identifié la locution. Par exemple, si elle a été identifiée explicitement en tant que locution ou

expression idiomatique, si elle a été détachée du corps du texte typographiquement (au moyen de caractère gras ou italique, soulignée ou entre guillemets, par exemple) ou si elle a été regroupée sous le titre « expressions » nous verrons la marque **1 (oui)**. Au contraire, si la locution n'est pas identifiée explicitement par les manuels, elle est notée **0 (non)**.

Nous avons utilisé le même système de notation pour les colonnes **définition**, **illustration** et **exercices**. Ainsi, par exemple, si une locution quelconque est notée **1** pour l'illustration, cela signifie qu'elle est accompagnée d'un dessin ou d'une image. Si elle est notée **0**, il n'y a pas d'illustration, etc.

En somme, en regardant notre grille, il est possible de :

1. identifier la locution du portugais brésilien, connaître son équivalent en français, ou son sens et sa traduction littérale, et le nombre de locutions apparaissant dans le manuel ;
2. préciser si elle a été identifiée par les manuels, et si oui, comment;
3. préciser le contexte dans lequel apparaît la locution (liste, texte, dialogue, autres);
4. savoir si le manuel en fournit une définition;
5. savoir si elle est accompagnée d'illustration;
6. savoir si elle est réutilisée dans un exercice

Voici finalement notre grille :

Tableau 3.2 : Grille comparative de traitement des locutions

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
Total :					

0 : Non

1 : Oui

L : Liste de mots

D : Dialogue

T : Texte

P : Contexte simple (une/deux phrases)

A : Autres

3.2.3 Grille d'analyse des exercices proposés

Puisque les manuels proposent des exercices variés non seulement dans le livre-texte mais aussi dans les cahiers d'exercices associés, nous avons élaboré une autre grille, pour montrer les différents types d'exercice figurant dans les deux documents.

Cette grille nous permet de connaître les exercices proposés pour chaque locution lorsque des exercices les accompagnent. La grille précise également si les exercices figurent dans les manuels ou dans les cahiers qui accompagnent parfois les manuels.

En voici le modèle :

Tableau 3.3 : Grille des exercices proposés :

Locution	Exercice manuel	Exercice cahier
Total :		

A : donner le sens

B : associer la locution à son illustration

C : exercices à trous

D : lecture / interprétation du texte

E : donner la locution d'après son sens

F : associer la locution à son sens

G : compléter la phrase

H : formuler une nouvelle phrase avec la locution

Nous avons listé huit types d'exercices différents : donner le sens de la locution (A); associer la locution à son illustration (B); exercices à trous (C); lecture / interprétation du texte (D) et donner la locution d'après son sens (E); associer la locution à son sens (F); compléter la phrase (G) et formuler une phrase nouvelle avec la locution (H). La grille nous permet également de connaître les exercices le plus utilisés et de les comparer d'un manuel à l'autre (chapitre 5).

3.3 Procédure pour l'analyse des résultats

Pour effectuer le classement des manuels nous nous pencherons d'abord sur les taux en pourcentage obtenus pour chaque manuel pour chacun des critères suivants : contexte; identification, définition; illustration et exercice. Ainsi nous pourrons examiner combien de locutions sont présentées en contexte (dialogues, textes, contexte simple d'une ou deux phrases, etc.), combien ont été identifiées explicitement en tant que locution ou expression idiomatique, combien ont été illustrées et combien ont été réutilisées dans les exercices. Les taux en pourcentage nous permettront d'effectuer une lecture comparative équitable des données. Nous serons donc en mesure d'analyser la « performance » des manuels pour chaque critère de la grille et nous pourrons établir le rang de manuel pour chaque critère séparément.

Ensuite, nous présenterons la classification des manuels pour l'ensemble des critères d'analyse, soit leur score total. Un tableau comparatif montrera la position de chaque manuel dans le rang et les scores indiqueront la moyenne en pourcentage pour la somme des cinq critères mentionnés ci-haut. Ces données chiffrées nous permettront de faire une lecture analytique des résultats et de formuler des recommandations quant à l'adoption de l'un ou l'autre des manuels dans les classes de langue, dans la perspective d'un enseignement plus complet des locutions du portugais brésilien.

Chapitre IV

Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus pour chaque manuel dans l'ensemble des critères faisant partie de notre grille de comparaison du traitement des locutions. Nous faisons d'abord une présentation générale de chaque manuel pour ensuite procéder à la présentation de la grille, suivie de son analyse détaillée.

4.1. Présentation du manuel 1: *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*

Le manuel *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros* (appendice B) a été publié pour la première fois en 1993 et en est à sa quatrième édition (2003). Il compte 183 pages et vient accompagné d'un cahier d'exercices, d'un guide pédagogique pour le professeur et d'une cassette de 60 minutes, contenant les dialogues des leçons. Bien qu'il n'y ait pas de référence explicite du niveau des apprenants auxquels le livre s'adresse (débutant, intermédiaire, avancé), ce manuel vise à introduire les notions fondamentales du portugais brésilien : « la méthode se donne comme objectif d'apporter à l'étudiant étranger, en un nombre réduit d'heures de cours, les structures fondamentales du portugais du Brésil, parlé et écrit » (cité de la présentation du manuel). Le dernier chapitre de ce manuel, sur les expressions idiomatiques du portugais brésilien, intègre le recueil adopté aux cours de niveau 4 aux YMCA.

Le livre est organisé en 13 unités, chacune structurée autour d'un thème (appelé motivation). Chaque unité est introduite de façon directe et synthétique à l'aide d'une bande

dessinée très populaire au Brésil (*A turma da Mônica*, de Maurício de Souza). Chaque unité thématique contient un dialogue, un contenu grammatical, une liste de mots complémentaires, des activités (exercices de compréhension et de fixation) et un texte supplémentaire (soit des textes simples, des paroles de chansons populaires brésiliennes ou des textes représentatifs de la littérature brésilienne).

Prenons le premier chapitre comme exemple. Le thème de ce chapitre (unité 1) est, sans surprise, celui des *présentations*. Le thème est introduit avec humour par une bande dessinée : une fille qui présente son petit ami (le personnage *Cascão*, connu pour ne pas aimer prendre sa douche) et son animal de compagnie (un porc) à sa mère, qui semble ne pas savoir qui est qui. Un dialogue vient en suite. Après avoir lu et entendu le dialogue en situation, l'apprenant est exposé à un vocabulaire spécifique et à quelques structures langagières dont il a besoin pour se présenter, pour présenter les membres de sa famille, ou ses amis. L'étudiant est censé acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir parler de lui-même (qui est-il, qu'est-ce qu'il fait, quelle est sa nationalité, sa profession, etc.). Le contenu grammatical porte sur le verbe être (les verbes *ser* et *estar*), les pronoms personnels, les possessifs, les démonstratifs, quelques prépositions, etc. Le contenu est fixé par des activités éparpillées au long du chapitre. Les activités sont présentées soit dans le manuel, soit dans le cahier d'exercices. Ensuite, il y a une section « enrichissement vocabulaire » (liste de mots), à travers laquelle l'étudiant prend connaissance des expressions de courtoisie (merci beaucoup: *muito obrigado(a)*; désolé(e) : *desculpe*; à plus tard : *até mais tarde*; etc.) et des expressions de sentiments (pour vrai? : *é mesmo?*; mon Dieu! : *meu Deus!*; formidable! : *formidável!*; quel horreur! : *que horror!*; etc.). On trouve à la fin du chapitre un petit texte avec glossaire sur les pêcheurs du nord-est du Brésil et leur embarcation (la *jangada*). Un texte qui est à notre avis un peu difficile pour ceux qui prennent un premier contact avec la langue, mais qui témoigne de l'importance du contenu culturel dans les cours de langues.

D'ailleurs, pour conclure cette brève présentation, un petit mot sur l'approche culturelle du manuel, qui ne passe pas inaperçue. Nous savons que la langue, la culture et l'identité nationale sont intimement reliées. De ce fait, le livre *Aprendendo português do Brasil* permet aux apprenants non seulement de s'approprier la langue parlée au Brésil, mais aussi de prendre connaissance de ses différentes manifestations culturelles. En échappant aux stéréotypes liées au Brésil, comme par exemple le binôme carnaval/football, l'étudiant

étranger a la chance de connaître cette diversité culturelle par le moyen des bandes dessinées, des textes littéraires, de chansons populaires, des textes de journaux, etc.

Au-delà des représentations stéréotypées des pays tropicaux (images de perroquets, petits singes et autres animaux de la forêt), on voit sur la couverture du livre une reproduction d'une toile de l'artiste peintre brésilienne Tarsila do Amaral, intitulée *O Abaporu* (1928), qui signifie, dans la langue indigène tupi-guarani, « L'homme qui mange ». Cette toile est d'une grande importance dans le panorama culturel brésilien, car elle a inspiré le « manifeste anthropophage » du mouvement moderniste brésilien qui avait pour but la « digestion », c'est-à-dire, la transformation de la culture européenne (qui désormais ne devrait pas être consommé de façon acritique) et, conséquemment, l'affirmation de la « couleur locale ».

4.1.1 L'acquisition du vocabulaire

En examinant le livre par le biais du développement de la compétence lexicale chez les apprenants, on voit que ce côté n'a pas été négligé, bien que la grande partie des exercices proposés soit liés à l'acquisition des structures grammaticales.

Le regroupement de mots en listes, met en évidence la volonté de présenter les mots appartenant à un thème spécifique. Par exemple, au chapitre 10, intitulé, « *No Shopping* : Dans le shopping », dans la section « enrichissement vocabulaire » l'apprenant apprend le vocabulaire lié aux vêtements et aux accessoires de mode. Au chapitre 9, « *Rodrigo vai ao médico* : Rodrigo va chez le médecin », dans la même section « enrichissement vocabulaire », la liste de mots est celle liée au corps humain, etc. Un vocabulaire présenté par thème est censé être plus facile à apprendre qu'un vocabulaire disparate. Cependant, en ce qui a trait à l'apprentissage des locutions, cette section d'enrichissement du vocabulaire a laissé passer une excellente opportunité de présenter aux étudiants les locutions formées à partir des parties du corps (dar uma **mão** / donner un coup de **main**; *quebrar a cabeça* / se casser la **tête**; dor de **cotovelo** / avoir mal au coude, 'être jaloux'; etc). Cette même remarque pourrait être faite à la section d'enrichissement vocabulaire du chapitre six, celle où l'étudiant apprend les couleurs. À nouveau, on aurait pu regrouper les locutions formées à partir de noms de couleurs (em **brancas** nuvens, *dans des nuages blancs*, 'sans être remarqué'; *jogar verde*, *jouer vert*, 'manipuler qqun pour en obtenir de déclarations ou des faits non révélés', etc).

Un autre point favorable concernant l'acquisition du vocabulaire est sans doute les textes et dialogues suivis d'exercices de compréhension et d'interprétation qui figurent dans chaque chapitre. L'apprenant a ainsi l'occasion de connaître non seulement le sens des mots, mais aussi leur combinatoire sémantique, syntaxique et discursive.

4.1.2 Des locutions regroupées dans une liste

Trente locutions du portugais brésilien ont été regroupées à la fin du livre, soit au 13^{ème} chapitre, sous le titre « expressions idiomatiques » et quatre autres apparaissent ailleurs dans le manuel. Parmi elles, deux ont été identifiées : l'une comme expression idiomatique et l'autre a été détachée en italique du corps du texte.

4.1.3 Grille comparative des locutions dans le manuel 1 : APB

Voici la grille comparative des locutions dans le manuel APB (1993) :

Tableau 4.1 Grille 1 : Aprendendo português do Brasil : um curso para estrangeiros

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
1. Andar(estar)com a pulga atrás da orelha Mettre la puce à l'oreille	L/D	1	1	0	1
2. Bater papo 'bavarder'	L/D	1	1	1	1
3. Bater (dar) com o nariz na porta Se cogner le nez à la porte	L	1	1	0	1
4. Bater na mesma tecla <i>Batter sur la même touche</i> 'insister'	L	1	1	0	0
5. [Custar] os olhos da cara [Couter] les yeux de la tête	L	1	1	0	0
6. Dar o bolo Faire faux bond à quelqu'un	L/D	1	1	0	1
7. Dar com a língua nos dentes Ne pas retenir sa langue	L	1	1	0	1
8. Dar o golpe do baú <i>Donner le coup du bahut</i> 'se marier à quelqu'un en visant son argent'	L	1	1	1	1
9. Dor de cotovelo <i>Avoir mal au coude</i> 'être jaloux'	L/D	1	1	0	1

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
10. Entrar em (numa) fria Être mal pris	L	1	1	0	1
11. Estar duro Être fauché	L/D	1	1	0	1
12. Estar de fogo <i>Être en feu</i> 'être légèrement ivre'	L	1	1	0	0
13. Estar de ressaca Avoir la gueule de bois	L/D	1	1	0	1
14. Ficar (viver) de papo para (pro) ar Ne rien faire de ses dix doigts	L/D	1	1	1	1
15. Ficar de orelha em pé Tendre l'oreille	L	1	1	1	0
16. Filho de peixe peixinho é <i>Fils de poisson, petit poisson est</i> Les chiens ne font pas de chats	L	1	1	0	0
17. Não dizer coisa com coisa Dire n'importe quoi	L/D	1	1	0	1
18. Não dar o braço a torcer <i>Ne pas donner le bras à torcere</i> Ne pas céder un pouce de terrain	L	1	1	0	1
19. Não atar nem desatar <i>Ni nouer ni dénouer</i> 'être indécis'	L	1	1	0	1
20. Perder a cabeça Perdre la tête	L/D	1	1	1	1
21. Pisar em ovos Marcher sur des œufs	L	1	1	0	0

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
22. Pôr as cartas na mesa Jouer cartes sur table	L	1	1	0	1
23. Pôr no olho da rua <i>Mettre dans l'œil de la rue</i> 'congédir brusquement'	L	1	1	1	1
24. Pôr tudo em pratos limpos Mettre les choses au clair	L	1	1	0	1
25. [Saber] na ponta da língua <i>[Savoir] sur le bout de la langue</i> [Savoir] sur le bout des doigts	L	1	1	1	0
26. Sem tirar nem pôr <i>Sans tirer ni mettre</i> Kif-kif bourricot	L	1	1	0	1
27. Ser um zero à esquerda <i>Être un zero à gauche</i> 'être nul'	L	1	1	0	0
28. Tirar de letra <i>Tirer de lettre</i> 'réussir avec aisance'	L	1	1	0	1
29. Tocar no ponto fraco 'toucher le point faible'	L	1	1	0	0
30. Viver no mundo da lua Être dans la lune	L/D	1	1	1	1
31. De cabeça quente Tête chaude	D	0	0	1	0
32. Ir por água abaixo Tomber à l'eau	D	1	0	0	1
33. Dar um jeitinho (jeito) <i>Donner une tournure</i> 'se débrouiller'	T	1	0	0	1

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
34.[Levantar] com o pé esquerdo [Se lever] du pied gauche	T	0	0	0	0
TOTAL : 34 locutions					

0 : NON

1 : OUI

L : LISTE DE MOTS

D : DIALOGUE

T : TEXTE

P : CONTEXTE SIMPLE (UNE/DEUX PHRASES)

A : AUTRES

4.1.4 Analyse de la grille I : APB

Dans ce manuel de 183 pages, nous avons relevé 34 locutions du portugais brésilien. Parmi elles, 30 sont présentées à la fin du dernier chapitre (unité 13), soit à la section « enrichissement vocabulaire », sous la forme d'une liste de mots, titrée « expressions idiomatiques », et une définition est associée à chacune d'entre elles (appendice C).

Les quatre dernières locutions qui sont à la fin de la grille (les locutions 31, 32, 33 et 34) ne font pas partie de la liste de mots du dernier chapitre, mais elles figurent ailleurs dans le manuel. Cependant, elles ne sont pas accompagnées de leur définition.

Les locutions 31 et 32 (*de cabeça quente* : avoir la tête chaude et *ir por água abaixo* : tomber à l'eau) apparaissent pour la première fois dans un dialogue à la page 179 (appendice D). Le but du dialogue est de mettre en contexte les locutions de la liste de mots. Dix autres locutions de la liste apparaissent aussi à l'intérieur de dialogues. La locution 31 (*de cabeça quente*) au-delà de ne pas faire partie de la liste à la page 178, n'a pas été identifiée en tant que telle. La locution 32 (*ir por água abaixo*) ne fait pas partie elle non plus de la liste, mais a été au moins détachée du texte et mise en évidence par des caractères italiques.

Ensuite, la locution 33 (*dar um jeitinho* : 'se débrouiller') apparaît dans le texte littéraire à la page 182 et figure elle-même en tant que thème du texte. Le texte, une chronique, titrée « *Dar um jeitinho* », explique que « *dar um jeitinho* » fait partie de la façon d'être des brésiliens, que cette disposition à jamais se conformer à des situations difficiles ou adverses de la vie quotidienne est déjà dans l'ADN de tous les brésiliens. En utilisant des exemples concrets, le chroniqueur essaie de faire comprendre à une amie, une journaliste étrangère en mission au Brésil, de quoi s'agissait cette expression qu'elle entendait souvent des ses collègues lors qu'ils se trouvaient devant des problèmes d'ordre pratique. Les exemples illustrent une tendance à la fois anticonformiste et naïve dans la façon brésilienne de « *dar um jeitinho* ». Une plume légère et un texte plein d'humour témoignent du style élégant et de la fine perception des traits les plus saillants du caractère du peuple et des faits de la vie de tous les jours au Brésil. Ce texte est suivi d'un exercice de compréhension. Il faut donc que l'étudiant soit capable d'inférer le sens de la locution d'après la lecture du texte.

Les locutions 32 et 33, bien qu'elles ne soient pas regroupées dans la liste et qu'on n'en fournisse pas de définition, sont quand même identifiées comme des expressions

idiomatiques, soit par des caractères italiques (dans le dialogue), soit par une mention explicite qu'il s'agit d'expressions idiomatiques du portugais brésilien (page 181).

La dernière locution (*[levantar] com o pé esquerdo* : [se lever] du pied gauche), est comme perdue dans un texte à la page 44 et n'est pas identifiée comme locution (appendice O).

Ces observations nous conduisent à dégager cinq cas de figure :

1. les trente locutions qui figurent dans la liste d'expressions idiomatiques à la page 178, qui sont identifiées comme telles et qui sont accompagnées d'une définition;
2. la locution 31 (*de cabeça quente*) trouvée dans le dialogue à la page 179, mais hors liste, sans définition et non identifiée;
3. la locution 32 (*ir por água abaixo*) trouvée dans le dialogue à la page 179, identifiée, mais hors liste et sans définition;
4. la locution 33, *dar um jeitinho*, qui constitue le thème du texte, à la page 182, identifiée, mais hors liste et sans définition;
5. la locution 34 (*[levantar] com o pé esquerdo*) qui n'apparaît qu'au texte à la page 44, hors liste, sans définition et non identifiée.

En ce qui a trait aux activités proposées pour l'apprentissage des locutions, elles apparaissent dans le manuel lui-même ou dans le cahier d'exercices. Dans ce dernier, on ne trouve que deux types d'exercices : des exercices à trous et des exercices d'association locution/ illustration, où l'apprenant doit lier les locutions à la représentation iconique de leur sens métaphorique. Les autres activités recensées (donner le sens de la locution, exercices à trous, exercices de lecture et de compréhension du texte) sont dans le manuel. En regardant le tableau ci-dessous, on s'aperçoit que des 34 locutions trouvées dans le manuel, 23 sont réinvesties dans les exercices.

Voici le tableau correspondant aux exercices proposés dans le manuel *APB* :

Tableau 4.2 Tableau des exercices proposés dans le manuel *APB*

LOCUTION	EXERCICE MANUEL	EXERCICE CAHIER
Andar com a pulga atrás da orelha Mettre la puce à l'oreille	A	C
Bater papo 'bavarder'	A	B
Bater (dar) com o nariz na porta Se cogner le nez à la porte	C	-
Dar o bolo Faire faux bond à quelqu'un	A	C
Dar com a língua nos dentes Ne pas retenir sa langue	C	-
Dar o golpe do baú 'se marier à quelqu'un en visant son argent'	C	B
Dor de cotovelo 'être jaloux'	A	C
Entrar em (numa) fria Être mal pris	C	-
Estar duro Être fauché	A	-
Estar de ressaca Avoir la gueule de bois	A	-
Ficar (viver) de papo para o ar Rien faire de ses dix doigts	A	B
Não dizer coisa com coisa Dire n'importe quoi	A	C
Não dar o braço a torcer Ne pas céder un pouce de terrain	-	C
Não atar nem desatar 'être indécis'	C	-
Perder a cabeça Perdre la tête	A	-
Pôr as cartas na mesa Jouer cartes sur table	C	C
Pôr no olho da rua 'congédir brusquement'	-	B
Pôr tudo em pratos limpos Mettre au clair	-	C
Sem tirar nem pôr Kif-kif bourricot	C	-
Tirar de letra 'réussir avec aisance'	C	-
Viver no mundo da lua Être dans la lune	A	B

LOCUTION	EXERCICE MANUEL	EXERCICE CAHIER
Ir por água abaixo Tomber à l'eau	A	–
Dar um jeitinho (jeito) 'se débrouiller'	D	–
Total : 23 locutions		

A : donner le sens

B : associer la locution à son illustration

C : exercices à trous

D : lecture / interprétation du texte

E : donner la locution d'après son sens

F : associer la locution à son sens

G : compléter la phrase

H : formuler une phrase nouvelle avec la locution

En regardant le tableau, nous voyons que 15 locutions sur 23 ont été réinvesties dans les exercices à trous (C). Ainsi, l'exercice à trous est dans le premier rang d'exercices les plus utilisés dans cet ouvrage. Ensuite, 11 locutions ont été réinvesties dans des exercices où l'apprenant doit donner le sens correct des locutions (A). Après, nous trouvons 5 locutions dans les exercices d'association image/locution (B). Une seule locution apparaît dans l'exercice lié à la lecture / interprétation des textes (D) et aucune locution n'a été réinvestie dans des exercices où l'apprenant doit donner la locution d'après son sens (E), associer la locution à son sens (F), compléter la phrase (G) ou formuler une phrase nouvelle avec la locution (H).

En ce qui concerne les illustrations, on en trouve trois à côté de la liste de la page 178 et une quatrième à côté du dialogue, à la page 179 (appendices C et D). On peut donc identifier les locutions *ficar de orelha em pé*, *perder a cabeça*, *[saber] na ponta da língua* et *de cabeça quente* au moyen de l'illustration de leur sens littéral. Cependant, pour être capable de faire l'association correcte entre la locution et l'image correspondante, l'étudiant doit connaître le sens littéral des mots dans les locutions. On trouve également cinq autres illustrations dans le cahier d'exercices, elles appartiennent aux exercices d'association locution/illustration : *bater papo*, *viver no mundo da lua*, *pôr no olho da rua*, *ficar de papo pro ar* et *dar o golpe do baú*. Cependant, cette fois-ci, les dessins illustrent le vrai sens des locutions (appendice E).

En somme, le manuel présente aux apprenants des propositions d'exercices variés. En plus, la présence des illustrations représente une stratégie efficace lors de l'acquisition des locutions. Tel que nous avons vu dans notre cadre théorique (chapitre 2), selon l'expérimentation de Szczepaniak et Lew (2011) sur le rôle des images dans l'acquisition des expressions idiomatiques, les illustrations ont eu un effet positif sur le taux de rétention non seulement de leur forme (tests immédiat et différé), mais de leur sens aussi (test immédiat).

4.2 Présentation du manuel 2: *Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil*

Le manuel *Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil* (sans date), de Maria Aparecida de Almeida et Regina Lúcia Péret Dell'Isola (appendice F) est utilisé dans le cours de portugais à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et à l'Université de Montréal (UdeM), où l'un de ses auteurs, Maria Aparecida de Almeida, occupe le poste de chargé de cours à l'école de langues. Il comprend quatre volumes, accompagnés de cahiers d'exercices. Ils sont tous utilisés au niveau 1, 2, 3 et 4, respectivement, dans les deux universités. Ils sont donc à la base du niveau débutant, intermédiaire et avancé. Chaque volume contient 5 unités, sans compter le cahier d'exercices. Nous nous sommes penchée sur le volume 2 du manuel (et son cahier d'exercices), celui qui introduit de façon systématique des locutions du portugais brésilien. Ce volume commence à la page 162 et se termine à la page 290, et débute avec l'unité 6 (les unités 1 à 5 font partie du premier volume). Chaque unité est structurée selon le modèle ci-dessous (nous avons pris l'unité 6 comme référence) :

1. Objectifs (*objetivos*) : présente le contenu de chaque unité et les habiletés langagières visées, p. ex : décrire les vêtements et les accessoires vestimentaires, exprimer les sentiments (amour, contentement, mécontentement); identifier les couleurs, etc;
2. Thèmes (*temas*) : p. ex. les vêtements, les couleurs, *a paquera* (faire du charme à qqun.), etc;
3. Aspect communicatif (*uso comunicativo*) : les codes vestimentaires, les tailles et les grandeurs, les expressions utiles (expressions formées de couleurs, entre autres), les étapes de la relation amoureuse (*namoro, noivado, casamento*), etc;

4. Systématisation grammaticale (*sistematização gramatical*) : verbes connaître (*conhecer*), les différents sens du verbe *ficar*, mettre (*pôr*), voir (*ver*), les prépositions, etc.
5. Compréhension orale (*compreensão auditiva*) : dialogue enregistré sur un CD et apporté par la professeure, « Dans un magasin de tissus »;
6. Chanson (*música*) : les paroles de « Amante à moda antiga », de Roberto e Erasmo Carlos;
7. Phonétique (*fonética*) : il n'y a pas de référence explicite aux exercices de conscientisation phonétique utilisés;
8. Aspect culturel (*aspecto cultural*) : texte « A paquera ».

Chaque unité propose ainsi un thème central, suivi de deux sous thèmes plus ou moins liés:

- unité 6, « Quoi porter? » (« *O que vestir ?* ») : les vêtements (*vestuário*), les couleurs (*cores*) et « faire du charme à qqun » (*a paquera*);
- unité 7, « Un esprit sain dans un corps sain » (« *Mente sã em corpo sã* ») : le corps humain (*corpo humano*), la santé (*saúde*) et la médecine (*medicina*);
- unité 8, « Pratiquez-vous des sports » (« *Você pratica esportes?* ») : les sports (*esportes*), le loisir (*lazer*) et le football (*futebol*);
- unité 9, « Par terre, eau et mer... » (« *Por terra, água e mar... » sic*) : les moyens de transport (*meios de transporte*), le trafic (*trânsito*) et les voyages (*viagens*);
- unité 10, « Téléroman : du lundi au samedi » (« *Novela : de segunda a sábado* ») : les moyens de communication (*os meios de comunicação*), les émissions télévisées (*programas de televisão*) et le téléroman et autres (*novela e outros*).

Les thèmes sont abordés dans chaque unité au moyen de textes et de dialogues, ces derniers suivis d'exercices de compréhension orale et écrite. Les contenus grammaticaux (temps verbaux, prépositions, adjectifs, pronoms, formation du féminin, pluriel, etc.) sont quant à eux abordés à travers différents exercices (choix multiples, exercices à trous, question/réponse, association de colonnes, donner le sens, etc.) Les sections dédiées à l'*aspect communicatif (uso comunicativo)* contiennent des exercices plus au moins reliés à

l'aspect communicatif du langage (remplir un dossier médical, discuter en groupe à l'oral, quoi dire/quoi porter dans des situations spécifiques, trouver la bonne expression, etc.) mais la grande majorité des exercices est relié à la fixation des aspects grammaticaux.

4.2.1 L'acquisition du vocabulaire

Dans chaque unité, le vocabulaire clé est présenté sous la forme de liste de mots accompagnée d'exercices de fixation (exercices d'association sens/mot, exercices à trous, etc.). En ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, les listes de mots, les textes et les dialogues sont censés être efficaces, mais comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la lecture seule n'augmente pas le vocabulaire actif chez les lecteurs, surtout quand il est question d'une langue seconde ou étrangère (Laufer, 2003). De ce fait, il aurait été mieux si les textes présentés à la fin de chaque unité (dans la section aspect culturel) avaient été suivis d'exercices centrés sur les mots.

4.2.2 Des locutions et des expressions diverses

Des expressions de nature diverse apparaissent regroupées dans la session *aspect communicatif*, présentée dans chaque unité, sous le volet « expressions utiles ». Ainsi, parmi les « expressions utiles » nous trouvons des expressions de sentiment et de courtoisie (*Que bom ! ; Que sorte ! ; Desejo melhoras*), mais aussi des locutions et des collocations. De fait, des locutions du portugais ont été regroupées à la page 205 sous le titre « expressions idiomatiques liées au corps humain » et quelques collocations ont été regroupées sous le titre plus général « expressions liées aux couleurs ». Bien que le manuel contienne des illustrations, elles n'ont pas été utilisées pour aider les apprenants à saisir le sens (littéral ou figuré) des locutions du portugais brésilien.

À la page 178 : sous le volet « expressions utiles », nous retrouvons neuf expressions présentées comme « expressions liées aux couleurs » (appendice G). À leur côté, une définition est donnée, sauf pour la deuxième :

1. *Tudo azul* (indica que tudo vai bem)
Tout bleu ('tout va bien')
2. *Vermelho de vergonha*
Rouge de honte
3. *Azul de fome* ou *Roxo de fome* (sentir muita fome)
Bleu de faim ou *Mauve de faim* ('avoir très de faim')
4. *Roxo de saudade* (sentir muita falta de alguém ou algo)
Mauve de nostalgia ('éprouver une grande nostalgia')
5. *Branco de medo* (ficou pálido)
Blanc de frayeur ('pâlir', 'avoir très peur')
6. *Humor negro* (humor chocante por sua morbidez em situações cômicas)
Humour noir ('humour choquant par sa morbidité dans des situations comiques')
7. *Fruta verde* # *fruta madura*
Fruit vert # *fruit mûr* ('qui n'est pas mûr')
8. *Sorriso amarelo* (sem graça)
Rire jaune ('rire forcé, gêné')
9. *Dia cinza* (triste)
Jour gris ('un jour triste')

Ici, bien que le manuel ne l'ait pas dit expressément, nous sommes devant quelques collocations, ou expressions semi-idiomatiques, car un des éléments de l'expression garde son sens original. Ainsi, *vermelho de vergonha* (*rouge de honte*), *azul de fome* ou *roxo de fome* (litt. *bleu de faim* ou *mauve de faim*), *roxo de saudade* (litt. *mauve de nostalgia*), *branco de medo* (*blanc de frayeur*) sont des collocations, des expressions semi-idiomatiques, car les mots *vergonha* (*honte*), *fome* (*faim*), *saudade* (*nostalgie*) et *medo* (*frayeur*) gardent leur sens original (base), tandis que dans chaque expression la couleur est l'élément « phraséologisé » (collocatif). Ainsi, dans chacune des ces collocations, la couleur sert à exprimer une idée d'intensité: *muito* (*beaucoup*).

Pour les autres items de la liste, la couleur demeure l'élément « phraséologisé », mais leur sens est différent. Par exemple, dans la collocation *humour noir*, *noir* signifie *choquant, morbide* ; dans *rire jaune*, *jaune* signifie *forcé, gêné*.

D'ailleurs, une même couleur peut former différentes collocations. C'est le cas de la couleur *noir* (en portugais *negro, preto*). Dans la liste dont nous parlons, on trouve la collocation *humour noir*, cependant, nous avons retrouvé une autre collocation formée du même nom de couleur dans l'exercice proposé par le manuel : *a situação está negra*:

Donc, dans l'exercice à trous à la page 179 du manuel, on ne retrouve pas la collocation *humor negro*, mais : *a situação... está negra* (*la situation... est noire*):

A situação dos professores estaduais brasileiros está _____ (ruim).
La situation des professeurs provinciaux est _____ (mauvaise).

L'apprenant est censé mettre *negra/preta (noire)* pour compléter la phrase. Dans cette collocation, le collocatif *negra (noire)* ne veut pas dire *morbide, choquant*, mais *ruim (mauvaise)*. Donc, les deux exemples (*humor negro / a situação... está negra*) présentent deux collocations distinctes, avec deux sens complètement distincts aussi.

Les couleurs servent à former non seulement différentes collocations, mais aussi des locutions, cependant aucun exemple de locution formée à partir de nom de couleur n'a été présenté. Par exemple : em **brancas** nuvens, *dans des nuages blancs*, 'sans être remarqué'; *jogar verde*, *jouer vert*, 'manipuler qqun pour en obtenir de déclarations ou des faits non révélés'; etc.

À la page 205, sous le volet *Expressões úteis* (Expressions utiles), quinze locutions (numéro 1 à 15) sont présentées sous le titre *Expressões idiomáticas relacionadas com o corpo humano* (*expressions idiomatiques liées au corps humain*) (appendice H). Il s'agit de locutions formées à partir de noms de parties du corps (caractères en gras dans le tableau).

4.2.3 Grille comparative des locutions dans le manuel 2 : TB

Le tableau suivant présente les locutions apparaissant dans le manuel 2, *Terra Brasil : curso de língua e cultura do Brasil* (sans date)

Tableau 4.3 Grille 2 : Terra Brasil : um curso de língua e cultura do Brasil

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
1. Não dar o braço a torcer <i>Ne pas donner le bras à tordre</i> Ne pas céder un pouce de terrain	L	1	0	0	1
2. Estar com dor de cotovelo <i>Avoir mal au coude</i> 'être jaloux'	L	1	0	0	1
3. Ter o olho maior que a barriga Avoir les yeux plus grands que le ventre	L	1	0	0	0
4. Andar com a pulga atrás da orelha Mettre la puce à l'oreille	L	1	0	0	1
5. [Custar] os olhos da cara [Coûter] les yeux de la tête	L	1	0	0	1
6. Bater com o nariz na porta Se cogner le nez à la porte	L	1	0	0	1
7. Dar uma mão Donner un coup de main	L	1	0	0	1
8. Dar com a língua nos dentes Ne pas retenir sa langue	L	1	0	0	0
9. Ficar de papo para o ar Ne rien faire de ses dix doigts	L	1	0	0	0
10. Perder a cabeça Perdre la tête	L	1	0	0	1

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
11. Pôr no olho da rua <i>Mettre dans l'œil de la rue</i> 'congédir brusquement'	L	1	0	0	0
12. [Saber] na ponta da língua <i>[Savoir] au bout de la langue</i> [Connaître] Sur le bout des doigts	L	1	0	0	1
13. Cair o queixo Rester bouche bée	L	1	0	0	0
14. Ficar de orelha em pé Tendre l'oreille	L	1	0	0	0
15. Estar com um pé na frente e outro atrás <i>Avoir un pied en avant et l'autre en arrière</i> 'se méfier'	L	1	0	0	0
16. À toa <i>À l'aventure, en étourdi</i> 'aléatoirement,' sans motif ou 'sans résultat'	P	0	0	0	0
17. Ponto alto Point culminant	T	0	0	0	0
18. Subir na vida <i>Monter dans la vie</i> 's'enrichir, faire fortune'	P	0	0	0	0
19. Cara de pau <i>Visage de bois</i> 'insolent, impertinent, sans gêne'	P	0	0	0	0

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
20. Ir por água abaixo Tomber à l'eau	P	0	0	0	0
21. Mar de rosas <i>Mer de roses</i> 'bon, heureux, agréable'	T	0	0	0	0
TOTAL : 21					

0 : NON

1 : OUI

L : LISTE DE MOTS

D : DIALOGUE

T : TEXTE

P : CONTEXTE SIMPLE (UNE/DEUX PHRASES)

A : AUTRES

4.2.4 Analyse de la grille 2 : TB

En regardant la grille précédente, il est possible de remarquer que les locutions 1 à 15 sont présentées sous la forme de liste de mots, on ne les retrouve pas dans des textes, dialogues ou même dans des contextes simples d'une ou deux phrases. Elles ne sont pas accompagnées de définition, ni d'illustration. Des quinze locutions, 8 seulement sont réinvesties dans des exercices.

Les locutions 5, *custar os olhos da cara* (coûter les yeux de la tête), et 12, *saber na ponta da língua* (connaître sur le bout de doigts), devraient soit omettre le verbe, soit l'indiquer entre parenthèse, car elles sont des collocations du verbe *coûter* et du verbe *connaître*, une fois que ces deux verbes gardent leur sens original. Le plus correct serait donc de les lister ainsi : *[custar] os olhos da cara* et *[saber] na ponta da língua*, car ces verbes ne font pas partie des locutions.

En ce qui a trait aux activités proposées, elles apparaissent dans le manuel lui-même ou dans le cahier d'exercices. Ces activités sont de deux types : exercice à trous (dans le cahier d'exercices ou dans le manuel) et donner la locution d'après son sens (dans le manuel).

Voici le tableau correspondant aux exercices proposés dans le manuel TB:

Tableau 4.4 Tableau des exercices proposés dans le manuel TB

LOCUTION	EXERCICE MANUEL	EXERCICE CAHIER
Não dar o braço a torcer Ne pas céder un pouce de terrain	E	–
Estar com dor de cotovelo 'être jaloux'	–	C
Andar com a pulga atrás da orelha Mettre la puce à l'oreille	E	–
[Custar] os olhos da cara [Coûter] les yeux de la tête	E	C
Bater com o nariz na porta Se cogner le nez à la porte	E	C
Dar uma mão Donner un coup de main	E	C
Perder a cabeça Perdre la tête	E	–
[Saber] na ponta da língua Sur le bout des doigts	–	C

TOTAL : 8 locutions		
---------------------	--	--

- | | |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| A : donner le sens | F : associer la locution à son sens |
| B : associer la locution à son illustration | G : compléter la phrase |
| C : exercices à trous | H : formuler une phrase nouvelle avec la locution |
| D : lecture / interprétation du texte | |
| E : donner la locution d'après son sens | |

L'activité de la page 207 du manuel, qui demande à l'apprenant d'identifier la locution d'après son sens, rend possible le réinvestissement des locutions formées à partir des parties du corps, et aussi des expressions qui ne sont pas de locutions mais de expressions de courtoisie ou des formules pour exprimer des sentiments ou états de santé. Ces expressions ont été présentées à la suite de la liste d'expressions idiomatiques, c'est-à-dire, à la page suivante, mais peut-être qu'il aurait été mieux de proposer à l'apprenant une activité distincte, afin qu'il ne confonde pas les locutions, avec des expressions de courtoisie ou des formules du discours, qui forment une catégorie à part.

Nous avons regroupé quelques locutions éparpillées dans le livre (locutions 16 à 21), donc elles n'ont pas été identifiées par le manuel, elles n'ont pas de définition, ni d'illustration associées et ne sont pas réemployées dans des exercices (appendice P).

4.3 Présentation du manuel 3 : *Fala Brasil : português para estrangeiros*

Le manuel *Fala Brasil* (appendice I) est utilisé au collège Platon et au YMCA, où des parties du manuel intègrent les recueils de l'organisme. Cet ouvrage a été publié pour la première fois en 1989, ainsi, parmi les six manuels analysés celui-ci est le plus ancien. Nous travaillons sur la seizième édition, celle de 2007.

Tout comme le premier manuel analysé, ce manuel ne fait lui non plus référence au niveau des apprenants auxquels il s'adresse. Il vient accompagné d'un livre d'exercices et de cassettes. Selon les auteurs, l'accès à la méthode du livre est « tellement facile qu'un 'livre du professeur' devient parfaitement dispensable » (*Avant propos*).

Cette section, *Avant propos*, non numérotée, nous apprend encore que « la grammaire est un instrument qui aide l'étudiant dans l'acte de communication ». De ce fait, la méthode adoptée tourne autour de l'acquisition des éléments grammaticaux, plus précisément du « 'verbe-action', qui constitue l'axe grammatical de la méthode *Fala Brasil* ». Ce qui justifie la présence massive des exercices qui visent l'acquisition du contenu grammatical en général et, particulièrement, des temps verbaux et des conjugaisons.

Ce manuel compte quinze unités (chapitres). Ces unités présentent des situations (des thèmes, tels que *saluer, présenter, identifier, au restaurant, au travail, à la banque, etc.*) illustrées au moyen de dialogues, de chansons populaires brésiliennes ou de textes (littéraires, journaux et revues). Chaque unité se termine par une section de systématisation, d'exercices de fixation, de listes de mots (les mots y figurent en trois langues : portugais, anglais, français) et, finalement, d'un résumé de ce qui a été vu dans le chapitre.

Dans les sections appelées « systématisation » peuvent figurer les contenus grammaticaux à être appris (articles, accentuation, prépositions, verbes, pronoms, pluriels, adverbes, etc.), de même que des explications sur la phonétique (l'alphabet, les voyelles orales et nasales, les consonnes, les correspondances entre sons et lettres, etc.) ou encore des mots regroupés par catégorie grammaticale (famille de mots : nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.).

À la fin du livre (appendice), on trouve aussi des tableaux de conversion de température (Fahrenheit, Celsius), de poids (libres, kilogrammes) et d'autres informations objectives, telles que des faits historiques et politiques, sous forme de tableau chronologique.

L'anglais et le français sont utilisés dans les directives préliminaires et dans les listes de mots (sections *vocabulaire à consulter*), dans le but de « permettre aux étudiants une compréhension plus rapide des instructions préliminaires et du vocabulaire spécifique » (*Avant propos*).

Il est intéressant d'observer que le manuel comprend des notes (*nota, observação*) et des astuces (*dica*), parfois traduites en français et en anglais et éparpillées dans le livre. Ces notes attirent l'attention de l'apprenant sur les idiosyncrasies de la langue portugaise et permettent des analyses contrastives entre les langues, ce qui facilite l'acquisition des structures nouvelles, puisque les notes encouragent l'apprenant à rechercher des correspondances avec sa propre langue et à noter les différences entre la langue cible et sa langue maternelle. Voici quelques exemples tirés du livre :

Page 22 :

OBSERVAÇÃO :

Em português, em geral, responde-se afirmativamente usando-se o verbo.

In portuguese, in general, we answer affirmatively using the verb.

En portugais, en général, on répond affirmativement en utilisant le verbe.

Page 100 :

NOTA :

Significados do verbo FICAR :

Rester, devenir, garder.

To stay, to occupy place, to be, to become, to keep.

Page 122 :

DICA :

O verbo ESTAR é mais usado no imperfeito. Note que quando « ESTAR » é usado no pretérito perfeito, geralmente tem sentido de « Present Perfect » (have been).

4.3.1 L'acquisition du vocabulaire

La présence des textes, des dialogues et des chansons ne joue malheureusement pas le rôle principal pour ce qui est de l'acquisition du vocabulaire. C'est-à-dire qu'ils ne servent que de prétexte à l'acquisition des structures grammaticales. Il suffit de regarder les exercices qui les accompagnent : aucun exercice de compréhension de texte, très peu d'exercices centrés sur le mot, trop d'exercices de flexion verbale et d'autres structures grammaticales (pronoms, prépositions, etc.).

Par contre, le regroupement de mots par famille de mots, qui attire l'attention des étudiants à la formation de mots (cuidado, cuidadoso, cuidadosamente / 'soin, soigneux, soigneusement'), et un vocabulaire présenté par thèmes dans les listes de mots (« alimentation », « pièces d'une maison » « produits de nettoyage », « couleurs », « vêtements », etc.) sont des éléments pertinents dans le manuel. Ce type de présentation joue un rôle important dans le développement de la compétence lexicale chez l'apprenant d'une langue seconde (Tréville et Duquette, 1996).

Enfin, le regroupement de mots en listes permet de rassembler les mots appartenant à un thème spécifique, une stratégie qui rend la tâche de l'acquisition du vocabulaire plus facile, selon ce que nous avons vu dans notre cadre théorique (chapitre 2).

4.3.2 Les locutions

Dans cet ouvrage, les locutions ne sont pas présentées tel que dans les deux premiers manuels analysés. C'est-à-dire qu'elles ne sont pas regroupées par thème, ni présentées sous la forme de listes. Elles se trouvent éparpillées parmi les textes, dialogues, notes et exercices et c'est nous qui avons fait le travail de les recenser.

À la fin de chaque chapitre, des locutions du portugais sont présentées à côté d'autres expressions de la langue sous la rubrique « *expressions* ». Donc, à leur côté, on trouve aussi des collocations, des expressions de courtoisie, des termes argotiques, des organisateurs du discours, des interjections, entre autres.

4.3.3 Grille comparative des locutions dans le manuel 3 : *FB*

Voici la grille de traitement des locutions dans le manuel 3 : *Fala Brasil* :

Tableau 4.5 Grille 3 : Fala Brasil : portugûs para estrangeiros

LOCUTION	CONTEXTE	IDENTIFICATION	DÉFINITION	ILLUSTRATION	EXERCICES
1. Perder a hora <i>Perdre l'heure</i> 'être en retard'	D	1	0	0	0
2. Perder tempo Perdre du temps	A	1	0	0	0
3. Cair na conversa <i>Tomber dans la conversation</i> Tomber dans le panneau	D	1	0	0	0
4. Perder a cabeça Perdre la tête	A	0	0	0	0
5. Novinho (novo) em folha Flambant neuf	D	1	0	0	0
6. Tomar conta <i>Prendre soin, prendre place</i> 's'en occuper' ou 'envahir'	A	1	0	0	0
7. Não ser da conta de (alguém) <i>Ne pas être du compte de (qu'un)</i> 'Ce n'est pas de tes affaires'	A	1	0	0	0
8. Tanto faz Ça m'est égal	D	1	0	0	0
9. À toa À l'aventure, en étourdi	T	0	0	0	0
10. Dar um pulo (pulinho) <i>Donner un saut (petit saut)</i> 'aller à quelque part, parfois sans y rester long temps,	D	0	0	0	0

LOCUTION	CONTEXTE	IDENTIFICATION	DÉFINITION	ILLUSTRATION	EXERCICES
11. Não abrir a boca <i>Ne pas ouvrir la bouche</i> Sans mot dire	D	0	0	0	0
12. O tempo voa Le temps s'envole	T	0	0	0	0
13. Hora H Heure H	A	0	0	0	0
14. Água na boca Avoir l'eau à la bouche	T	0	0	0	0
15. Cara de pau <i>Visage de bois</i> 'insolent', 'impertinent', 'sans gêne'	A	1	0	0	0
16. Dar um jeitinho <i>Donner une tournure</i> 'se débrouiller'	D	1	0	0	0
17. Segurar a barra Tenir le coup	D	1	0	0	0
18. Segurar as pontas Tenir le coup	A	0	0	0	0
19. De cor Par cœur	A	1	0	0	0
20. A par Au courant	A	1	0	0	0
21. Dormir em pé Dormir debout	A	1	0	0	0
22. Ficar (estar) uma fera <i>Devenir (être) un fauve</i> 'Être en colère, furieux'	D	0	0	0	0

LOCUTION	CONTEXTE	IDENTIFICATION	DÉFINITION	ILLUSTRATION	EXERCICES
23. Ficar (estar) de fogo <i>Devenir (être) en feu</i> 'être soûl'	D	1	0	0	0
24. Cair o queixo Rester bouche bée	T	1	0	0	0
25. (Não) levar a mal (Ne pas) le prendre mal	D	1	0	0	0
26. Estar (ficar) uma pilha <i>Être (devenir) une pile</i> 'Être stressé'	D	1	0	0	0
27. Não ver a hora <i>Ne pas voir l'heure</i> 'avoir hâte'	T	1	0	0	0
28. (Não)abrir mão <i>(Ne pas) ouvrir la main</i> '(ne pas) renoncer à'	D	0	0	0	0
29. Ainda bem <i>Encore bien</i> 'heureusement'	A	1	0	0	0
TOTAL : 29					

0 : NON

1 : OUI

L : LISTE DE MOTS

D : DIALOGUE

T : TEXTE

A : AUTRES

P : CONTEXTE SIMPLE (UNE/DEUX PHRASES)

4.3.4 Analyse de la grille 3 : FB

Les locutions figurant dans la grille précédente n'ont pas été identifiées explicitement. C'est uniquement dans la section *résumé (resumo)*, à la fin de chaque chapitre, que nous retrouvons, sous la rubrique *expressions (expressões)*, le seul effort de systématisation pour attirer l'attention des étudiants sur ces éléments particuliers de la langue.

Les *résumé* présentent de façon concise les « situations » (chez le coiffeur, chez le restaurant, etc.), les structures grammaticales, les chansons, les textes vus et les expressions trouvées dans le chapitre. Chaque résumé liste ainsi les expressions trouvées dans le chapitre mais sans les distinguer les unes des autres. En voici un exemple, tiré du *résumé* à la fin du chapitre onze (appendice J) :

EXPRESSÕES

quer dizer que...
 cara de pau
 dar um jeitinho
 segurar a barra
 tirar nota (nas provas)
 levar : choque/ susto/ uma multa etc
 dormir em pé
 fazer as unhas / a mão/ o pé
 de cor
 estar a par

Dans ce regroupement, il y a six locutions :

1. Une locution nominale : *cara de pau* (*visage de bois*, 'quelqu'un d'insolent, pétulant');
2. Quatre locutions verbales : *dar um jeitinho* ('se débrouiller'), *segurar a barra* (tenir le coup), *dormir em pé* (dormir debout) et *estar a par* (être au courant);
3. Une locution adverbiale : *de cor* (par cœur).

Et d'autres expressions de la langue qui ne sont pas de locutions :

quer dizer que... (cela veut dire que...);

tirar nota (nas provas) (/tirer note/, dans les examens. P.ex. « Ana a pris neuf dans l'examen »)

levar : um choque / um susto/ uma multa (recevoir un choc/ avoir peur/ recevoir une amande);

fazer as unhas/ a mão/ o pé (faire les ongles/ la main/ le pied)

Le manuel aurait dû comprendre encore une autre locution trouvée dans ce chapitre mais qui n'y figure pas :

segurar as pontas (tenir le coup);

Voici quelques locutions que nous avons trouvées dans les textes et dialogues, mais que le manuel n'identifie pas explicitement comme locutions :

não abrir a boca (ne pas ouvrir la bouche);

água na boca (avoir l'eau à la bouche);

dar um pulinho ('aller à quelque part, parfois sans y rester long temps');

o tempo voa (le temps s'envole);

hora H (heure H)

Par contre, au lieu de vraies locutions on y voit :

EXPRESSÕES

pudera

que exagero

cada vez mais

nem tanto

acabar de

pra burro

espera aí

tá legal

vou indo

vem vindo

enrolar alguém

por acaso

procurar usar/ saber

Le premier mot de la liste, */puderal*, n'est pas une locution ni une expression, mais une interjection, dérivée du verbe *poder* (pouvoir) au plus-que-parfait, qui en portugais n'est pas un temps composé. Une traduction approximative de cette interjection pourrait être: 'c'est clair'. On trouve aussi des expressions argotiques : *pra burro* ('beaucoup') et *tá legal* ('c'est beau'), de même que des temps périphrastiques tels que *acabar de* (venir de), etc.

Malheureusement, tous ces exemples, tirés du volet *expressions*, ne permettent pas aux étudiants de replacer rapidement les expressions en contexte, car on ne trouve pas l'indication de la page où elles apparaissent dans le chapitre.

Les locutions non identifiées (notation zéro dans la colonne *identification*) n'ont pas été regroupées à la fin des chapitres sous le volet « expressions », elles sont donc éparpillées dans le livre (appendice Q).

En regardant la grille 3, bien que certaines locutions aient été regroupée comme « expressions », on voit que les locutions ne sont pas identifiées comme telles, ne sont pas accompagnées de définition, ne se font pas accompagner d'illustrations et ne sont pas réemployées dans les exercices, en plus de ne pas être listées séparément. Conséquemment, le fait le plus saillant de l'analyse du traitement des locutions dans ce manuel, c'est que les locutions n'ont pas fait l'objet d'un enseignement explicite. Pourtant, elles sont là, dispersées parmi les textes (T), chansons (A), dialogues (D), notes (A) et dans les consignes des exercices (A), ce qui témoigne de leur omniprésence dans les discours, oral ou écrit.

En bref, il a été laissée aux étudiants la lourde tâche de les identifier en tant que telles pour ensuite découvrir leur sens idiomatique.

4.4 Présentation du manuel 4 : *Falar...ler...escrever...português : um curso para estrangeiros*

Le manuel *Falar...ler...escrever português : um curso para estrangeiros* a été publié pour la première fois en 1999 et en est à sa deuxième édition (appendice K). Cette édition (2009), sur laquelle nous travaillons, est conforme à la nouvelle orthographe du portugais (en vigueur depuis la fin des années 1990 dans tous les pays où le portugais est la langue officielle). Il compte 294 pages et vient accompagné d'un cahier d'exercices et de cassettes ou CD, contenant les textes et dialogues des leçons. Cet ouvrage s'adresse aux apprenants étrangers adultes de niveau débutant et intermédiaire. Sa méthode est « active, situationnelle pour l'apprentissage de la langue portugaise, elle vise à la compréhension et à l'expression orale et écrite » (Préface, p. IX).

Le livre s'organise en 18 unités. Chaque unité débute par des dialogues qui introduisent le vocabulaire et les structures grammaticales à être appris. Il y a aussi des textes authentiques, soit des chroniques, des paroles de chansons brésiliennes, des fables, des poèmes, ou simplement, des textes informatifs sur les traits historiques ou culturels du pays. Textes et dialogues sont suivis de beaucoup d'exercices. Les unités 1 à 10 sont organisées autour d'un thème. Par exemple, le thème de l'unité 2 est « *a cidade* » (*la ville*). On trouve donc le vocabulaire des moyens de transport et de l'organisation de l'espace public (l'aéroport, la poste, la place, le centre-ville, etc.). Les unités 11 à 18 ne gravitent pas autour d'un thème spécifique, mais sont structurées de la même façon que les dix premières (avec dialogues et textes suivis d'exercices). Les exercices proposés servent en majorité à la fixation des structures grammaticales (surtout des verbes), mais on trouve aussi des exercices d'interprétation de textes et d'exercices centrés sur les mots.

Un supplément phonétique a été ajouté à la nouvelle édition, celle de 2011, dans le cahier d'exercices et le CD qui l'accompagne. Ainsi l'apprenant peut pratiquer la prononciation des mots par des exercices de conscientisation phonologique.

4.4.1 L'acquisition du vocabulaire

Le développement de la compétence lexicale des apprenants n'a pas été négligé dans ce manuel. Bien que les nombreux dialogues et textes divers semblent viser la fixation des structures grammaticales (dû à la présence massive d'exercices de fixation de temps verbaux), nous y avons trouvé beaucoup d'exercices centrés sur les mots, par exemple : donner la signification des mots ou des expressions, réutiliser du vocabulaire vu dans les textes, former de nouvelles phrases, trouver les synonymes, regrouper les mots en famille de mots etc.

À la page 189, nous avons un exemple de ce genre d'activité : l'étudiant doit remplir le tableau en écrivant les mots appartenant à la même famille de mots : p.ex. *rir* (colonne verbes), *a risada* (colonne substantifs), *risonho* (colonne adjectifs) et ainsi de suite.

En analysant le livre nous constatons que les exemples sont abondants. Par exemple, à la page 201, après des exercices d'interprétation du texte « O gato e a barata » ('Le chat et le cafard', p. 200), nous trouvons trois autres exercices de vocabulaire :

- 1) relier les mots donnés à l'idée qui leur est associée (*cérebro* → *pensamento*, 'cerveau → pensée'; *bêbado* → *álcool*, 'ivre → alcool'; *pata* → *pé*, 'patte → pied'; etc);
- 2) lier les deux colonnes en trouvant le synonyme (*largar* → *abandonar*, 'laisser → abandonner'; *implorar* → *pedir com desespero*, 'implorer → demander avec désespoir'; etc.);
- 3) lier les deux colonnes et ainsi trouver le complément du verbe (*começar* → *a trabalhar*, 'commencer → à travailler'; *acreditar* → *em alguém*, 'croire → à quelqu'un'; *cumprir* → *uma promessa*, 'remplir → une promesse'; *cair* → *na gargalhada*, 'éclater → de rire'; etc.).

Un autre élément susceptible de contribuer au développement de la compétence lexicale des apprenants, est la présence d'un index alphabétique à la fin du livre (nommé *Lista de palavras*, *liste de mots*), avec les mots apparaissant dans le livre et la page correspondante. Un outil qui aide l'étudiant à trouver rapidement les mots dans leur contexte d'utilisation.

4.4.2 Des locutions, collocations et proverbes regroupés

Il y a dans le livre des exemples de collocations regroupées sous le titre « expressions ». Par exemple, à la page 173, nous trouvons des collocations formées avec le verbe *morrer*, ‘mourir’. Dans ces collocations, le verbe sert à exprimer l’intensité auprès du mot base de la collocation. De ce fait, dans chaque collocation, mourir est le collocatif et l’autre élément (rire, froid, chaleur, peur), la base.

Morrer de rir (mourir de rire) : rire beaucoup

Morrer de frio (mourir de froid) : avoir très froid

Morrer de calor (mourir de chaleur) : avoir très chaud

Morrer de medo (mourir de peur) : avoir très peur

Bien que ces collocations n’aient pas été identifiées en tant que telles, elles ont été regroupées dans le livre en tant que : *expressions* du portugais.

On retrouve un autre exemple de regroupement de collocations à la page 273 (appendice L). Treize collocations sont présentées sous le titre « *símile* » (« *similaire* »). Dans ce cas-ci nous sommes devant des collocations à sens métaphorique, dont le collocatif est une locution adjectivale. En voici quelques exemples, avec leur traduction littérale en français (italique), la collocation correspondante en français, si elle existe, et le sens de la collocation:

1. *[Feio] como o diabo*

[Laid] comme le diable

[Laid] comme un pou

‘très laid’;

2. *[Escuro] como breu*

[Sombre] comme brai

[Sombre] comme un tombeau

‘très sombre’;

3. *[Surdo] como uma porta*
[Sourd] comme une porte
 [Sourd] comme un pot
 ‘très sourd’;

4. *[Rápido] como um raio*
[Rapide] comme l’éclair
 ‘très rapide’

5. *[Preto] como carvão*
[Noir] comme du charbon
 ‘très noir’;

6. *[Magro] como um palito*
[Maigre] comme une allumette
 [Maigre] comme un clou
 ‘très maigre’;

7. *[Certo] como dois e dois são quatro*
[Certain] comme deux et deux font quatre
 ‘très certain’;

8. *[Dormir] como uma pedra*
[Dormir] comme une souche
 ‘dormir profondément’;
 etc.

Ces collocations ne sont pas identifiées en tant que telles, ni comme des collocations formées des locutions adjectivales ni comme des expressions, tout comme l’exemple de collocations plus haut (*mourir de...*). Le manuel n’en donne pas de définition, mais elles sont accompagnées d’illustration et sont réemployées dans des exercices : des exercices

d'association locution / sens; donner la locution d'après son sens ; des exercices consistant à compléter la phrase avec la bonne collocation ou des exercices de formulation de phrases nouvelles. Dans ce cas-ci, l'étudiant doit être capable de réemployer librement les collocations acquises, un type d'exercice non dirigé. Il s'agit donc d'un exercice qui présente un degré de difficulté plus élevé que les autres.

À la page 184, nous trouvons des expressions du portugais formées d'après le verbe *dar* (donner). Ce verbe possède plusieurs significations différentes. Ces différents sens du verbe donner ont été listés en tant que « *expressões com o verbo dar* » (*expressions avec le verbe donner*) :

1) *dar para* : *ser possível* (être possible)

Ex : Não **dá para** comprar esta casa. É muito cara. (Il n'est pas possible d'acheter cette maison. Elle est très chère.);

2) *dar para* : *localização* (localisation, avoir accès)

Ex : A janela da sala **dá para** o lago. (La fenêtre donne sur le lac.);

3) *dar para* : *ter talento* (avoir du talent)

Ex : Não **dou para** matemática; **dou para** línguas. (Je n'ai pas du talent pour la mathématique; j'ai du talent pour les langues.);

En plus de présenter de façon explicite quelques expressions idiomatiques (locutions) du portugais (p.189-190) (appendice M), d'autres exemples de locutions et de collocations sous le titre plus général « *expressions* » (p. 89) (appendice N) et des collocations sous la rubrique « *simile* » (p. 273) (appendice L), cet ouvrage fournit aussi quelques exemples de proverbes portugais (p. 272). Par exemple : *a cavalo dado não se olham os dentes* (à cheval donné, on ne regarde pas la bride); *quem ri por último, ri melhor* (rira bien qui rira le dernier). Toutefois, les proverbes ne sont pas accompagnés de leur sens et ne sont pas mis en contexte, ce qui peut rendre difficile leur compréhension.

4.4.3 Grille comparative des locutions dans le manuel 4 : Falar ...

Voici la grille comparative des locutions dans le manuel 4, *Falar ...ler ...escrever ...português. Um curso para estrangeiros*

Tableau 4.6 Grille 4 : *Falar ...ler ...escrever ...português. Um curso para estrangeiros*

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
1. Estar com dor de cotovelo <i>Avoir mal au coude</i> 'être jaloux'	P	1	0	1	1
2. Não ter pé nem cabeça Sans queue ni tête	P	1	0	1	1
3. Ser o braço direito Le bras droit de qqn	P	1	0	1	1
4. Estar (ficar) de cara amarrada Faire la tête	P	1	0	1	1
5. Pôr os pingos nos i Mettre les points sur les i	P	1	0	1	0
6. Ir por água abaixo Tomber à l'eau	P	1	0	1	0
7. Estar (ficar) de pernas para o ar <i>Avoir les jambes en l'air</i> Sens dessus dessous	P	1	0	1	1

Locution	Contexte	Identification	Définition	Illustration	Exercices
8. Pisar em ovos Marcher sur des œufs	P	1	0	1	1
9. Um abacaxi * (descascar um abacaxi) <i>Peler un ananas</i> 'résoudre une problème difficile'	P	1	0	1	0
10. Bater papo 'bavarder'	P	1	0	1	1
11. Estar (ficar) de orelha em pé Tendre l'oreille	P	1	0	1	0
12. Estar (ficar, viver) com a cabeça nas nuvens Être dans les nuages	P	1	0	1	1
13. Novinho (novo) em folha Flambant neuf	D	0	0	0	0
14. Estar (ficar) de papo pro ar Ne rien faire de ses dix doigts	D	0	0	0	0
15. Na hora H Heure H	D	0	0	0	0
Total : 15 locutions					

0 : NON
1 : OUI
L : LISTE DE MOTS
D : DIALOGUE

T : TEXTE
P : CONTEXTE SIMPLE (UNE / DEUX PHRASES)
A : AUTRES

* : Dans le manuel, cette locution (numéro 9) est listée ainsi : (*um*) *abacaxi*. Toutefois, celle-ci n'est pas une locution. Le mot *abacaxi* désigne un fruit, l'ananas, et peut être aussi un mot d'argot, dont le sens est 'difficile', 'dérangeant'. Cependant, il y a une locution formée à partir du nom *abacaxi*, celle qui est entre parenthèse dans le tableau (*descascar um abacaxi*), signifiant 'résoudre un problème difficile', Aurélio (2010, p. 2).

4.4.4 Analyse de la grille 4 : *Falar...*

Dans ce manuel de 294 pages, nous avons trouvés quinze locutions.

À la page 89, regroupées sous le titre « expressions » nous voyons quatre items (une collocation et trois locutions) :

1. *Falar pelos cotovelos*
2. *Estar com dor de cotovelo*
3. *Não ter pé nem cabeça*
4. *Ser o braço direito*

Le premier item, *falar pelos cotovelos*, ne fait pas partie de notre grille, parce qu'il s'agit d'une collocation (*parler par les coudes* signifie *parler beaucoup*). Mais les expressions 2, 3 et 4 sont des locutions et sont donc intégrés dans notre grille (numéro 1 à 3). Ensuite, neuf locutions (numéros 4 à 12) sont présentées comme « expressions idiomatiques », pages 189 et 190; et trois locutions (numéros 13 à 15 de notre grille) ont été trouvées éparpillées dans le manuel sans qu'elles aient été identifiées comme telles (appendice R).

Nous avons donc trois cas de figure :

1. Les locutions 1 à 3, présentées aux étudiants comme « expressions »;
2. Les locutions 4 à 12, présentées comme « expressions idiomatiques »;
3. Les locutions 13 à 15, non identifiées explicitement.

Les locutions 1 à 12 apparaissent dans des contextes simples, à l'intérieur d'une ou de deux phrases. Parmi les locutions présentées, aucune n'est accompagnée de définition. Elles sont cependant accompagnées d'illustrations. Les trois premières illustrations illustrent le sens réel des locutions (voir l'appendice N). Les autres locutions sont accompagnées d'illustrations de leur sens littéral (voir l'appendice M). Quant aux locutions 13 à 15, celles qui n'ont pas été identifiées en tant que telles, elles ont été localisées dans des dialogues éparpillés dans le livre (*novinho/novo em folha – flambant neuf; estar/ficar de papo pro ar – ne rien faire de ses dix doigts; hora H – heure H*). Elles ne sont pas définies, ni illustrées et ne sont pas non plus réemployées dans des exercices.

Dans un total de 15 locutions, 8 sont réinvesties dans les exercices.

Voici le tableau correspondant aux exercices proposés dans le manuel *Falar...*:

Tableau 4.7 Tableau des exercices proposés dans le manuel *Falar...*

Locution	Exercice manuel	Exercice cahier
1. Estar com dor de cotovelo <i>Avoir mal au coude</i> 'être jaloux'	B	-
2. Não ter pé nem cabeça Sans queue ni tête	B	-
3. Ser o braço direito Le bras droit de qqn	B	-
4. Estar (ficar) de cara amarrada Faire la tête	-	C
5. Estar (ficar) de pernas para o ar <i>Avoir les jambes en l'air</i> Sens dessus dessous	-	C
6. Pisar em ovos Marcher sur des œufs	-	C
7. Bater papo 'bavarder'	-	C
8. Estar (ficar, viver) com a cabeça nas nuvens Être dans les nuages	-	C
Total : 8 locutions		

A : donner le sens

B : associer la locution à son illustration

C : exercices à trous

D : lecture / interprétation du texte

E : donner la locution d'après son sens

F : associer la locution à son sens

G : compléter la phrase

H : formuler une phrase nouvelle avec
la locution

L'exercice proposé pour les locutions 1 à 3 est celui de lier la locution à son illustration. Dans ce cas-ci, les illustrations portent sur le vrai sens des locutions, comme nous l'avons

déjà précisé. Les locutions 4 à 8 sont réemployées dans des exercices à trous dans le cahier d'exercices.

Chapitre V

Comparaison des résultats

Dans ce chapitre, nous comparons le traitement des locutions dans les quatre manuels en analysant les résultats obtenus pour chaque critère d'analyse séparément. Puis, nous proposons le classement des manuels selon les résultats totaux obtenus.

5.1 Comparaison des traitements des locutions dans les quatre manuels

Afin de faciliter la comparaison du traitement des locutions dans les quatre manuels analysés, nous avons rassemblé dans un même tableau les cinq critères d'analyse de notre grille (contexte, identification, définition, illustration et exercices) pour chacun des manuels. Nous y avons ajouté l'année de parution pour chaque manuel. Il s'agit d'une information importante qui nous permettra d'observer à la fin s'il existe une relation entre la date de publication et la « performance » des manuels en ce qui a trait au traitement des locutions.

Tableau 5.1 : Taux en pourcentage obtenu pour chacun des cinq critères d'analyse (en gras)

Manuel	Année de parution	Nombre total de locutions	*En Contexte	Identifiée tel qu'une locution ou EI	Définition	Illustration	Exercice
APB Manuel 1	1993	34	14 41,17%	31 91,17%	30 88,23%	9 26,47%	23 67,64%
TB Manuel 2	s.d.	21	6 28,57%	15 71,42%	0 0%	0 0%	8 38,09%
FB Manuel 3	1989	29	29 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Falar... Manuel 4	1999	15	15 100%	9 60%	0 0%	12 80%	8 53,33%

*Note : Nous avons considéré les locutions étant en contexte lors qu'elles étaient en contexte simple (d'une ou deux phrases), dans un texte, un dialogue ou dans une chanson. Ainsi, les locutions présentées dans une liste de mots ne sont pas en contexte.

En analysant les données qui ressortent de ce tableau, nous pouvons voir plus clairement comment sont traitées les locutions dans chacun des manuels. Nous pouvons ainsi mieux examiner le traitement des locutions pour les comparer. En d'autres mots, nous mesurons la qualité du traitement des locutions à travers les critères d'analyse que nous avons sélectionnés. Plus haute est la valeur en pourcentage obtenue dans chaque item, plus élevée sera la qualité de ce traitement.

Nous n'avons pas considéré le nombre de locutions comme un critère d'analyse du traitement des locutions parce que la quantité de locutions dans un manuel ne dit rien sur la façon dont elles sont abordées. Par exemple, si l'un des manuels présentait incidemment cinquante locutions, mais qu'elles n'étaient pas identifiées en tant que telles, qu'elles n'étaient pas accompagnées de définition, ni d'illustration et qu'elles n'étaient pas

réemployées dans des exercices, nous ne pourrions pas dire qu'elles auraient reçu un traitement pédagogique. Et pourtant le score final de ce manuel serait élevé à cause de la quantité de locutions s'y trouvant. La quantité de locutions dans chaque manuel est un critère accessoire dans notre analyse. Toutefois, l'indication du nombre de locutions trouvées est importante car elle permet une lecture proportionnelle des données obtenus, c'est-à-dire, parmi les locutions présentées, combien ont été identifiées, définies, illustrées, contextualisées et réutilisées dans des exercices dans chaque ouvrage. Nous pourrions aussi considérer que le nombre de locutions dans les manuels est important dans la mesure où cela illustre en partie la volonté du manuel d'y accorder une place.

5.2 Les résultats pour chaque critère d'analyse

Prenons chaque critère séparément : *identification, définition, contexte, illustration et exercice*. Le choix de ces critères est basé sur les études scientifiques recensées (chapitre 3). Ainsi, selon ce que nous avons appris, en L2, les locutions ont été considérées par les professeurs et par les étudiants comme des éléments linguistiques difficiles à acquérir. Donc pour que cette acquisition se fasse, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage spécifiques.

5.2.1 Identification

Si reconnaître les locutions comme telles a été identifié comme étant une des difficultés d'acquisition, cela va de soi que les manuels devraient faire des efforts pour les identifier toutes. Cependant, ce que nous constatons c'est que l'identification des locutions peut être un problème pour tout le monde, non seulement pour les étudiants et les professeurs en classe de L2, mais aussi pour les auteurs de manuels, les chercheurs, et même pour les didacticiens et les pédagogues.

Dans notre cadre théorique nous avons inventorié plusieurs termes faisant référence aux locutions : *séquence préfabriquée, expressions figée, expression idiomatique, locution figée, locution figurée, locution figurative*, etc. Nous avons même vu qu'il n'y a pas de consensus

sur ce qu'est une locution. Ainsi, non seulement les termes, mais la définition même de « locution » peuvent varier selon l'auteur (voir Galisson, 1983; Polguère, 2008; Alain Rey, 2003). Nous avons adopté celle de Polguère (chapitre 2).

Dans les manuels du portugais brésilien, le choix terminologique retombe sur le terme « expression idiomatique ». Ce qui ressort, lorsque nous nous penchons sur la façon dont les locutions sont identifiées dans les manuels, c'est que leur identification peut poser des problèmes. Tel que nous l'avons précisé dans l'introduction aux grilles (chapitre 3), nous avons trouvé différentes façons de les identifier :

1. identification explicite en tant que locution ou expression idiomatique;
2. regroupée dans un liste sous le titre « expressions »;
3. détachée du corps du texte typographiquement (gras, italique, etc.)
4. aucune identification.

Nous avons considéré les locutions comme « identifiées » lorsqu'elles étaient **explicitement** identifiées en tant que locution ou expression idiomatique. Ce ne serait pas juste de les considérer équitablement identifiées si elles avaient seulement une mention « expressions » ou si elles avaient été détachées du corps du texte au moyen du caractère gras ou italique.

Mentionnons à nouveau que nous avons nous-même procédé à l'identification d'un certain nombre de locutions dans les manuels et que nous-mêmes aurions pu en avoir laissé passer.

Examinons maintenant la classification des manuels pour le critère *identification*.

Tableau 5.2 : Performance des manuels pour le critère *identification*

Manuel	Nombre total de locutions	Identifiée en tant que locution ou EI	Regroupée dans une liste ou sous le titre «expressions »	Détachée graphiquement du corps du texte	Aucune identification
APB Manuel 1	34	31 91,17%	0	1	2
TB Manuel 2	21	15 71,42%	0	0	6
FB Manuel 3	29	0 0%	19	0	10
Falar... Manuel 4	15	9 60%	3	0	3

Nous présentons les manuels selon le critère *identification* :

Première position : Manuel 1 (APB)

Total de locutions : 34

31 locutions identifiées en tant qu'expressions idiomatiques

1 locution détachée du corps du texte (italique) et identifiée comme expression

2 locutions non identifiées (revoir sous-section 4.2.1)

Taux d'identification des locutions (EI) **91,17%**

Deuxième position : Manuel 2 (TB)

Total de locutions : 21

15 locutions identifiées en tant qu'expressions idiomatiques

6 locutions non identifiées (revoir sous-section 4.4.1)

Taux d'identification des locutions (EI) **71,42%**

Troisième position : Manuel 4 (Falar...)

Total de locutions : 15

3 locutions identifiées en tant qu'expressions

9 locutions identifiées en tant qu'expressions idiomatiques

3 locutions non identifiées (sous-section 4.6.1)

Taux d'identification des locutions (EI) **60%**

Quatrième position : Manuel 3 (FB)

Total de locutions : 29

19 locutions identifiées en tant qu'expressions

10 locutions non identifiées (sous-section 4.8.1)

Taux d'identification des locutions (EI) **0%**

Tous les manuels ont laissé passer quelques locutions sans les identifier explicitement, même les manuels 1 (APB), 2 (TB) et 4 (Falar...), qui ont identifié 91%, 71,5% et 60% des locutions respectivement.

En plus de ne pas les avoir toutes identifiées (même en utilisant les caractères gras ou italique), les manuels ne font pas toujours la distinction entre collocation et locution. Parfois, il y avait un effort de regrouper les locutions séparément sous la rubrique « expressions », mais parmi elles on retrouvait des collocations (manuel 4; sous-sections 4.7.2) et aussi des expressions de courtoisie, des organisateurs du discours, etc (manuel 3; sous-section 4.6.1). Le manuel 4 (Falar...) a regroupé 13 collocations (toutes formées de locutions adjectivales) sous la rubrique « *similaire* » (sous-section 4.7.2) . Cependant, nous n'avons vu aucune mention du terme « collocation ».

Par ailleurs, il est connu que les locutions ont une fonction syntaxique, alors elles peuvent être classées selon cette fonction : locution verbale, nominale, adjectivale ou adverbiale. Mais aucun manuel analysé n'a identifié la classe de mot des locutions, ce qui aurait pu aider les apprenants à mieux les remployer dans la phrase.

5.2.2 Définition

Un autre critère très important pour juger de l'efficacité de l'enseignement des locutions est le critère *définition*. Les locutions sont difficiles à comprendre (les sens global des locutions ne découle pas nécessairement du sens de ses constituants) et difficiles à localiser dans les dictionnaires. De ce fait, il nous paraît raisonnable que les manuels donnent le sens de chaque locution. Malheureusement, seulement le manuel 1 (APB) l'a fait (voir l'appendice C).

Tableau 5.3 : Performance des manuels pour le critère *définition*

Manuel	Nombre total de locutions	Définition
APB Manuel 1	34	30 88,23%
TB Manuel 2	21	0 0%
FB Manuel 3	29	0 0%
Falar... Manuel 4	15	0 0%

5.2.3 En contexte

L'identification des locutions et de leur sens ne suffit pas pour un apprentissage « optimal ». Il serait donc profitable de revoir les locutions en contexte. Même si le contexte

ne peut pas toujours aider l'étudiant à saisir le sens des locutions, il demeure très important parce qu'il apprend à l'étudiant à les utiliser en contexte de parole.

Tableau 5.4 : Performance des manuels pour le critère *contexte*

Manuel	Nombre total de locutions	En Contexte
APB Manuel 1	34	14 41,17%
TB Manuel 2	21	6 28,57%
FB Manuel 3	29	29 100%
Falar... Manuel 4	15	15 100%

Notons que les locutions peuvent être 100% en contexte, mais les étudiants ont peu de chance de les identifier tout seuls, si le manuel ne les a pas explicitement identifiées. C'est le cas dans le manuel 3 (FB), dans lequel nous retrouvons les locutions éparpillées parmi les textes, dialogues, chansons, etc. mais il n'y a aucune remarque pour attirer l'attention des étudiants sur leur présence. Elles ont donc de grandes chances de passer inaperçues.

5.2.4 Illustration

Nous avons recensé dans le chapitre 2 des recherches empiriques démontrant que les locutions sont plutôt motivées qu'arbitraires (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004; Detry, 2008; Hoa, 2009 : Szczepaniak et Lew, 2011), c'est-à-dire qu'il

est possible de lier le sens littéral avec le sens métaphorique des locutions. En se basant sur des théories de la sémantique cognitive, ces études mettent en relief des tâches cognitives telles que regrouper les locutions autour des métaphores conceptuelles, mettre en évidence leur origine (notes étymologiques), sensibiliser aux différences et ressemblances idiomatiques entre la L1 et la L2 et utiliser des illustrations. Toutes ces tâches favorisent la compréhension et la rétention des locutions. Dans le cas de l'étude de Szczepaniak et Lew, auprès des étudiants polonais en anglais langue étrangère, l'utilisation d'illustration a été identifiée comme une stratégie encore plus efficace dans la compréhension et rétention des locutions (tests immédiat et différé) que les notes étymologiques.

Cependant, quand les locutions ont un taux d'opacité élevé, donc leur sens métaphorique (idiomatique) ne découle pas directement de leur sens littéral, l'illustration du sens littéral aide peu ou pas du tout à leur compréhension. Dans ce cas, il sera préférable qu'elle illustre leur sens métaphorique.

Tableau 5.5 : Performance des manuels pour le critère *illustration*

Manuel	Nombre total de locutions	Illustration
APB Manuel 1	34	9 26,47%
TB Manuel 2	21	0 0%
FB Manuel 3	29	0 0%
Falar... Manuel 4	15	12 80%

Le manuel *Falar...* obtient un taux de pourcentage élevé, 80% de locutions illustrées. Celles-ci illustrent soit le sens réel (métaphorique) des locutions (les trois premières), soit le sens littéral (les autres neuf locutions). Le manuel *APB* présente un faible pourcentage

(26,47%) pour ce critère. Ce manuel présente lui aussi des illustrations du sens littéral et du sens métaphorique des locutions (dans le cahier d'exercice qui accompagne le livre). Les autres manuels ne proposent pas d'illustrations (0%).

Nous avons remarqué que le choix entre le genre d'illustration à présenter dans les manuels, littéral ou métaphorique, peut être aussi un problème. Nous sommes tombée sur des locutions très opaques dont les illustrations portaient plutôt sur le sens littéral que sur le sens métaphorique. Par exemple, dans le manuel 4, la locution « *estar de cara amarrada* » (faire la tête), dont la traduction littérale serait plus au moins *amarrrer la tête*, nous voyons la figure d'une tête portant des amarres (revoir l'appendice M). Mais cette illustration ne semble pas aider l'apprenant à saisir le sens réel (métaphorique) de la locution ('bouder').

D'ailleurs il y a beaucoup de locutions dont le sens métaphorique pourrait être difficile à illustrer, et, dans ce cas, connaître leur contexte d'emploi, et surtout leur sens, pourrait jouer un rôle fondamental dans leur compréhension. À notre avis, c'est bien le cas des locutions présentées à la page 89 du manuel 4 (revoir l'appendice N), où les illustrations du sens métaphorique aident peu les étudiants à comprendre le sens des locutions.

Ce que nous pouvons conclure sur la présence des illustrations dans les manuels, c'est qu'elles semblent être un outil efficace lorsque les manuels en donnent aussi leur définition. À ce moment-là, elles pourraient avoir un rôle important non seulement dans la compréhension et rétention des leurs éléments linguistiques (sens littéral), mais aussi de leur vrai sens (sens métaphorique). Cependant, nous ne sommes pas convaincue que les apprenants soient en mesure de comprendre le sens des locutions seulement d'après leur illustration, même quand elles illustrent leur sens métaphorique.

5.2.5 Exercices

Les locutions ont de caractéristiques qui font qu'elles sont difficiles à réemployer. Les blocages grammatical et lexical constituent des exemples de cette difficulté. Le blocage grammatical, aussi connu sous le nom de « blocage des caractéristiques transformationnelles », empêche les locutions d'être soumises à des manipulations syntaxiques. Ainsi, il est impossible d'insérer un ou plusieurs mots dans la locution, d'en effacer certains ou d'en inverser l'ordre des mots dans les locutions sans les dénaturer. Par

exemple, il est impossible de changer l'ordre des noms dans la locution « ménager la chèvre et le chou » : * ménager le chou et la chèvre, etc. Le blocage lexical, ou « blocage des paradigmes synonymiques », empêche qu'au moins un mot dans la locution soit remplacé par son synonyme. Par exemple, « sucrer les fraises » : * adoucir les fraises. En d'autres mots, les locutions doivent être acquises comme un seul bloc. Leur caractère monolithique fait en sorte qu'on ne peut pas changer le moindre élément, ce qui rend ardu leur réemploi. C'est pour cela que les exercices jouent un rôle important à cet égard.

Tableau 5.6 : Performance des manuels pour le critère *exercice*

Manuel	Nombre total de locutions	Exercice
APB Manuel 1	34	23 67,64%
TB Manuel 2	21	8 38,09%
FB Manuel 3	29	0 0%
Falar... Manuel 4	15	8 53,33%

Des quatre manuels, trois ont proposé des exercices portant sur les locutions. Les deux premiers dans le rang ont réutilisé plus de la moitié des locutions dans des exercices. Ces deux manuels qui réutilisent un grand nombre de locutions dans les exercices sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de celles-ci chez l'apprenant.

Comptant les exercices proposés dans les livres textes et dans les cahiers d'exercices des trois manuels qui en présentent, l'exercice à trous (noté **C**) a été le plus utilisé parmi les huit types d'exercice listés dans notre grille.

Les exercices « associer la locution à son sens » (**F**); « compléter la phrase » (**G**) et « formuler une nouvelle phrase avec la locution » (**H**) n'ont pas été proposés pour les locutions, bien que le manuel, 4 *Falar...*, ait offert ces genres d'exercice pour certaines collocations (voir sous-section 4.7.2).

5.3 La classification des manuels

Nous présentons ci-dessous le tableau comparatif avec le score total de chaque manuel, c'est-à-dire, avec les chiffres trouvés pour l'ensemble des critères d'analyse. Ce score indique la moyenne en pourcentage pour la somme des cinq critères utilisés pour évaluer le traitement des locutions. Cela permet une lecture quantitative des nos résultats d'analyse.

Tableau 5.7 : Score total des manuels : somme des critères suivants : *contexte, identification, définition, illustration et exercice*

Manuel	Numéro total de locutions	En Contexte	Identifiée tel qu'une locution ou EI	Définition	Illustration	Exercice	Score
APB Manuel 1	34	14 41,17%	31 91,17%	30 88,23%	9 26,47%	23 67,64%	62,69%
Falar... Manuel 4	15	15 100%	9 60%	0 0%	12 80%	8 53,33%	58,66%
TB Manuel 2	21	6 28,57%	15 71,42%	0 0%	0 0%	8 38,09%	27,61%
FB Manuel 3	29	29 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	20%

Les chiffres montrent que le manuel 1 (APB) occupe le premier rang dans notre tableau, avec un score de 62,69%, suivi du manuel 4 (Falar...), avec 58,66%. Le manuel 2 (TB) est à la troisième position, avec 27,61% et le dernier est le manuel 3 (FB), avec 20%. D'après cette analyse quantitative, le premier manuel à être analysé a été le manuel qui a obtenu la meilleure moyenne pour la somme des critères utilisés. Autrement dit, ce manuel est celui qui

présente un traitement des locutions le plus conforme à ce que les études scientifiques considèrent un traitement efficace des locutions.

5.3.1 Première position (manuel 1 : APB)

Premier dans le rang, le manuel APB a obtenu un score de 62,69% pour l'ensemble des critères. En plus de comporter le plus grand nombre de locutions (34 locutions), en plus d'être le seul manuel à associer une définition aux locutions, il présente aussi le plus grand taux en pourcentage pour les trois critères suivants :

- identification : 91% des locutions fournies ont été identifiées explicitement en tant qu'expression idiomatique du portugais;
- définition : 88% des locutions sont accompagnées de leur vrai sens (sens idiomatique);
- exercices : 67,5% des locutions ont été réutilisées dans des exercices.

Par contre, deux critères obtiennent de plus faibles pourcentages :

- en contexte : 41% des locutions ont été remises en contexte (texte, dialogue, etc.);
- illustration : 26,5% des locutions se font accompagner d'illustration (soit de leur sens littéral, soit de leur vrai sens).

5.3.2 Deuxième position (manuel 4 : Falar...)

Classé au deuxième rang, ce manuel a obtenu un score approximatif de 58,5% dans l'ensemble des critères. Les chiffres montrent qu'il se distingue dans deux critères :

- contexte : 100% des locutions sont en contexte;
- illustration : 80% des locutions se font accompagner d'illustration (trois locutions sont accompagnées de l'illustration de leur sens idiomatique et neuf sont accompagnées de l'illustration de leur sens littéral).

Ainsi, dans ce manuel, toutes les locutions (quinze locutions) sont présentées en contexte simple d'une ou deux phrases et 80% des locutions sont accompagnées d'illustration, un

moyen pédagogique qui, comme nous l'avons vu, joue un rôle important dans la compréhension et la rétention des locutions.

Bien que cet ouvrage présente des taux élevés pour ces deux critères et que les locutions aient été identifiées et réutilisées dans des exercices (60% et 53% respectivement), il n'a pas proposé de définition pour les locutions (0%). Donc il a été laissé aux étudiants la tâche d'inférer le vrai sens des locutions d'après des contextes simples – limités de deux phrases – et des illustrations.

5.3.3 Troisième position (manuel 2 : TB)

À la troisième position, le manuel 2 (TB) a atteint un score total de 27,5% dans les cinq critères analysés. Une grande différence si l'on compare son score avec celui du manuel en deuxième position (58,5%). En effet, le manuel 2 est à la troisième position du rang avec moins de la moitié du score du manuel en deuxième position.

Toutefois, parmi les vingt-et-une locutions trouvées, quinze ont été identifiées explicitement en tant qu'expressions idiomatiques du portugais, un taux de presque 71,5%. Un taux d'identification plus élevé même que celui du manuel qui occupe la deuxième position du rang (60%).

Par contre, il a eu un taux de zéro dans deux critères :

- définition : 0%
- illustration : 0%

Ainsi, le sens des locutions n'a pas été donné et les étudiants ne peuvent pas recourir aux illustrations pour essayer de saisir soit leur sens littéral soit leur sens idiomatique. De plus, seulement 28,5% des locutions ont été contextualisées et 38% ont été réemployées dans les exercices, soit, moins de la moitié.

5.3.4 Quatrième position (manuel 3 : FB)

Le manuel 3 (FB) est le plus ancien parmi les quatre manuels sélectionnés, 1989, et occupe le dernier dans le rang, avec une moyenne de 20% pour la somme des critères utilisés. Il ne répond à aucun des critères suivants :

- identification;
- définition;
- illustration;
- exercice.

Notons que nous avons recensé nous-même vingt-neuf locutions, et que celles-ci n'étaient pas identifiées comme des locutions (ou EI) du portugais. Regroupées à la fin de chaque chapitre, dans la section « *résumé* », sous la rubrique « *expressions* », elles se mélangeaient à des expressions diverses : expressions de courtoisies, collocations, organisateurs du discours, expressions argotiques, etc. Toutes ces locutions étaient en contexte à l'intérieur du chapitre correspondant, ce qui justifie le taux de 100% de locutions trouvées en contexte. Pourtant, dans le regroupement en fin de chapitre, on n'indique pas le numéro de la page dont elles sont issues, ce qui aurait au moins pu faciliter l'effort de les remettre en contexte.

5.4 Une vue d'ensemble

Bien que les locutions soient omniprésentes dans le discours quotidien – dans nos conversations, dans les journaux, revues, et programmes télévisés, entre autres, – et qu'elles soient présentes dans la majorité des langues, elles demeurent méconnues des étudiants de L2, cela même au niveau avancé (Chambre, 1996; Detry, 2008; Hoa, 2009). Cette méconnaissance serait attribuable non seulement à leurs spécificités linguistiques – des items multilexicaux complexes, difficiles à reconnaître comme telles, difficiles à comprendre (opacité sémantique), difficiles à localiser dans les dictionnaires et difficiles à retenir (leur caractère monolithique rend ardu leur réemploi) –, mais aussi à l'inadéquation et/ou à

l'incomplétude des activités proposées par les manuels de L2 (Irujo, 1986; Detry, 2008; Boers et al, 2009).

Est-ce que l'analyse détaillée de notre corpus, les quatre manuels retenus, confirme l'assertion ci-dessus, soit « que les locutions sont aussi méconnues à cause de l'inadéquation et/ou incomplétude des activités proposées par les manuels de L2 » ? Dans une vue d'ensemble, nous pourrions dire que oui, car les scores de la moitié des manuels analysés ont à peine dépassé 50% et l'autre moitié a atteint environ 20% pour l'ensemble des critères.

Nous pouvons encore constater que l'ancienneté, mise en lumière par l'année de publication des manuels, ne joue pas « contre » l'efficacité de traitement des locutions. Nous aurions pu penser que plus récent était l'ouvrage, plus efficace serait l'approche d'enseignement des locutions. Bien que nous n'ayons pas présenté cette hypothèse, nous ne pouvons pas nous empêcher de dire qu'elle n'aurait pas été confirmée, puisque le manuel le plus récent, celui de 1999 (Falar...), n'occupe pas la première position dans le rang.

Conclusion

Dans cette dernière partie, nous présentons les conclusions générales à propos du traitement des locutions dans les quatre manuels du portugais brésilien retenus. Ensuite, nous passons à la discussion des contributions possibles de notre étude ainsi qu'à l'examen de ses limites. Enfin, nous présentons des pistes pour des recherches futures.

Conclusions générales

Dans le cadre de cette étude, nous avons défendu l'idée que les locutions sont des items multilexicaux complexes et qu'elles doivent faire l'objet d'un enseignement explicite en classe de L2 pour qu'elles soient comprises et acquises par les étudiants de façon efficace (Galisson, 1983; Irujo, 1986; Tréville, 2000; Boers, 2001; Boers et al, 2004; Detry, 2008; Pavicic, 2008; Hoa, 2009; Szczepaniak et Lew, 2011). Comme les manuels sont un des moyens les plus répandus pour enseigner la langue, nous avons décidé d'en faire notre objet d'analyse.

Afin de répondre à notre question de recherche « Comment les locutions sont-elles traitées dans les manuels du portugais brésilien langue étrangère? », nous avons bâti une grille regroupant cinq critères : contexte, identification, définition, illustration et exercice. Ces critères ont été dégagés à partir de la lecture des écrits scientifiques recensés au chapitre 2.

Après une analyse détaillée des résultats obtenus par les manuels pour chaque critère de notre grille, nous avons conclu que bien que l'un ou l'autre des manuels ait pu suivre certaines recommandations des écrits scientifiques dans le domaine (c'est bien le cas des manuels *APB* et *Falar...*), dans l'ensemble, le traitement des locutions dans les manuels

adoptés dans les principales écoles de langues à Montréal n'est pas conforme aux recommandations de ces écrits.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les chiffres montrent que des quatre manuels, deux ont à peine dépassé 50% pour l'ensemble des critères (*Aprendendo português do Brasil* 62% et *Falar...ler...escrever português* 58%) et les autres ont atteint un score d'environ 20% (*Terra Brasil* 27% et *Fala Brasil* 20%).

Les résultats trouvés dans notre étude confirment l'assertion selon laquelle les activités proposées par les manuels de L2 sont inadéquates et /ou incomplètes (Irujo, 1986; Detry, 2008; Boers et al, 2009). Nous pouvons en déduire qu'il y a encore du travail à faire pour optimiser l'enseignement/apprentissage des locutions dans les manuels du portugais L2.

Cette inadéquation/incomplétude pourrait peut-être être expliquée par une certaine manque de rigueur dans l'identification des locutions par les auteurs des manuels ici analysés. Nous avons pu constater que les stratégies d'enseignement les plus efficaces décrites par les études empiriques menées dans ce domaine résultent d'une connaissance approfondie des locutions.

Tout d'abord, à notre avis, pour mieux cerner toutes les complexités reliées à ces items complexes, il faut comprendre ce qu'est une locution. Or, nous avons constaté que les locutions sont des items difficiles à identifier. Dans les manuels analysés, elles sont souvent confondues avec d'autres types expressions linguistiques : les collocations, les formules du discours, les expressions de courtoisie, les expressions argotiques, etc. En plus, tous les manuels ont laissé échapper quelques locutions sans les identifier. Même dans le manuel qui a présenté le plus grand nombre de locutions identifiées en tant que telles (*APB* 91%), il est possible de retrouver des locutions dans le titre même de textes et dialogues, sans qu'il n'y ait aucune marque distinctive (caractère italique, guillemets, etc.) pour les identifier.

Nous avons aussi constaté que les locutions viennent rarement accompagnées de leur vrai sens dans les manuels. Seulement le manuel *APB* en donne le sens. C'est-à-dire que pour le critère *définition*, les trois autres manuels ont obtenu un taux de 0% pour ce critère. Ce critère étant celui qui a eu le plus grand nombre de zéros, nous pouvons affirmer que, à l'exception du manuel *APB*, les autres y ont carrément échoué.

En ce qui a trait aux illustrations, elles sont présentes dans les manuels *APB* et *Falar...* (classés premier et deuxième respectivement dans le rang). Cependant, les illustrations sont

plus efficaces lorsqu'elles permettent de relier le sens littéral au sens figuré des locutions, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque nous sommes devant des locutions ayant un haut degré d'opacité sémantique. Dans ce cas, il serait préférable d'illustrer leur sens figuré. Pourtant, les manuels ne semblent pas toujours bien choisir quel genre d'illustration présenter.

Pour le critère *contexte*, les chiffres montrent que les quatre manuels ont fait des efforts pour donner aux étudiants la chance de voir un certain nombre de locutions dans un contexte d'emploi authentique (textes, dialogues, paroles de chansons populaires, etc.). Cela va de même pour le critère *exercice* : à l'exception du manuel *FB*, tous les autres manuels ont proposé une gamme plus ou moins variée d'exercices.

En revanche, les quatre manuels analysés ne proposent pas de notes étymologiques, ne regroupent pas les locutions par groupe de métaphores conceptuelles, n'encouragent pas les étudiants à chercher des correspondances avec leur langue maternelle et ne font jamais de référence au fait que toutes les locutions ont une fonction syntaxique préétablie dans la phrase ou qu'elles peuvent appartenir à différents registres de langue.

Pour répondre à notre sous-question de recherche « Est-ce qu'elles sont enseignées de façon explicite dans les manuels? », nous avons constaté que les locutions ne sont pas vraiment enseignées de façon explicite, en tout cas, pas à « 100% ». C'est déjà bien d'avoir identifié les locutions explicitement comme l'ont fait les manuels 1, 2 et 4, mais cela ne veut pas dire que l'enseignement est totalement explicite.

Nous avons vu dans notre cadre théorique (chapitre 2) que l'enseignement explicite se base sur l'acquisition de la compétence linguistique fondée sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur (Galisson et Coste, 1976). Même si l'enseignement explicite relève de la pratique de l'enseignant plutôt que de la façon dont les items linguistiques sont présentés par les manuels, nous croyons que ceux-ci jouent un rôle aussi important à l'égard de l'enseignement explicite que la pratique enseignante elle-même.

En bref, nous pouvons conclure que, malgré toutes les difficultés liées à l'acquisition des locutions, malgré l'importance qu'elles ont dans la maîtrise de la langue cible et la profusion de recherches portant sur la nécessité d'un enseignement explicite des locutions en L2, notre étude démontre qu'elles n'occupent pas encore la place qu'elles méritent dans les manuels du portugais brésilien langue étrangère.

Contributions et limites de la recherche

Nous croyons humblement avoir pu éclairer une partie des discussions sur l'importance et la nécessité d'un traitement approfondi des locutions dans les classes des langues secondes – en portugais brésilien, plus particulièrement – par l'utilisation des manuels, un instrument pédagogique incontournable tant pour les professeurs que pour les étudiants en classes des langues. Afin de contribuer à l'enrichissement du vocabulaire des étudiants, il faut que les locutions occupent une place prépondérante dans la conception de matériel didactique.

Le domaine de l'acquisition du vocabulaire étant un domaine de recherche très florissant, nous pensons que notre étude, bien que modeste, aide à mettre en évidence les différentes possibilités liées à l'enseignement/apprentissage de ces items linguistiques complexes que sont les locutions. Ces possibilités sont mises en évidence par les contributions des approches de la métaphore conceptuelle, de l'élaboration étymologique et de la traduction/comparaison, qui ont toutes su profiter des apports théoriques de la sémantique cognitive, du double codage et de l'analyse contrastive.

En bref, nous pensons qu'il est nécessaire d'attirer l'attention des auteurs de manuels sur l'importance de bien identifier, définir, contextualiser, illustrer et mettre en exercice les locutions du portugais brésilien. Parallèlement, nous aimerions croire que lors de la conception des manuels, les apports des approches ici décrites soient pris en considération. Ainsi, peut-être serait-il possible de trouver dans les nouvelles éditions des manuels, quelques locutions regroupées en métaphores conceptuelles, des notes étymologiques et des exercices pouvant stimuler les apprenants à chercher de correspondances avec leur langue maternelle. En tenant compte de l'importance de l'aspect culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes, nous croyons qu'il est encore important d'attirer l'attention des auteurs et des enseignants au fait que la construction et la signification des locutions sont très ancrées sur des cultures précises. Cela veut dire que dans un même pays, certaines locutions peuvent changer d'une région à l'autre. C'est le cas par exemple de la locution du portugais brésilien *procurar chifre em cabeça de galinha* (litt. *chercher corne en tête de poule*). Dans certaines régions du Brésil, la locution se lit plutôt *procurar chifre em cabeça de cavalo* (litt. *chercher corne en tête de cheval*).

Enfin, nous tenons à souligner que le nombre de manuels retenus constitue une des limites de notre étude. Cependant, même si nous n'avons pas travaillé avec un grand nombre de manuels, nos analyses ont quand même pu démontrer que les locutions n'étaient pas aussi bien « traitées » qu'elles auraient pu l'être. Notre étude est de même limitée par le fait que les manuels sont destinés à un grand public (donc des apprenants dont la L1 diffère), ce qui nous empêche de suggérer des démarches pratiques à propos de l'analyse contrastive entre langues en contact.

Implications pour l'enseignement des locutions en classe de PBLE

Nous pourrions suggérer, pour des recherches futures, l'intégration des recommandations des approches pédagogiques concernant l'enseignement/apprentissage des locutions non seulement dans les manuels, mais dans les pratiques en salle de classe.

En conséquence, en nous inspirant des études de Detry (2008) et de Hoa (2009), nous avons bâti un tableau contrastif de deux langues en contact. Bien que notre modèle soit plus simple, car il ne prend pas en considération le critère des métaphores conceptuelles, nous le considérons mieux adapté à l'analyse contrastive des locutions, car ce modèle pourrait être facilement adopté et adapté par les enseignants en classe de L2 et ensuite expliqué aux apprenants:

Tableau 6.1 Tableau d'équivalence des locutions de deux langues en contact

locutions identiques	locutions similaires	locutions différentes	faux amis
même sens;	même sens;	même sens;	sens différent;
mêmes éléments linguistiques	un élément linguistique différent	éléments linguistiques différents	mêmes éléments linguistiques

Nous avons préféré proposer une analyse contrastive des locutions de deux langues en contact en prenant en considération leurs ressemblances et différences au niveau de leur **forme** (éléments linguistiques) et de leur **sens**, des termes plus faciles à expliquer aux étudiants. En examinant ce tableau, nous voyons que :

1. sauf pour les faux amis, tous les cas de correspondance entre les locutions de deux langues en contact prévoient qu'elles gardent le même sens métaphorique, autrement dit : leur vrai sens;
2. les différences, ou degrés de différence, demeurent au niveau de la forme (éléments linguistiques);
3. lorsque l'étudiant est devant des locutions dont les éléments linguistiques sont identiques, il faut chercher à savoir tout de suite si leur vrai sens est aussi identique, ce qui permettra d'identifier les faux amis.

Nous pourrions suggérer alors l'utilisation d'un tableau contrastif entre les locutions portugaises brésiliennes et françaises basé sur le tableau ci-dessus. Ce tableau pourrait être utilisé par les professeurs en classe de portugais brésilien à des apprenants francophones ou par des professeurs de français enseignant à des apprenants lusophones.

Voici à quoi se ressemblerait notre tableau contrastif des locutions portugaises et françaises.

Tableau 6.2 Tableau comparatif des locutions portugaises et françaises

	Portugais	Français
Locutions identiques	Quebrar o gelo	Briser la glace
	[Estar] com a pulga atrás da orelha	[Mettre] la puce à l'oreille
Locutions similaires	À boca pequena	De bouche à oreille
	Cabeça de vento	Tête de linotte
Locutions différentes	Procurar chifre em cabeça de galinha	Chercher midi à quatorze heures
	Ver com quantos paus se faz uma canoa	Montrer de quel bois on se chauffe
Faux amis	cavalo de batalha (‘complication, malaise, difficulté’)	cheval de bataille (‘argument favori et coutumier’)
	cara de pau (‘personne insolente, audacieuse’)	tête de bois (‘personne têtue’)

Cette division conduirait à une acquisition graduelle des locutions et rendrait possible l'identification de « faux amis ». Par exemple, les locutions *cheval de bataille / cavalo de batalha*, n'ont pas le même sens dans les deux langues : en français, cette locution veut dire ‘argument favori et coutumier’ et en portugais ‘complication, malaise, difficulté’ (Ferreira, 2010, p.458). Ce type d'approche graduelle pourrait éviter d'éventuelles interférences, tout en permettant des cas de transfert positif entre le français et le portugais.

Une autre recommandation pour la pratique en salle de classe serait l'utilisation des sites pédagogiques du portugais brésilien dans le but de trouver des explications sur l'origine étymologique des locutions.

En rappelant les limites de l'approche d'élaboration étymologique, surtout celui de la difficulté de trouver des explications sur l'origine des locutions par le professeur qui n'est pas spécialiste des locutions (sous-section 2.4.2.1), nous aimerions quand même faire remarquer qu'il a des sites pédagogiques, comme /soportugues.com.br/, qui traitent de locutions du

portugais brésilien à l'aide d'images et qui apportent des explications sur l'origine d'un certain nombre de locutions. Nous croyons donc que ce type de site pourrait aider les enseignants à traiter les locutions en salle de classe.

Tel que nous l'avons vu, certaines stratégies peuvent être mises en oeuvre lors de l'enseignement/apprentissage des locutions, notamment les approches de la métaphore conceptuelle, l'approche de l'élaboration étymologique et l'approche de traduction/comparaison.

Somme toute, les recherches empiriques recensées par notre étude ont montré que l'enseignement explicite des locutions s'avère une façon économique et efficace pour enrichir le vocabulaire des apprenants en L2. En outre, selon les dernières découvertes dans le domaine de la sémantique cognitive, les locutions ont des propriétés pouvant favoriser un enseignement systématique en classe de L2, telles que leur nature motivée (le sens métaphorique d'une locution peut être partiellement dérivé de son sens littéral) et la systématisme dans leur structure (il est possible de retrouver un grand nombre de locutions dans un nombre limité de domaines sources ou thèmes métaphoriques). Ces propriétés semblent être particulièrement avantageuses dans l'enseignement/apprentissage des locutions, car on peut dès maintenant les décrire et les enseigner d'une façon systématique.

En bref, bien que l'apprentissage du vocabulaire d'une L2 ne soit pas *um mar de rosas*, nous pouvons croire que l'apprentissage des locutions ne sera pas non plus *la mer à boire*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achard, Pierre et Pierre Fiala. 1997. « La locutionnalité à géométrie variable ». *La locution entre lexique, syntaxe et pragmatique : identification en corpus, traitement, apprentissage*, p.273-284. Paris : Klincksieck.
- Alvez, Aranzaru Toquero. 2010. « Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes. Un aperçu équilibré du monde hispanophone? ». Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal, 172 p.
- Archambault-Lapointe, Jaëlle. 2009. « Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^e à la 6^e année du primaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 141 p.
- Atay, D. et Gökce Kurt. 2006. « Elementary school EFL learners' vocabulary learning : the effects of post-reading activities ». *The canadian modern language review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 63,2 : 255-273.
- Boers, Frank, Murielle Demecheleer et June Eyckemans. 2004. « Etymological elaboration as a strategy for Learning idioms ». *Vocabulary in a second language*. P. Bogaards et B. Laufer (éds), p. 53-78. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Boers, Frank et Murielle Demecheleer. 2001. « Measuring the impact os cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms ». *ELT Journal* 55 : 255-262.
- Boers, F., Pirez, Stengers and Eyckemans. 2009. « Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? » *Language Teaching Research*, 13,4; 367-382.
- Chambre, J. (1996). *Lexiculture et démarche interculturelle : étude des locutions de comparaison*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- Cobb, Thomas. 2010. « Technology and learning vocabulary ». *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Nov :1-11.
- Detry, Florence. 2008. « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère ». *Synergies Espagne* n° 1 : p. 205-218.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE.

- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie*. Paris : CLE International.
- Germain, C. 2003. « La question de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. » *Mots et lexiculture*, M.T. Lino e J. Pruvost (dir.), p.83-119. Paris : Honoré Champion.
- Granger, S. (2001). « Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing : Collocations and Formulae » . *Phraseology : Theory, Analysis and Applications*, A Cowie (ed). p. 145-160. Oxford : Oxford University Press.
- Gréciano, Gertrud. 2003. « Phraséologie et traduction ». Traduire la langue, traduire la culture. S. Mejri, T. Baccouche, A. Class et G. Gross (éds), p. 95-107. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français – noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- Hoa, Le Thi. 2009. « Enseignement des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 368 p.
- Howarth, Peter. 1998. « Phraseology and second language proficiency ». *Applied Linguistics* 19/1 : 24-44.
- Irujo, S. 1986. « Don't put your leg in your mouth : transfer in the acquisition of idioms in a second language ». *TESOL Quartely*, 20 (2) : 278-304.
- Jorge, Guilhermina. 1999. « La création et les jeux de langage, du proverbe à l'expression idiomatique : identité et alterité ». *Polifonia*. Lisbonne, 2 : 23-37
- Jorge, Guilhermina. 1997. « Despedir-se à francesa / filer à l'anglaise : Reflexões em torno da tradutologia das construções fraseológicas na perspectiva interlínguas ». *Polifonia*. Lisbonne, éd. Colibri, 1 : 33-43.
- Kövecses, Z. et P. Szabó. 1996. « Idioms : a view from cognitive semantics ». *Applied Linguistics* 17 : 326-55.
- Laufer, Batia. 2003. « Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence ». *The Canadian Modern Language Review*, 59, 4 (june), 567-587.
- Liontas, J.I. 1999. « Developing a pragmatic methodology of idiomaticity : the comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading » PhD dissertation, The University of Arizona, United States.

- Mondria, Jan-Arjen et Boukje Wiersma. 2004. « Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning : what difference does it make? ». *Vocabulary in a second language*. P. Bogaards et B. Laufer (éds), p.79-100. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Montreynaud, Florence. 2006. « Proverbes du monde ». *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Montreynaud, F., Agnes Pierron et François Suzzoni. Paris : Le Robert, p. 345-355.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pavicic Takac, Višnja. 2008. « *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition* ». *Second Language Acquisition: Royaume-Uni : Multilingual Matters*, 205 p.
- Pierron, Agnès. 2006. « Dictons de langue française ». *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Montreynaud, F., Agnes Pierron et François Suzzoni. Paris : Le Robert, p.187-192.
- Polguère, Alain. 2008. *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres, 303 p.
- Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert et al. 2004. « Knowledge and acquisition of formulaic sequences ». Chap. in *Formulaic sequences : Acquisition, processing and use*, p. 55-86. Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Suzzoni, François. 2006. « Proverbes de langue française. » *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Montreynaud, F., Agnes Pierron et François Suzzoni. Paris : Le Robert, p. 3-7.
- Szczepaniak, R. et Robert Lew. 2011. « The role of imagery in dictionaries of idioms ». *Applied Linguistics* : 1-26
- Tremblay, Ophélie. 2010. L'enseignement du lexique au primaire. Notes de cours.
- Tréville, Marie-Claude. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Montréal, Québec : Éditions Logiques, 151 p.
- Tréville, Marie-Claude et Lise Duquette. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Ouvrages de référence

- Barata, A. Martins. 1989. *Dicionário prático da Língua Portuguesa : expressões peculiares*. Braga : Livraria Apostolado da Imprensa.
- Campa, Cosimo. 2008. *Le grand livre des expressions*. France : Studyrama perspectives.
- Campos, Aluizio Mendes. 2011. *Dicionário francês-português de locuções*. Belo Horizonte : Tessitura.
- Cascudo, Câmara. 1972. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro : INL. 3^e éd. 208 p.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 2010. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba : Positivo.
- Galisson, R. et C. Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Montreynaud, F., Agnes Pierron et François Suzzoni. 2006. *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Paris : Le Robert.
- Neves, Orlando. 1991. *Dicionário de frases feitas*. Porto : Lello & Irmão.
- Rey, Alain et Sophie Chantreau. 2003. *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris : Le Robert
- Silveira, João Gomes. 2010. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*. São Paulo : WMF Martins Fontes.
- Werneck, Humberto. 2009. *O pai dos burros : dicionário de lugares-comuns e frases feitas*. Porto Alegre : Arquipélago Editorial.

Manuels du portugais langue étrangère

- Almeida, Aparecida e Regina Lucia Péret Dell'Isola . s.d. *Terra Brasil . Curso de língua e cultura do Brasil*.
- Berlitz. 1992. *Português : manual do professor*. 4^e éd. 2 t. Princeton, USA : Berlitz Languages.
- Coudry, Pierre e Elizabeth Fontão. 2007. *Fala Brasil : português para estrangeiros*. 16^e éd. Campinas, SP : Pontes Editores.

Fernandes, Gláucia R.R., Telma L.S.B. Ferreira e Vera L. Ramos. 2008. *Muito Prazer : fale o português do Brasil*. São Paulo : Disal.

Laroca, M.N.C., Nadime Bara e Sonia M.C. Pereira. 2003. *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*. 4^e éd. Campinas, SP : Pontes Editores.

Lima, Emma Eberlein e Samira Iunes. 2009. *Falar... ler... escrever...português. Um curso para estrangeiros*. 2^e éd. São Paulo : EPU.

Mascarenhas, Alice Tavares. 2010. *Aqui e agora, português para estrangeiros*. Montréal : Guérin.

Sites internet consultés

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)
<http://www.cnrtl.fr/>

Só Português
<http://soportugues.com.br>

Michèle Métail : «Portraits-Robots», Site de l'Oulipo, BO.
<http://www.oulipo.net/docs/21>

APPENDICE A : sondage professeurs

Questionnaire sur l'utilisation des manuels de portugais brésilien langue étrangère et sur l'enseignement des expressions idiomatiques

Veillez noter que toutes les données recueillies seront traitées de façon confidentielle

1. Renseignements personnels :

Nom :

Dans quel établissement enseignez-vous?

À quel niveau enseignez-vous?

- Débutant
 Intermédiaire
 Avancé

Depuis combien de temps enseignez-vous le portugais langue étrangère?

Sexe :

- F M

2. Connaissez-vous les manuels du portugais brésilien langue étrangère ci-dessous?

- Almeida, Aparecida e Regina Lucia Péret Dell'Isola . s.d. *Terra Brasil* (recueil).
- Berlitz. 1992. *Português : manual do professor*. 4^e éd. 2 t. Princeton, USA : Berlitz Languages.
- Coudry, Pierre e Elizabeth Fontão. 2007. *Fala Brasil : português para estrangeiros*. 16^e éd. Campinas, SP : Pontes Editores.
- Fernandes, Glauca R.R., Telma L.S.B. Ferreira e Vera L. Ramos. 2008. *Muito Prazer : fale o português do Brasil*. São Paulo : Disal.
- Laroca, M.N.C., Nadime Bara e Sonia M.C. Pereira. 2003. *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*. 4^e éd. Campinas, SP : Pontes Editores.

- () Lima, Emma Eberlein e Samira Iunes. 2009. *Falar... ler... escrever...português. Um curso para estrangeiros*. 2^o éd. São Paulo : EPU.
- () Mascarenhas, Alice Tavares. 2010. *Aqui e agora, português para estrangeiros*. Montréal : Guérin.

3. Parmi les manuels cités, lesquels utilisez-vous dans votre cours?

- () Almeida, Aparecida e Regina Lucia Péret Dell'Isola . s.d. *Terra Brasil* (recueil).
- () Berlitz. 1992. *Português : manual do professor*. 4^o éd. 2 t. Princeton, USA : Berlitz Languages.
- () Coudry, Pierre e Elizabeth Fontão. 2007. *Fala Brasil : português para estrangeiros*. 16^o éd. Campinas, SP : Pontes Editores.
- () Fernandes, Glaucia R.R., Telma L.S.B. Ferreira e Vera L. Ramos. 2008. *Muito Prazer : fale o português do Brasil*. São Paulo : Disal.
- () Laroca, M.N.C., Nadime Bara e Sonia M.C. Pereira. 2003. *Aprendendo Português do Brasil : um curso para estrangeiros*. 4^o éd. Campinas, SP : Pontes Editores.
- () Lima, Emma Eberlein e Samira Iunes. 2009. *Falar... ler... escrever...português. Um curso para estrangeiros*. 2^o éd. São Paulo : EPU.
- () Mascarenhas, Alice Tavares. 2010. *Aqui e agora, português para estrangeiros*. Montréal : Guérin.
- () Autres (identifiez-les, SVP)
-
-

4. Enseignez-vous les expressions idiomatiques (locutions) du portugais?

- () Oui () Non

5. Si oui, comment les enseignez-vous ?

- () J'utilise les exercices proposés dans les manuels.
- () Je propose mes propres exercices.
- () Autres (précisez-les, SVP)

FIN
Merci de votre collaboration!!!

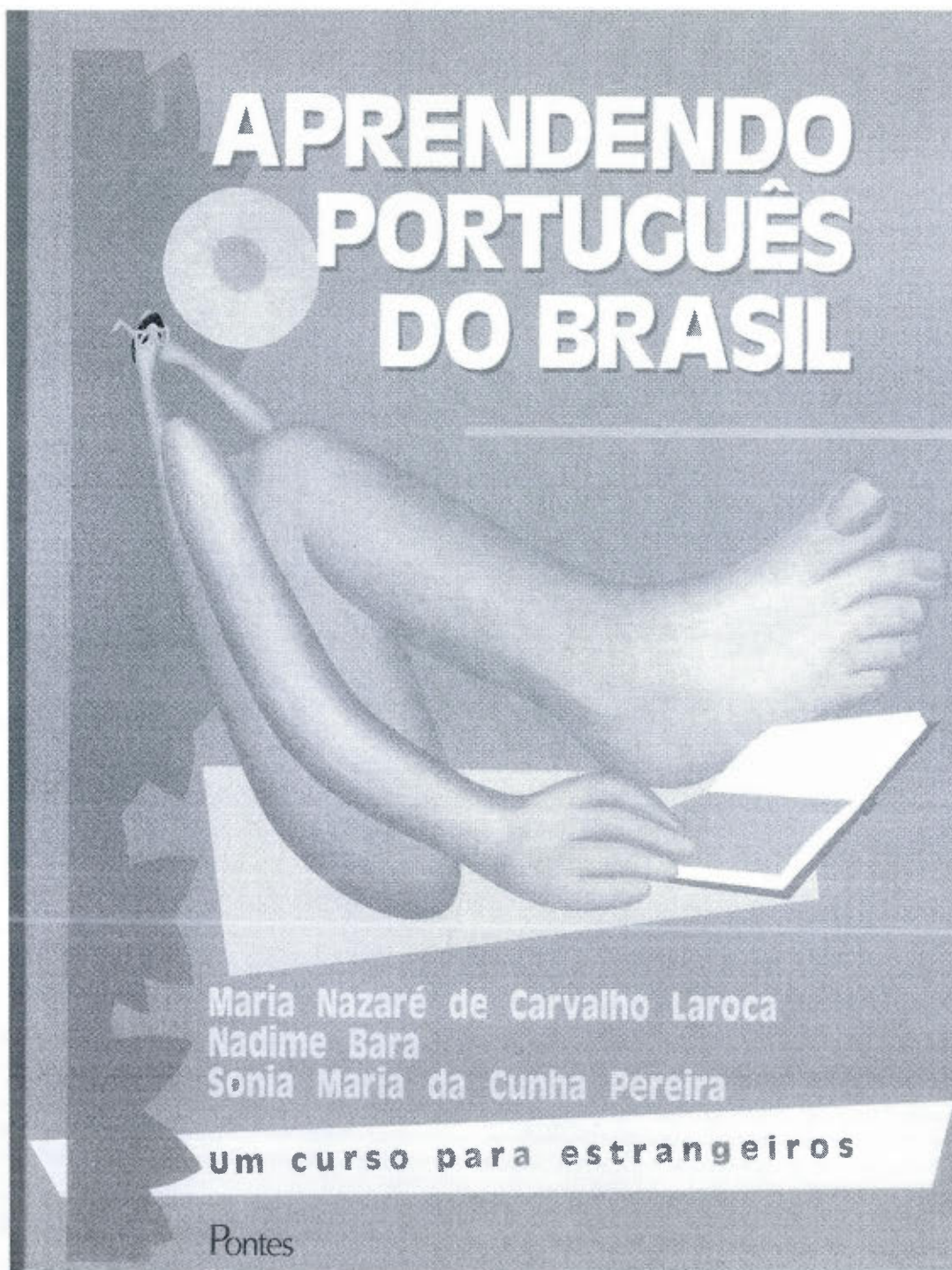
Et voici un petit résumé de mon travail

L'apprentissage des locutions du portugais brésilien langue étrangère : *ce n'est pas la mer à boire ou não é o fim do mundo !*

Au cours des dernières années, les linguistes et les didacticiens se sont mis d'accord pour dire que l'apprentissage du vocabulaire en classe de langues secondes ou étrangères est ardu et complexe. Au contraire du sens commun, il ne s'acquiert pas inconsciemment, par simple contact avec des textes écrits ou sonores. Le vocabulaire est donc perçu comme un ensemble structuré et multidimensionnel, ainsi l'enseigner n'est pas seulement enseigner des nouveaux mots tels que *estar, pulga* et *orelha*, mais surtout faire découvrir de nouvelles combinaisons, de nouveaux emplois pour les formes déjà connues : *estar com a pulga atrás da orelha* (*avoir la puce à l'oreille*). Devant une locution, nous nous apercevons qu'il ne suffit pas de connaître le sens de chaque mot pour en déduire son sens global. Or, les locutions, communément appelées expressions idiomatiques, sont des combinaisons de mots complexes et quoiqu'elles soient caractéristiques de toutes les langues et qu'elles soient omniprésentes dans le discours quotidien, elles sont souvent jugées par professeurs et étudiants comme des éléments linguistiques difficiles à comprendre et à mémoriser. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressés aux locutions dans le cas d'une langue particulière : le portugais brésilien. Notre but est donc celui d'investiguer dans les manuels du portugais langue étrangère ce qui est déjà fait et, surtout, ce qui pourrait encore être fait pour optimiser leur acquisition.

Karine Carvalho

APPENDICE B : Couverture manuel 1 : APB





Expansão Vocabular

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Andar com a pulga atrás da orelha: estar desconfiado

Bater papo: conversar

Bater com o nariz na porta: não encontrar a pessoa no local

Bater na mesma tecla: insistir na mesma coisa

Custar os olhos da cara: ser muito caro

Dar o bolo: faltar a um compromisso

Dar com a língua nos dentes: denunciar

Dar o golpe do bai: casar-se com pessoa rica por interesse

Dor-de-cotovelo: ciúme

Entrar em fria: envolver-se em negócio desonesto ou muito complicado

Estar duro: não ter dinheiro

Estar de fogo: estar bêbado

Estar de ressaca: estar sentindo os efeitos de uma embriaguez

Ficar de papo para o ar: ficar à-toa

Ficar de orelha em pé: estar desconfiado, alerta

Filho de peixe peixinho é: quando os atos praticados pelo filho são semelhantes aos do pai.

Não dizer coisa com coisa: falar sem nexos

Não dar o braço a torcer: não ceder de modo algum

Não atar nem desatar: não se decidir

Perder a cabeça: descontrolar-se

Pisar em ovos: ser muito cuidadoso

Pôr as cartas na mesa: esclarecer as opiniões e posições

Pôr no olho da rua: despedir, expulsar

Pôr tudo em pratos limpos: esclarecer uma situação

Saber na ponta da língua: saber perfeitamente

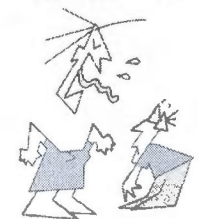
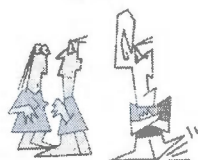
Sem tirar nem pôr: igualzinho

Ser um zero à esquerda: não ter o menor valor

Tirar de letra: conseguir resolver um problema com grande facilidade

Tocar no ponto fraco: atingir a fraqueza de alguém

Viver no mundo da lua: ser distraído



APPENDICE D : dialogue (locutions 31 et 32) – manuel 1 : APB

Aplicação

De cabeça quente...

Patrícia: — Pra mim chega, Flávia! Acho que o meu namoro com o Júlio *vai acabar indo por água abaixo*.

Flávia: — Calma, Patrícia! *Perder a cabeça* não leva a nada.

Patrícia: — É?! É porque você não tem que agüentar aquele cara. Imagine só: ele marcou um encontro comigo, mas me *deu um bolo*. Sabe, ele *vive no mundo da lua*. Só pensa nesse emprego que arranjou...

Flávia: — Mas antes você vivia reclamando que o Júlio *estava sempre duro*, que ele *via de papo pro ar*... Agora vocês não têm mais problemas.

Patrícia: — Mas não é isso! Ultimamente, eu tenho andado *com a pulga atrás da orelha*. Liguei pra ele ontem, mas ele não *dizia coisa com coisa*. Hoje de manhã, me falou que *estava de ressaca*, porque tinha ido a um churrasco com uns amigos...

Flávia: — Você está com *dor de cotovelo*... Não seja boba, o Júlio te adora! *Bata um papo* com ele que tudo se esclarece. Quem sabe assim você não deixa de lado essa insegurança?

1) Explique cada uma das expressões grifadas no texto acima.



APPENDICE E : Exercice illustration sens métaphorique - manuel 1 : APB

10) Combine as ilustrações de acordo com as expressões idiomáticas:

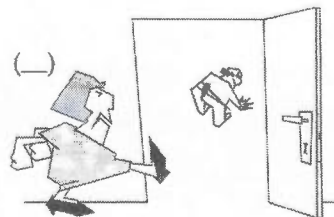
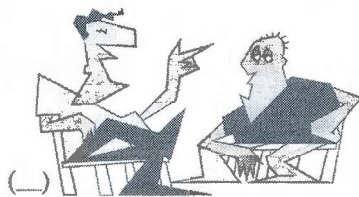
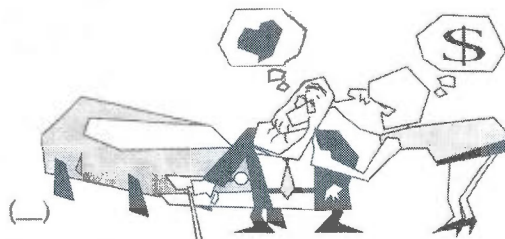
a) Bater papo.

b) Viver no mundo da lua.

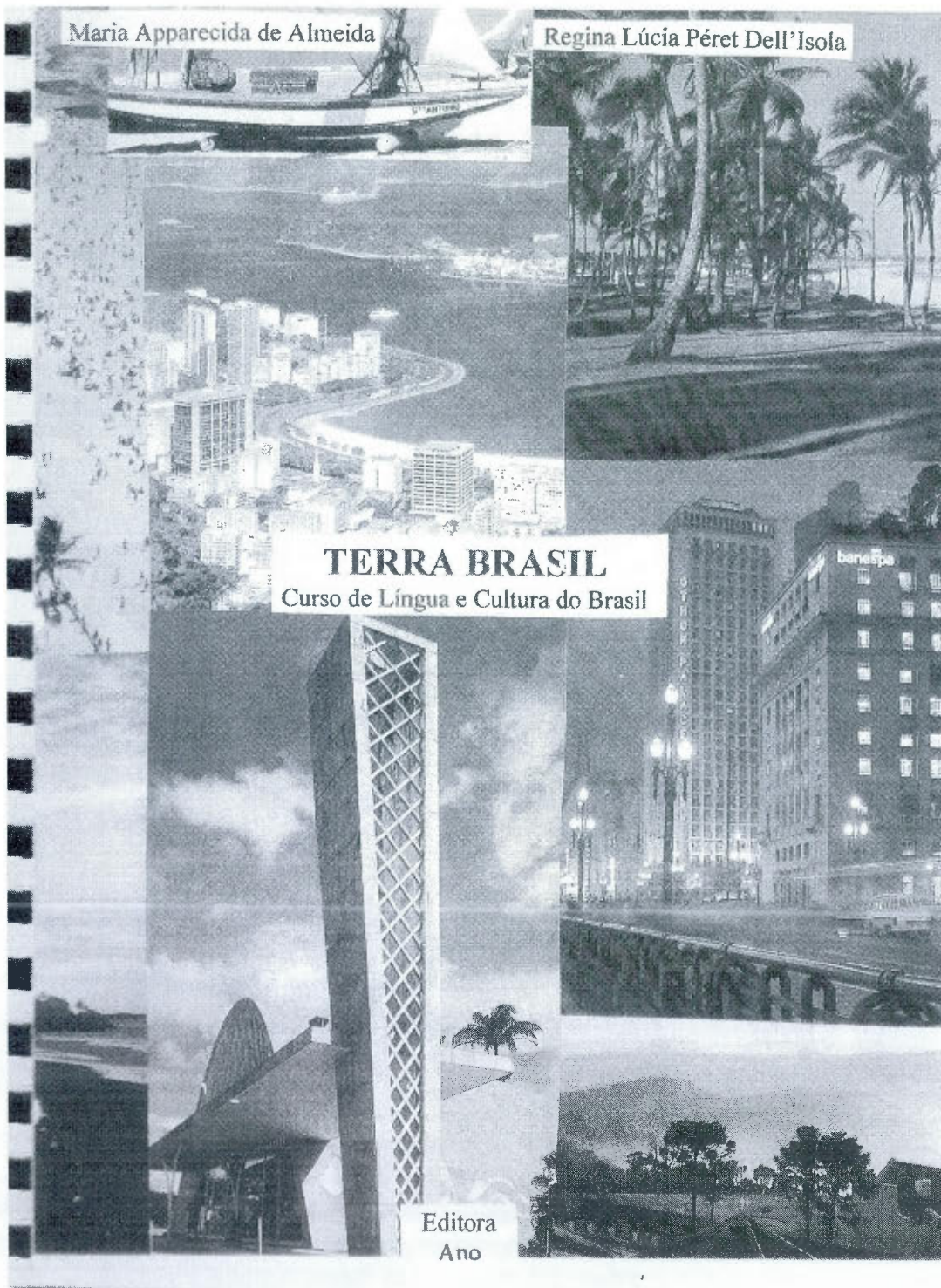
c) Pôr no olho da rua.

d) Ficar de papo para o ar.

e) Dar o golpe do baú.



APPENDICE F : Couverture manuel 2 : TB



APPENDICE G : Liste d'expressions – manuel 2 : TB

178

Expressões úteisExpressões relacionadas com as cores:

Tudo azul (indica que tudo vai bem)

Vermelho de vergonha.

Azul de fome ou Roxo de fome (sentir muita fome)

Roxo de saudade (sentir muita falta de alguém ou algo)

Branco de medo (ficou pálido)

Humor negro (humor chocante por sua morbidez em situações cômicas).

Fruta verde # fruta madura

Sorriso amarelo (sem graça)

Dia cinza (triste)

Expressões que demonstram contentamento

Que bom ! Que sorte !

Que ótimo!

Felicidades!

Sucesso! (expressões positivas)

Valeu!

Expressões que demonstram descontentamento

Que chato! Que azar! Que droga!

Expressões de amizade / amor:

Eu me simpatizo com ele/ela.

Vou com a cara dele/dela (# não vou com ...)

Gosto de você.

"Meu anjo da guarda combina com o seu / dele / dela

↗ gamado, gamada por
 Tô → vidrado, vidrada em
 ↘ doidão por / doidona por

Estar a fim de alguém

Dar-se bem com...

APPENDICE H : Liste d'expressions idiomatiques– manuel 2 : TB

205

28. Complete com os verbos SER ou ESTAR no passado:

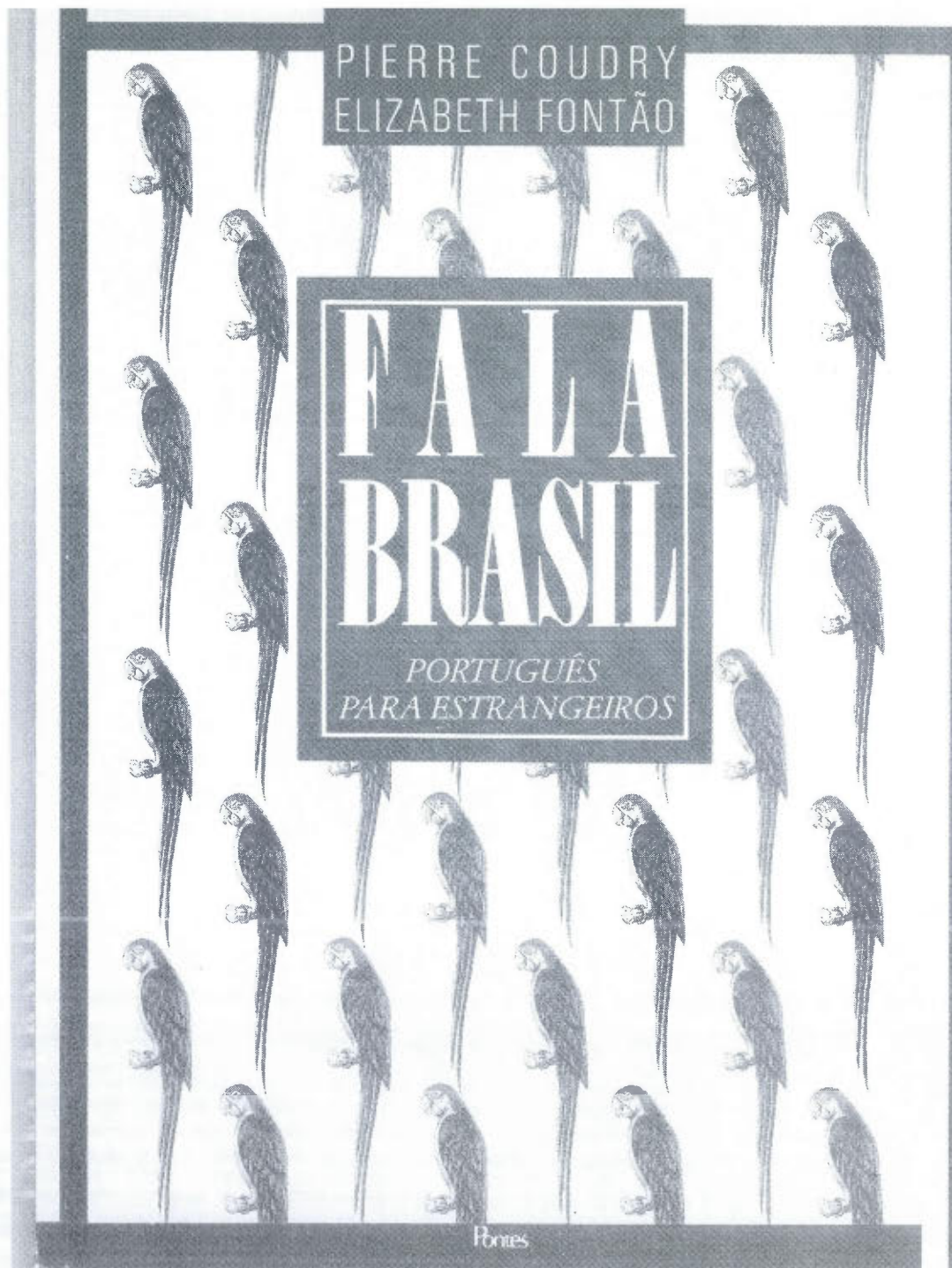
1. Ana já _____ católica, apostólica, romana.
2. Osmar _____ em Roma e não viu o Papa.
3. Vocês _____ bebendo naquele bar?
4. Eu já _____ sadio. Hoje estou doente.
5. Nós _____ de férias por 15 dias.
6. A partida de futebol _____ no Maracanã.
7. Ela _____ na biblioteca durante horas.
8. Não parece, faz uma semana que ela _____ na esteticista.

Expressões úteis:

Expressões idiomáticas relacionadas com o corpo humano.

1. Não dar o braço a torcer.
2. Estar com dor de cotovelo.
3. Ter o olho maior que a barriga.
4. Andar com a pulga atrás da orelha.
5. Custar os olhos da cara.
6. Bater com o nariz na porta.
7. Dar uma mão.
8. Dar com a língua nos dentes.
9. Ficar de papo para o ar.
10. Perder a cabeça.
11. Pôr no olho da rua.
12. Saber na ponta da língua.
13. Cair o queixo.
14. Ficar de orelha em pé.
15. Estar com um pé na frente e outro atrás.

APPENDICE I : Couverture manuel 3 : FB



APPENDICE J : Résumé du chapitre – manuel 3 : FB

E você? Tem empregado corretamente os comparativos?
 E quanto ao imperativo, pronomes pessoais e pronomes indefinidos?
 Procure fazer uma pequena revisão.

IX) FAMÍLIA DE PALAVRAS – Prefixos formadores de antônimos

Observe:

feliz	— infeliz	ligar	— desligar
capaz	— incapaz	encontro	— desencontro
certo	— incerto	leal	— desleal
provável	— improvável	armado	— desarmado
possível	— impossível	ativar	— desativar
diferente	— indiferente	fazer	— desfazer
correto	— _____	arrumar	— _____
suportável	— _____	regulado	— _____
formal	— _____	animado	— _____
coerente	— _____	equilibrado	— _____
parcial	— _____	atento	— _____

Exercício

19. Forme frases com esse vocabulário.

RESUMO

Situações: No cabeleireiro
 Alugando um apartamento

Texto: "O homem nu"
 Cartas (sobre festas juninas)
 (resposta à carta anterior)

GRAMÁTICA

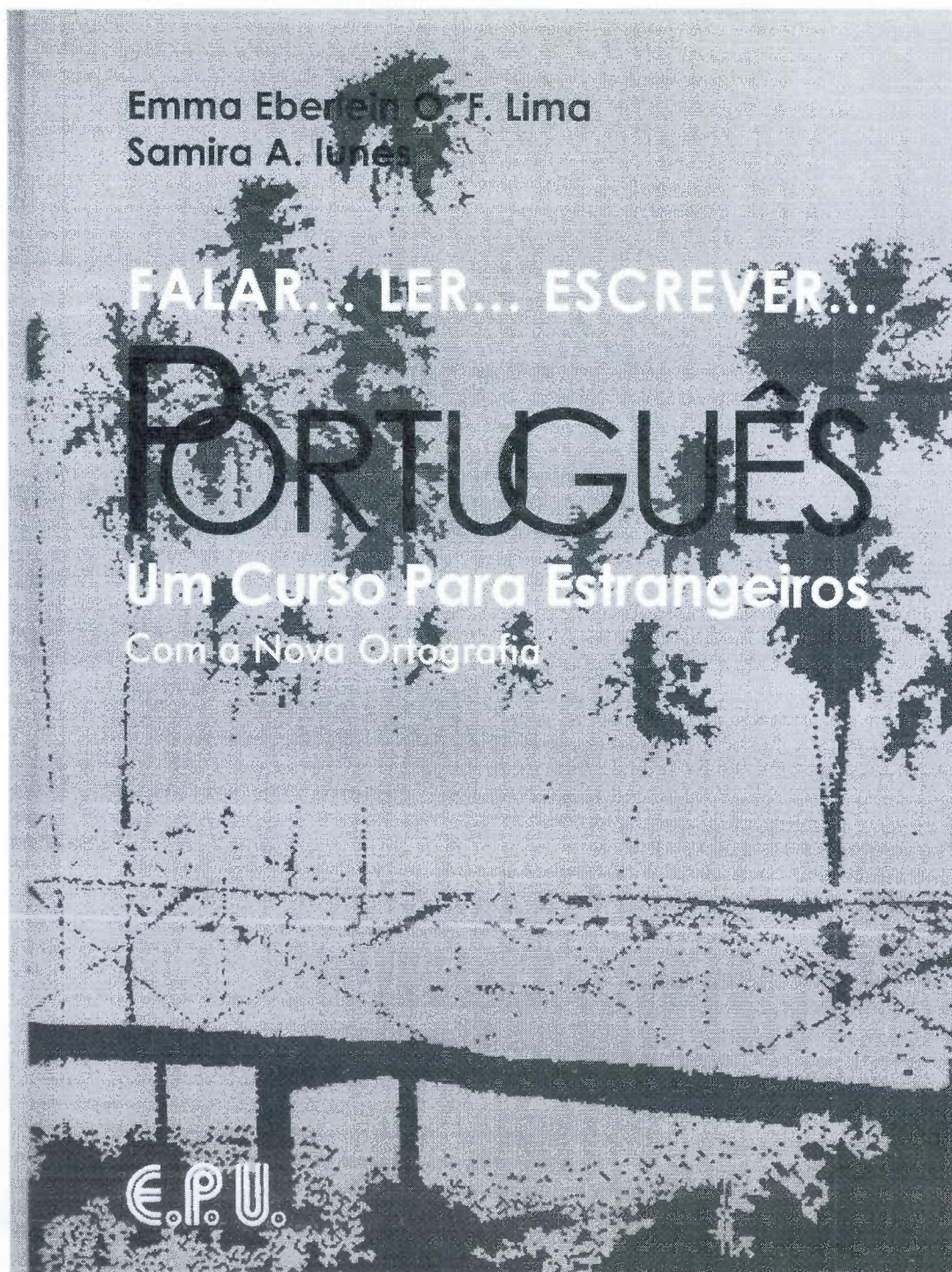
- Família de palavras: sufixos formadores de profissão; prefixos que indicam negação (*in, des*).
- Alguns usos da preposição "A".
- Infinitivo com flexão.
- Pretérito perfeito composto (tenho + particípio).
- Voz passiva.
- Particípios abundantes.
- Pretérito mais-que-perfeito simples.
- Locuções prepositivas.

EXPRESSÕES

- quer dizer que...
- cara de pau
- dar um jeitinho
- segurar a barra
- tirar nota (nas provas)
- levar: choque/susto/uma multa etc
- dormir em pé
- fazer as unhas/a mão/o pé
- de cor
- estar a par

MÚSICA

Festa do Interior

APPENDICE K : Couverture manuel 4 : *Falar...*

APPENDICE L : Collocations - manuel 4 : Falar...

Símiles

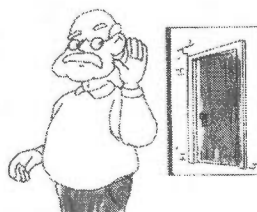
feio como o diabo



escuro como breu



surdo como uma porta



PARE

Ouve o áudio

rápido como um raio



preto como carvão



doce como mel



amargo como fel



magro como um palito



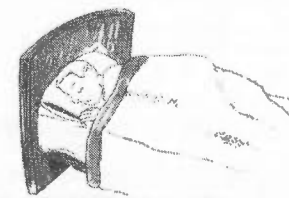
pesado como chumbo



leve como uma pluma

certo como dois
e dois são quatro

$$2+2=4$$



dormir como uma pedra

tremor como vara verde



APPENDICE M : Expressions idiomatiques – manuel 4 : *Falar*

Família de palavras

PARE
14-6

VERBO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO
1. rir	a risada	risonho
2. mentir		
3.		difícil
4. enriquecer		
5.	a pobreza	
6.		triste
7.	a fraqueza	
8.	a ignorância	
9.		obrigatório
10.	o conselho	
11. interessar		
12.		afegre
13. cansar		
14. ausentar-se		
15. morrer		
16.		vivo
17.	o hábito	
18.	a correção	

Intervalo

Expressões idiomáticas

Oupa
de
Audio

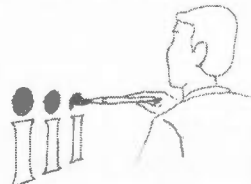
— estar, ficar de cara amarrada.

Ele ficou de cara amarrada porque chegou tarde.



— pôr os pingos nos ii

Esta história está muito mal contada. Vamos pôr os pingos nos ii.



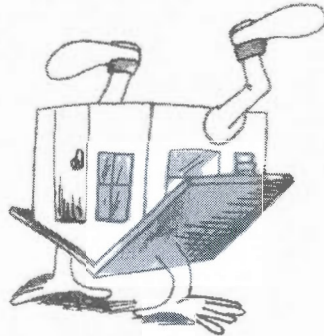
— ir por água abaixo

Nossos planos falharam. Foi tudo por água abaixo.



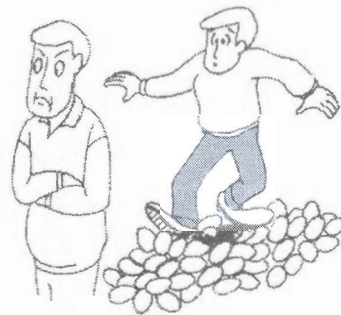
— estar, ficar de pernas para o ar

A casa ficou de pernas para o ar depois da festa.



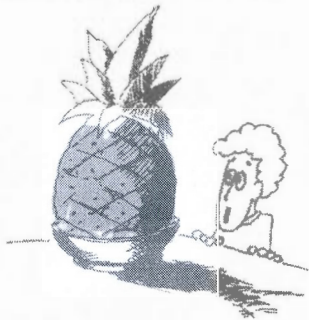
— pisar em ovos

Ele é tão complicado que a gente pisa em ovos quando fala com ele.



— (um) "abacaxi"

Que "abacaxi"! Como vamos resolver isso?



— estar, ficar de orelha em pé

Ele anda desconfiado e por isso está sempre de orelha em pé.



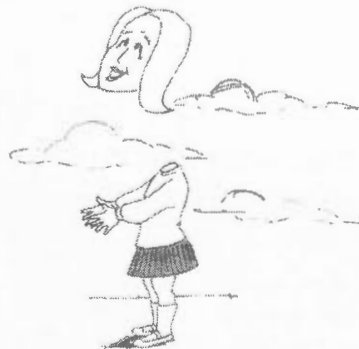
— bater papo

Ela adora bater papo com os amigos no telefone



— estar, ficar, viver com a cabeça nas nuvens (= no ar)

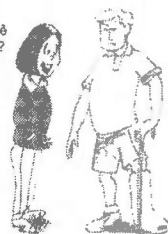
Depois que começou a sair com ele, ela não presta atenção em mais nada. Vive com a cabeça nas nuvens. (= no ar)



APPENDICE N : Expressions – manuel 4 : Falar

Handwritten note: Manuel 4 @ Hotel.com

— Como você chegou aqui?



Levar — trazer

PARE 7-6

- Como você chegou aqui?
- O Carlos me trouxe.
- E como você vai voltar para lá?
- O Álvaro vai me levar.

Levar ou trazer?

1. — O gravador não está aqui em casa. Acho que o Felipe o _____ para a escola. Ele tem de _____-lo de volta. Preciso muito dele.
2. — Dona Liana, sua televisão está quebrada. Vou _____-la para a oficina. Lá é mais fácil consertar.
— E quando o senhor vai _____-la de volta?
3. — Alô, meu bem. Estou aqui no escritório. Vou _____ um amigo para jantar conosco aí em casa.
— Tudo bem, Afonso, mas _____ bebida. Talvez uma garrafa de vinho.

Expressões

PARE 7-7

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------------------|
| falar pelos cotovelos | Ela não para de falar. |
| estar com dor-de-cotovelo | Ela fala pelos cotovelos. |
| não ter pé nem cabeça | O Raimundo está com dor-de-cotovelo. |
| ser o braço direito | O colega dele foi promovido e ele não. |
| | A história que ele contou não tem pé nem cabeça. |
| | Ninguém entendeu nada. |
| | Ela me ajuda muito. |
| | Ela é meu braço direito. |

Relacione as expressões com as ilustrações.



Ela é meu braço direito.



Mas esse quadro não tem pé nem cabeça!



Estou com dor-de-cotovelo. Que raiva!



Meu Deus, ela fala pelos cotovelos!



APPENDICE O : Exemple locution non identifiée – manuel 1 - APB



QUE CARA É ESSA?

Júlio: — Patrícia, que cara é essa?

Patrícia: — É que tem dia que tudo dá errado. Hoje, levantei com o pé esquerdo.

Júlio: — O que foi que aconteceu?

Patrícia: — Hoje de manhã saí de casa correndo, mas perdi a carona. Cheguei atrasada na Faculdade. Fiz uma prova horrível. Foi difícil e muito cansativa. Não deu tempo de fazer tudo, porque o professor recolheu as provas antes da hora.

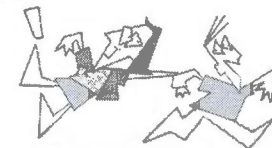
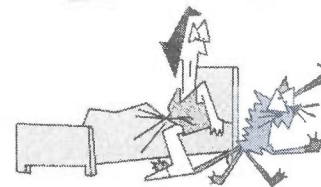
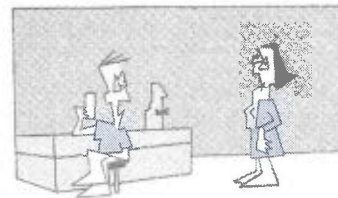
Júlio: — Puxa! Que falta de sorte! Mas, não pense nisso mais não. Vamos falar de outras coisas. Acho que você está precisando é de se distrair mais.

Patrícia: — É mesmo. Eu ando reclamando muito, né?

Júlio: — Está passando um filme excelente no Excelsior. Que tal pôr o cineminha em dia?

Patrícia: — Mas, que horas são? Será que dá tempo de pegar a sessão das oito?

Júlio: — Não custa tentar. Faltam dez minutos. O filme vale a pena! O outro chope, a gente toma mais tarde...



APPENDICE P : Exemple de locution non identifiée – Manuel 2 – TB

289

28) Complete com o verbo DAR no tempo correto.

1. Durante o ano passado, Ivana _____ aula de francês e seu marido dizia que não _____ para línguas.
2. Hoje, ele _____ para estudar inglês e Ivana passou a _____ mais atenção aos filhos.
3. Antes, eles _____ muitos presentes aos filhos, agora eles não o _____ mais.
4. No Natal do ano passado, Leo só _____ brinquedos de presente, agora ele só _____ livros.
5. Ivana, marido e filhos se _____ muito bem e vivem em paz e harmonia.

29) Passe para a negativa:

Na minha infância, eu sempre ganhava presentes de Natal. Eu tinha muitos tios e tias legais. Meus pais eram ricos e meus avós ganhavam muito dinheiro porque eram aposentados. Minha vida era um mar de rosas...

Uma pitada de humor.

- a) O que é que está todos os dias nos jornais e é sempre a mesma coisa?
- b) Por que os garotos compram briga?
- c) O que é o que é que não tem luz mas ilumina?

Respostas

- a) o nome do jornal
- b) Porque hoje em dia, ninguém dá nada de graça
- c) o sorriso

APPENDICE Q : Exemple de locution non identifiée – Manuel 3 – FB

D Expressão: *Acabar de*

- Eu vi tudo!
- Como foi que aconteceu?
- Bom, eu *tinha acabado de* estacionar o carro, ouvi um barulho, daí...
- Nossa, que cara horrível!
- É que eu *acabei de* sair do dentista.
- Atenção, senhoras e senhores! O presidente *acaba de* anunciar que as eleições vão ser realizadas ainda esse ano.
- Você tem alguma notícia do Alfredo?
- Tenho. Aliás, eu *acabei de* receber um telefonema dele.

Resumindo: Acabar de + Infinitivo → I have just...(ed) — Je viens de...(+ infinitif)

Exercícios

1. Responda às questões usando *acabar de*.

- O João já chegou? Já, ele _____
- Você regou as plantas? _____
- Onde está o Zezinho? (sair) _____
- Onde está o doce que eu deixei aqui? (comer) _____
- Por que ela não quis jantar com a gente? _____

II) Expressões: *Algum* ou *Qualquer*?

- Sérgio, você quer comer alguma coisa?
- Quero, estou morto de fome.
- O que você prefere?
- Tanto faz, *qualquer* coisa.
- Hoje é meu aniversário de casamento. Preciso comprar *alguma* coisa especial para minha mulher.
- Quantos anos?
- Três.
- Só? Então *qualquer* coisa serve.
- Ah é? Vá dizer isso a ela...

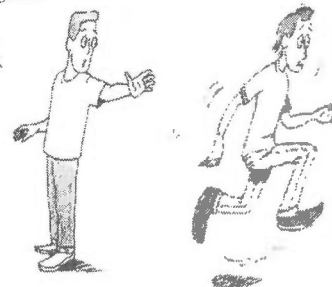
2. Preencha com *algum/alguma* ou *qualquer*:

- Você podia me indicar _____ hotel perto do aeroporto?
- Eu já não agüento mais essa situação.
- É melhor você falar com o diretor, senão _____ hora você acaba tendo um enfarte.
- Por que você não expõe seu problema para alguém?
- Porque não adianta falar com _____ pessoa. Só o presidente pode me ajudar.
- Todos os produtos dessa loja são bons. Você pode escolher _____ um.
- Você precisa dar um pulinho (uma passadinha) lá em casa para ver a reforma que eu fiz.
- Tá legal. A que horas eu posso passar lá?
- _____ hora. Nós vamos ficar em casa o dia todo.

APPENDICE R : Exemple de locution non identifiée – Manuel 4 – Falar...

6. (subir) Eu não _____ a escada. Eu tomo o elevador. E você? Você _____?
7. (subir) Quando eu queria falar com ele, eu _____ até o 15º andar.
8. (cobrir) À noite, ela sempre se _____ porque diz que sente frio.
Mas eu não me _____.
9. (fugir) Todo mundo _____ dele porque ele é perigoso.
Mas eu não _____, Eu não tenho medo dele.
10. (consumir) As pessoas _____ mais no fim do ano.
Eu também _____.
11. (subir) As águas do rio _____ quando chove muito.
12. (fugir) Não _____!
13. (cobrir-se) _____! Está frio.
14. (sumir) Não _____! Quero falar com vocês.
Vocês sempre _____ quando preciso de vocês.
15. (fugir) Ontem, os ladrões _____, Eles sempre _____.

Ei, você aí! Não suma!



Era um carro novinho em folha!

- Droga! Roubaram meu carro!
— Não deve estar enguiçado.
- Não, não estou. Eu o estacionei ali, pertinho daquela árvore e agora não está mais lá.
- Calma! Vamos ver esse negócio. A que horas foi isso?
- Agorinha mesmo. Não faz nem dez minutos.
- Mas que coisa! Não é possível! Não tem certeza?
- Tenho. Foi aqui mesmo. Mal posso acreditar.
- Como era o carro?
- Era novinho em folha. O que é que a gente faz agora?

Foi aqui mesmo. Mal posso acreditar.



Diminutivo

10-7

O diminutivo é muito usado no português do Brasil. Ele serve para indicar:

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| a. objetos pequenos: | Comprei uma casinha na praia. |
| b. carinho: | Venha cá, filhinha! |
| c. ênfase: | Ele mora pertinho daqui. (bem perto) |
| d. desprezo: | Que filminho monótono! |
| e. muitas vezes é usado como forma típica da língua, sem função definida: | Ele ficou um bom tempinho lá. |