

Estudos Papers

Fraseoculturoloxía e fraseodidáctica en LE: como integrar progresivamente expresións idiomáticas no ensino dende o nivel A1 e ata o B2?¹

Phraseoculturology and phraseodidactics in a foreign language: How to gradually integrate idiomatic expressions into teaching from levels A1 to B2?

CHEN Lian 陈恋

Cergy Paris Université.

<https://orcid.org/0000-0001-5609-7524>

loselychen@gmail.com

Resumo: O francés é unha lingua moi rica en expresións idiomáticas (EI) que reflicten a civilización, a cultura, a literatura, a historia, as crenzas, o costume e a superstición, así como as particularidades nacionais existentes nas mentalidades e percepcións do universo. As EI son «omnipresentes no uso común»² (Bolly, 2011: 19). As secuencias fixas constitúen unha gran parte do léxico e da gramática dunha lingua determinada (M. Gross, 1982; Mejri, 2005) e xeralmente abórdanse a través da fraseoloxía (González-Rey, 1995, 2002).

No entanto, non se lles presta demasiada atención no estudo dunha lingua estranxeira (LE) e só aparecen esporadicamente nos manuais. Esta falta de visibilidade vai en contradición coa súa frecuencia de uso na comunicación diaria. Porén, dominar o léxico é igual de importante que dominar a sintaxe ou a gramática.

O que buscamos é desenvolver unha programación mellorada e máis específica á hora de ensinar fraseoloxía. As expresións idiomáticas deben formar parte do proceso de adquisición a longo prazo. A continuación, propoñemos un método de ensino intralingual e interlingual dirixido á integración progresiva das EI segundo o seu grao de opacidade (léxica e semántica) dende o nivel A1 e ata o B2.

Palabras clave: expresións idiomáticas, fraseodidáctica, DLC, FLE, fraseoculturoloxía.

¹ Data de recepción: 18.08.22. Data de aceptación: 07.12.22. Tradución ao galego do texto orixinal francés realizada por Vanesa Freire Armada.

² Cita orixinal: «omniprésentes dans l'usage courant».

Abstract: French is a language rich in idiomatic expressions that reflect civilization, culture, literature, history, beliefs, custom, superstition, and national particularities in mentalities and perceptions of the universe. Idiomatic expressions are “ubiquitous in common usage” (Bolly, 2011: 19). Fixed expressions constitute a large part of the lexicon and grammar of a given language (M. Gross, 1982, 1988; Mejri, 2005) and are generally approached through phraseology (González-Rey, 1995, 2002).

Nevertheless, fixed expressions are not the subject of time devoted to French as a foreign language and only appear sporadically in textbooks. This lack of visibility contradicts their frequent use in everyday communication. However, mastering the lexicon is as important as mastering syntax or grammar.

We seek to develop an improved and more specific program for teaching phraseology. Idiomatic expressions must be part of a long-term acquisition process. We propose an intralingual and interlingual teaching method aimed at the gradual integration of idiomatic expressions according to their degree of (lexical and semantic) opacity in teaching from levels A1 to B2.

Keywords: idiomatic expressions, phraseodidactics, Didactic language and culture, French as a foreign language, phraseoculturology.

1. Didáctica das linguas-culturas: fraseoculturoloxía e fraseodidáctica en LE

Cada lingua natural posúe un certo número de unidades polilexicais que lle son propias e nas que os elementos, organizados en certa orde, son inseparables se queren proporcionar un sentido. Os/as lingüistas cualifícanos como «expresións fixas (EF)» (G. Gross, 1996), «secuencias fixas» (Mejri, 1997) ou «unidades fraseolóxicas (UF)» (González-Rey, 2002). A fraseoloxía é a dimensión da lingüística encargada do estudo das fixacións.

A fraseodidáctica, unha nova disciplina, «encargada da ensinanza-aprendizaxe das expresións fixas no marco de adquisición de linguas estranxeiras»³ (González-Rey, 2007: 11), na que a utilización natural e a espontaneidade do discurso son a proba irrefutable dun bo dominio da lingua estranxeira (LE) entre o estudantado (Ibid: 26).

«As expresións fixas forman parte dun sistema combinatorio fixo dunha lingua determinada e constitúen elementos que son tanto lingüísticos coma culturais e de valorización.»⁴ (González-Rey, 2007: 7). Polo tanto, o seu ensino debe integrarse na didáctica da lingua e da cultura.

A opacidade das expresións fixas (EF) «representa un obstáculo na aprendizaxe de linguas estranxeiras e isto fai que o alumnado tenda a ignoralas, o que os leva a conseguir unha competencia completa na lingua meta»⁵ (Sułkowska, 2016: 36). A súa «carga cultural

³ Cita orixinal: «concerne l’enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre de l’acquisition des langues vivantes».

⁴ Cita orixinal: «Les expressions figées intègrent la combinatoire fixe d’une langue donnée et elles constituent des éléments à la fois linguistiques, culturels et valorisants».

⁵ Cita orixinal: «représente un écueil dans l’apprentissage des langues étrangères et amène souvent les élèves à les ignorer, ce qui les éloigne de fait d’une compétence complète de la langue cible».

compartida (CCP⁶)», segundo R. Galisson (1987, 1989, 1991), constitúe un obstáculo á comunicación entre os/as locutores/as nativos/as e os/as non nativos/as.

No marco da Didactoloxía das Linguas-Culturas (DLC) e a lexiculturoloxía, nós propoñemos unha subdisciplina indispensable para a fraseoloxía: a fraseoculturoloxía (Chen, 2022), cuxo obxecto de estudo e práctica é a fraseocultura.

A fraseoculturoloxía considera que o enfoque adoptado pola pragmática fraseocultural debe ter a «ambición pedagóxica [...] de acceder á cultura a través das [expresións fixas], co fin de solidarizar, de integrar a lingua e a cultura nun mesmo proceso de ensinanza-aprendizaxe, isto é, sen disocialas, sen illalas artificialmente en virtude da súa consubstancialidade natural»⁷ (Galisson, 1999a: 479), especialmente no eido da educación das e para as linguas (Galisson, 2002)⁸

As secuencias fixas constitúen gran parte do léxico e da gramática dunha lingua determinada (M. Gross, 1982; Mejri, 2005) e polo xeral adoitan abordarse a través da fraseoloxía (González-Rey, 1995, 2002). Porén, estas construcións, que amosan a dimensión cultural do léxico, foron «pouco e mal [exploradas] ata o presente» (González-Rey, 2007: 5) dentro da aprendizaxe de linguas estranxeiras (LE).

Para explicar o noso punto de vista, centrarémonos na fraseodidáctica (neste caso a ensinanza de francés aos/ás chineses/as) e máis concretamente nas diferenzas entre os tipos de segmentos fixos que presentan características especiais, isto é, as expresións idiomáticas (EI) en francés.

Segundo Rey e Chantreau (2003), a «expresión» ten propiedades expresivas e estilísticas. Así pois, as EI proveñen de metáforas ou de calquera mecanismo figurativo en xeral e adoitan caracterizarse pola súa non-composicionalidade. De modo que,

Unha expresión idiomática é unha secuencia polilexical. Semanticamente, non é composicional: o seu sentido global non sempre é deducible do sentido dos elementos que a compoñen formalmente. Esta non-composicionalidade, que polo menos é parcial, pode resultar dun proceso trópico (fundamentalmente metáfora ou metonimia). Sintacticamente, a súa estrutura caracterízase primeiro, por ter unha forma fixa ou fixada polo uso e, segundo, polo feito de que non sempre se somete ás regras combinatorias que regulan a sintaxe libre. Culturalmente, as EI están cargadas de implicacións culturais, condutoras da “idiosincrasia dunha cultura, dun estado da sociedade, dunha forma colectiva de ver as cousas”⁹ (Chen, 2021: 123).

Por exemplo: *romper a cabeza, sentir formigas nas pernas...*

Neste artigo adoptaremos o seguinte plan:

⁶ N. da T.: Do francés *Charge Culturelle Partagée*.

⁷ Cita orixinal: «ambition pédagogique [...] d'entrer dans la culture par les [expressions figées], afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement-apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle».

⁸ Citado por Da Silva E Silva (2013: 71).

⁹ González-Rey (2002: 40).

En primeiro lugar, estableceremos dende o punto de vista da fraseodidáctica do francés como lingua estranxeira (FLE) unha especie de estado da cuestión do lugar que ocupan as EI en FLE. Despois, indicaremos os posibles problemas de integración e de utilización das EI nalgúns libros de texto e resaltaremos a importancia de desenvolver no ensino esta nova disciplina. As EI deben integrarse nun proceso de adquisición a longo prazo.

En segundo lugar, propoñeremos un método de ensino para a integración progresiva das EI entre os niveis A1 e B2, segundo o grao de opacidade intralingual (léxica e semántica) e o grao de equivalencia interlingual (francés-chinés neste artigo).

2. Enfoque fraseodidático: adecuación entre os libros de texto e o MCER, unha disciplina pouco ensinada

Centrarémonos nas competencias en EI esixidas nos programas do Marco Común Europeo de Referencia das linguas (MCER) de lingua francesa e á súa vez, no lugar que ocupan as EI nos libros de texto de FLE destinados aos/ás estudantes chineses/as (o noso obxectivo non será facer un estudo exhaustivo de todos os recursos que existen).

O MCER remarca a necesidade de desenvolver tanto competencias lexicais, sociolingüísticas e socioculturais coma de dominar un certo número de expresións propias dunha lingua e da súa comunidade, en especial as EF. Non entanto, a meirande parte das referencias ás EI aparece nos niveis avanzados (niveis C1/C2). Os niveis A1/A2 indican ter coñecemento de «expresións feitas» ou «expresións comúns» que non son EI. As referencias ás EI comezan modestamente no nivel B2, sendo excluídas do nivel B1, onde se presenta a idiomaticidade como un impedimento para a comprensión.

Táboa 1: Resumo do lugar que ocupan as expresións idiomáticas no MCER.

	FLE
Programa	MCER (Marco Común Europeo de Referencia das linguas)
Niveis A1/A2	Non inclúe expresións idiomáticas
Niveis B1	Non inclúe expresións idiomáticas
Niveis B2	Inclúe expresións idiomáticas simples
Niveis C1/C2	Inclúe as expresións idiomáticas

Aínda que a fixación sexa a propiedade principal das linguas naturais e que a fraseoloxía se desenvolva coa súa propia terminoloxía e os seus criterios definitorios, as EF non están realmente integradas nas programacións de ensinanza do francés na actualidade. A programación non propón directivas precisas con respecto aos métodos, nin tampouco ao contido (non hai unha base común das expresións impostas). A responsabilidade de integrar as EI na práctica recae nos/as profesores/as.

Na actualidade, os/as especialistas en didáctica das linguas son cada vez máis conscientes da imposibilidade de dominar unha LE sen coñecer un número determinado de EI. Pero cal é a realidade deste contido dentro dos libros de texto de FLE?

Seleccionamos tres series de libros de texto de francés destinados a estudantes chineses/as en universidades chinesas: *Reflets (I, II, III)*, de Capelle et Gidon (2000) e traducido por Wu e Hu (2006, 2007)¹⁰; *Le Français (I, II, III)*¹¹, de Ma (2009); e *Alter Ego 1 e 2*, de Berthet, Hugot, Kizirian *et al.* (2006), *Alter Ego 3 e 4*, de Pons e Dollez (2007) e *Alter Ego 5*, de Guilloux, Herry, Pons (2010) e puxemos especial interese no tratamento das EI neles. Puidemos constatar que as EI só figuran nun segundo plano dentro do ensino de FLE.

Á falta dunha ferramenta específica que coñezamos, realizamos un estudo manual e sistemático das EI nesas tres series de libros de texto. Este exame permítenos establecer o seguinte:

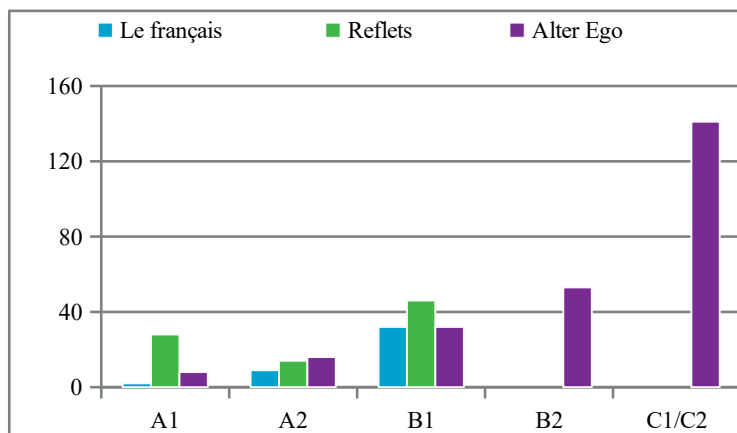


Figura 1: Número de expresións idiomáticas presentes nos libros FLE.

Este reconto rexistra o número de expresións presentes en cada libro, pero existen redundancias entre un nivel e outro; isto significa que o total (381) non se corresponde co número global exacto de expresións ensinadas. Por exemplo: as expresións *faire la tête* e *jeter un coup d'œil* aparecen en *Reflets I* e *Reflets II* e contabilizáronse dúas veces na figura. Se a este total lle restamos as redundancias, quedaríannos soamente 336 EI francesas que non representan máis ca o 16,8 % das 2000 expresións idiomáticas máis comúns de *Précis: Les expressions idiomatiques* (Chollet e Robert, 2008), publicado pola editora CLE International e destinado a estudantes de FLE. Está claro que este libro presenta simplemente unha proposta. Porén, non podemos ignorar o feito de que a didáctica das EI e a fraseocultura son un eido que falta en FLE.

Conforme ás recomendacións do MCER, as EI teñen pouca presenza nos libros de texto para os niveis que van do A1 ao B2 (*Reflets I, II, III*, *Français II, III* e *Alter Ego 1, 2, 3, 4*) e non poñen en relevancia a súa didáctica. Na práctica propóñense moi poucos exercicios sobre o tema (cf., a nosa tese, 2021): estas expresións repártense

¹⁰ Esta serie de libros de texto só existe para os niveis A1-B1.

¹¹ *Idem.*

en comprensión/expresión oral e escrita, sinal da omnipresenza e da importancia das expresións fixas na lingua francesa. Pola contra, as EI aparecen de maneira moito máis significativa nos libros de C1/C2 (*Alter Ego 5*).

1) Primeira descuberta: As EI que aparecen nos libros de texto ata o nivel B2 están repartidas e non identificadas como tales.

Aínda que identifiquemos 210 EI (non redundantes) nos libros de texto para niveis do A1 ao B2, introdúcense sen utilizar a terminoloxía adecuada de «expresións idiomáticas» e non se propoñen exercicios específicos. Soamente *Alter Ego A2* (p.103) presenta o que chaman «expresións ilustradas» en Francia, enumerando 12 seguidas para pedirlle ao alumnado que as compare con expresións do seu propio país. Non entanto, trátase dun epifenómeno xa que non se volve mencionar especificamente este tipo de expresións ata o nivel B2 (salvo nove EI nun apartado dedicado ao corpo humano). Polo tanto, a identificación de EI queda moi descoidada e por iso lle resulta difícil ao estudantado estranxeiro percibir a particularidade lingüística e cultural destas expresións.

Dado que o MCER non propón unha listaxe nominativa de EI que se deben dominar, quedan á libre elección de quen confecciona os libros de texto e son susceptibles de variar entre elas. Esta escolla parece aleatoria e arbitraria. Non todos os libros de texto presentan a mesma esixencia no dominio das EI. Por exemplo, nos libros de texto *Reflète*, as EI relacionadas co corpo humano aparecen no apartado «*Des mots pour le dire: le corps humain et la santé*» no Volume 2 (p.73), pero en *Alter Ego*, a sección homóloga non aparece ata o nivel B2 (p.30).

2) Segunda descuberta: de acordo co MCER, os libros de textos introducen as EI tarde na aprendizaxe, dando como argumento a súa dificultade presuposta. O ensino de EI carece de progresividade.

Observamos que o número de EI non aumenta automaticamente co nivel dos libros. Por exemplo, en *Reflète I* rexistramos 28 fronte ás 14 de *Reflète II*.

En FLE, os libros de texto seleccionados adecúanse ao MCER e só propoñen exercicios sistemáticos das EI a partir do nivel C1/C2. Obviamente o libro *Alter Ego 5* do nivel C1/C2 inclúe moitos máis exercicios con EI e inclúeas en apartados xerais de «*Expressions*», mais sen explicitar que son «*idiomáticas*». Pero é pertinente aprender estas expresións nunha fase tardía? Non cómpre que o seu uso fluído e adecuado en LE se introduza nunha fase temperá para así propiciar a súa adquisición de maneira progresiva e continua? Para González-Rey a resposta é clara: a fraseoloxía é necesaria dende o comezo da aprendizaxe e non só durante os últimos anos de estudo.

O significativo incremento no número de EI presentes nos libros de texto do nivel C1/C2 é unha mostra de interese pola fraseoloxía e de certa conciencia da necesidade de ensinalas. Porén, a ausencia de progresividade entre os niveis e a falta de explicacións necesarias poden causar dificultades para o estudantado non nativo en lingua francesa.

A ensinanza é «un proceso do que se encarga o/a ensinante e que, dependendo do grao de motivación e de autonomía do estudante, consiste en acompañar, guiar, aconsellar

ou dirixir o seu proceso de aprendizaxe»¹² (Galisson e Puren, 1999b: 119). A meirande parte de EI adoita aparecer con frecuencia nos corpos dos textos ou nas preguntas. Se o docente non toma o tempo de deterse nestas expresións, ou pensa que non paga a pena facelo, é moi probable que un gran número de estudantes ignore ou deixe de lado as EI.

Non entanto, esta aprendizaxe, sobre todo no marco das LE, dista moito de ser unha tarefa sinxela. As dificultades que os/as locutores/as non nativos/as experimentan a este respecto, mesmo nun nivel avanzado no dominio da nova lingua¹³, reflicten sen dúbida algunha a complexidade destas unidades, pero tamén a falta de métodos de ensino adaptados e específicos.

3. Como integrar progresivamente expresións idiomáticas no ensino dende o nivel A1 ao B2 nas linguas estranxeiras?

Mejri alude a «mecanismos trópicos que interveñen na estruturación da secuencia fixa e que conducen, en función do caso, a secuencias opacas ou transparentes»¹⁴ (2005: 188). Por exemplo: «*croquer une pomme, croquer de l'argent et croquer le marmot*» (G. Gross, 1996: 87). A composicionalidade ou opacidade é un fenómeno continuo e discreto. Polo tanto, poderíamos falar de «grao de opacidade», dunha semántica transparente a unha semántica opaca, no interior das EI.

Ademais, «a adquisición destas expresións fixas debería facerse tanto na lingua materna coma na lingua estranxeira dende un enfoque orientado á acción, que abarque todos os aspectos da competencia comunicativa (lingüístico, sociolingüístico e pragmático)»¹⁵ (González-Rey, 2007: 25). Segundo González-Rey (2007: 25):

Durante o proceso de ensino convén introducir os compoñentes socioculturais e pragmáticos das expresións, antes incluso que de abordar o compoñente lingüístico, porque o seu valor social e cultural prevalece sobre o seu valor como unidades lexicalizadas. Isto resulta particularmente evidente se comparamos expresións entre varias linguas. Algunhas poden ter equivalencias e outras non. Polo tanto, o que importa é facer que o alumnado reflexione sobre os indicios culturais e sociais presentes nas secuencias fixas a través dun enfoque contrastivo e, así, guíalo a que as incorpore na súa bagaxe lingüística.¹⁶

¹² Cita orixinal: «un processus à la charge de l'enseignant, et visant, selon le degré de motivation et d'autonomie de l'apprenant à accompagner, à aider, conseiller, guider ou conduire le processus d'apprentissage de celui-ci».

¹³ Ver por exemplo o estudo de Bolly (2011).

¹⁴ Cita orixinal: «des mécanismes tropiques qui interviennent dans la structuration sémantique de la séquence figée et qui conduisent selon les cas à des séquences opaques ou transparentes».

¹⁵ Cita orixinal: «l'acquisition de ces expressions figées devrait autant se faire en langue maternelle qu'en langue étrangère dans une approche actionnelle comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique)».

¹⁶ Cita orixinal: «Lors du processus d'enseignement, il convient d'introduire les composantes socioculturelles et pragmatiques des expressions, avant même d'aborder la composante linguistique, car leur valeur sociale et culturelle prévaut sur leur valeur d'unités lexicalisées. Cela est particulièrement évident si l'on compare quelques expressions en plusieurs langues. Certaines peuvent avoir des équivalents, ou pas toujours. Il importe donc de faire réfléchir d'abord les élèves sur les indices culturels et sociaux contenus dans les suites figées par une approche contrastée pour les amener ensuite à les incorporer dans leur bagage langagier».

O que propoñemos nós aquí é unha introdución progresiva das EI na ensinanza dende o nivel A1 ata o B2, baseada no grao de opacidade que presentan, tanto intralingual coma interlingual. O enfoque intralingüístico estuda principalmente o grao de opacidade (léxico e semántico) das propias EI; o enfoque interlingüístico céntrase no contraste entre a lingua e a cultura maternas e estranxeiras no marco da ensinanza, que pode resultar en equivalencias perfectas, parciais ou en non equivalencias entre unha lingua e outra.

3.1. Enfoque intralingual: grao de fixación/opacidade das EI: carácter polifactorial e gradual da fixación¹⁷

Segundo o grao de opacidade das EI –dende o sentido transparente ao sentido metafórico– podemos aconsellar a incorporación progresiva das EI na ensinanza de FLE. Este grao de opacidade analízase tanto a nivel léxico coma semántico.

1) A opacidade lexical

Segundo G. Gross (1996: 21–22), en todas as linguas quedan «bloques erráticos», elementos ou construcións arcaicas que se remontan a un estado anterior da lingua. «Os arcaísmos presentes ben no vocabulario, ben na lingüística, ben na semántica, permiten establecer igualmente un alto grao de fixación» (González-Rey, 2002: 179)¹⁸.

Gaatone (1984) remarca o feito de que algunhas fixacións representan «a inserción dunha lingua na historia». Estes elementos conservan a súa sintaxe antiga e as súas lexías en desuso como a expresión francesa «*chercher noise*», sen o artigo, que sería necesario en francés contemporáneo. Existen outras particularidades sintácticas que seguen esta liña cando fan referencia a realidades sociolingüísticas que xa non somos capaces de comprender a primeira vista como as expresións francesas *la bailler belle*, *tenir le haut du pavé*, *ne pas faire de quartier*.

Estes exemplos deben reservarse para explicacións ou libros de texto de francés nos niveis avanzados (B2 ou máis).

2) A opacidade semántica

Ás veces, a opacidade preséntase como sinónimo de non composicionalidade ou mesmo de metáfora e, de feito, considérase como unha propiedade esencial das expresións polilexicais (G. Gross, 1996: 10–11). Existen casos nos que a expresión non é nin lexicalmente composicional (opacidade lexical) nin globalmente composicional. Segundo González-Rey:

A expresión idiomática pode ser dobremente polisémica. Por unha banda, a súa homonimia libre contribúe á dedución do seu sentido idiomático e, por outra banda, como expresión idiomática pode estar dotada de varios significados segundo a situación comunicativa. Esta

¹⁷ Lamiroy e Klein (2005: 135).

¹⁸ Cita orixinal: «Les faits d'archaïcité présents soit dans le vocabulaire, soit dans la syntaxe, soit dans la sémantique permettent également d'établir un haut degré de figement».

última será a que nos permitirá interpretar o significado tanto no eixo diacrónico coma no sincrónico¹⁹ (2002: 184).

A polisemia da EI provén dunha evolución no sentido, pero tamén da construción material da expresión. A xénese das EI artéllase coa axuda de varios procedementos de estilo que van dende os máis explícitos, como a comparación, aos máis implícitos, como a metáfora.

As EI non compositivas están semanticamente desviadas e desmotivadas e poden considerarse produto dunha metaforización. Ademais, a propia metáfora adoita definirse como unha comparación abreviada. En cambio, isto supón o problema dunha comparación non abreviada, isto é, explícita; *avancer comme un escargot, rouge comme un coq, pleurer comme un veau*²⁰ etc. Polo tanto, volvemos a encontrarnos no nivel do que chamaremos a comparación *in praesentia*²¹ (en presenza), que se basea fundamentalmente na estrutura dos formativos directamente relacionados co campo nocional fraseolóxico e dos formativos que distan moito de pertencer a este eido.

Deste xeito, a comparación (*in praesentia*) e a metáfora (*in absentia*²²) entran nun proceso de evolución dunha a outra, nun contínuum que vai dende a máis transparente á máis opaca. As EI aparecen de distintas formas, en graos de transparencia metafórica variable. Para esta *in absentia*: a conxunción comparativa «como» desaparece da expresión.

En primeiro lugar:

O valor metafórico, produtor de imaxes, non impide que o/a locutor/a ou interlocutor/a estableza unha conexión entre o valor idiomático total da expresión e o seu significado somático literal²³. (González-Rey 2002: 140)

Segundo González-Rey (2002: 185), existe unha gradación na propia relación, se primeiro analizamos as escollos dos formativos dunha expresión idiomática con respecto ao campo nocional ao que fan referencia por separado. Efectivamente, pode haber un vínculo directo a nivel de palabras ou non directo a nivel de imaxes.

Entre os formativos contamos cunha gran variedade de posibilidades.

Deste modo, a idea de «chorar moito» na expresión *pleurer à chaudes larmes* preséntase a través dos dous formativos que se relacionan a nivel lexical con *pleurs*. Polo tanto, a conexión é evidente.

¹⁹ Cita orixinal: «l'expression idiomatique peut être doublement polysémique. D'une part, son homonyme libre contribue à la déduction de son sens idiomatique, et, d'autre part, en tant qu'expression idiomatique, elle peut être, elle-même, pourvue de plusieurs sens selon la situation de communication, laquelle permet d'en déterminer l'interprétation, aussi bien sur l'axe diachronique que sur l'axe synchronique».

²⁰ Proposta de equivalencia en galego achegada pola tradutora: *avanzar coma un caracol; vermello como un tomate, chorar como un bebé*.

²¹ González-Rey (2002: 186).

²² *Ibid.*

²³ Cita orixinal: «La valeur métaphorique, productrice d'images, n'empêche pas le locuteur ou l'interlocuteur de faire un rapprochement entre la valeur idiomatique globale de l'expression et le sens sommatif littéral».

Noutros casos, soamente un dos formativos corresponde ao campo léxico da expresión. Así, en *rire à gorge éployée*²⁴ é o verbo o que aporta a idea de alegría. En *aimer la bouteille* é o complemento directo o que transmite a idea de «beber en exceso».

No outro lado da escala, pode que non exista ningún tipo de relación entre os formativos e o campo lexical da expresión. Por exemplo, en *tomber des cordes*²⁵ ningún dos formativos se corresponde coa orixe do campo lexical da chuvia (*pluie*).

A relación máis ou menos directa entre as unidades constituintes das EI representan o paso dun nivel xenérico a outro, dentro da composición material fraseolóxica.

Efectivamente, os formativos dunha [expresión idiomática] sucumben cada vez máis á lei da desmotivación a medida que se afastan do seu campo nocional. Reconstruír o camiño percorrido, normalmente conforma o obxecto da fraseoloxía diacrónica²⁶. (González-Rey, 2002: 185)

Dende o punto de vista intralingual, existe un grao de opacidade das EI, dende as máis transparente ás máis opacas. Entón, seméllanos pertinente introducir as EI na aprendizaxe e nos libros de texto máis cedo e de maneira máis regular en función da súa opacidade, comezando polas máis transparentes.

Na ensinanza dos niveis que van dende o A1 ao B2, a primeira etapa consiste en centrarse nas EI que posúan o léxico e a semántica máis transparentes. Cómpre empezar por elaborar unha xerarquía específica entre as EI, tendo en conta a súa frecuencia de uso (establecida a través de corpus dixitais) para seleccionar as máis pertinentes para os/as seus/súas destinatarios/as, o estudantado alófono.

As EI máis implícitas adoitan ter un dobre sentido e van ligadas a un contexto cultural menos evidente ou accesible relacionado coa relixión, a filosofía, a historia, etc. Estas son tamén as máis difíciles de traducir. No ensino de FLE, estas últimas conforman unha segunda etapa da presentación de ferramentas pedagóxicas que consiste en introducir as EI en FLE de maneira progresiva segundo as equivalencias perfectas, parciais ou as de non equivalencia en termos de lingüística contrastiva ou, máis concretamente, de fraseoloxía contrastiva.

3.2. Enfoque interlingual: fraseoculturoloxía, fraseoloxía contrastiva en LE

Sábese que «os comportamentos da lingua materna constitúen o obstáculo número un na aprendizaxe dunha lingua estranxeira»²⁷ (Abboud, 2018). Na ensinanza dunha LE, o/a docente debe ter en conta o substrato lingüístico do seu público e os riscos de interferencias. Dende o punto de vista lingüístico, «a interferencia defínese como un

²⁴ N. da T.: Significado semellante á expresión galega «rir ás gargalladas», expresa a idea de rir moito e con forza.

²⁵ N. da T.: Significado semellante á expresión galega «caer chuzos».

²⁶ Cita orixinal: «En effet, les formatifs d'une [expression idiomatique] subissent d'autant plus la loi de la démotivation qu'ils se trouvent éloignés de leur propre champ notionnel. Retracer le chemin parcouru constitue normalement l'objet de la phraséologie diachronique».

²⁷ Cita orixinal: «les comportements de la langue maternelle constituent l'obstacle numéro 1 de l'apprentissage d'une langue étrangère».

accidente de bilingüismo desencadeado polo contacto entre dúas linguas»²⁸ (Debyser, 1970).

As interferencias lingüísticas son as “dificultades encontradas polo alumnado e os erros que cometen na lingua estranxeira xerados pola influencia da súa lingua materna ou por outra lingua que estudaron con anterioridade. [...] Poden afectar ás marcas gramaticais, á morfoloxía, á estrutura do enunciado, á orde das palabras; polo tanto, falamos de interferencias morfosintácticas ou simplemente gramaticais. Poden causar a escolla de palabras impropias seguidas de analoxías semánticas erróneas; isto son as interferencias léxicas. [...] Finalmente, podemos intentar frear as interferencias de civilización ou interferencias culturais” (Galisson e Coste DDL, 1976)²⁹.

O segundo enfoque fai referencia á «fraseoloxía contrastiva» (aquí francés-chinés) para a didáctica de unidades fraseolóxicas e da fraseocultura. A fraseoloxía contrastiva é primordial á hora de guiar a didáctica, para identificar as dificultades causadas polas diferenzas entre linguas e para proporcionar elementos e unha base para a elaboración de programacións e de material pedagóxico.

De acordo coa nosa tese (Chen, 2021), establecemos un corpus de aproximadamente 2400 entradas que facían referencia ás partes do corpo humano e aos animais partindo de dicionarios especializados monolingües e bilingües. A análise e a comparación lévannos a distinguir tres tipos de relacións entre unha lingua e outra nas EI. Apoiándonos nos criterios de análise seguintes: identidade da natureza, identidade semántica, identidade lexical e similitude estrutural entre as EI das dúas linguas, puidemos establecer a seguinte tipoloxía: equivalencias perfectas, equivalencias parciais e non equivalentes.

Existen similitudes interlingüísticas e interculturais entre dous países, pero tamén diferenzas. Igualmente, as propostas didácticas en clase de FLE deben partir do que coñece o estudantado para que as vaian asimilando a medida que avanza no seu proceso de aprendizaxe da LE, abordando as particularidades e diferenzas que presentan as EI na LM e na LE.

Consecuentemente, poderemos integrar as EI por temáticas (corpo humano, animais, cores, números, etc.), segundo o seu grao de equivalencia e de correspondencia lingüística e cultural para adaptarse ao nivel do estudantado:

1) «Equivalencia perfecta»: sempre que haxa identidade de natureza (EI), o mesmo sentido metafórico, a(s) mesma(s) palabra(s) clave e a mesma estrutura sintáctica entre as expresións das dúas linguas. Por exemplo: a expresión idiomática francesa *grincer des dents* ten como equivalencia perfecta en chinés a expresión idiomática: 咬牙切齒 *yǎoyá-qìèchǐ* (trabar, dente, rascar, dente). Constatamos que presenta unha estrutura equivalente (verbo+complemento) e unha imaxe equivalente á da expresión francesa que lle corresponde. Igualmente, a EI francesa *faire le perroquet* equivale a EI chinesa 鸚鵡學舌 *yīngwǔxuéshé* (loro, aprender, lingua).

²⁸ Cita orixinal: «l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues».

²⁹ Citado por Abboud (2018) e traducido do orixinal en francés.

As equivalencias perfectas que remarcamos son expresións que fan referencia a unha realidade idéntica nas dúas culturas e presentan unha connotación significativamente similar en cada unha das linguas grazas ás imaxes ou metáforas comúns aos dous pobos.

2) «Equivalencia parcial»: sempre que as expresións posúan a mesma identidade de natureza (proverbios, EI...) nas dúas linguas ou unicamente nunha delas, coa condición de que se trate dunha expresión fixa na outra lingua. Consideraremos como equivalencias parciais as expresións que son idiomáticas nalgunha das linguas, pero que presentan diferenzas baixo outros criterios secundarios (semántica, palabras clave ou estrutura). Tamén clasificaremos nesta categoría as expresións fixas que son idiomáticas nunha lingua, se son fixas na outra sen ser idiomáticas.

Por exemplo, a expresión francesa *être une mauvaise langue/une langue de vipère*³⁰ é unha equivalencia parcial da chinesa 赤口毒舌 *chikōu-dúshé* (vermello, boca, malo, lingua), trátase dunha expresión idiomática nas dúas linguas, pero as palabras claves son diferentes. O proverbio francés «*les murs ont des oreilles*»³¹ é unha equivalencia parcial da chinesa 隔墙有耳 *gégǎngyǒuěr* (do outro lado, muro, ter, orellas).

3) A «non equivalencia»: as expresións fixas forman parte desta categoría de figuras que raramente se traducen sen algunha perda ou que resultan incomprensibles fóra da lingua e cultura de orixe. A «non equivalencia» caracterízase por dous aspectos:

- A «vacante semántica» abrangue unha dimensión cultural específica, non transmisíble dunha lingua a outra, que se explica polas especificidades de cada cultura con respecto aos costumes, referencias históricas (*avoir les dents du bonheur*), topónimos (*oies du Capitole*), fontes literarias (*avoir froid aux yeux*), substrato relixioso (*trouver son chemin de Damas*), mitoloxía (*tomber de Charybde en Scylla*), etc.

Os/as lingüistas chineses/as chámanlle a esta situación 语义空缺 *yǔyì kòngquē* ou vacante semántica (Mo e Xie, 2014: 89). Isto explícase facilmente a partir das dificultades que presentan as especificidades lingüísticas, pero, sobre todo, a partir dos factores culturais que son diferentes en cada civilización. O exemplo máis salientable concirne á grúa que ten unha imaxe moi positiva en China. Este animal aparece con frecuencia na fraseocultura e iconografía chinesas. «A brancura da súa plumaxe simboliza a pureza, o refinamento, de modo que este animal é o símbolo da xente de calidade, de elite» (Chen, 2020). Pola contra, na cultura francesa, esta ave posúe unha imaxe moi degradante.

- A «vacante lexical» onde as palabras non se poden traducir dunha lingua a outra, pois o concepto non existe. Outro feito que fai que a semántica das dúas linguas sexa completamente discordante é cando nunha lingua hai unha vacante lexical mentres que na outra, a palabra posúe unha connotación cultural específica. Por exemplo, a lenda que pertence á cultura greco-romana e da que provén a expresión «talón de Aquiles» non ten unha equivalencia ou tradución idiomática en chinés.

³⁰ Proposta de equivalencia en galego achegada pola tradutora: «Ser mala lingua, ter unha lingua viperina»

³¹ Proposta de equivalencia en galego achegada pola tradutora: «As paredes oen»

Estas «non equivalencias» son, ás veces, indicios de diferenzas culturais máis profundas. Esta non equivalencia non soamente supón un problema de tradución ou de translación dunha lingua a outra, senón tamén unha dificultade real á hora de aprendela na LE. Este tipo de non equivalencias e, nalgúns casos, de equivalencias parciais, que ilustran culturas diferentes, son as que presentan máis dificultades no proceso de ensino-aprendizaxe dunha LE e, á súa vez, son as máis interesantes por representaren a verdadeira cultura da lingua meta.

Entre as expresións non transposicionais, as que máis abundan son as alusións, herdadas dunha comunidade lingüística: personaxes históricos, lugares, animais, plantas, obxectos, tradicións e costumes, lendas, historias, fábulas, relixión, etc. A fraseocultura reflicte a singularidade de cada país e, polo tanto, podemos afirmar que é típica del. «Mais esta complexidade débese igualmente ao rexistro de EI que varía segundo o contexto de enunciación e tamén segundo a interpretación literal ou figurada do seu xiro; estes factores supoñen unha dificultade suplementaria para o estudantado aprendiz, sobre todo mentres non estea familiarizado coa EI»³² (Cáceres-Guerrero, 2017: 3). En consecuencia, a clasificación das EI que establecemos con respecto ao grao de opacidade ou de transparencia de LE e á equivalencia na lingua materna poderán favorecer considerablemente a memorización dos compoñentes lexicais dun xiro determinado. «Traballar na análise de semellanzas e desemeallanzas lexicais e semánticas resulta indispensable para reforzar o proceso de dominar o carácter metafórico dunha EI»³³ (*Ibid.*).

O dominio das EI abarca un amplo campo de competencias, dende a competencia comunicativa e sociocultural ata a competencia pragmática, que permite ao alumnado apropiarse dos xiros que transportan un significado subxacente e empregalos con bo criterio. Polo tanto, nun curso de LE é necesario asegurar un dominio suficiente das EI propoñendo actividades de sensibilización e de reflexión, isto é, traballando a interpretación do contexto enunciativo seguido dunha comprensión do que di o/a interlocutor/a así como as súas intencións, posibles insinuacións ou alusións (*Ibid.*).

4. Conclusións

O léxico «lata ao ritmo da cultura que a sustenta nunha rede que nunca cesa de ser irrigada semanticamente pola civilización que o rodea»³⁴ (Pruvost, 1999: 405). O ensino do léxico xoga un papel fundamental nas aulas de FLE. As EI, como un tipo específico de léxico, precisan dunha ensinanza algo diferente da do léxico xeral. «Máis ca unha riqueza, son as xoias da lingua [...]. Tamén permiten experimentar pracer na conversación»³⁵ (Gilbert, 2017). A ensinanza-aprendizaxe dunha LE que non tivese en

³² Cita orixinal: «Mais cette complexité est également due au registre des EI qui varie selon le contexte d'énonciation et aussi selon l'interprétation littérale ou figurée de la tournure ; ces facteurs constituent une difficulté supplémentaire pour l'apprenant surtout lorsqu'il n'a aucune familiarité avec l'EI».

³³ Cita orixinal: «Le travail centré sur l'analyse des ressemblances et des dissemblances lexicales et sémantiques s'avère donc indispensable pour renforcer le processus de maîtrise du caractère métaphorique de l'EI».

³⁴ Cita orixinal: «palpite au gré de la culture qui le sous-tend dans un réseau sans cesse irrigué sémantiquement par la civilisation environnante».

³⁵ Cita orixinal: «Plus qu'une richesse, ce sont les joyaux de la langue [...]. Elles permettent aussi le plaisir

conta estas unidades fraseolóxicas sería unha aprendizaxe incompleta. O estudo das EI é «moi importante para a intelixencia dunha LE. Pola contra, a utilización de series incorrectas é un indicio de que unha persoa estranxeira non ten un nivel avanzado no manexo da lingua ou de que a aprendeu de maneira mecánica»³⁶ (Bally, 1951: 73). De feito, como sinala A. Rey no prefacio do *Dictionnaire des expressions et locutions*, «non se pode aprender unha lingua, nin escribila, sen elas» (2003: VIII). Como esencia da lingua e cultura francesas, as EI constitúen un recurso importante na ensinanza de francés como LE pola súa connotación cultural e a súa estrutura fixa.

A fraseoculturoloxía e a fraseocultura contrastiva constitúen unha guía para a fraseodidáctica. En fraseoloxía contrastiva, a tipoloxía que establecemos (equivalencias perfectas/parciais/non equivalencia) permite unha integración progresiva máis precisa das UF na aprendizaxe. É necesario un método de ensino que cumpra co obxectivo de progresividade dende o nivel A1 ata o B2. As UF máis transparentes non sempre teñen equivalencias perfectas. Trátase tamén de equivalencias parciais, que se poden integrar nunha fase temperá da ensinanza. Non sería este o caso das non equivalencias que presentan dificultades nadas da vacante semántica ou léxica. En consecuencia, é imperativo elaborar listaxes lexicais claras para seren aprendidas en FLE.

A fraseoloxía contrastiva, máis que calquera outra disciplina da didáctica das linguas, necesita enfocar e estudar tanto a dimensión lingüística coma a cultural das linguas. Dado que é unha área especializada da lingüística situada a medio camiño entre a fraseoloxía (máis concretamente no caso presente de estudo das EI) e a fraseoloxía aplicada, a didáctica e a tradutoloxía, debido a que o carácter funcional das EI é o que causa as dificultades de tradución/transcrición e de adquisición-aprendizaxe en LE que presentan. «As propostas didácticas en cursos de FLE deben partir dos coñecementos que posúe o estudantado para, a medida que adquiren a LE, abordar as particularidades ou dificultades entre a LM e a LE»³⁷ (Cáceres-Guerrero, 2017: 14). Esta problemática afecta sen dúbida algunha á maioría dos/as docentes de LE.

de la conversation»

³⁶ Cita orixinal: «très importante pour l'intelligence d'une LE. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement»

³⁷ Cita orixinal: «Les propositions didactiques en cours de FLE devraient partir de ce qui est connu par les apprenants pour, au fur et à mesure de leurs processus d'acquisition de la LE, aborder les particularités ou les différences entre la LM et la LE»

5. Referencias bibliográficas

- Abboud, A. (2018). *La linguistique contrastive*. Overblog: <https://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com/2018/09/par-a.abboud-la-linguistique-contrastive.html>
- Alwadi A., Alhathal B. (2013). Les expressions idiomatiques en classe de FLE Analyses et Propositions, J. King Saud Univ., Vol. 25, Lang. & Tran. (Special Issue), Riyadh (2013/1434H.), 15–23.
- Bally C. ([1921] 1951 [1963]). *Traité de stylistique française*. Herdelberg Carl Winters Universitat buchhandlung. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k166222b/fl.item>
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M. et al. (2006). *Alter Ego 1 niveau A1*. Hachette.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M. et al. (2006). *Alter Ego 2 niveau A2*. Hachette.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, Nova Iorque: Peter Lang.
- Cáceres-Guerrero, L.-D. (2017). Transfert dans l’acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère. *Rastros Rostros*, 1–15. DOI: 10.16925/2382-4921.2017.35.06
- Capelle, G., Gidon, N. (2000). *Reflets II*. Traducido por Wu, Y. & Hu, Y. (2007). Enseignement et recherche des langues étrangères à Pékin.
- Capelle, G., Gidon, N. (1999). *Reflets I*. Traducido por Wu, Y. & Hu, Y. (2006). Enseignement et recherche des langues étrangères de Pékin.
- CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer*. Unité des politiques linguistiques, Estrasburgo. www.coe.int/lang-CECR.
- Chollet, I., Robert, J.-M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris: CLE international.
- Chen, L. (2022). Phraséoculturologie : une sous-discipline moderne indispensable de la phraséologie. Actes de Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2022, SHS Web of Conferences 138, 04011. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213804011>
- Chen, L. (2021). *Analyse comparative des expressions idiomatiques en chinois et en français relatives au corps humain et aux animaux*. [Tese de doctorado en Ciencias da Linguaxe]. Cergy Paris Université.
- Chen, L. (2020). Les stéréotypes dans la zoo-anthroponymie française et chinoise. *Itinéraires*. <http://journals.openedition.org/itineraires/8563>. DOI: <https://doi.org/10.4000/itineraires.8563>
- Da Silva E Silva, A. (2013). La lexicoculturologie... en didactologie des langues-cultures. *Synergies Portugal* n.º1, 69–89.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 31–61.
- Dollez, C., Pons, S. (2007). *Alter Ego 3 niveau B1*. Hachette.
- Gaatone, D. (1984). La locution ou le poids de la diachronie dans la synchronie. Actes du colloque de Mc Gill, Montréal: Cérès.

- Galisson R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. En *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n.º 128, 497–510. DOI: 10.3917/ela.128.0497
- Galisson, R. et Coste, D.(1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette
- Galisson, R. (1999a). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n.º 116, 477–496.
- Galisson, R. (1999b). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? En Robert GALISSON & Christian PUREN (dirs.) *La Formation en questions*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international.
- Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues-cultures – ‘évolution’ ou ‘révolution’ pour demain ? *Études de linguistique appliquée*, n.º 79, 35–52.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. *Études de linguistique appliquée*, n.º 67, 119–140.
- González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. E.M.E.
- González-Rey, I. (2002 [2003]). *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- González-Rey, I. (1995). Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques. *Paremia*, n.º 4, 157–167.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases “figées” du français. *Érudit, Revue québécoise de linguistique*, vol. 11, n.º 2, 151–185.
- Guilloux, M., Herry, C., Pons, S. (2010). *Alter Ego 5 niveau C1/C2*. Hachette.
- Lamiroy, B., Klein, J.-R. (2005). Le problème central du figement est le semi-figement. *Linx*, n.º 53, 135–154. DOI: <https://doi.org/10.4000/linx.271>
- Ma, X. (2009). *Le Français (I, II, III)*. Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequín.
- Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. *Linx*, n.º 53, 183–196. <https://journals.openedition.org/linx/283>. DOI: 10.4000/linx.283
- Mejri, S. (2003). Le figement lexical. *Le figement lexical, Cahiers de lexicologie*, 82(1), 23–39.
- Mejri, S. (1997). *Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Publications de la Faculté des lettres de la Manouba.
- Mo, X. et Xie W. (2014). *Traduction du français en chinois, et du chinois en français - de la théorie à la pratique* [法汉互译理论与实践 Fǎ hàn hù yì lǐ lùn yǔ shí jiàn]. Presse de l'Université du commerce international et de l'économie.
- Pons, S., Dollez, C. (2007). *Alter Ego 4 niveau B2*. Hachette.
- Pruvost, J. (1999). Lexique et vocabulaire: une dynamique d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, n.º 116, 395–419.
- Rey, A., Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris: Le Robert.
- Sułkowski, M. (2016). Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. *Yearbook of Phraseology*, 35–54. DOI: <https://doi.org/10.1515/phras-2016-0003>.