

MONIKA SUŁKOWSKA
Université de Silésie

Compétences phraséologiques et didactique du figement en langues étrangères¹

Phraseological Competence and Didactics of Phraseology in Foreign Languages

Abstract

The author discusses the important issue of acquiring phraseological competence and presents selected aspects of phraseodidactics in foreign languages. The aim of the article is to signal and present significant issues that appear in applied phraseology, especially in the field of phraseodidactics. In the first section, the terms “language competence” and “phraseological competence” are discussed. The term “phraseological competence” has not been widespread in the publications on the subject of phraseology or glottodidactics. Nevertheless, phraseological competence represents a higher level of lexical and collocational competence, which is indispensable for learning phraseology, particularly in a foreign language. The second section presents research on teaching phraseology of French as a foreign language. The research shows the character of scale in phraseologization from the perspective of non-native users of phraseology and its meaning in glottodidactics. In the third section the author carries out a synthesis of foreign phraseology acquisition and distinguishes between its most important stages.

Keywords: phraseology, phraseodidactics, phraseological competences, didactics of foreign languages

1. Notions de compétences linguistiques et de compétences phraséologiques

1.1. Compétences linguistiques

La compétence linguistique est traditionnellement définie comme la connaissance et la capacité d'employer des signes verbaux et non-verbaux, ou comme la capacité de transmettre à soi-même et à autrui ses

¹ Les problèmes abordés dans cet article sont aussi présentés dans le livre de Monika Sułkowska, intitulé *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques* (2013, Katowice : Wydawnictwo UŚ).

pensées et ses émotions. Selon Władysław Kopaliński (2003 : 269), la compétence linguistique englobe tout le savoir théorique lié à la langue que possède chaque locuteur natif dès l'âge de 6-8 ans. Ce savoir lui permet d'employer correctement sa langue maternelle et d'indiquer ce qui est correct ou incorrect dans cette langue. Le terme de *compétence* lui-même provient du latin – *competentia* veut dire *correspondance, compatibilité, concordance*, et le verbe latin *competere* signifie *convenir, aller bien, se prêter à qqch*. La notion de *compétence linguistique* a été introduite en 1965 par Noam Chomsky, à côté de la notion de *performance linguistique*. Dans la conception de Chomsky, la compétence linguistique fait penser au système formé par les règles de grammaire et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle. Ce système lui permet de former un nombre infini de phrases grammaticales dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues. Ainsi, la compétence est une virtualité dont l'actualisation (par la parole ou l'écriture) constitue la performance. La performance elle-même est donc la réalisation d'un acte de parole par un locuteur.

Traditionnellement la compétence linguistique, prise dans un sens étroit de ce terme, regroupe plusieurs compétences plus particulières :

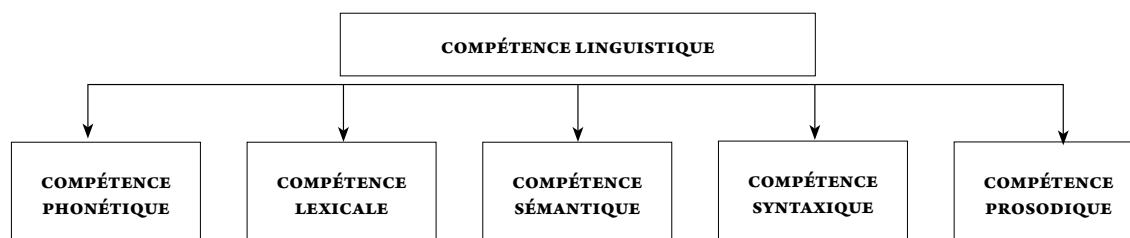


Fig. 1 : Compétence linguistique et ses types particuliers

La **compétence phonétique** en langue maternelle se forme dès les premières années de la vie de l'enfant. Pour bien employer une langue il faut connaître un certain nombre de phonèmes qui fonctionnent dans cette langue. Leur connaissance et leur mise en parole forment donc une compétence phonétique.

La **compétence lexicale** renvoie à la capacité d'employer le vocabulaire d'une langue. Cette capacité est souvent sous-estimée dans la langue maternelle, mais son développement en langue étrangère représente souvent une grande difficulté. Une compétence lexicale bien développée permet au locuteur de comprendre malgré tout un énoncé syntaxiquement incorrect. De plus, le niveau de la compétence lexicale reflète les niveaux intellectuel et d'instruction d'une personne donnée.

La **compétence sémantique** est fortement liée à la compétence lexicale. Elle est difficile à acquérir parce qu'il n'y a en fait pas de critères sémantiques univoques et clos. Nous employons des mots en nous appuyant sur notre savoir sémantique, mais souvent c'est le contexte qui détermine le sens d'un énoncé.

La **compétence syntaxique** désigne par contre la capacité d'associer les mots en syntagmes ou en phrases. Elle permet d'employer les règles de grammaire et d'écriture. L'acquisition de la compétence syntaxique permet d'unir des signes verbaux en structures linéaires bien organisées.

Enfin, la **compétence prosodique** englobe la capacité de moduler l'intonation ou la tension de la voix. Possédant cette capacité, le locuteur peut mieux exprimer le sens de tout son énoncé ainsi que son état émotionnel.

La compétence linguistique elle-même peut aussi être traitée comme une composante de la compétence verbale. Celle-ci englobe quelques autres éléments, à savoir (cf. Krawczyk 2009 : 26) :

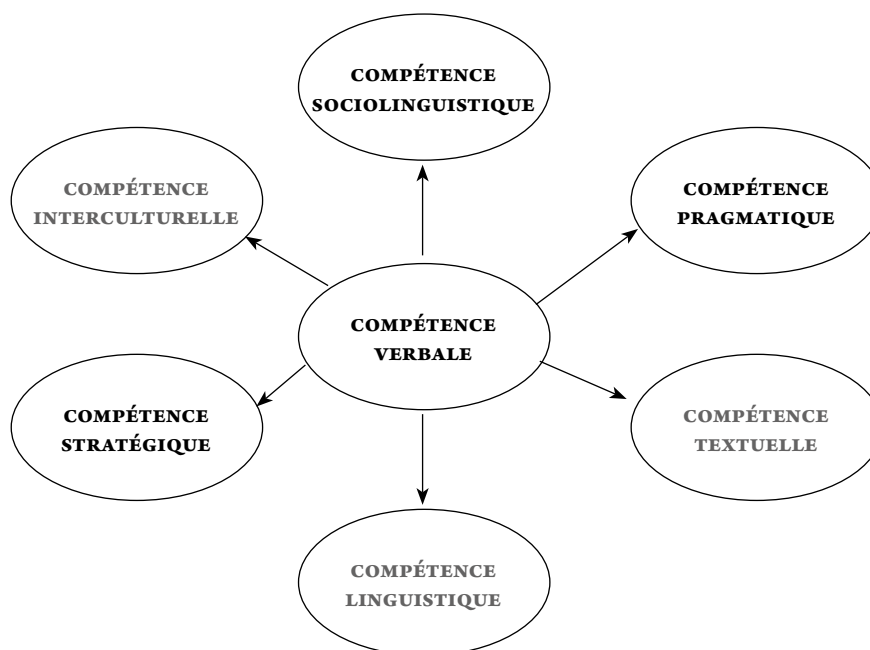


Fig. 2 : La compétence verbale et ses composantes

En didactique des langues étrangères, la compétence interculturelle complète d'une façon inhérente la compétence linguistique. Elle permet d'apprendre tout ce qui est lié aux cultures employant une langue donnée et sert en outre à développer l'ouverture et l'empathie des apprenants pour d'autres cultures. La compétence textuelle, en revanche, peut s'associer parfois à la compétence linguistique comprise au sens large. Elle permet de produire des textes écrits et des expressions orales linguistiquement réussis.

La compétence linguistique peut aussi se rattacher à la notion plus large de la compétence communicative. Le terme de *compétence communicative* a été proposé par Dell Hymes dans les années 60 du XX^e siècle. (cf. Hymes 1960 ; Kurcz 2001, 2005). Michael Canale et Merrill Swain (1980) ont divisé la compétence communicative de Hymes en quelques types plus particuliers, comme présenté ci-dessous :

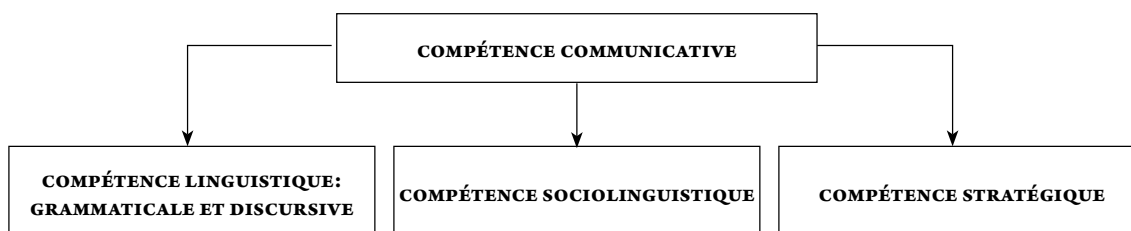


Fig. 3 : La compétence communicative et ses composantes

Pour employer correctement la langue en vue de communiquer il est nécessaire d'acquérir toutes les compétences précitées.

1.2. Compétences phraséologiques

Le terme de *compétences phraséologiques* est, par contre, presque inexistant dans la littérature spécialisée. Ces derniers temps, la didactique des langues étrangères se penche plutôt sur l'aspect global de l'apprentissage des langues, c'est pourquoi l'analyse des compétences phraséologiques est peu fréquente, d'autant que celles-ci impliquent un niveau avancé. Ceci dit, les expressions figées intègrent la combinatoire fixe d'une langue donnée et constituent des éléments à la fois linguistiques, culturels et évaluatifs (cf. González Rey 2007 : 7).

Linguistiques, car ils sont présents dans tous les discours des usagers qui emploient le même code linguistique, qui partagent les mêmes savoirs, les mêmes expériences, les mêmes points de vue. En effet, l'emploi correct des expressions figées requiert non seulement une connaissance partagée de la langue et de la culture, mais il contribue également à la création d'une certaine connivence entre locuteurs.

Culturels, car ils intègrent des composantes culturelles sous-jacentes à la parole. En effet, les expressions figées comprennent de nombreux indices culturels codés sous forme pétrifiée. Elles sont le lieu de conceptualisations métaphoriques qui remplissent le discours d'un natif au quotidien. Or ces conceptualisations sont le reflet des conceptions du monde qu'en ont leurs usagers, et vice-versa, ceux-ci se représentent le monde à travers des métaphores.

Évaluatifs, car nombre de locutions figurées, ancrées dans la langue, constituent le lieu de jugements tout faits (cf. Galisson 1991 : 135), et à l'inverse, de nouvelles formules figées (gags, slogans publicitaires, titres de presse, de livres, de chansons, ...) en voie de consolidation prétendent souvent mobiliser une même idée dans l'esprit des gens. Ces préfabriqués linguistiques correspondent à un pré-découpage de la réalité à laquelle ils réfèrent. La plupart de ces expressions figées, propres à une langue, certes, mais aussi à un lieu et à une communauté, deviennent à leur tour des prêt-à-penser, des lieux communs éculés.

Les expressions figées se situent à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe. Les composantes des expressions figées, en tant que lexèmes, fonctionnent par ailleurs le plus souvent comme des unités lexicales autonomes, et elles constituent en fait des unités de sens qui participent également à créer des énoncés non figés. Ce fait rend les expressions figées encore plus difficiles à apprendre.

Les phraséologismes impliquent trois niveaux des compétences :

- Les unités figées en tant que structures linguistiques qui engagent plusieurs niveaux d'étude, tels que lexique, grammaire, syntaxe, prosodie et pragmatique ;
- Les unités figées qui exigent certaines compétences communicatives ;
- Les unités figées qui renvoient aux connaissances du/des pays de la langue traitée.

Prenant en considération les traits syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des expressions figées, les structures en question se montrent particulièrement embarrassantes en didactique des langues. Généralement, pour employer correctement une expression figée en langue étrangère l'apprenant doit :

- connaître le sens propre de ses composantes lexicales – cette étape n'est pas toujours nécessaire si les autres sont bien acquises ;
- connaître le sens global attribué à une expression figée ;
- connaître sa référence extralinguistique ;

- connaître et comprendre tous les aspects pragmatiques, sociolinguistiques et contextuels qui permettent d'employer cette expression en discours.

Évidemment, les expressions figées constituent un groupe hétérogène et elles impliquent par conséquent différents degrés de compétences phraséologiques. Jean-Louis Dufays (1991) précise que seuls les idiotismes, les proverbes et les dictons constituent de véritables « formes-sens » où le contenu et la forme ne peuvent être dissociés. Les clichés et les lieux communs se caractérisent par une relative variabilité formelle qui en fait des structures semi-figées, à mi-chemin entre la fixité du paradigme et la liberté combinatoire du syntagme.

Comme le dit Hanna Komorowska (2002 : 115), aujourd'hui nous cherchons avant tout à développer la capacité de communiquer chez nos apprenants, et dans cette perspective le lexique devrait jouer un rôle primordial, des erreurs lexicales bloquant d'habitude le message. De plus, des lacunes lexicales rendent généralement la communication verbale impossible.

Les unités phraséologiques se fondent souvent sur des collocations imprévues et surprenantes qu'il faut tout simplement connaître sous une forme donnée. En outre, comme le remarque Wojciech Chlebda (1997 : 10), la prosodie peut jouer aussi un rôle significatif pour les phraséologismes. Cela veut dire que des chaînes figées possèdent probablement certains traits particuliers au niveau de leurs accent et intonation. Peut-être ces traits permettent-ils de reconnaître et de sélectionner des unités figées de la chaîne parlée. Ces processus se réalisent évidemment d'une façon inconsciente. De plus, en parlant des compétences phraséologiques, il faut également mentionner le rôle fondamental des compétences métaphoriques. Elles restent souvent en retrait par rapport à d'autres compétences linguistiques, même chez des apprenants d'un niveau avancé (cf. p.ex. Danesi 1992 ; McCarthy 1990 ; Carter 2000). Zoltan Kovecses et Peter Szabo (1996) suggèrent de développer une compétence métaphorique bilingue en développant parallèlement la conscience métaphorique générale de nos étudiants. Jonathan Charteris-Black (2002) propose en revanche d'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et les différences entre les unités métaphoriques non seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau conceptuel, surtout en ce qui concerne des expressions qui s'opposent du point de vue culturel. Après avoir analysé l'acquisition du langage figuré en anglais par des élèves de Malaisie, il constate que des expressions figées culturellement et conceptuellement différentes sont les plus difficiles aux yeux des apprenants en langue étrangère. Selon Alice Deignan, Danuta Gabryś et Agnieszka Solska (1997), il faut souligner l'omniprésence du langage métaphorique, même en langue maternelle. Pour ce qui est des expressions idiomatiques, il faut le faire à travers des analyses contrastives et des classifications diverses. Le rôle des compétences métaphoriques au niveau des expressions figées est également soutenu par Anna Cieślicka (2006) qui incite à attirer l'attention des apprenants sur le fonctionnement parallèle des sens propre et métaphorique dans certaines expressions idiomatiques. Selon Cieślicka (ibidem), le sens propre et l'analyse compositionnelle d'une expression figée sont importants pour parvenir au sens figuré et métaphorique, surtout pour les locuteurs non-natifs.

Comme nous venons de le montrer, les compétences phraséologiques englobent différents aspects des compétences linguistiques au sens large du terme. Les unités phraséologiques, en tant que structures placées à mi-chemin entre la combinatoire lexicale et le figement syntaxique, exigent plus de compétences lexicales et collocatives que les unités lexicales simples.

Nous pouvons présenter les interactions entre les compétences phraséologiques et d'autres sous-compétences linguistiques et communicatives à l'aide du schéma qui suit :

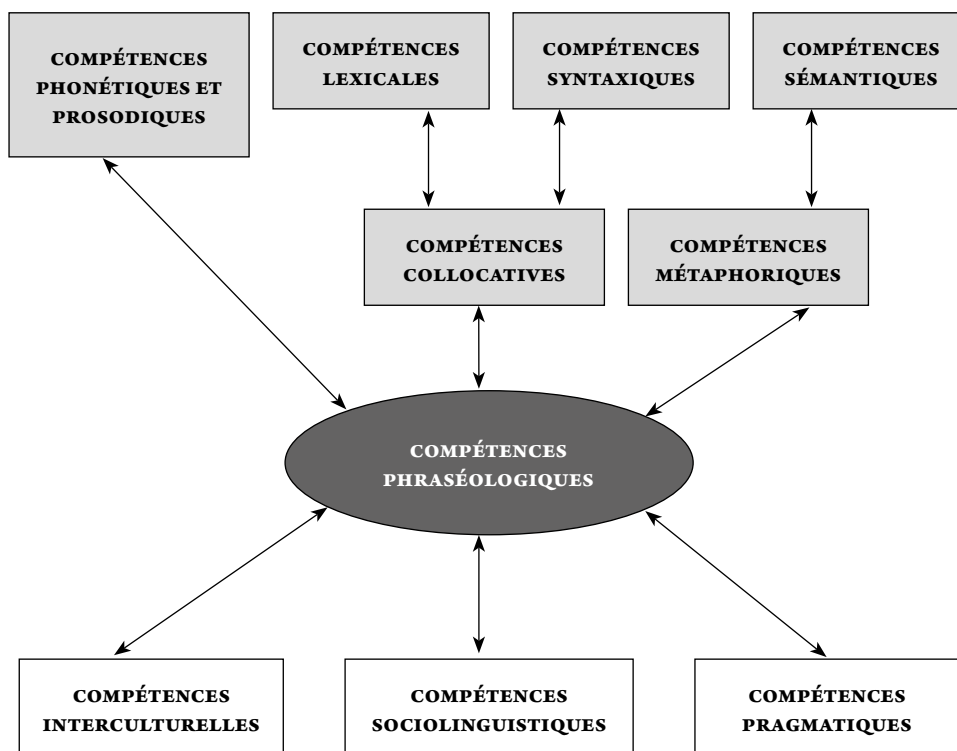


Fig. 4 : Interaction des compétences phraséologiques et d'autres sous-compétences linguistiques et communicatives

Les compétences phraséologiques peuvent encore se subdiviser en deux grandes catégories : les compétences productives et réceptives. Nous illustrons cette dichotomie comme suit :

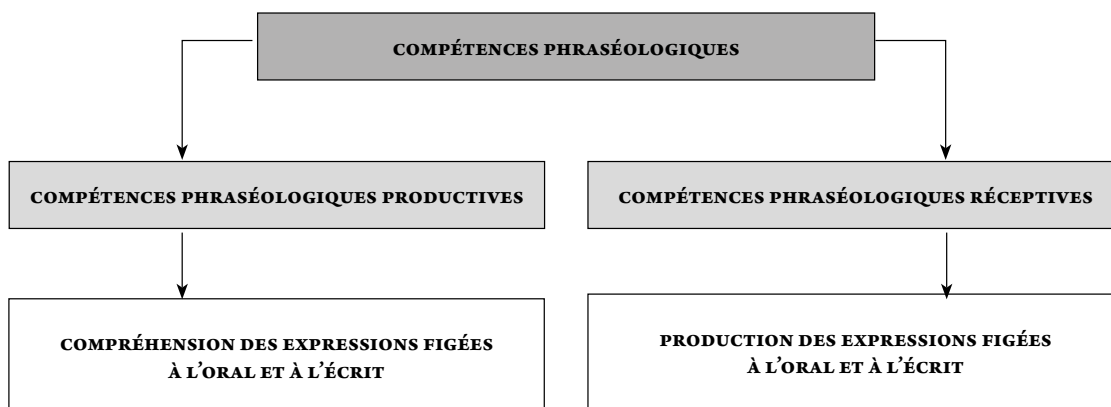


Fig. 5 : Classement des compétences phraséologiques

2. Figement et idiomes en didactique du FLE

Dans les processus d'apprentissage ou d'acquisition des expressions figées, la recherche de moyens techniques ou pédagogiques susceptibles d'en faciliter la compréhension ou d'en provoquer la production, est une tâche qui demeure ardue. Pour apprendre une expression il faut non seulement mémoriser sa forme, mais il faut également y associer un sens figuré. À titre d'exemple :



Fig. 6 : Association d'un signe figé à son sens figuré

Les expressions figées constituent une entité hétérogène. À cette catégorie appartiennent

- d'un côté des unités qui se révèlent assez faciles pour les non natifs,
- de l'autre, celles qui sont pour eux très embarrassantes.

Olga Diaz (1983) a réalisé des expériences avec huit groupes d'étudiants étrangers adultes : elle a noté quelques observations particulières. Après l'analyse des résultats de ses examens, elle propose un **classement des unités idiomatiques suivant leur degré de facilité pour les apprenants non-natifs**. À titre d'illustration, comparons deux expressions :

1. être heureux comme un roi
2. être trempé comme une soupe

La première peut être rapidement identifiée et retenue tandis que la seconde ne l'est pas au même degré parce que le rapport image-sens est moins explicite ou plus arbitraire aux yeux des non-natifs.

Dès lors, **les expressions que l'on pourrait qualifier de plus difficiles** sont souvent plus riches en connotations particulières, p.ex. *reprendre du poil de la bête, essuyer les plâtres*. À cette catégorie appartiennent aussi les expressions que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens », p.ex. *avoir la puce à l'oreille, prendre la mouche, porter le chapeau*. Ce groupe englobe également certaines expressions qui font référence à des personnages ou à des faits bibliques (p.ex. *mettre sous le boisseau, secouer la poussière de ses souliers*), celles qui font référence à des personnages et à des faits historiques ou mythologiques (p.ex. *être sorti de la cuisse de Jupiter, le coup de Jarnac*) ou bien à des considérations géographiques (p.ex. *répondre en Normand, offre de Gascon*), celles faisant allusion à certains personnages ou faits littéraires (p.ex. *tirer les marrons du feu, Barbe Bleue*), celles qui font partie d'une série de métaphores anciennes (p.ex. *tomber dans le panneau, savoir où le bât blesse, découvrir le pot aux roses*) ou qui se fondent sur des coutumes disparues (p.ex. *tenir le haut du pavé*), celles

enfin, qui d'un point de vue culturel, paraissent typiquement nationales (p.ex. *la vérité de La Palice, la réponse du berger à la bergère*).

On peut constater que l'opacité de l'expression idiomatique est souvent due à l'ignorance de sa genèse sémantique, et à cet égard, comme le fait l'enfant, l'étudiant demande « Pourquoi dit-on cela ? ». L'apprenant cherche donc souvent à connaître le sens premier, l'origine de l'expression.

À l'opposé des premières séquences répertoriées, l'élucidation plus immédiate du message symbolique s'attache en général aux **expressions très suggestives dont l'analogie est plus évidente**, le sémantisme sous-jacent plus explicite. Ce sont celles dont le support concret motive plus clairement le sens. De ces séquences en somme, le sens se dégage plus radicalement de l'image et rend l'expression plus directement compréhensible. À cette catégorie appartiennent p.ex. les expressions telles que *fondre comme neige au soleil, se noyer dans un verre d'eau, parler à coeur ouvert, couper les ponts, se ressembler comme deux gouttes d'eau, être dans les nuages...*

On observe que dans ce deuxième groupe d'expressions, certaines traduisent une même expérience « existentielle » ou « commune » aux sujets apprenants, et que ces faits de langage touchent alors d'autant plus leur sensibilité qu'ils font partie de leur univers familier ou conceptuel. Dans tous les cas, soit le message perceptif sera aussi nettement imprimé que dans le message culturel, soit la forme dicte l'interprétation, ou le caractère de simplicité et de réalisme tend à favoriser plutôt qu'à bloquer la signification, l'énoncé nouveau aura pu être relativement bien identifié.

Les analyses de Diaz (1983) montrent que la facilité ou la difficulté des expressions figées aux yeux des non-natifs constitue également une catégorie graduelle au caractère scalaire. D'un côté, nous avons des expressions dont le sens se dégage plus radicalement de l'image et rend toute l'expression directement compréhensible ; à l'autre extrémité, il y a des expressions que la pratique socio-culturelle rend moins évidentes, et dont la forme tend à bloquer la « circulation du sens ». Cette gradation peut être schématisée comme suit :

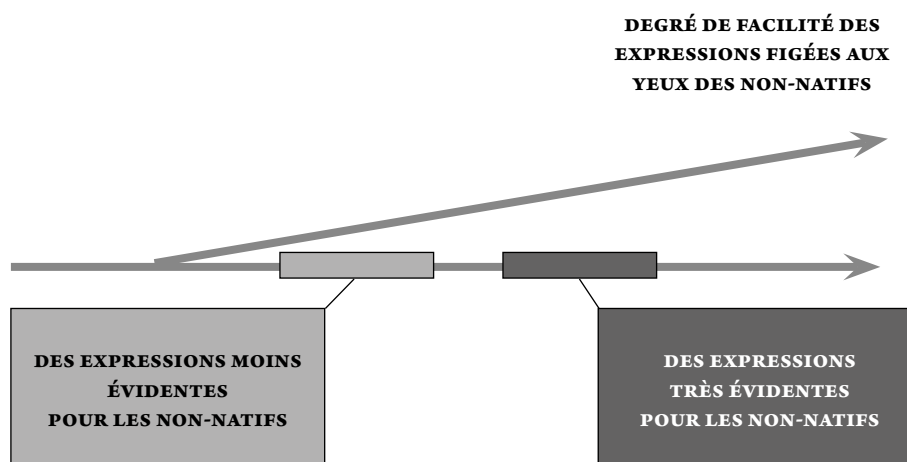


Fig. 7 : Les différents degrés de facilité des expressions figées aux yeux des non-natifs

De plus, dans tous les cas d'expressions figées, il faut aussi mentionner le rôle important que jouent simultanément le contexte et la fréquence. Comme l'indique André Martinet (1961), ce qui caractérise l'emploi de cette partie spécifique du lexique c'est la vraie fréquence, c'est-à-dire la fréquence dans un certain contexte. Autrement dit, plus une expression sera fréquente, moins elle sera sujette à ambiguïté, précisément en raison de la similitude des contextes où elle entre. Il est aussi hors de doute que la « vraie fréquence » est mise en rapport avec les problèmes complexes des faits mémoriels.

L'acquisition ou l'apprentissage des expressions figées (différence entre *acquisition* et *apprentissage* d'après Krashen 1976) impliquent en effet non seulement un développement des connaissances sémantiques et cognitives mais également un développement du savoir concernant la culture étrangère (cf. p.ex. Kacprzak 2004). Il est incontestable que le décodage des unités figées révèle la nécessité de prendre en considération la dimension culturelle. En 1979, Robert Galisson accentue déjà le fait qu'il faut intégrer la culture à la langue parce que la culture est, comme la langue, une dimension de la compétence communicative. De plus, l'acquisition et l'apprentissage des phraséologismes sont souvent liés à la structure cognitive de l'apprenant. Comme le dit p.ex. Hussein Rehal (1996), les connaissances antérieures de l'apprenant et son expérience peuvent servir de relais dans le parcours interprétatif des locutions. Le sémantisme de celles-ci étant conditionné par des évolutions culturelles divergentes qui rendent la conceptualisation habituelle inopérante. Il faut donc développer des processus d'interprétation de manière à rendre l'apprenant étranger conscient de la complémentarité entre la dimension cognitive et la dimension purement linguistique. Ces derniers temps, l'aspect socio-pragmatique de la langue et la théorie cognitive sont accentués par Michael Tomasello (2003, 2009) qui les exploite dans sa conception de l'apprentissage de la langue. Au niveau de la psycholinguistique, Tomasello (*ibidem*) cherche à expliquer le pourquoi et le comment de la modularité de la parole et le processus d'acquisition des constructions figées.

3. Acquisition des compétences phraséologiques en langue étrangère

Comme le suggère Stefan Ettinger (1992), la maîtrise d'une expression figée se fait normalement en deux étapes, ce sont :

- l'apprentissage par coeur,
- et ensuite l'approfondissement par des exercices formels.

Il va sans dire qu'une bonne mémoire peut réduire la deuxième étape. Si ces deux étapes semblent suffire pour la compréhension ou l'emploi passif, et par conséquent, répondent aux besoins langagiers d'un individu apprenant une langue étrangère, l'emploi actif – également utile aux étrangers – devrait dépasser ce stade et profiter d'un apprentissage autonome.

D'après Peter Kühn (1994), l'apprentissage des expressions figées implique trois phases :

1. La reconnaissance des phraséologismes : l'apprenant devrait « saisir » l'unité figée, puis apprendre ses particularités morphosyntaxiques et sémantiques.
2. Le décodage des expressions figées : l'apprenant devrait comprendre le sens figuré d'une expression en s'appuyant sur le contexte, les dictionnaires, et/ou sur le commentaire de l'enseignant.

3. L'emploi des phraséologismes : cette phase exige que les deux précédentes soient absolument réussies ; l'apprenant est censé employer des unités figées en contexte d'une façon active.

Maciej Laskowski (2007, 2009), en revanche, propose le modèle phraséodidactique qui contient quatre phases principales, à savoir :

PHASE 1 : INTRODUCTION : réception active, production passive;

PHASE 2 : MÉMORISATION : réception active, production passive;

PHASE 3 : PRODUCTION : communication; application des aspects sémantiques, syntaxique et pragmatiques;

PHASE 4 : RÉCEPTION ET PRODUCTION basées sur l'autonomie.

À notre avis, le **processus d'acquisition - apprentissage du figement en langue étrangère** se composerait de plusieurs étapes. Il se présenterait comme suit :

1. Prise de contact passif avec une structure figée.

Il s'agit d'une étape où l'apprenant trouve une expression figée étrangère dans la langue écrite ou parlée. L'apprenant doit dégager cette structure puis, prendre conscience de son caractère figé et/ou idiomatique.

2. Décodage du sens figé et acquisition de l'emploi contextuel.

À cette étape, l'apprenant devrait connaître le sens figuré d'une expression ainsi que les contextes et des situations communicatives de son application.

3. Mémorisation d'une structure figée.

Cette phase permet d'apprendre la forme et le sens d'une expression et de mémoriser quel est son emploi en discours. Cette étape devrait être renforcée par différents exercices pratiques facilitant l'apprentissage et la mémorisation.

4. Développement de la compétence productive en phraséologie.

À cette étape, l'apprenant est censé être capable d'employer une structure figée dans ses actes de paroles. Cette phase devrait être renforcée par des exercices productifs. Ainsi l'apprenant acquiert-il la compétence phraséologique au niveau productif.

5. Développement de la capacité de traduire et de trouver des équivalents phraséologiques en langue maternelle.

Cette phase est très importante pour les futurs traducteurs ou enseignants de la L2. La capacité de confronter différents systèmes linguistiques et de trouver de potentiels équivalents phraséologiques est absolument nécessaire pour produire des traductions réussies. Elle est aussi souhaitable pour bien présenter une telle expression à ses futurs étudiants.

À notre avis, les phases 4 et 5 se réalisent simultanément et sont caractéristiques pour le niveau avancé des compétences linguistiques et phraséologiques en langue étrangère.

4. En guise de conclusion

Maîtriser une langue signifie aussi maîtriser son figement. Pourtant, il est hors de doute que les expressions figées sont source de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Leon Zaręba (2004), les locutions idiomatiques présentent à l'apprenant des difficultés tout à fait particulières dues à plusieurs facteurs :

- longueur de la forme,
- irrégularités structurales et lexicales,
- manque de motivation extralinguistique,
- nécessité de rétention globale de signifiants vides de sens.

De plus, la maîtrise des locutions idiomatiques concerne deux aspects du processus de communication : la compréhension, c'est-à-dire le décodage et l'interprétation de l'unité phraséologique ; et la production, c'est-à-dire le codage, tous les deux autrement importants et présentant des problèmes didactiques différents.

Références citées :

- Canale, Michael, Swain Merrill (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 1; 1–47.
- Carter, Ronald (2000) *Vocabulary: Applied linguistics perspectives*. 2nd edition, London and New York: Routledge.
- Charteris-Black, Jonathan (2002) "Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 23 (1); 104–133.
- Chlebda, Wojciech (1997) "W stronę frazeologii pragmatycznej." [In:] *Poradnik językowy*. Vol. 2; 1–10.
- Cieślicka, Anna (2006) "W poszukiwaniu pomostu między psycholingwistyką a dydaktyką. Implikacje badań psycholingwistycznych nad kompozycyjnością idiomów dla rozwoju obcojęzycznej kompetencji metaforycznej." [In:] Jolanta Knieja, Urszula Paprocka-Piotrowska (eds.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym - nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Tow. Naukowe KUL; 156–172.
- Danesi, Marcel (1992) "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching : The neglected dimension." [In:] James E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press; 489–500.
- Deignan, Alice, Gabryś Danuta & Solska Agnieszka (1997) "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities." [In:] *ELT Journal*. Vol. 51 (4); 352–360.
- Diaz, Olga (1983) "Séquences idiomatiques: tentative de classement." [In:] *Travaux de didactique du français langue étrangère*. Vol. 10; 1–13.
- Dufays, Jean-Louis (1991) *Stéréotype et lecture. Propositions pour une théorie et une didactique de la réception littéraire*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.
- Ettinger, Stefan (1992) "Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques." [In:] Gilles Dorion (ed.) *Le français aujourd'hui: une langue à comprendre* (mélanges offerts à Juergen Olbert). Frankfurt am Main: Diesterweg; 98–109.
- Galisson, Robert (1979) *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, Robert (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.

- González Rey, Isabel (2007) *La didactique du français idiomatique*. Belgique: InterCommunications & E.M.E.
- Hymes, Dell (1960) "Ethnography of speaking." [In:] Joshua A. Fishman (ed.) *Readings in the sociology of language*. Berlin: De Gruyter Mouton; 99–138.
- Kacprzak, Alicja (2004) "Leksyka a kultura: frazeologizmy wyrażające porównanie w języku francuskim i polskim." [In:] Marcelina Grabska (ed.) *Słowa, słowa, słowa... w komunikacji językowej*. T.2, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego; 153–160.
- Komorowska, Hanna (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Kopaliński, Władysław (2003) *Słownik wyrazów i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Muza S.A.
- Kovecses, Zoltan; Szabo Peter (1996) "Idioms: A view from cognitive semantics." [In:] *Applied Linguistics*. Vol. 17 (3); 326–355.
- Krashen, Stephen D. (1976) "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning." [In:] *TESOL Quarterly*. Vol. 10; 157–168.
- Krawczyk, Justyna (2009) "Proces glottodydaktyczny ukazany z perspektywy kompetencji werbalnej i niewerbalnej." [In:] *Języki Obce w Szkole*. Vol. 4; 24–30.
- Kühn, Peter (1994) "Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseologie und Phraseodidaktik." [In:] Barbara Sandig (ed.) *Studien zur Phraseologie und Parömiologie. Europhras 92*. Bochum: Studienverlag Dr. Norbert Brockmeyer; 411–428.
- Kurcz, Ida (2001) *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wyd. Scholar.
- Kurcz, Ida (2005) "Teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna." [In:] Beata Sierocka (ed.) *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*. Wrocław: Oficyna Wyd. ATUT.
- Laskowski, Marek (2007) "Istota, cele i zadania frazeodydaktyki." [In:] *Przegląd glottodydaktyczny*. Vol. 23; 49–65.
- Laskowski, Marek (2009) "Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych." [In:] *Języki Obce w Szkole*. Vol. 2; 16–28.
- McCarthy, Michael (1990) *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Martinet, André (1961) "Information et dynamique du langage." [In:] *Colloque sur les problèmes de la Communication*. N° 2 bis. Paris.
- Rehail, Hussein (1996) "L'acquisition des locutions d'une langue étrangère: aspects linguistiques et sémantiques." [In:] *Rivista Lingüística*. Vol. XXXVI; 97–102.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2009) "The Usage-Based Theory of Language Acquisition." [In:] *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press; 69–87.
- Zaręba, Leon (2004) "Les locutions idiomatiques en philologie romane. Une approche didactique." [In:] *Szkice z frazeologii porównawczej francusko-polskiej i polsko-francuskiej. Esquisses de phraséologie comparative franco-polonaise et polono-française*. Kraków: Księgarnia Akademicka; 159–169.