

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française

N°/



Mémoire de fin d'études élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique

Domaine : Lettres et Langues Etrangères
Filière : Langue Française
Option : Didactique du FLE et Interculturalité

**Pour une approche plurilingue de l'enseignement-
apprentissage des expressions idiomatiques en
classe de FLE**

**Cas des étudiants de 2^{ème} année LMD français,
Université de M'sila**

Réalisé par : Ahlam BEN CHELLALI

Soutenu publiquement le : 28/05/2017
Devant le jury :

Noms et Prénoms

- N. CHIKHI
-N. BOUDJELLAL
-S. LAHOUAOU

Grade

Maître assistant
Maître assistant
Maître assistant

Qualité

Président
Examineur
Rapporteur

Etablissement

Université de M'sila
Université de M'sila
Université de M'sila

Année Universitaire 2016/2017

Remerciement

Après avoir rendu grâce à Dieu le Tout Puissant et le Miséricordieux, je tiens à remercier tous ceux qui ont participé de près où de loin à la réalisation de ce mémoire :

Toute ma reconnaissance va à ma directrice de recherche Mme. Soumia LAHOUAOU qui n'a jamais douté de l'aboutissement du présent travail.

Je vous remercie pour votre disponibilité, votre clairvoyance et tous vos conseils qui m'ont beaucoup éclairée.

Je remercie vivement les membres de jury Mme. CHIKHI

et Mme. BOUDJELLAL d'avoir pris le temps de lire et d'évaluer mon travail de recherche.

Mes remerciements vont également à M. Y.BENSEFA pour toute son aide et ses encouragements.

J'exprime toute ma gratitude à tous les enseignants du département de français qui m'ont accompagnée tout au long de mon cursus notamment M. A. AMEUR et Mme. H. GHELLAB

Dédicace

A mes parents

A mes frères

A ma famille

A mes amies

Table des matières

Introduction générale	7
------------------------------------	---

Partie théorique

Chapitre I. L'approche plurilingue : éléments de définition

Introduction	13
I.1. Le plurilinguisme.....	14
I.1.1. Définitions	14
I.1.2.Plurilinguisme/ multilinguisme.....	15
I.1.3. L'approche plurilingue.....	16
I.2. La didactique du plurilinguisme.....	16
I.2.1. Aperçu historique.....	16
I.2.2. Essais de définition.....	17
I.2.3. Notions clés.....	18
I.2.3.1. La cohérence horizontale.....	18
I.2.3.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	19
I.2.3.3. Le transfert linguistique	20
I.2.3.4.La compétence métalinguistique.....	21
I.3.Didactique plurilingue / approches plurielles.....	21
I.3.1. Qu'est ce qu'une approche plurielle ?	21
I.3.2. Didactique plurilingue et approches plurielles : quelle relation ?.....	24
Conclusion	26

Table des matières

Chapitre II. Les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Introduction	28
II.1. Qu'est ce qu'une expression idiomatique ?.....	29
II.1.1. Définition.....	29
II.1.2. Les caractéristiques des expressions idiomatiques.....	30
II.1.3. La typologie des expressions idiomatiques.....	33
II.1.4. Le caractère culturel des expressions idiomatiques.....	33
II.2. Les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement.....	34
II.2.1. Pourquoi enseigner les expressions idiomatiques ?.....	34
II.2.2. A quel moment de l'apprentissage peut-on les introduire ?.....	35
II.2.3. Comment aborder les expressions idiomatiques en classe de FLE ?.....	36
II.3. La phraséodidactique	39
Conclusion	42

Partie pratique

Chapitre III. Démarche suivie et analyse des résultats

Introduction	45
III.1. Présentation du contexte et du public.....	46
III.1.1. Le contexte.....	46
III.1.2. Le public.....	46
III.2. La démarche suivie et l'analyse des résultats obtenus	50
III.2.1. Observation participante.....	50
III.2.2. L'expérimentation.....	52

Table des matières

III.2.2.1.Description des activités.....	52
III.2.2.2.Le déroulement de l'expérimentation.....	53
III.2.2.3.Résultat de l'expérimentation.....	54
III.2.3.Le questionnaire.....	60
III.2.3.1. Présentation du questionnaire.....	60
III.2.3.2.Analyse et interprétation des résultats obtenus.....	61
III.3.Synthèse des résultats.....	74
Conclusion.....	75
Conclusion générale.....	78
Bibliographie	
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

« *Chaque langue découpe le monde à sa manière* »¹. Ainsi, une même réalité est susceptible d'être exprimée différemment d'une langue à une autre, en fonction de la culture qu'elle véhicule et de l'expérience sociale de ses locuteurs. Cela se fait en moyennant outre les mots et les structures libres, des expressions qui lui sont propres, que l'on appelle communément des « expressions idiomatiques ».

Ces expressions, bien qu'elles s'emploient de manière inconsciente par un locuteur natif, leur méconnaissance fait souvent défaut dans la compréhension des discours oraux ou écrits pour un locuteur étranger. C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'en tenir compte dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Néanmoins, nous constatons du moins dans notre contexte à l'université de M'sila, que ces tournures sont souvent marginalisées et ne font pas l'objet d'un enseignement explicite à l'exception des proverbes dans le cadre du module « initiation à la traduction ». En effet, les étudiants sont amenés à traduire des proverbes de l'arabe vers le français et vice versa. Or, nous avons pu remarquer que les apprenants, dans les traductions qu'ils proposent, ne vont pas au-delà du sens littéral des proverbes et que même la discussion des propositions avec l'enseignant ne porte que sur les aspects grammaticaux, syntaxiques et lexicaux et ignore complètement la signification de ces tournures.

De même, enseignés de cette manière, les proverbes ne sont qu'un prétexte pour initier les apprenants à la traduction, ce qui fait que ni leur compréhension ni leur réemploi ne sont envisagés par la suite alors que l'enseignement-apprentissage des proverbes et des expressions idiomatiques a pour objectif ultime leur appréhension et leur mise en discours par les apprenants.

Alors, il serait utile de trouver une autre méthode qui pourrait aider à atteindre cet objectif. Dans ce contexte où des langues maîtrisées par l'apprenant sont déjà présentes, en l'occurrence l'arabe dialectal et l'arabe standard, l'approche plurilingue pourrait constituer une alternative efficace à la traduction. C'est pourquoi, nous tenterons à travers notre recherche de confirmer ou d'infirmer son efficacité dans l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques.

¹ Marianne Lederer, *La traduction aujourd'hui*, Vanves, Hachette, 1994, p.122

Introduction générale

Notre choix du thème est motivé, d'une part, par un intérêt personnel pour l'apprentissage des expressions imagées françaises, et par notre conscience de leur importance cruciale étant donné leur caractère culturel qui permet à un apprenant de français langue étrangère de connaître les modes de pensées, les attitudes et la manière dont l'autre conçoit le monde. De plus leur usage donne l'image d'un locuteur performant en langue étrangère¹. D'autre part, l'approche plurilingue, prônée par le conseil de l'Europe, a montré son apport dans d'autres domaines de l'enseignement des langues. Pourquoi donc ne pas l'exploiter pour enseigner les expressions idiomatiques aux étudiants étrangers ?

En effet, l'approche plurilingue offre l'occasion aux apprenants de comparer les langues constituant leurs répertoires linguistiques aux niveaux phonétiques, syntaxiques et lexicaux mais aussi sur les plans sémantiques, pragmatiques et culturels.

Dans le cadre de notre recherche qui se situe au carrefour de la phraséodidactique et de la didactique du plurilinguisme, nous nous interrogerons sur l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension et le réemploi des expressions idiomatiques en tant qu'unités complexes embrassant à la fois tous les aspects cités supra. Toutefois, nous nous intéresserons uniquement aux aspects sémantique et pragmatique (prenant en charge le contexte d'emploi).

Notre recherche s'articulera donc autour de deux questions centrales à savoir:

- Quel est l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension des expressions idiomatiques par les apprenants ?
- Comment pourrait-elle faciliter l'exploitation de ces expressions dans le discours écrit de ces derniers ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons des hypothèses qui stipulent que : l'approche plurilingue pourrait faciliter aussi bien la compréhension que la réutilisation des expressions idiomatiques françaises en permettant à l'étudiant de :

¹ Isabel Gonzalez Ray, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », In *La Clé des Langues*, Lyon, ENS. , 2010, p.1 [En ligne]. URL : http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1332154732427 , consulté le 29/11/2016 à 9h55.

Introduction générale

- S'appuyer sur la signification des expressions en arabe dialectal et en arabe standard déjà connue pour lui pour pouvoir accéder à la signification des expressions françaises.
- Prendre appui sur les contextes habituels d'utilisation des expressions arabes pour déterminer le contexte adéquat à l'usage des locutions idiomatiques françaises.

A partir de cela nous visons à promouvoir l'enseignement des expressions idiomatiques selon une approche plurilingue.

Pour ce faire, nous avons choisi de mener une expérimentation ainsi qu'une enquête par questionnaire auprès d'un public composé de 55 étudiants inscrits en deuxième année licence français à l'université de M'sila. C'est d'ailleurs les mêmes groupes d'étudiants avec lesquels nous avons assisté et fait une observation participante qui nous a servie pour formuler notre constat de départ.

Le questionnaire nous fournira des éléments d'information qui nous permettront d'identifier le profil des étudiants participants, et d'expliquer les résultats de l'expérimentation tout en relevant l'avis de ces étudiants sur l'apport de l'approche plurilingue.

Ainsi notre démarche se veut à la fois descriptive, expérimentale et analytique : descriptive car nous allons décrire la situation de classe et la manière dont les proverbes sont enseignés, expérimentale car nous allons soumettre notre public à une expérimentation comprenant trois activités et analytique étant donné que nous allons analyser les résultats de l'expérimentation ainsi que les données recueillies par le biais du questionnaire.

Notre travail sera divisé en deux grandes parties dont la première est théorique comprenant deux chapitres. Le premier chapitre sera intitulé « l'approche plurilingue : éléments de définition » dans lequel nous définirons cette approche et le champ d'étude duquel elle tire ses origines à savoir la didactique du plurilinguisme, nous tenterons également d'expliquer les notions clés relatives à ce champ ainsi que sa relation avec les approches plurielles.

Le deuxième chapitre aura pour intitulé « les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement » dans lequel nous tenterons tout d'abord de définir les expressions idiomatiques, d'énumérer leurs principales caractéristiques ainsi que leurs différents types. Ensuite, nous allons aborder les expressions idiomatiques en tant qu'objet d'enseignement-

Introduction générale

apprentissage où nous essayerons de répondre à un certain nombre de questions dont : pourquoi enseigner les expressions idiomatiques ? A quel moment peut-on les introduire ? Par quelles approches ? Nous présenterons brièvement la discipline qui prend en charge l'enseignement de ces expressions à savoir la phraséodidactique.

La deuxième partie est pratique et comprendra un seul chapitre dans le quel nous allons expliquer notre démarche de travail, analyser et interpréter les résultats obtenus dans les trois activités expérimentales et les données recueillies par le biais du questionnaire pour pouvoir vers la fin confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on avait émises plus haut.

Partie théorique

Chapitre I

L'approche plurilingue : éléments de définition

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons essayer d'apporter quelques éclairages théoriques sur l'un des deux concepts clés autour desquelles s'articule notre recherche à savoir : l'approche plurilingue.

En vue de mieux cerner le concept, nous allons d'abord définir le terme plurilinguisme, tout en le distinguant du multilinguisme. Ensuite, nous montrerons comment autour de ce plurilinguisme, s'est constitué tout un champ de réflexion théorique, qui a donné naissance à une didactique du plurilinguisme. Nous proposerons quelques définitions et des explications des concepts clés de ce champ d'étude tels que la cohérence horizontale, la compétence plurilingue et pluriculturelle, le transfert interlinguistique et la compétence métalinguistique. A la fin du chapitre, nous tenterons d'établir le lien entre la didactique plurilingue et les approches plurielles.

I.1. Le plurilinguisme

I.1.1. Définitions

Etre plurilingue, selon le dictionnaire LAROUSSE, c'est être capable d'user couramment plusieurs langues¹ dans le moment où le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, définit le plurilinguisme comme étant « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* »²

Cette définition s'accorde, en partie, avec celle donnée par LAROUSSE, mais précise que le plurilinguisme concerne, outre les langues, les variétés linguistiques.

« *Par plurilinguisme, il ne faut pas comprendre que l'on doive disposer de plusieurs langues au même niveau* »³. En effet, une personne plurilingue ne devrait pas forcément avoir le même degré de maîtrise dans les différentes langues ou variétés formant son répertoire linguistique. Il pourrait avoir, par exemple, une compétence à l'oral dans une langue et une compétence à l'écrit dans une autre.

Des synergies se créent entre ces compétences et ont pour aboutissement, le développement d'une compétence plurilingue que l'on va tenter d'expliquer plus loin dans ce chapitre.

Le cadre européen commun de référence pour les langues définit le plurilinguisme comme une « *compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ».⁴ Ces propos viennent ancrer ce qui a été avancé dans la définition précédente concernant les degrés de maîtrise différents des langues ou variétés linguistiques dont le locuteur est apte à employer, et ajoute une nouvelle dimension à la définition de la compétence plurilingue, qui est celle des expériences culturelles. Elles formeront toutes les deux comme nous allons le voir après, une compétence unique mais

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>, consulté le: 15/12/16 à 11h15.

² Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003, p.195.

³ Yves Bertrand, et Christ Herbert, «Europe: Propositions pour un enseignement des langues élargi», in *Le français dans le monde*, N°235, Paris, CLE international, 1990, p.44.

⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p.15.

complexe : la compétence plurilingue et pluriculturelle où « *les langues sont en corrélation et interagissent* »¹.

C'est cette interaction qui nous permettra de différencier le plurilinguisme du multilinguisme.

I.1.2.Plurilinguisme Vs multilinguisme

Bien que LAROUSSE présente les deux concepts comme synonymes, et malgré leur emploi pour désigner le même concept dans les écrits scientifiques anglophones, le cadre commun de référence pour les langues, tend à distinguer le multilinguisme du plurilinguisme. Le premier étant « *la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée* »² et le deuxième, en revanche, sera « *la capacité à utiliser des langues à des fins de communication et à participer aux interactions interculturelles* »³. Ces langues sont en reliées et interagissent. Ainsi, nous pouvons relever deux différences entre « multilinguisme » et « plurilinguisme » :

- Premièrement, le multilinguisme concerne les langues indépendamment des locuteurs qui les parlent, contrairement au plurilinguisme, qu'il soit social ou individuel, l'accent est mis sur les locuteurs.
- Deuxièmement, le multilinguisme pourrait être atteint facilement en diversifiant l'offre des langues enseignées à l'école tandis que le plurilinguisme nécessite obligatoirement une mise en relation, et non une simple juxtaposition des langues enseignées ; une prise en considération des langues d'origine des apprenants et des cultures qu'elles véhiculent.

Nous rejoindrons dans la totalité de notre travail l'acception francophone prônée dans le cadre européen de référence pour les langues. Ainsi, nous concevons le plurilinguisme non comme l'addition ou la juxtaposition de compétences distinctes, mais plutôt comme une compétence globale intégrant et articulant toutes compétences développées à travers les différentes expériences langagières et culturelles de l'individu.

¹ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p.11.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.17.

I.1.3.L'approche plurilingue

La définition de l'approche plurilingue donnée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), confirme ce qui a été cité supra :

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »¹

A partir de là, nous pouvons définir l'approche plurilingue, élément clés dans notre recherche, comme toute approche visant à « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »² en mettant en relation les langues et cultures dont l'individu en dispose ou dont il est entrain d'apprendre, pour construire sa compétence communicative.

L'approche plurilingue tire ses principes de la didactique du plurilinguisme qui fait l'objet de beaucoup de recherches actuellement et qui constitue une base théorique pour une multitude de projets en Europe ainsi qu'en Afrique.

I.2. La didactique de plurilinguisme

I.2.1. Aperçu historique

L'intérêt au plurilinguisme n'est pas nouveau, il remonte au 16^{ème} siècle avec COMENIUS qui, partant d'une conviction religieuse, a proposé son projet basée sur une éducation universelle et pansophique*³ et multi- voire plurilingue.⁴

Dans les siècles qui suivent, notamment dans des régions comme les Pays-Bas et la Suisse où la diversité linguistique est une réalité, nous pouvons trouver les premières traces d'une didactique plurilingue. D'abord, à travers les catéchismes bilingues visant à instruire les

¹ Conseil de l'europe, *op. cit.*, p.11.

² *Ibid.*

³ Relatif à la pansophie, connaissance des choses divines acquise en partant du monde concret, c'est-à-dire de l'univers entier.

⁴ **Jean Antoine** Caravolas, , « Comenius (1592-1670) et le plurilinguisme », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, N°43, 2009. [En ligne] : <https://dhfiles.revues.org/826> , consulté le 07/04/2017 à 18h40.

enfants dans la connaissance de la bible, passant par différentes publications didactiques des maîtres de langues (dictionnaires, des méthodes, et des manuels plurilingues) destinées à un public adulte composé de commerçants et de voyageurs, pour arriver aux cours plurilingues présentés par des maîtres jongleurs entre les langues sources et les langues cibles.¹

C'est au 19^{ème} siècle que la didactique du plurilinguisme a commencé à s'intéresser au système scolaire, offrant aux apprenants une formation dans les langues modernes.²

Avec la création de l'union européenne et du conseil de l'Europe, la diversité linguistique a été valorisée, et la réalité plurilingue a été prise en considération dans les politiques linguistiques européennes. A partir de ces politiques, de nouvelles orientations de l'enseignement des langues sont nées. Elles tiennent compte des répertoires langagiers des apprenants, de leurs langues d'origines et remettent en question l'enseignement scolaire standard.

Nous tenons à signaler que nous n'avons trouvé aucun document traitant de l'histoire de la didactique du plurilinguisme de façon détaillée. C'est pourquoi nous avons collecté quelques informations la concernant, tout en évitant de s'étaler sur la question pour ne pas nous induire en erreur.

1.2.2.Essais de définition

« De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme », un ouvrage considéré par Castellotti et Candelier comme témoin historique d'une mutation importante, définit La didactique du plurilinguisme comme une didactique qui permet de « *cheminer [...] sur la voie du plurilinguisme* »³. Or, Cette définition se présente plutôt comme une finalité de cette didactique plurilingue, et ne donne pas de caractéristiques centrales permettant de la définir. De plus, il n'est pas possible de savoir s'il s'agit de l'acception du plurilinguisme qu'on a retenue plus haut.

¹ Marie-Christine Kok Escalle, « Regard sur la didactique du plurilinguisme aux Pays-Bas au XIX^e siècle », in *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, N°43, 2009. [En ligne]. URL : <http://dhfles.revues.org/847> , consulté le 07/04/2017 à 22h.

² *Ibid.*

³ Michel Candelier, et Véronique Castellotti, « didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, pp. 179-221, 2013 [En ligne]. URL : [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castellotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castellotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf) consulté le 23/12/2016 à 12h30.

Chapitre I L'approche plurilingue : éléments de définition

Une didactique du plurilinguisme « se construit sur l'idée d'un enseignement/apprentissage des langues combiné et coordonné. »¹. De ce fait, « la langue cible L2 est reliée à d'autres langues comme la L1, et la L3 ou d'autres langues »²

Dans notre cas la L2 est le français, la L1 est la langue maternelle que ce soit l'arabe dialectal, ou autre variété linguistique en présence, et la L3 serait l'anglais ou toute autre langue étrangère.

La didactique plurilingue désigne également, « tous les principes didactiques qui tâchent à relier les différentes langues entre elles, comme par exemple l'exploitation des possibilités de transfert entre les langues, ou la sensibilisation aux ressemblances et divergences entre elles, par exemple à l'aide d'études comparatives »³.

C'est sur cette idée de comparaison entre les langues formant les répertoires plurilingues de nos apprenants, que notre recherche est basée. En effet, le but est d'amener les apprenant à utiliser leurs pré-acquis et effectuer des transferts dans et entre les langues en question, pour parvenir à appréhender, via cette approche plurilingue, notre objet d'enseignement-apprentissage qui est « les expressions idiomatiques ».

I.2.3. Notions clés

I.2.3.1. La cohérence horizontale

« La promotion de la compétence du plurilinguisme implique que soit créé un rapport interne entre les différents domaines de l'enseignement scolaire dans lesquels ont lieu l'encouragement et l'apprentissage des langues. »⁴. Ce rapport entre les langues à enseigner, que ce soit au niveau des contenus, des méthodes d'enseignement, ou encore au niveau terminologique, on l'appelle « une cohérence horizontale ».

Il est possible d'assurer une telle cohérence, selon **le guide pour le développement et mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle** en :

¹ Esther Sauer, et Victor Saudan, *Aspects d'une didactique du plurilinguisme : propositions terminologiques*, Basel, Passepartout, Août 2008, p.5 [En ligne]. URL : <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/666/get>, consulté le 19/12/2016 à 15h.

² *Ibid.*, p.5.

³ Liss Bentner, *La didactique intégrée au service du plurilinguisme : Comment faciliter et rendre plus efficace l'apprentissage des langues d'élèves inscrits en 7^e et 8^e grâce à un décloisonnement des cours de langues?*, travail réalisé pour la candidature dans la carrière de professeure de français au Lycée Aline Mayrisch, Luxembourg, 2001, p.46 [En ligne]. URL : <http://portal.education.lu/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=14&moduleid=3717&articleid=6488&documentid=403>, consulté le 20/12/2016 à 20h20.

⁴ Esther Sauer, et Victor Saudan, *op. cit.*, p.6.

Chapitre I L'approche plurilingue : éléments de définition

« *Identifiant les passerelles et organiser la chronologie des parcours;* »¹ à travers l'analyse des contenus et des démarches pédagogiques des différents champs disciplinaires et des différentes langues enseignées ou utilisées, pour « *mettre en évidence les composantes langagières communes aux différents apprentissages ;* »² telles que les opérations cognitives de repérage, d'identification, ...etc., ou les genres formels comme la description, la narration,...etc., et les traiter de façon coordonnée à travers les différents enseignements. Il est dorénavant possible de travailler la description dans la séance des sciences naturelles, la narration dans le cours d'histoires, etc.

Assurer une cohérence entre les langues enseignées, pourrait se faire « *en favorisant la prise de conscience des transferts possibles* »³. Ainsi, C'est à l'enseignant d'encourager la mobilisation des acquis, par les apprenants, dans différentes langues pour en dégager les divergences et en comprendre le fonctionnement.

La mise en relation des langues, se fera également « *en articulant connaissances et savoir faire pour développer une compétence interculturelle* ». ⁴ Cette articulation aura pour objectif de préparer l'apprenant à « *des situations de rencontres interculturelles directes (échanges, rencontres, ...) ou indirectes (média, œuvres littéraires et cinématographiques, ...).* » ⁵

I.2.3.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Ayant déjà apporté quelques éléments de définition à la compétence plurilingue et pluriculturelle plus haut (infra, voir p.16), nous allons dans ce qui suit essayer d'en présenter certaines caractéristiques.

Selon Daniel Coste*⁶, La compétence plurilingue et pluriculturelle est complexe, plurielle, et unitaire. Elle est complexe dans la mesure où elle met en relation des compétences linguistiques et culturelles variées, plurielles car « *elle rassemble les composantes d'un répertoire qui peut être déséquilibré et comporter des (sous)*

¹ Jean Claude Beacco, *Le guide pour le développement et mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, 2015, p10 [En ligne].

URL :

http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/GUIDE_PIE_final%2030%20sept15_FR.pdf , consulté le 07/02/2017 à 23h.

² *Ibid.*, p10.

³ *Ibid.*, p.10.

⁴ Jean Claude Beacco, *op.cit.*, p.10.

⁵ *Ibid.*, p.31.

⁶ Linguiste et didacticien français, professeur des universités émérite et expert auprès du Conseil de l'Europe.

compétences "partielles" »¹ ; et unitaire " car elle permet, par des capacités transversales, la gestion dudit répertoire, diachroniquement, en le faisant évoluer et synchroniquement, en établissant des rapports entre ses différentes composantes.

I.2.3.3. Le transfert linguistique

Le transfert est considéré par de nombreux théoriciens comme la base des didactiques du plurilinguisme². En effet, « *on n'apprend pas à partir de rien mais en s'appuyant sur ce que l'on sait déjà* », c'est pourquoi « *on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1* »³. Cela affirme le rôle de la L1 dans l'apprentissage de toute autre langue.

Selon C. Noyau, « *des transferts linguistiques entre L1 et L2 s'opèrent que l'on veuille ou non dans la tête des apprenants, mais s'ils ne sont pas gérés, ils peuvent être contreproductifs. A cet effet, la didactique plurilingue prend compte de ces transferts de manière consciente dans les activités proposées aux apprenants en partant du « déjà-là » pour appréhender les apprentissages en langue étrangère* ». ⁴

Le transfert pourrait être positif ou négatif ; il est positif quand « *la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant* »⁵, et négatif lorsque « *l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement* »⁶. Cet effet négatif est désigné par le terme « interférence ».

Le transfert de langue ne s'applique pas exclusivement entre la L1 et la L2, il pourrait s'étendre sur d'autres langues. A cet effet, des transferts seront possibles entre la L2 et la L3, entre la L1 et la L3, etc.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'apprenant pourrait transférer, selon J. Cummins des éléments conceptuels, des stratégies cognitives et métacognitives, des aspects pragmatiques liés à la communication, des savoirs phonologiques, des

¹ Daniel Coste, *La notion de compétence plurilingue*, actes des séminaires et université d'été, 2001 [En ligne]. URL : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html>, consulté le 08/03/2017 à 18h.

² Liss Bentner, *op. cit.*, p.73.

³ Bruno Maurer (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : autour du programme des Ecoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2015, p. 175.

⁴ *Ibid.*, p.176.

⁵ Jean-Pierre Cuq (dir.), *op. cit.*, p.240.

⁶ *Ibid.*

connaissances linguistiques, mais il pourrait également effectuer des transferts dans le domaine culturel comme le signale d'autres spécialistes.¹

I.2.3.4. La compétence métalinguistique

Le terme « métalinguistique » est composé de deux parties, le préfixe « -méta » qui provient du grec μετά (*meta*) qui, dans le terme métalinguistique signifie « à propos »². De ce fait, on considère comme métalinguistique tout discours concernant la langue.

La compétence métalinguistique est définie comme étant la : « *Conscience du fonctionnement de la langue et de ses modalités d'apprentissage* »³. Elle se base sur une réflexion sur le langage et sur son utilisation.

Dans le domaine la didactique plurilingue, la mise en relation des langues, la prise de conscience et l'explication de leurs caractéristiques communes et de leurs différences sont des activités d'ordre métalinguistique.⁴

Le développement de la réflexion métalinguistique à travers « *l'étude de la structure et du fonctionnement des langues, [en] faisant découvrir aux élèves les moyens diversifiés que chacune d'entre elles met en œuvre pour 'faire du sens avec du bruit'* »⁵, devrait être pensé, pensé, comme un des préalables au développement d'une compétence plurilingue, propose Sophie Alby dans son article.⁶

I.3. La didactique plurilingues / les approches plurielles

I.3.1. Qu'est ce qu'une approche plurielle ?

« *Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* »⁷

¹ Liss Bentner, *op. cit.*, p.76.

² [https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ta_\(pr%C3%A9fixe\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ta_(pr%C3%A9fixe)) , consulté le 25/01/2017 à 11h.

³ Didactique intégrée des langues, Extrait de M. Cavalli, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL. 2005, [En ligne]. URL : <http://archive.ecml.at/mtp2/AIc/pdf/Cavallididintegr.pdf> , consulté le 25/01/2017 à 13h40.

⁴ Sophie Alby, « Développement de la compétence linguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française) » in Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck, Marie-Eve Damar, Nancy Kemps, Ellen Shoonheere (dr). *Enseigner les structures langagières en FLE*, Berne, Peter Lang, 2010, p.9 [En ligne]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291154/document> , consulté le 25/01/2017 à 16h15.

⁵ Christine Perregaux et al, *EOLE – Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*. Neuchâtel, Lausanne, CIIP et CADEV, 2003, p.25, in Sophie Alby, *op. cit.*, p.3.

⁶ Sophie Alby, *op. cit.*, p.3.

⁷ Michel Candelier (coord.), *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2007, p. 7.

Chapitre I L'approche plurilingue : éléments de définition

On distingue quatre approches plurielles : L'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues voisines, la didactique intégrée des langues apprises et les approches interculturelles.

A) L'éveil aux langues

Une approche qui a vu le jour en Grande-Bretagne dans les années 80 sous le nom « Language awarness ». Elle a été reprise dans l'ère francophone dans les années 90.

On parle d'éveil aux langues « lorsqu'**une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner** »¹. Elle permet de faire travailler les élèves sur plusieurs langues qu'elles soient locales, langues enseignées à l'école ou parlées par les élèves, ou encore des langues lointaines comme le chinois et le japonais sans avoir pour ambition première de les faire enseigner.

Introduire l'éveil aux langues à l'école a pour finalité de « *Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.* »². Elle participe à l'éducation plurilingue qui vise à sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique, à développer chez eux la tolérance envers les langues et former à la citoyenneté démocratique.³

B) L'intercompréhension entre les langues voisines

Cette approche est apparue dans les années 90, « *elle propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille* »⁴, le but étant de développer chez l'apprenant une compréhension systématique de langues apparentées à sa langue maternelle ou à la langue de l'école en s'appuyant sur les ressemblances et les analogies entre elles que ce soit sur le plan lexical, syntaxique, morphologique ou culturel.⁵

Cette approche a pour objectif de permettre à des individus de langues maternelles différentes de communiquer en s'exprimant, chacun dans sa langue, et de se comprendre sans avoir à apprendre la langue étrangère.

¹ Michel Candelier, *Evlang-L'éveil aux langues à l'école primaire- bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek – Duculot, 2003, page 20.

² *Ibid.*

³ Ana Vujovic, « Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie », in *Porta Linguarum*, N°18, Juin 2012, p.178 [En ligne]. URL : http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/11%20%20Ana%20Vujovic.pdf, consulté le 02/04/2017 à 17h.

⁴ Michel Candelier (coord.), *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, op. cit., p.7.

⁵ <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/intercomprensione>, consulté le 14/02/2017 à 19h.

C) L'approche interculturelle

L'approche interculturelle est définie comme « *l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes* »¹. Elle est donc une mise en relation entre différentes variétés culturelles.

Cette approche apparaît comme nécessaire dans un contexte pluriculturel, l'affirme Luciak, cité par Olivier Meunier.² L'objectif de l'introduction d'une telle approche dans le système éducatif a changé, elle ne vise plus l'intégration des enfants immigrés mais plutôt l'éducation de l'ensemble des élèves pour leur permettre non seulement d'accumuler des connaissances relatives aux différentes cultures mais aussi de « *comprendre l'interdépendance entre ces cultures et de développer une pensée critique sur les discriminations intentionnelles et les origines des inégalités sociales* » ajoute Luciak par la même occasion.

Cette approche concerne aussi bien les apprentissages relatifs au curricula que les activités scolaires qui mettent en évidence la diversité culturelle.

D) La didactique intégrée des langues

Selon Candelier, cette approche « *visait à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire* »³

Autrement dit, la didactique intégrée des langues concerne uniquement les langues enseignées à l'école, ce qui fait que le nombre de langues est restreint si on la compare aux approches précédentes.

Elle consiste à « *prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter*

¹ Jean-Michel Leclercq, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe, 2002 ; p.9 [En ligne]. URL : <https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/Coe14.pdf>, consulté le 03/04/2017 à 00h.

² M.Luciak, *National strategies for minority schooling : a comparative analysis*, Report submitted on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna, Binder S., 2005, traduite par Olivier Meunier, *approches interculturelles en éducation*, Rapport de recherche, Lyon, INRP. Institut national de recherche pédagogique, 2007[En ligne]. URL : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf, consulté le 20/02/2017 à 18h.

³ Michel Candelier (coord.), *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, op. cit., p.6.

l'accès à une seconde langue étrangère »¹. Cette approche semble la plus proche de la didactique plurilingue telle que nous l'avons expliquée précédemment.

I.3.2. La relation entre les approches plurielles et la didactique plurilingue

Danièle Moore a établi une équivalence stricte entre la didactique plurilingue et les approches plurielles². En effet, Comme définies plus haut ces dernières incluent toute approche proposant des activités qui favorisent un travail simultané sur plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles consistent donc en une mise en relation entre les langues. Ce qui nous permet de dire dans un premier temps qu'une approche plurielle est nécessairement une approche plurilingue.

Toutefois, en examinant les finalités de chacune des approches plurielles nous trouvons que l'éveil aux langues est une approche qui a pour finalité d'ouvrir l'école à la diversité linguistique, d'amener l'apprenant à la découverte de nouvelles langues même quand ces dernières ne feront pas l'objet d'un enseignement scolaire plus tard, que l'intercompréhension, a pour visée de permettre à des locuteurs de langues différentes mais qui font partie de la même famille, de se comprendre, en s'exprimant chacun dans sa langue, sans pour autant avoir une compétence active en langue étrangère et se fixe comme objectif le développement d'une compétence partielle (de compréhension), que l'approche interculturelle, quant à elle, a pour finalité la prise de conscience par les apprenants de l'interdépendance entre les cultures et favorise par la même occasion l'acceptation de l'autre dans sa diversité, aussi bien linguistique que culturelle.

Nous pouvons voir clairement, dans la caractérisation de ces trois approches qu'elles ne pourront jamais être une alternative à une approche plurilingue telle que nous l'avons définie dans le présent chapitre, car *« elles n'ont pas réellement pour vocation l'enseignement-apprentissage des langues mais plutôt la sensibilisation ou le développement de compétences partielles »*³. Néanmoins, on ne pourrait pas nier le fait que les approches plurielles participent d'une façon ou d'une autre au développement

¹ Michel Candelier (coord.), *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, op. cit., p.6.

² Michel Candelier, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, N°1, 2008, [En ligne]. URL : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf, consulté le 10/02/2017 à 19h05.

³ Bruno Maurer, « Bi-plurilinguisme », in ELAN-Afrique (dir.), *Approche didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, archives contemporaines, 2015, p.131.

Chapitre I L'approche plurilingue : éléments de définition

d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est au cœur de la didactique du plurilinguisme.

Conclusion

En conclusion, une approche plurilingue est toute approche favorisant la mise en relation entre les langues par le biais de comparaisons interlinguistiques, et une articulation des enseignements linguistiques en instaurant une cohérence entre les contenus à enseigner, les démarches à suivre et les objectifs fixés pour toutes langues concernées.

La mise en place de l'approche plurilingue est basée sur valorisation du répertoire linguistique de l'apprenant : de sa langue maternelle, des langues qu'il connaît auparavant et de celles dont il est en train d'apprendre. Elle prend compte des transferts linguistiques opérés par l'apprenant généralement de façon inconsciente, et vise le développement de capacités métalinguistiques qui lui permettent de faire avancer son apprentissage.

L'approche plurilingue a pour aboutissement le développement chez l'apprenant d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est une compétence évolutive à laquelle peut s'intégrer tout nouvel apprentissage linguistique effectué par l'apprenant le long de sa vie.

La relation entre approches plurielles et didactique plurilingue a été souvent source d'ambiguïté. L'idée que l'on retient de tout ce qu'on a avancé auparavant est que tout ce qui s'applique à la didactique plurilingue s'applique aux approches plurielles, que la didactique intégrée semble la plus proche de la didactique du plurilinguisme vu qu'elle vise un enseignement décloisonné des langues alors que les autres approches visent essentiellement la sensibilisation à la diversité linguistico-culturelle ou encore le développement de certaines compétences partielles, chose qui n'empêche que ces dernières ne contribuent au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est l'aboutissement de toute approche plurilingue.

Chapitre II

**Les expressions idiomatiques comme objet
d'enseignement**

Introduction

Les expressions idiomatiques étant « *un élément incontournable du discours* »¹ dont la maîtrise reflète la performance du locuteur étranger, commencent à trouver leur place dans le cours de langue étrangère. Néanmoins leur enseignement-apprentissage pose toujours problème que ce soit pour l'enseignant ou pour les apprenants.

Dans ce chapitre, nous tâcherons d'abord de définir les expressions idiomatiques, d'en citer les types et d'énumérer leurs caractéristiques. Puis nous nous intéresserons à leur traitement cognitif pour comprendre la façon dont elles sont comprises par le sujet apprenant. En dernier lieu, notre intérêt va porter sur ces tournures figées comme étant un objet d'enseignement. Nous y traiterons les questions suivantes : pourquoi les enseigner ? Quand est-ce que les introduire dans le processus d'enseignement ? Par quelles approches ? Finalement, nous donnerons un petit aperçu sur la didactique qui prend en charge ce type d'expression, à savoir la phraséodidactique.

¹ Isabel Gonzalez Ray, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *op. cit.*, p.1.

II.1. Qu'est ce qu'une expression idiomatique ?

II.1. 1.Définition

« On appelle expression idiomatique toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large : *Comment vas-tu? How do you do* sont des expressions idiomatiques »¹

Cette définition met l'accent sur la non-compositionnalité du sens d'une expression idiomatique dans la mesure où le sens ne pourrait être dégagé à travers la juxtaposition des sens des mots qui la composent, de même, elle est considérée comme une structure suffisante à elle-même soit sur le plan linguistique ou sur le plan sémantique. De ce fait, elle n'entre pas dans la composition d'énoncés figés plus complexes.

C'est d'ailleurs la non-compositionnalité du sens appelée également « opacité sémantique » qui différencie les expressions idiomatiques des autres expressions figées à savoir les collocations et les parémies.²

Les expressions idiomatiques, étant un sous-ensemble des expressions figées (désormais EF), elles sont soumises à la même définition et présentent les mêmes caractéristiques. Selon Isabel González Rey, les EF sont des « *signes polylexicaux composés d'aux moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés* »³. Ainsi, une expression idiomatique est stable car elle n'est pas sujette au changement ni sur le plan syntaxique ni sur le plan formel, il est donc impossible de substituer un mot à son synonyme, ou modifier l'expression en insérant ou en omettant des éléments phrastiques, ou en changeant leur ordre.

Quant à la répétition, elle « *entraînerait la perte du sens des mots individuels qui au départ constituent la séquence* »⁴. Cette dernière sera perçue par les utilisateurs comme une seule unité sémantique.

¹ Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1993, p. 239.

² Isabel González-Rey, « La phraséologie du français », in *cahiers de praxématique*, N°43, 2003 [En ligne]. URL : <https://praxématique.revues.org/2690> , consulté le 15/02/2017 à 19h10.

³ Isabel González-Rey, *La didactique du français idiomatique*, Louvain-la-Neuve, EME éditions, 2007, p. 5.

⁴ Beatrice Lamiroy, « Les expressions figées : à la recherche d'une définition », in Peter Blumenthal, Salah Mejri (eds), *Les expressions figée : entre langue et discours*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag, 2008 [En ligne]. URL : <http://www.ling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2008.pdf> , consulté le 22/04/2017 à 14h.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Une expression idiomatique se caractérise par son sens figuré, qui s'éloigne souvent de son sens littéral, c'est pourquoi sa compréhension pose toujours problème aux locuteurs étrangers.

Par la même occasion, I. González ajoute : « *Polylexicalité, figement, répétition et institutionnalisations sont en fait les propriétés essentielles qui caractérisent les expressions figées et qui permettent de les identifier face aux productions libres* »¹

Définir les expressions idiomatiques revient dès lors à en expliciter les principales caractéristiques.

II.1.2. Les caractéristiques des expressions idiomatiques

Outre les caractéristiques mentionnées précédemment, à savoir la stabilité, la répétition et le sens figuré, les expressions idiomatiques se distinguent des expressions libres par :

A) La polylexicalité

Les séquences figées sont polylexicales car « *elles se composent de plusieurs unités lexicales qui peuvent être employées de façon autonome hors de la locution en question [...] .Une fois assemblées, ces unités perdent leur valeur dénotative référentielle* ».²

Pour expliquer cette caractéristique, nous allons prendre comme exemple l'expression « *poser un lapin* ». Cette expression est constituée de deux unités lexicales : « *poser* » qui a pour sens premier « *placer* » ou « *mettre* » quelque chose sur un plan stable et équilibré, et « *un lapin* » qui est un petit mammifère herbivore. Ces deux unités lexicales une fois ensemble dans l'expression « *poser un lapin* », elles perdent le sens dénotatif qu'on vient de mentionner plus haut, et aura une autre signification qui est « *Faire attendre quelqu'un en n'allant pas au rendez-vous fixé* ». Ces deux unités lexicales seront perçues d'un point de vue sémantique comme une seule unité dite « *polylexicale* » dont la signification est globale.

¹ Isabel González-Rey, *Didactique du français idiomatique*, op. cit., p.5.

² Natalie Gerber, et Olha Luste-Châa, « *Traitement du figement dans les manuels d'enseignement/apprentissage de FLE*, in *Pratiques*, N° 159-160, 2013 [En ligne]. URL : <https://pratiques.revues.org/2913?lang=fr>, consulté le 09/01/2017 à 17h15.

B) Le figement

Le phénomène de figement pourrait toucher deux aspects: l'un cognitif et l'autre linguistique. Caractériser une tournure de « figée » pourrait renvoyer au fait qu'elle soit mémorisée par les locuteurs d'une langue, et que son emploi soit conventionnel et partagé par ces derniers. Le figement dans ce cas est cognitif car les locuteurs, à l'aide de la mémorisation, savent que les mots composant l'expression apparaissent toujours ensemble et s'emploient toujours dans le même et unique contexte.¹

Une expression comme « *chercher midi à quatorze heure* », pour un locuteur français, est toujours employée pour signifier « *Compliciter inutilement une chose très simple* » sans qu'il ne cherche pourquoi quatorze heure ? Ou quelle est l'origine de cette expression.

Cependant la mémorisation n'est pas un critère suffisant pour qualifier une séquence de figée² car elle peut s'appliquer aussi à d'autres suites de mots comme les paroles des chansons par exemple. Il est nécessaire donc de prendre compte de l'aspect linguistique lorsqu'on aborde cette notion de « figement ».

Par ailleurs, Le figement linguistique fait l'objet d'un très grands nombre de travaux de recherches, desquelles on peut tirer une multitude de définitions, et que certains chercheurs l'expliquent en lui attribuant des critères définitoires. Nous avons choisi la définition du Dictionnaire de linguistique de Jean Dubois, qui le considère comme :

« *Le processus par lequel un groupe de mots dont les éléments sont libres devient une expression dont les éléments sont indissociables. Le figement se caractérise par la perte du sens propre des éléments constituant le groupe de mots, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et à sens complet, indépendamment de ses composants* »³

Ainsi, le figement serait le processus par lequel plusieurs lexies qui ont une existence indépendante et un sens indépendant, constituent une unité lexicale dont la signification

¹ Taibaoui Mohammed, *Enjeux linguistiques des expressions figées dans les textes journalistiques : pour une approche automatique(TAL)*, mémoire de magister sous la direction de Dr. Salah Khennour, Université de Ouargla, 2009 [En ligne]. URL : https://bu.univ-ouargla.dz/TAIBAOUI_Mohammed.pdf?idthese=81, consulté le 13/04/2017 à 12h32.

² Maria Helena Svensson, *Critères de figement : l'identification des expressions figées en français contemporain*, Umeå, Université d'Umeå, 2004 [Enligne]. URL : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:143138/FULLTEXT01.pdf> , consulté le 13/04/2017 à 14h13.

³ Jean Dubois, *op. cit.*, p.202.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

dépasse celle des éléments qui la composent. Néanmoins, cette définition a été critiquée vu son manque de précision, car le figement est un phénomène complexe, et qui puisse être défini sur plusieurs plans. On ne peut pas désormais mettre en évidence le figement sémantique au détriment du figement syntaxique ou référentiel, car les trois sont des critères inhérents à toute expression figée mais qui peuvent se présenter à des degrés différents. C'est ce qui permet de dire que l'expression « à fond la caisse » est plus figée que « cracher dans la soupe » et que cette dernière soit plus figée que l'expression « clair et net ».

Ces critères de figement dont on a parlé dans le paragraphe précédent, ont été répertoriés en trois catégories par Anscombe qui s'est inspiré des travaux de plusieurs linguistes notamment Gross, il les a résumés comme suit¹ :

Le figement référentiel, autrement dit la non-actualisation des éléments lexicaux qui signifie qu'aucun élément constituant l'expression ne peut recevoir aucun type d'actualisation, d'où l'impossibilité d'attribuer des déterminants aux syntagmes nominaux ou conjuguer un verbe dans un temps ou dans un mode différent.

Si on prend l'exemple de l'expression « *promettre monts et merveilles* », l'ajout d'un déterminant aux mots « monts » et « merveilles » fera perdre à l'expression son figement. Dans « *Promettre des/les monts et les/des merveilles* », les éléments constituants renvoient chacun à une entité spécifique. Désormais, la séquence n'aura pas un référent unique.

Le figement transformationnel ou syntaxique: les expressions figées sont caractérisées par une rigidité face à toute transformation telle que la passivation de la locution, la pronominalisation, le changement de l'ordre des éléments constituants, etc.

Le figement sémantique concerne le paradigme synonymique. Ainsi il est impossible de substituer un mot à son synonyme dans une tournure figée. Exemple : dans l'expression « *bête à manger du foin* », il n'est pas acceptable de remplacer « bête » par « idiot ».

¹ Dorota Sliwa, « Unités polylexicales dans le cadre du syntagme nominal », Université Catholique de Lublin im. Jana Pawła II, 2006 [En ligne]. URL : <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/8525/file/8-2-10.pdf> , consulté le 20/04/2017 à 22h.

II.1.3. Typologie des expressions idiomatiques

Plusieurs classifications ont été établies. Néanmoins, nous allons opter pour celle proposée par Isabel González Rey, qui répertorie les expressions idiomatiques en deux grandes catégories : les énoncés idiomatiques et les syntagmes idiomatiques.¹

Par énoncés idiomatiques, on dénote :

- a) Les expressions de la conversation, constituées de formules routinières de salutations, de présentations, de remerciements et d'excuses, etc. ; telles que : *salut tout le monde ! Comment ça va ? Merci mille fois.*
- b) Les expressions familières comme *alors ! Dis donc !* Dans cette catégorie, on classe aussi les onomatopées (*Cocorico ! Miaou ! Youpi ! Brrr !*) et les mots affectueux (*Ma poule ! Mon chou ! ma biche !*).

Quant aux syntagmes idiomatiques, ces derniers recouvrent toute expression imagée à partir de termes concrets tels ceux des animaux (*poser un lapin, donner sa langue au chat*), du corps humain (*il a mis les pieds dans le plat, prendre ses bras à son cou*), des aliments (*oublier le goût du pain*), des couleurs (*être fleur bleue*), et des chiffres (*couper les cheveux en quatre*).

Dans notre travail, nous nous sommes focalisée essentiellement sur cette dernière catégorie, étant donné que nos apprenants sont moins familiarisés avec les syntagmes qu'avec les énoncés idiomatiques et trouvent beaucoup plus de difficultés pour les appréhender.

II.1.4. Le caractère culturel des expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques reflètent la culture. Elles sont, pour la plupart, « *les indices d'une idiosyncrasie*² populaire qui confère à la langue sa carte d'identité* »³, autrement dit, elles sont le reflet d'un tempérament particulier, d'une manière d'être d'une collectivité. C'est pourquoi la traduction de ces expressions risque de leur faire perdre leur sens.

Certaines de ces tournures véhiculent une culture savante relative à la religion (*ne connaître ni Eve ni Adam*- la bible), à la littérature (*montrer patte blanche*- La Fontaine), à la mythologie gréco-romaine (*se croire sortir de la cuisse de Jupiter*), à l'Histoire (*dire le mot de Cambronne*), etc. D'autres véhiculent la culture ordinaire (anthropologique) relative

¹ Isabel González-Rey, *la didactique du français idiomatique*, op. cit., p.5.

² Manière d'être particulière à un individu ou une collectivité.

³ Isabel González-Rey, *la didactique du français idiomatique*, op. cit., p.8.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

au mode de vie, aux attitudes et aux comportements sociaux dans la vie quotidienne à l'instar de « *avoir une langue de vipère* », « *se lever de bon poil* » et « *faire la navette* ». ¹

Cependant, il existe des expressions communes à plusieurs langues, identiques sur le plan formel et sémantique. Ce sont pour la plupart, des expressions qui relèvent d'un domaine commun qui lie plusieurs communautés comme celui de la religion. ²

A partir de là, il s'avère nécessaire d'enseigner les expressions idiomatique vu leur dimension socioculturelle indispensable au processus d'apprentissage de la langue étrangère.

II.2. Les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Les expressions idiomatiques comme l'on a pu voir supra sont des unités marquées culturellement, caractérisées par leur signification globale difficile à appréhender par un locuteur non natif si elles ne font pas l'objet d'un enseignement approfondi. Dans cette section nous allons mettre l'accent sur l'importance de développer une compétence active chez les apprenants ainsi que sur les méthodes adaptées à l'enseignement de ce type d'expressions.

II.2.1. Pourquoi enseigner les expressions idiomatiques ?

L'enseignement des expressions idiomatiques est d'une importance majeure ; leur maîtrise est « *la marque d'une bonne connaissance de la langue et de la culture auxquelles elles appartiennent* » ³. En fait, Elles sont très fréquentes et occupent une place prépondérante dans le langage quotidien. ⁴ A cet égard, Danlos déclare : « *ignorer ces constructions revient à ignorer une bonne partie du langage* » ⁵

Connaître les expressions idiomatiques et savoir les utiliser permet d' « *assurer une fluidité verbale en L2 en diminuant la longueur et la fréquence des pauses* » ⁶ chez un locuteur non natif. Donc, il n'aura pas à chercher ses mots, à réfléchir sur la manière la

¹ Cristina Avelino, « La culture derrière les mots », Faculté des lettres, Université de Lisbonne [En ligne]. URL : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6260.pdf>, consulté le 19/04/2017 à 9h45.

² Isabel González-Rey, *La didactique du français idiomatique*, op. cit., p.8.

³ Karina Costa Branco De Carvalho, *Le traitement des locutions dans quatre manuels du portugais brésilien langue étrangère*, mémoire de la maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2013 [En ligne]. URL : <http://www.archipel.uqam.ca/5869/1/M13170.pdf>, consulté le 03/04/2017 à 10h10.

⁴ *Ibid.*

⁵ Danlos Laurence, « La morphosyntaxe des expressions figées », In *Langages*, n°63, 1981 [En ligne]. URL : http://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458-726x_1981_num_15_63_1876.pdf, consulté le 03/04/2017 à 15h.

⁶ Linda De Serres, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », in *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série 14,2, 2011 [En ligne]. URL : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19861/21664>, consulté le 03/04/2017 à 16h42.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

plus correcte de les combiner afin d'exprimer correctement ses idées et d'être compris par son interlocuteur, fait qui mène parfois à construire des phrases complexes dont il n'est jamais sûr de leur justesse. Donc, le recours à des expressions idiomatiques permet une économie cognitive et linguistique considérable.

Vu que les expressions sont aussi le reflet d'une culture, d'un mode de pensée d'une communauté et de sa manière de concevoir le monde, et que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* »¹, l'enseignement des expressions imagées est incontournable pour accéder à la culture que véhicule la langue cible.

II.2.2. A quel moment de l'apprentissage peut-on les introduire ?

Les expressions idiomatiques, bien qu'elles revêtent une importance capitale, elles sont peu travaillées en classe de langue étrangère car elles sont « *souvent jugées par les professeurs et par leurs élèves comme des éléments linguistiques complexes et difficiles à mémoriser* »², déclare Derty.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose l'enseignement des expressions idiomatiques même au niveau débutant³. Néanmoins, en examinant les tableaux récapitulatifs des niveaux de compétence du CECRL, nous pouvons constater que le type d'expressions figées objet d'apprentissage au niveau A1 est bel et bien les énoncés idiomatiques, plus précisément les formules routinières⁴ (infra voir p. 33), et que les syntagmes idiomatiques sont à éviter dans le niveau B étant donné que leur sens figuré peut entraver la compréhension de l'oral chez l'apprenant. Leur enseignement est recommandé à partir du niveau C1, et elles doivent être maîtrisées au niveau C2.⁵ Cette répartition a été critiquée par la spécialiste en phraséodidactique, I. González Rey qui considère qu'elle « *manque de rigueur en ce sens que les arguments apportés en faveur*

1 Dell Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984, p 60, [cité in Djamel eddine Sayoud, *Le rôle de l'apprentissage de l'oral de la remédiation*, Institut De Formation Et De Perfectionnement Des Maitres, 2010 [En ligne]. URL : http://www.memoireonline.com/12/11/4982/m_Le-rle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la-remediation4.html, consulté le 23/04/2017 à 11h30].

² Florance derty, « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère », in *Synergies Espagne*, n° 1, 2008, p.206 [En ligne]. URL : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/detry.pdf>, consulté le 03/04/2017 à 14h50.

³ Cristelle Cavalla, « la phraséologie en classe de FLE », in *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), N°1, 2009 [En ligne]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>, consulté le 12/11/2016 à 16h 30.

⁴ Isabel Gonzalez Ray, « la phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *op. cit.*, p.1.

⁵ Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique*, *op. cit.*, p.22.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

d'une compétence active en phraséologie sont faibles »¹. En fait, elle estime que suivre la logique proposée par le CECRL dans l'enseignement des expressions idiomatiques ne permettra pas à l'apprenant d'atteindre une compétence égale à celle d'un locuteur natif en matière d'expressions idiomatiques au niveau C2. González recommande donc d'intégrer les expressions idiomatiques dès le début de l'apprentissage de façon progressive.²

Liontas*³, cité par, Linda De Serres, déclare à ce propos : « *intégrer les expressions idiomatiques dès le début de l'apprentissage d'une L2 (ou LE, langue étrangère) reflète à n'en pas douter une tendance actuelle.* »⁴

II.2.3. Comment aborder les expressions idiomatiques en classe de FLE ?

Pour faire des expressions idiomatiques un objet d'enseignement en classe de langue, plusieurs approches ont été proposées. Dans ce qui suit, nous en citerons les plus connues :

A) L'approche sémasiologique

« *La sémasiologie est l'étude des significations qui consiste à partir des mots, des formes pour aller vers la détermination du sens* ». ⁵

Certaines méthodes d'enseignement de langue étrangère prenant appui sur cette approche présentent les expressions idiomatiques selon un certain nombre de critères à savoir ⁶ :

- **Le critère lexical** : en regroupant ensemble les expressions idiomatiques qui contiennent des mots appartenant au même champ lexical. Ainsi, nous trouvons des expressions relatives au champ lexical des animaux (*appeler un chat un chat, entre chat et chien...*), d'autres avec des mots relevant du champ lexical des couleurs (*être fleur bleu, avoir la main verte...*).
- **Le critère syntaxique** : en mettant ensemble des expressions qui ont la même structure syntaxique. Exemple : les expressions avec un verbe à l'infinitif suivi par un substantif telles que *avaler des couleuvres, poser un lapin, etc.*

¹ Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique*, op. cit., p24.

² Ibid.

³ Professeur agrégé d'ESOL, doctorat dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue seconde (université d'Arizona).

⁴ John Liontas, « Exploring second language learners », in *System*, N°30, 2002, [cité in Linda De Serres, op. cit., p. 3].

⁵ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/s%C3%A9masiologie>, consulté le 10/04/2017 à 13h20.

⁶ Christelle Cavalla, op. cit., p.6.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

En travaillant les expressions idiomatiques de cette manière, l'apprenant saura les constructions possibles pour ces tournures et ne découvrira la signification qu'à après.

Le type d'activités proposé consiste le plus souvent en des expressions à compléter avec des listes de mots qui « *peuvent contenir des mots de sens très variés mais qui s'insèrent dans une structure syntaxique particulière, ou bien des mots d'un même champ lexical (les meubles) insérés dans des phrases plus ou moins isolées* ». ¹

L'apport de l'approche sémasiologique se résume à la mémorisation des structures syntaxiques des expressions figées ². Or, ni la signification ni le contexte d'emploi de ces dernières ne dépendent de leurs structures car elles sont non-compositionnelles.

C'est pourquoi, l'approche sémasiologique, employée toute seule à été souvent critiquée. A ce propos Leo Weisgerber s'interroge dans le titre de son article : « *La sémasiologie est-elle une erreur de la linguistique ?* » ³

C'est Vossler qui, en 1919, a opposé la sémasiologie à l'onomasiologie qu'il considère comme le plus grand progrès de la linguistique. ⁴

B) L'approche onomasiologique

Selon le dictionnaire CNTRL en ligne, l'onomasiologie en linguistique est « *l'Étude sémantique consistant en une démarche qui part de l'idée, du concept, pour en étudier les diverses expressions dans une langue*. » ⁵. Donc, le point de départ pour cette approche est le concept à qui renvoie l'ensemble de mots, d'expressions à étudier.

Le regroupement des expressions idiomatiques se fait en fonction de l'idée qu'elle exprime. Ainsi, une tournure telle que « *il est ballot* » sera présentée avec les expressions « *bête à manger du foin* » et « *bête comme ses pieds* » car elle participe à l'expression de l'idiotie, même si elle ne contient pas le mot « idiot » ou « bête ».

¹ Cristelle Cavalla, *op. cit.*, p. 7.

² *Ibid.*

³ Kurt Baldinger, « Sémasiologie et Onomasiologie », in *Revue de linguistique romane*, N° 28, 1964 [En ligne]. URL : <http://www.e-periodica.ch/digbib/view?var=true&pid=rlr-001:1964:28::530> , consulté le 20/04/2017 à 15h50.

⁴ *Ibid.*

⁵ <http://www.cnrtl.fr/definition/onomasiologie>, consulté le 20/04/2017 à 16h20.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Les activités proposées consistent pour la plupart à repérer dans un texte les expressions idiomatiques relatives à un thème précis.¹ De cette façon l'apprenant pourra s'approprier un nombre considérable d'expressions, qui relèvent de la culture de la langue cible, et qui lui permettent d'exprimer des idées en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la traduction littérale de la langue maternelle vers la langue qu'il apprend.²

Cristelle Cavalla souligne la complémentarité entre les deux approches, elle estime que *« l'approche onomasiologique complète l'approche sémasiologique à laquelle elle ajoute le côté culturel et contextuel qui parfois lui manque. A contrario, l'approche sémasiologique donne au concept les listes de mots qui lui font parfois défaut quand il s'agit d'approfondir un type particulier de lexique. »*³

C) L'approche comparative-contrastive

La présente méthode s'inspire des travaux de Lado, l'initiateur de l'approche contrastive qui postule que :

*« L'acquisition des structures de langue étrangère s'appuie sur les structures que l'on possède déjà en langue maternelle. Les structures identiques s'acquièrent plus rapidement alors que les structures absentes seront acquises laborieusement et différemment selon les apprenants. Il y aura « transfert positif » pour les structures identiques et « transferts négatif » ou « interférence » pour les structures particulières »*⁴

Comme on peut s'en apercevoir plus haut, la langue maternelle est omniprésente de tout apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cette raison que Lado a proposée une analyse rigoureuse basée sur la comparaison des deux systèmes linguistiques pour déterminer les différences entre eux et prédire par conséquent les erreurs de l'apprenant de langue étrangère.⁵ Cette analyse servira par la suite dans l'élaboration des méthodes adaptée pour l'enseignement des langues étrangères et qui permettront aux étudiants d'éviter les erreurs induites par les transferts négatifs.

¹ Cristelle Cavalla, *op. cit.* p.7.

² *Ibid.*

³ Cristelle Cavalla, *op. cit.* p.9.

⁴ Nadine Herry-Bénit, *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des français : apport de l'enseignement assisté par ordinateur*, Ile-de-France, Publibook, 2010, p.30 [En ligne]. URL : <https://books.google.dz/books?isbn=2748352254>, consulté le 12/02/2017 à 20h.

⁵ *Ibid.*

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Des études récentes voient en la langue maternelle « *un moyen stratégique d'accélérer l'apprentissage dans la L2* »¹. A cet effet, le recours à la langue maternelle est encouragé et considéré comme un atout dont on doit en tirer avantage.

L'approche comparative-contrastive appelée également « l'approche traduction/comparaison » part du principe que la L1 permet aux apprenants de comprendre les expressions figées en langue étrangère. Son but étant de traduire et comparer les expressions de la L1 et celle de La L2.²

La mise en œuvre de cette approche se fait en plusieurs étapes. Premièrement, les apprenants sont amenés à traduire littéralement les mots qui constituent l'expression idiomatique. Deuxièmement, ils traduisent le sens métaphorique (la signification) de l'expression. Troisièmement, ils cherchent l'équivalent de l'expression en langue maternelle pour noter, en dernier lieu, les similitudes et les différences entre les expressions afin de comprendre que malgré les divergences existantes, des expressions idiomatiques pourront véhiculer la même signification.³

D'après ce qu'on a vu jusque là, nous pouvons avancer que l'apport de l'approche comparative-contrastive réside dans le fait qu'elle permet à l'apprenant de prendre conscience des divergences et des similitudes entre les expressions dans les deux langues, et de lui permettre de se rendre compte que la traduction littérale des expressions n'est pas toujours fructueuses surtout dans le cas où les expressions dans les deux langues sont tout à fait différentes.

II.3.La Phraséodidactique

La phraséodidactique ou « la didactique de la phraséologie » est un champ d'étude complètement constitué qui suscite de plus en plus l'intérêt des phraséologues, didacticiens et traductologues⁴.

Elle s'attache à la phraséologie qui s'occupe de « *l'analyse des expressions figées, préexistantes et subséquentes au discours libre* »⁵.

¹ Florance derty, *op. cit.*, p.209.

² Karina Costa Branco De Carvalho, *op. cit.* p.37.

³ *Ibid.*

⁴ Isabel González Rey, *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Louvain-la-Neuve, EME, 2014, p. 5.

⁵ Isabel González Rey, *La Didactique du français idiomatique*, *op. cit.*, p. 5.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

Les premiers travaux en phraséodidactique furent entrepris en Allemagne, c'est d'ailleurs Peter Kuhn qui a attribué à la phraséodidactique sa dénomination en 1987. Aujourd'hui la discipline compte des chercheurs et des spécialistes dans toute l'Europe. Leur ambition majeure est d'élaborer des outils et des méthodes pour aider les enseignants de langue étrangère à installer chez les apprenants et les futurs traductologues une compétence active en phraséologie¹ en essayant de les amener non seulement à comprendre et mémoriser les expressions idiomatiques mais aussi à connaître le contexte adéquat à leur emploi et à les mobiliser correctement dans leurs discours oraux ou écrits.

Pour ce faire, « *il convient de d'introduire les composantes socioculturelles et pragmatiques des expressions, avant même d'aborder la composante linguistique, car leurs valeur sociale et culturelle prévaut sur leur valeur d'unité lexicalisée* » comme le recommande Isabel González Rey dans son ouvrage.²

Les travaux menés dans le domaine de la phraséodidactique ont donnée naissance à une multitude d'approches. Les approches citées précédemment en font partie et ont permis l'élaboration de plusieurs méthodes à l'instar de la méthode « le français idiomatique » initiée par Isabel González Rey, et qui cherche à « *pallier le vide qui caractérisait ce domaine jusqu'à l'instant* »³ comme l'affirme la chercheuse.

Cette méthode est l'une des plus récentes. De ce fait, nous voulons donner un petit aperçu sur sa structure et son contenu surtout qu'elle tient compte, à la fois de l'aspect cognitif et psycholinguistique, c'est-à-dire de la manière dont l'apprenant acquiert le fonctionnement des tournures figées, et de l'aspect didactique, c'est-à-dire de la manière dont l'enseignant aborde ces expressions en cours de langue étrangère.

Le français idiomatique est une méthode structurée en deux niveaux. Dans chaque niveau, on propose des leçons qui traitent respectivement des expressions idiomatiques, collocations et parémies⁴. Le premier groupe « les expressions idiomatiques » comprend deux catégories les énoncés idiomatique (les formules routinières, les onomatopées, les mots affectueux) et les syntagmes idiomatiques (les expressions imagées formées à partir du lexique des animaux, de la nourriture, ...). Le deuxième groupe est formé d'expression

¹ Isabel González Rey, *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, op. cit., p.5.

² Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique*, op. cit., p. 25.

³ Isabel González Rey, « La phraséodidactique en action : les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement », op. cit., p.6.

⁴ Cette catégorie d'expressions figées englobe les proverbes, les dictons, aphorismes.

Chapitre II les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement

à sens compositionnel (les collocations) alors que le troisième groupe comprend des énoncés texte à valeur gnomique (les parémies). Chaque groupe comprend quatre leçons pour les deux niveaux, et chaque leçon comprend cinq exercices dont le corrigé se trouve à la fin de chaque groupe.¹

Les expressions sont réparties en deux niveaux. Dans le premier, les activités proposées prennent la forme d'exercices lacunaires pour faciliter le travail et la mémorisation de ces expressions alors que dans le deuxième, la méthode vise plutôt la structure syntaxique et l'aspect sémantique des expressions figées ainsi que leur mise en discours. C'est pourquoi elle propose des exercices « *portant sur des expressions à compléter, à repérer, à traduire, à reproduire, à réemployer* ». La méthode est donc en accord avec la typologie proposée par sa créatrice et respecte « *la progression des connaissances et l'acquisition de compétences allant de la compréhension à la production.* »²

¹ Isabel González Rey, *La didactique du français idiomatique*, op. cit., p.17.

² Isabel González Rey, « La phraséodidactique en action : les expressions idiomatiques comme objet d'enseignement », op. cit., p.9.

Conclusion

Pour résumer, on appelle une expression idiomatique, toute expression figée à signification non-compositionnelle, caractérisée par un usage conventionnel et répété qui lui donne sa stabilité. Elle reflète la culture et le mode de pensée d'une société, mais cela n'empêche l'existence d'un nombre d'expressions communes à plusieurs langues ou communautés, et qui relèvent généralement des domaines communs qui les relient comme la religion.

L'enseignement des expressions idiomatiques s'avère important car elles reflètent la culture cible indissociable de la langue enseignée, et permettent une économie linguistico-cognitive pour leur utilisateur, d'où l'engouement des spécialistes pour l'introduction de ces tournures figées dès le début de l'apprentissage, de façon progressive, en faisant recours à différentes approches et méthodes qui trouvent leur origine dans les recherches en phraséodidactique, et qui visent à rendre l'enseignement des expressions idiomatiques efficace et rentable.

Chapitre III

**Démarche de travail et analyse des résultats
obtenus**

Introduction

Dans les deux premiers chapitres, nous avons, d'une part, tenté de définir notre objet d'étude qui est les expressions idiomatiques, tout en montrant l'importance de leur enseignement aux apprenants des langues étrangères. D'autre part, nous avons essayé de souligner les fondements théoriques de l'approche plurilingue, de clarifier les concepts qui lui sont relatifs, ce qui nous a permis de déterminer les modalités de sa mise en œuvre et son apport dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

Toutefois, la mise à l'épreuve de l'approche plurilingue s'avère inéluctable pour pouvoir répondre à notre question de départ concernant son apport dans la compréhension et le réemploi des expressions idiomatiques.

Pour ce faire, nous proposerons dans un premier temps trois activités expérimentales touchant la compréhension que le réemploi des locutions idiomatiques. Dans un second temps, nous soumettons notre public à un questionnaire qui nous permettra de mieux interpréter les résultats des activités précédentes.

III.1.Présentation du contexte et du public

III.1.1.Le contexte

L'expérimentation s'est déroulée au département de français de l'université de M'sila, le mercredi 14 mars 2017 entre 9h30 Et 12h30, dans le module : « initiation à la traduction ». Le choix de la matière est sous-tendu par plusieurs raisons :

D'une part, l'approche plurilingue est omniprésente dans la séance de traduction vu que les apprenants sont initiés à traduire des énoncés de l'arabe vers le français et vice versa, et d'autre part, parce que les expressions figées, plus précisément les proverbes, font partie du programme proposé aux étudiants pendant le premier semestre.

III.1.2.Le public

Le public auprès duquel nous avons mené notre enquête est constitué de 55 étudiants inscrits en deuxième année licence français, répartis en deux groupes ; Dans le premier nous comptons 20 étudiants présents contre 35 étudiants dans le deuxième groupe.

Nous tenons à signaler qu'un bon nombre d'étudiants étaient absents vu que l'expérimentation a eu lieu la veille des vacances de printemps.

Nous nous sommes limitée à 55 étudiants car nous avons jugé que le nombre est assez représentatif car la promotion de deuxième année comprend 271 étudiants dont 42 garçons et 229 filles. De ce fait, notre échantillon représente à peu près le quart des étudiants.

Le choix du niveau (2ème année) dépend également de notre thème de recherche et du choix de la matière.

En fait, les participants étudient la matière « initiation à la traduction » pour la 1^{ère} fois de leur cursus universitaire. Les premiers cours qui leurs étaient dispensés portaient sur les proverbes. Nous avons voulu donc saisir l'occasion pour leur proposer, comme suite logique à ce qu'ils ont abordé jusque là, d'autres expressions figées, qui vont enrichir leur bagage lexical et leur serviront dans d'autres matières telles que « Compréhension et expression orales » et « Compréhension et expression écrites », et cela en adoptant une nouvelle approche qui leur permettrait de dépasser la simple traduction mot à mot et la mémorisation de ces tournures.

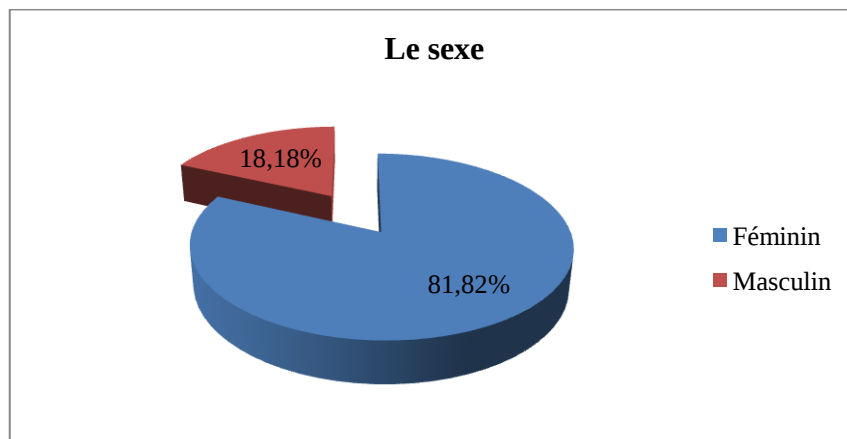
-Profil des participants

Nous avons pu déterminer le profil des étudiants participants par le biais du questionnaire qui leur est fourni juste après la remise des copies de production écrite. Nous avons recueilli des informations concernant le sexe, l'âge, la langue maternelle et niveau en arabe standard à l'aide des items proposés dans la partie I du questionnaire intitulée : profil des étudiants.

A) Le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Féminin	45	81,82%
masculin	10	18 ,18%
total	55	100%

Tableau (1) : le sexe des informateurs

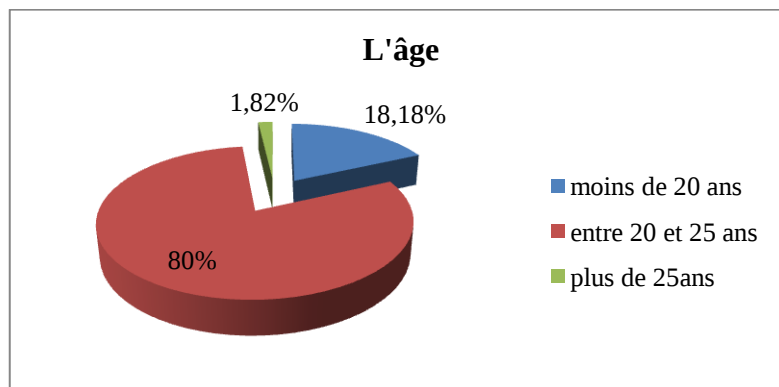


Sur les 55 étudiants interrogés, on remarque la prédominance du sexe féminin à raison de 81,82% contre 18,18 % garçons.

B) L'âge

Age	Effectifs	Pourcentages
Moins de 20 ans	10	18,18 %
Entre 20 et 25 ans	44	80%
Plus de 25ans	1	1,82%

Tableau(2) : l'âge des informateurs



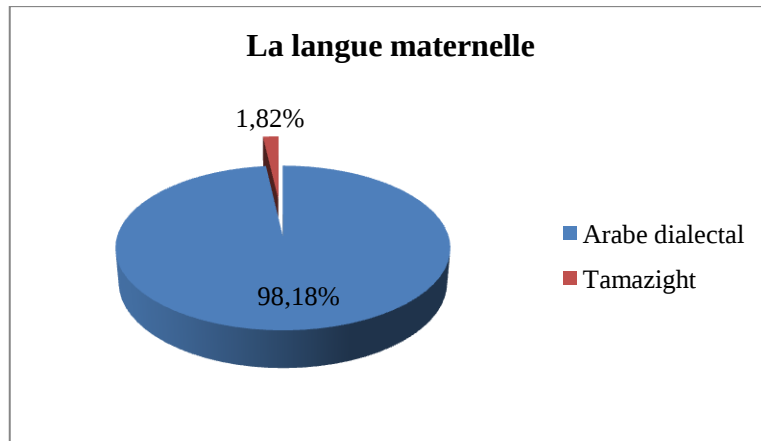
Parmi les participants la tranche d'âge la plus représentée est celle comprise entre 20 et 25ans. Elle révèle un pourcentage de 80%, suivie par celle de moins de 20 ans avec 18,18%. On constate par contre un seul étudiant âgé de plus de 25ans (soit 1,82%).

Donc, notre échantillon est composé de jeunes étudiants majoritairement âgés entre 19 et 25 ans.

C) La langue maternelle

Langue maternelle	Effectifs	Pourcentages
Arabe dialectal	54	98,18%
Tamazight	1	1, 82%

Tableau(3) : La langue maternelle des informateurs

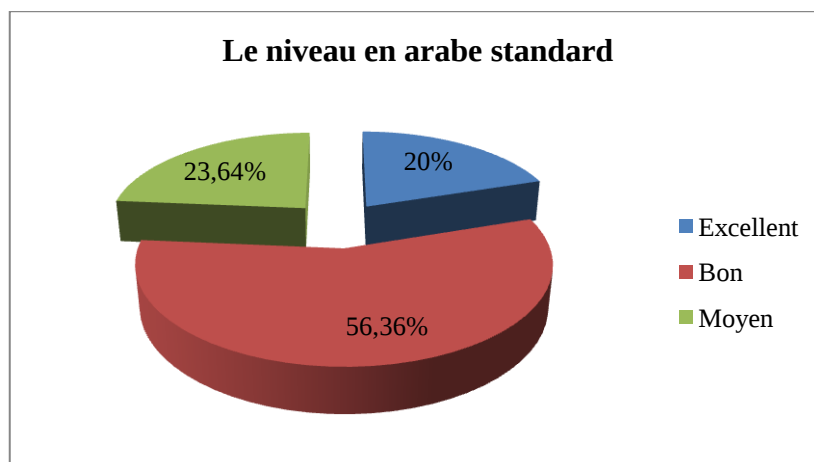


Nous constatons d'après la lecture du graphique ci-dessus que la quasi-totalité des étudiants ont pour langue maternelle l'arabe dialectal. Cela nous semble tout à fait logique étant donné que la majorité des étudiants sont de M'sila, de *Bordj-Bou-Argeridj et ses environs*, et que le nombre d'amazighophones dans le département de français est limité aux étudiants kabyles qui viennent à M'sila pour étudier ou à ceux dont les familles sont installées dans cette même ville pour différentes raisons.

D) Le niveau en arabe standard

Niveau en Arabe standard	nombre	pourcentage
Excellent	11	20%
Bon	31	56,36%
moyen	13	23,64%
mauvais	0	0%
total	55	100%

Tableau (4) : Le niveau des informateurs en arabe standard



Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Nous constatons que plus de la moitié des étudiants estiment avoir un bon niveau en arabe standard tandis que 23,64% ont un niveau moyen. Environ 11 étudiants sur les 55 interrogés déclarent avoir un niveau excellent. Toutefois, personne n'a opté pour un mauvais niveau.

Le fait d'avoir un niveau moyen, bon ou encore excellent revient au fait que l'arabe standard est à la fois un objet d'enseignement et un moyen pour enseigner presque toutes les matières tout au long de la scolarité. De même, cette langue est sacralisée et socialement valorisée vu qu'elle est considérée dans la société algérienne comme la langue du coran et du paradis.

De plus, C'est la langue qui a bercé leur enfance dans les crèches, les écoles coraniques ou encore dans les émissions de télé et de radio notamment quand il est question de dessins animés.

Le sexe, l'âge, la langue maternelle, et le niveau en arabe standard constitueront les variables en fonction desquels nous allons lire et interpréter les résultats du questionnaire.

III.2. La démarche suivie et les résultats obtenus

III.2.1. Observation participante

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait recours à la technique d'observation participante. En effet, ayant entendu parler que dans le cours de traduction, les proverbes font l'objet d'un apprentissage explicite, nous avons demandé à l'enseignant de cette matière de nous accorder la faveur d'assister à son cours afin d'observer la manière dont ces tournures sont abordées en classe et de voir quelle place occupe l'enseignement des expressions idiomatiques. Il a immédiatement accepté.

Nous avons assisté pendant 3 semaines à raison de deux séances par semaine (avec deux groupes différents) en faisant semblant d'être une étudiante de 2^{ème} année qui fait partie d'un autre groupe. D'ailleurs, nous avons participé aux différentes activités de traduction.

Les résultats de cette observation, les réponses de l'enseignant à nos questions et les informations recueillies à travers la discussion avec quelques étudiants sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Lieux	Université de M'sila : département de français
Temps	Chaque mercredi 9h30-11h et 11h-12h30 (2 groupes) pendant 3 semaines des mois de Novembre-Décembre 2016
Niveau	2 ^{ème} année licence français
Matière	Initiation à la traduction
Objet d'enseignement	-Selon l'enseignant, l'enseignement des expressions idiomatiques n'est pas au programme. Quant aux proverbes, ils sont enseignés dans le but d'initier les apprenants à la traduction. C'est pourquoi, il choisit uniquement ceux qui sont faciles à traduire (ceux dont la structure est identique dans les deux langues) Comment les enseigner ? -A la fin de chaque séance l'enseignant propose quatre proverbes à traduire (2 en français et 2 en arabe), la correction se fait dans la séance qui suit. -Aboutissement de cet enseignement : la mémorisation de la traduction correcte (donnée par l'enseignant) qui fera objet du sujet d'examen.
L'enseignant	- corrige les traductions proposées par les étudiants. - donne des indications sur l'emploi correcte des prépositions, des modes et des temps verbaux (aspect linguistique uniquement) - donne la forme correcte du proverbe traduit.
Etudiants	- impliqués/ participation notée. - traduisent les verbes chez eux pour discuter les traductions proposées avec l'enseignant en classe. - La majorité font des traductions littérales et ne puissent aller au-delà du sens propre du proverbe.

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

A partir de tout ce qui précède, nous constatons que:

- Les proverbes ne sont qu'un moyen pour initier les étudiants à la traduction.
- Les aspects sémantiques, pragmatiques et socioculturels, le caractère figé des proverbes et le contexte d'emploi sont complètement ignorés.
- Ni la compréhension ni le réemploi des structures enseignées ne sont envisagés dans le cadre de ce module.

Ces constats constituent le point de départ de cette recherche.

III.2.2.L'expérimentation

Pour répondre à notre problématique annoncée précédemment, nous avons divisé notre enquête en deux phases dont la première se veut expérimentale, comprenant trois activités visant aussi bien la compréhension que le réemploi des expressions idiomatiques.

III.2.2.1. Description des activités

Pour la partie expérimentale, elle est constituée de trois activités (voir l'annexe II). La première activité prend la forme d'un questionnaire à choix multiples, dans laquelle nous avons proposé aux étudiants dix expressions idiomatiques françaises dont chacune est accompagnée de trois réponses, seulement une d'entre elles est correcte.

Nous avons opté pour dix expressions car, premièrement, nous étions obligée de choisir des expressions qui ont un équivalent en arabe algérien et en arabe standard, chose qui nous a été difficile vu l'absence d'un recueil plurilingue d'expressions idiomatiques indiquant les équivalences des expressions entre ces trois langues.

Deuxièmement, cela nous a donné la possibilité de varier les expressions idiomatiques proposées, allant de celles tout à fait identiques dans les trois langues sur le plan sémantique ou formel à d'autres expressions différentes sur le plan de l'expression mais qui ont la même signification.

Troisièmement, travailler sur un tel nombre d'expressions nous a facilité le calcul des résultats, ce qui nous a permis d'économiser le temps et l'effort.

Notons que pour le choix des expressions, la recherche de leurs significations et leurs équivalents en arabe dialectal et en arabe standard, nous nous sommes référée essentiellement au site www.expressio.fr, qui offre aux visiteurs une grande variété d'expressions françaises décortiquées. Il en explique l'origine étymologique, et la

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

signification tout en illustrant par des exemples le contexte d'emploi et en donnant leurs équivalents dans plusieurs langues.

Pour les expressions dont on a trouvé uniquement l'équivalent dans l'une des deux variétés de l'arabe sur le site www.expressio.fr, nous avons pris appui sur cet équivalent, pour parvenir à en trouver le troisième sur d'autres sites.

Cette première activité nous servira de repère pour vérifier l'efficacité de l'approche plurilingue.

La deuxième activité prend exactement la même forme que la première (QCM), avec les mêmes expressions sauf que ces dernières seront accompagnées de leurs deux équivalents en arabe dialectal et en arabe standard. L'objectif étant de voir si l'approche plurilingue permet à l'apprenant de trouver la signification adéquate des tournures figées. Les résultats de cette activité seront comparés à ceux de l'activité précédente pour savoir si le recours à l'arabe a eu un impact positif sur la compréhension des expressions idiomatiques par les apprenants.

Le but étant de voir comment l'approche plurilingue permettrait-elle le développement d'une compétence active en compréhension et en production des expressions idiomatiques, chez les apprenants du français langue étrangère, il était inéluctable de proposer une troisième activité qui vise l'intégration de ces tournures dans le discours écrit des étudiants. Nous voulons vérifier si le recours à l'arabe facilite la détermination du contexte adéquat pour l'utilisation des expressions idiomatiques et par conséquent, faciliter leur réemploi dans les productions écrites des apprenants ou non.

Pour ce faire, nous avons donné aux étudiants une consigne qui est la suivante :

« Votre meilleur(e) ami(e) vous a trahi(e). Racontez les circonstances de cette trahison en employant trois expressions idiomatiques parmi celles proposées dans les activités précédentes. »

Les deux critères d'évaluation que nous avons fixés sont les suivants :

- Le respect de la consigne quant au nombre d'expressions employées.
- L'emploi des expressions en adéquation avec le contexte.

III.2.2.2. Le déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée en deux moments. Nous avons, dans un premier temps, distribué les supports de la première activité aux étudiants. Nous avons accordé 15 minutes pour que les apprenants répondent au questionnaire à choix multiples.

Après avoir récupéré les copies, nous avons distribué celles de la 2^{ème} et de la 3^{ème} activité (les deux en même temps). Nous avons accordé 30 minutes pour les deux activités. Le temps était largement suffisant, les apprenants ont remis les copies avant que le temps ne découle.

III.2.2.3. Résultats de l'expérimentation

III.2.2.3.a- Les résultats de la première activité

Les résultats de la première activité se résument comme suit :

L'expression idiomatique	Nbre de réponses correctes/55	% de réponses correctes
« Il a un cœur de pierre »	47	85,45%
« Porter de l'eau à la mer (rivière) »	30	54,54%
« Les chiens ne font pas des chats »	21	38,18%
« Quand les poules auront des dents »	40	72,72%
« Une hirondelle ne fait pas le printemps »	24	43,64%
« Etre un as »	39	70,91%
« Avaler des couleuvres »	8	14,54%
« Sentir le sapin »	23	41,81%
« Se battre contre un moulin à vent »	22	40%
« Cracher dans la soupe »	14	25,45%
Total	267	48,54%

Tableau (5) : Les résultats de l'activité 1

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Nous pouvons constater à travers la lecture du tableau que dans la 1^{ère} activité, le pourcentage de réponses correctes est de 48,54%.

« *Il a un cœur de pierre* » est l'expression qui a eu le plus grand nombre des réponses correctes avec 47 réponses correctes sur 55.

Notons qu'il existe une expression identique en arabe dialectal soit sur le plan de la forme ou sur le plan sémantique, et que le recours à la langue maternelle est fort probable; c'est ce qui pourrait expliquer le fait que 85, 45% des étudiants sont parvenus à y répondre correctement.

Les quatre expressions suivantes, à savoir « *porter de l'eau à la mer* », « *les chiens ne font pas des chats* », « *quand les poules auront des dents* » et « *une hirondelle ne fait pas le printemps* » qui sont plus au moins transparentes, c'est-à-dire la signification pourrait être inférée logiquement à partir de l'expression elle-même ont eu respectivement 54,54%, 38,18%, 72,72% et 43,64% de réponses correctes.

Les expressions qui sont sémantiquement opaques, c'est-à-dire celles dont la signification ne pourrait pas être dégagée à travers une inférence logique, telles que « *avalier des couleuvres* », « *sentir le sapin* », et « *cracher dans la soupe* » ont eu des pourcentages moins élevés en comparaison avec les expressions précédentes, à l'exception de la tournure « *être un as* » qui a eu 39 réponses correctes sur 55. Nous estimons que cela est dû majoritairement aux choix hasardeux surtout qu'il s'agit d'un questionnaire à choix multiples.

III.2.2.3.b-Les résultats de la deuxième activité

Les résultats de la deuxième activité se résument comme suit :

L'expression idiomatique	Nbre de réponses correctes	% de réponses correctes
« Il a un cœur de pierre »	48	87,27%
« Porter de l'eau à la mer (rivière) »	41	74,54%
« Les chiens ne font pas des chats »	38	69,09%
« Quand les poules auront des dents »	37	67,27%
« Une hirondelle ne fait pas le printemps »	43	78,18%

« Etre un as »	22	40%
« Avaler des couleuvres »	19	34,54%
« Sentir le sapin »	53	96,36%
« Se battre contre un moulin à vent »	43	78,18%
« Cracher dans la soupe »	42	76,36%
Total	386	70,18%

Tableau (6) : Les résultats de l'activité 2

La lecture du tableau ci-dessus nous permet de voir que le recours à l'arabe a permis aux étudiants d'accéder à la signification de 70,18% des expressions.

L'expression qui a eu le pourcentage de réponses correctes le plus élevé est : « *sentir le sapin* », les équivalents en arabe dialectal « ما بقالو غير الما يحمى (ma bkalou ghir lma yehma) » et en arabe standard « على حافة الموت » où le concept « mort » est exprimé explicitement, ont permis à 96,36% des étudiants de comprendre cette tournure.

La locution idiomatique « *avalé des couleuvres* » a eu seulement 34,54% de réponses justes malgré la présence des équivalents en arabe dialectal et en arabe standard qui sont respectivement « يبلع الموش بدمو (Yeblaa elmouss b'damou) » et « ابتلع الاهانة على مضض ». Nous nous sommes rendue compte que les étudiants ont plutôt choisi comme signification « s'efforcer à faire quelque chose » au lieu de « subir des affronts sans pouvoir s'y opposer ». Nous pourrions dire en guise d'explication que, parfois, lorsque les significations proposées sont assez proches, cela pourrait induire les étudiants en erreur.

Pour la tournure « *être un as* », lorsqu'on l'avait choisie, nous ne nous sommes pas aperçue que son équivalent en arabe algérien « طيارة (tayyara)/ يطير (Y'tir) » a une autre signification possible (d'où la possibilité de l'employer dans un autre contexte), et que cette signification : « être rapide » fait partie des trois réponses proposées. Cela a fait que seulement 40% des étudiants ont pu choisir la bonne réponse alors que la quasi-totalité des étudiants restant a choisi « être rapide ». A partir de là, nous pouvons avancer que le choix des expressions devrait se faire minutieusement, et qu'il faut s'assurer que l'équivalent en d'autres langues d'une expression proposée a une seule signification et un contexte d'emploi unique.

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Pour cette activité, la détermination des facteurs intervenants dans l'accès à la signification des expressions idiomatiques en faisant recours à une approche plurilingue se fera après l'analyse du questionnaire.

III.2.2.3-c. La comparaison des résultats des deux premières activités

Pour voir l'impact du recours à d'autres langues sur la compréhension des expressions idiomatiques, nous avons dressé un tableau comparatif où les résultats des deux activités sont résumés comme suit :

L'expression idiomatique	Nombre de réponses correctes		Pourcentages de réponses correctes	
	Act.1	Act.2	Act.1	Act.2
« Il a un cœur de pierre »	47	48	85,45%	87,27%
« Porter de l'eau à la mer (rivière) »	30	41	54,54%	74,54%
« Les chiens ne font pas des chats »	21	38	38,18%	69,09%
« Quand les poules auront des dents »	40	37	72,72%	67,27%
« Une hirondelle ne fait pas le printemps »	24	43	43,64%	78,18%
« Etre un as »	39	22	70,91%	40%
« Avaler des couleuvres »	8	19	14,54%	34,54%
« Sentir le sapin »	23	53	41,81%	96,36%
« Se battre contre un moulin à vent »	22	43	40%	78,18%
« Cracher dans la soupe »	14	42	25,45%	76,36%
Total	267	386	48,54%	70,18%

Tableau(7) : La comparaison des résultats des activités 1 et 2

Comme peut le constater le lecteur, l'introduction de l'équivalent des expressions idiomatiques proposées en arabe (dans ses deux variétés) a augmenté le taux de réponses correctes. En effet, le pourcentage total est passé de 48,54% dans la première activité à 70,18% dans la deuxième.

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Nous remarquons que pour 8 expressions sur 10, il y a eu une nette augmentation dans le nombre de bonnes réponses à l'exception des expressions « *quand les poules auront des dents* » et « *être un as* ». Pour la première expression la baisse légère du taux de réponses justes qui est dû en partie au fait que certains étudiants n'ont choisi aucune réponse ; quant à la deuxième nous avons déjà expliqué pourquoi cette tournure a eu le nombre de réponses correctes le moins élevé dans la deuxième activité.

Il est clair d'après la comparaison des résultats ci-dessus que le recours à l'arabe dialectal et à l'arabe standard a aidé les apprenants à comprendre les expressions idiomatiques françaises.

III.2.2.3-d. Les résultats de la troisième activité

L'évaluation des résultats de cette troisième activité a été faite en fonction de deux critères qui sont, rappelons-le, le respect de la consigne quant au nombre d'expressions utilisées et l'emploi correcte de l'expression dans son contexte. Les résultats sont les suivants :

	Nombre d'expressions employées			
	0	1	2	3
Effectifs	8	9	9	27
Pourcentages	15,09%	16,98%	16,98%	50,94%

Tableau(8) : Répartition des étudiants selon le nombre d'expressions employées dans la production écrite.

Nous tenons à signaler que deux étudiants (soit 3,64%), dont une fille et un garçon, n'ont pas répondu à cette activité.

Nous pouvons constater que plus de la moitié des étudiants ont respecté la consigne en employant trois expressions idiomatiques. 16,98% d'entre eux ont employé deux expressions contre 16,98% pour ceux qui ont employé une seule expression et 15,09% pour les étudiants n'ayant employé aucun syntagme idiomatique.

A travers ces résultats, nous remarquons que 45 étudiants (soit 81,82%) ont employé au moins une expression ce qui est déjà très prometteur en ce qui concerne le développement d'une compétence active en phraséologie.

Pour voir si les étudiants sont parvenus à employer les expressions en adéquation avec le contexte, nous avons dressé le tableau suivant :

Nbre. d'expressions employées	Nbre. d'EI employée correctement	Effectifs	%
1	0/1	4	55,56%
	1/1	5	44,44%
2	0/2	3	33,33%
	1/2	5	55,56%
	2/2	1	11,11%
3	0/3	6	22,22%
	1/3	6	22,22%
	2/3	10	37,04%
	3/3	5	18,52%

Tableau(9) : répartition des résultats selon le nombre d'expressions employées correctement

Nous remarquons que 5 étudiants sur 53 (soit 9,43%) ont pu respecter la consigne en employant 3 expressions idiomatiques dans le bon contexte. Nous vous renvoyons, à titre d'exemple, à la production écrite de l'étudiant 31 (voir annexe III).

Parmi les étudiants qui ont employé 3 expressions idiomatiques dans leurs productions écrites, 21 sur 27 ont employé au moins un syntagme idiomatique dans le bon contexte.

Pour les étudiants ayant employé 2 expressions, 6 sur 9 sont parvenus à faire bon usage d'au moins une expression.

Parmi les 9 étudiants qui ont employé une seule expression, 4 d'entre eux l'avaient employée correctement.

A partir de ces résultats, nous pouvons remarquer que 32 étudiants parmi les 53 (soit 60,38%) qui ont fait une production écrite sont arrivés à employer au moins une expression dans le contexte adéquat. Cela signifie que le recours à l'arabe a été fructueux même quand il s'agit de l'emploi des expressions idiomatiques dans le discours écrit des apprenants où d'autres facteurs relatifs à la compétence des étudiants à l'écrit interviennent.

A travers l'analyse des productions écrites faites par les étudiants, nous avons pu relever plusieurs remarques. Dans ce qui suit, nous citerons quelques unes :

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

- Quatre étudiants à l'instar de l'étudiant 10, (voir annexe III) ont introduit dans leurs productions écrites un proverbe appris dans le module de traduction qui est : « *dis moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es* ».
- Une étudiante a écrit une citation qu'elle a prise pour un proverbe: « *ce qui différencie la perfidie de l'abus de confiance, c'est la trahison* ».¹
- la plupart des étudiants traite les expressions idiomatiques comme ils ont l'habitude de le faire avec les proverbes. D'une part, ils les prennent pour des structures achevées qui n'admettent aucun changement, même la conjugaison du verbe en position initiale, comme c'est le cas pour l'étudiant 45(voir annexe III). D'autre part, ils insèrent les locutions figées entre guillemets qui sont souvent précédées par des expressions telles que « *comme le proverbe dit* », « *comme les anciens ont dit* », « *comme ils ont dit* ». Nous vous renvoyons à la production écrite de l'étudiant 23 (voir annexe III).
- L'étudiant 13 (voir annexe III) a cité des expressions idiomatiques accompagnées de leurs équivalents en arabe dialectal transcrits en lettres françaises.
- L'étudiant 25 (voir annexe III) a employé un proverbe en arabe dialectal transcrit également en lettres françaises.

En ce qui concerne l'usage des expressions idiomatiques, nous tenons à préciser que le paramètre qu'on a pris en considération pour dire que telle ou telle expression a été employée dans le bon contexte est bien l'harmonie entre l'expression elle-même et son cotexte, autrement dit nous avons comparé la signification des locutions idiomatiques à l'idée véhiculée dans la phrase précédente et la phrase qui suit, s'il y a une continuité de sens, on considère que l'expression est employée dans le contexte adéquat.

Pour les étudiants qui n'ont pas employé les expressions dans le contexte adéquat, nous prenons, à titre illustratif, l'exemple de l'étudiant 15 (voir annexe III), qui a employé l'expression « *sentir le sapin* » pour dire « *il devrait mourir* », et celui de l'étudiant 10 (voir annexe III), qui a employé l'expression « *se battre contre des moulins à vent* » pour dire « *il parle sans réfléchir* ». Cela serait dû à un transfert négatif vers le français des connaissances sur la signification des expressions arabes et sur leur contexte d'utilisation.

Toutefois, nous trouvons que d'autres étudiants ont réussi à intégrer les séquences figées proposées dans leurs productions écrites. Dans la production écrite de l'étudiant 9

¹ Hypolite de Livry, Pensées et réflexions, 1808

(voir annexe III), nous pouvons remarquer que ce dernier a accompagné chaque expression par sa signification pour créer un contexte adéquat à son insertion dans le discours.

III.2.3. Le questionnaire

III.2.3.1. Présentation du questionnaire

Comme complément à notre expérimentation, nous avons fait recours à un questionnaire qui nous permettra d'étayer l'objectif de notre recherche. Nous l'avons distribué aux étudiants après avoir accompli trois activités.

Notre but est de sonder l'opinion des étudiants par rapport à l'approche plurilingue et ce qu'elle leur a apporté quant à l'apprentissage des expressions idiomatiques (compréhension et réutilisation).

Le questionnaire comprend trois parties. La première concerne le profil des étudiants où les questions visent à déterminer : le sexe, l'âge, la langue maternelle et le niveau en arabe standard pour chacun d'entre eux. Ce sont les variables en fonction desquelles, nous allons analyser les résultats.

La deuxième partie est en relation avec la deuxième activité. Elle comprend deux questions dont l'objectif de la première est de relever l'avis des apprenants sur l'utilité du recours à l'arabe : a-t-il facilité la compréhension des expressions idiomatiques ? La deuxième question vise à identifier la langue qui a aidé le plus dans l'accès à la signification de ces tournures.

La troisième partie du questionnaire portera sur l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension et l'emploi actif des expressions idiomatiques proposées. La première et la deuxième question concernent les stratégies adoptées par les apprenants pour comprendre des expressions et pour déterminer le contexte adéquat à leur réemploi alors que la dernière leur donne la possibilité de choisir entre les stratégies métalinguistiques que permet de déployer cette approche plurilingue. Et ce pour accéder à la signification de ce type de séquences figées, et pour leur emploi dans le contexte approprié dans le discours écrit.

III.2.3.2. Analyse et interprétation des résultats obtenus

Question III.1. Faire recours à une autre langue a-t-il facilité l'explication des expressions idiomatiques ? Oui ☐ Non ☐

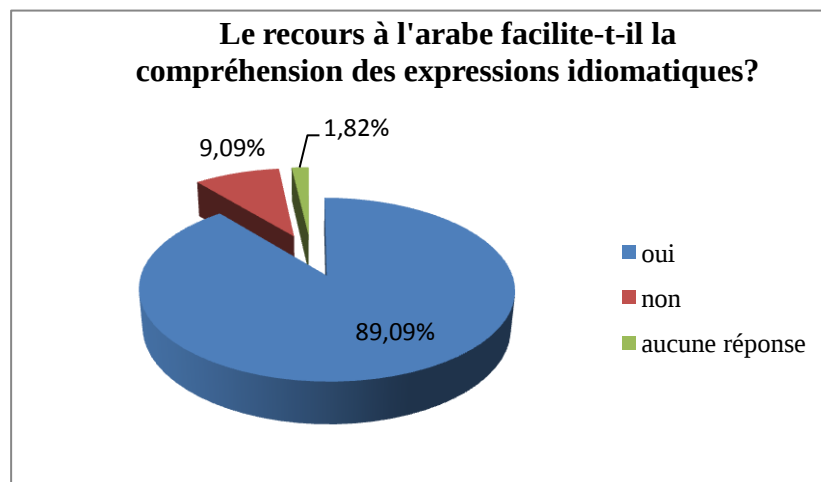
Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants voient en l'approche plurilingue un facilitateur de la compréhension des expressions idiomatiques.

Réponses :

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	49	89,09%
Non	5	9,09%
Aucune réponse	1	1,82%

Tableau (10) : Le recours à l'arabe facilite-il la compréhension des expressions idiomatiques ?

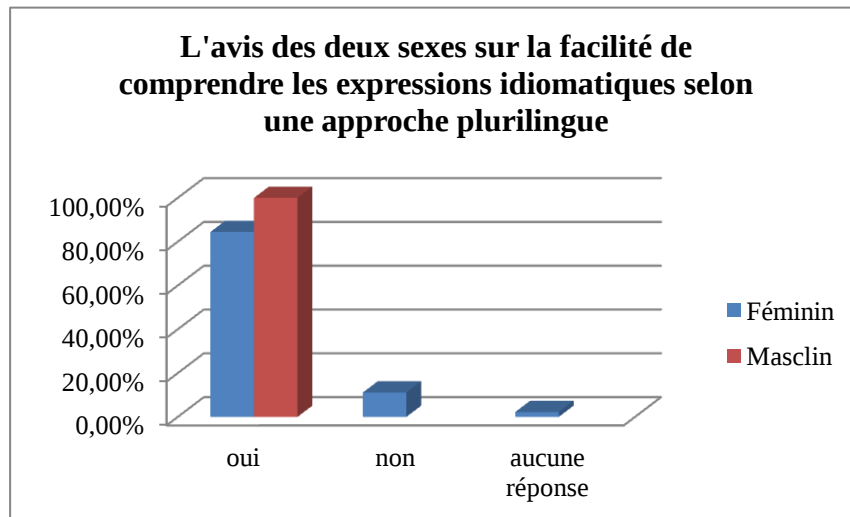


-89,09% des étudiants ont répondu par l'affirmatif à cette question et voient en l'approche plurilingue un facilitateur de la compréhension des expressions idiomatiques. 5 étudiants ont répondu par « non ». Un seul étudiant n'a pas répondu à la question.

Si nous analysons les résultats selon le sexe :

	Féminin		Masculin	
Réponse	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Oui	38	84,44%	10	100%
Non	5	11,11%		
Aucune réponse	1	2,22%		

Tableau (11) : l'avis des deux sexes sur la facilité de comprendre les expressions idiomatiques selon une approche plurilingue.



Nous constatons que la totalité des garçons et 84,44% des filles affirment que le recours à d'autres langues facilite la compréhension des expressions idiomatiques. 5 filles ont répondu par le négatif à cette question alors qu'une seule étudiante n'a pas donné de réponse.

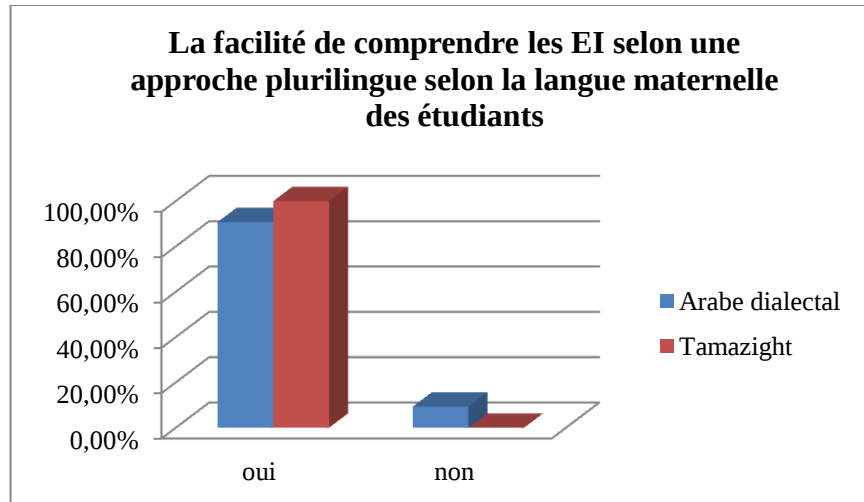
Nous pouvons dire que le recours à l'arabe a facilité la compréhension des expressions idiomatiques aussi bien pour les garçons que pour les filles, mais en comparant les réponses, on remarque que les garçons trouvent plus de facilité à comprendre les expressions idiomatiques en faisant recours à l'arabe dialectal et à l'arabe standard par rapport aux filles.

Nous estimons que cette légère différence entre les deux sexes revient au fait que parmi les expressions en arabe dialectal proposées dans la deuxième activité, il existe quelques unes qui sont typiques au parler des jeunes algériens de la gent masculine et sont employées même par les chanteurs du Rap et du Rai. Nous citons à titre d'exemple « y'tir يطير », « يـزيد الماء للبحر y'zid lma le' bhar », et « يبلع المـوس بدمـو Yeblaa elmouss b'damou ».

En examinant les résultats selon la langue maternelle, nous avons obtenu les résultats suivants :

La langue maternelle	Effectifs		Pourcentages	
	oui	Non	oui	Non
Arabe dialectal	49	5	90,74%	9,26%
Tamazight	1		100%	

Tableau(12) : l'avis des étudiants de langues maternelles différentes sur la facilité de comprendre les expressions idiomatiques selon une approche plurilingue

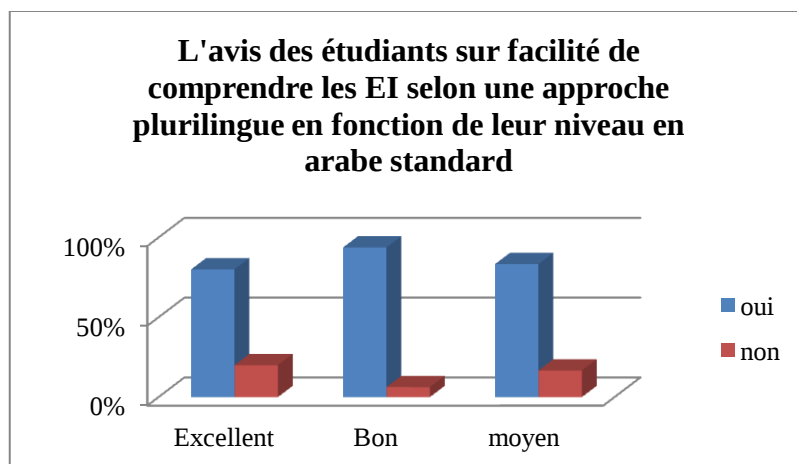


A travers le graphique ci-dessus, nous constatons que l'approche a facilité la compréhension des expressions idiomatiques que ce soit pour les étudiants ayant l'arabe dialectal comme langue maternelle ou pour l'étudiante dont la langue maternelle est le tamazight. A partir de là, nous pouvons dire que le fait de s'appuyer sur des langues connues facilitera l'apprentissage des expressions idiomatiques même quand la langue maternelle ne figure pas parmi les langues proposées.

Selon le niveau en arabe standard, les résultats pour cette question sont les suivants :

Le niveau en arabe standard	Nombre		pourcentage	
	oui	non	oui	Non
excellent	8	1	80%	20%
Bon	30	2	93,75%	6,25%
moyen	10	2	83,33%	16,67%
mauvais				

Tableau(13) : l'avis des étudiants sur la facilité de comprendre les EI selon une approche plurilingue en fonction de leur niveau en arabe standard.



Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Nous pouvons constater à travers les réponses que la plupart des étudiants, quel que soit leur niveau en arabe standard, affirment trouver plus de facilité à comprendre les expressions idiomatiques en faisant recours à d'autres langues.

Question III.2. Si oui, quelle langue vous a-t-elle aidé le plus dans l'explication des expressions ?

Arabe dialectal ☐

Arabe standard ☐

Les deux ☐

- Selon vous pourquoi

A) Parce que c'est la langue que je comprends et je parle le mieux ☐

B) Parce que je connais déjà l'expression dans cette langue ☐

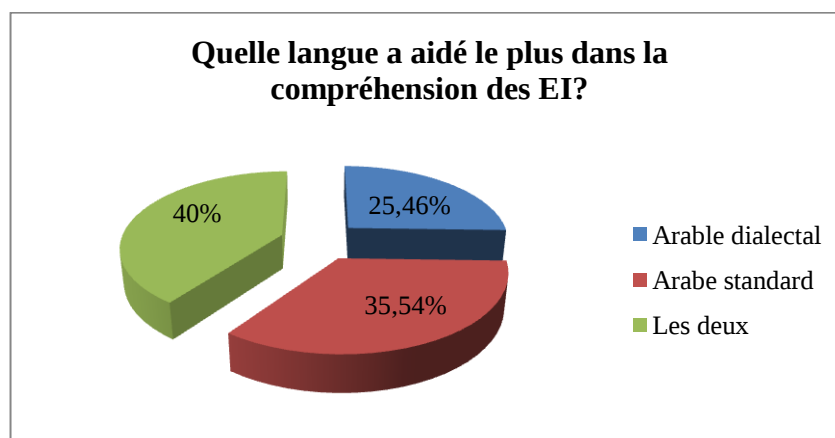
Si autre, Précisez.....

L'objectif de la première partie de cette question est de savoir si, en proposant aux étudiants des expressions dans plusieurs langues, ils s'appuieraient essentiellement sur leur langue maternelle ou bien ils se référeraient à toutes les langues ou variétés proposées. L'objectif de la deuxième partie est de déterminer les motifs qui font que les étudiants aient recours à telle ou telle variété ou bien aux deux en même temps.

Réponses :

Réponse	Nombre	pourcentage
L'arabe dialectal	14	25,46%
L'arabe standard	19	34,54%
Les deux	22	40%

Tableau(14) : la langue qui a aidé le plus dans la compréhension des EI



Nous remarquons que 40 % des étudiants déclarent que les deux langues les ont aidés pour expliquer les expressions. 34,54% ont choisi comme réponse l'arabe standard alors que 25,46% ont répondu par « arabe dialectal »

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Nous constatons que même dans la présence de leur langue maternelle, les apprenants se sont référés à l'arabe standard. Cela prouve que la mise en place de l'approche plurilingue a réussi car, en effet, cette approche vise à dépasser le face à face entre la langue maternelle et la langue étrangère, leurs relations binaires et dichotomiques¹, au profit d'une vision qui tienne compte de toutes les langues entrant dans la formation du répertoire linguistique de l'individu et qui les mette en relation par le biais de la comparaison.

Pour les étudiants qui trouvent que c'est plutôt l'arabe dialectal qui les a aidés le plus, cela nous semble tout à fait logique, car nul ne peut ignorer le rôle que joue la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère, surtout quand il s'agit d'apprendre des expressions idiomatiques. Il est tout à fait normal donc que les apprenants prennent appui sur les tournures équivalentes en arabe dialectal, qui font partie intégrante de leur discours quotidien.

Comme la quasi-totalité des étudiants ont pour langue maternelle l'arabe dialectal, et que la majorité d'entre eux ne s'est pas référée principalement à cette langue, et que l'étudiante ayant le tamazight comme langue maternelle s'est appuyée principalement sur l'arabe standard, nous pouvons dire que quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant, toutes les langues proposées sous l'égide de l'approche plurilingue pourront les aider à comprendre les expressions idiomatiques à condition qu'ils aient un bon degré de maîtrise en ces langues où qu'ils y connaissent les expressions idiomatiques à apprendre et leur contexte d'emploi, étant donné que connaître ce type de séquences figées dans une langue non maternelle, est le reflet d'un bon niveau en cette langue et une bonne connaissance de sa culture.

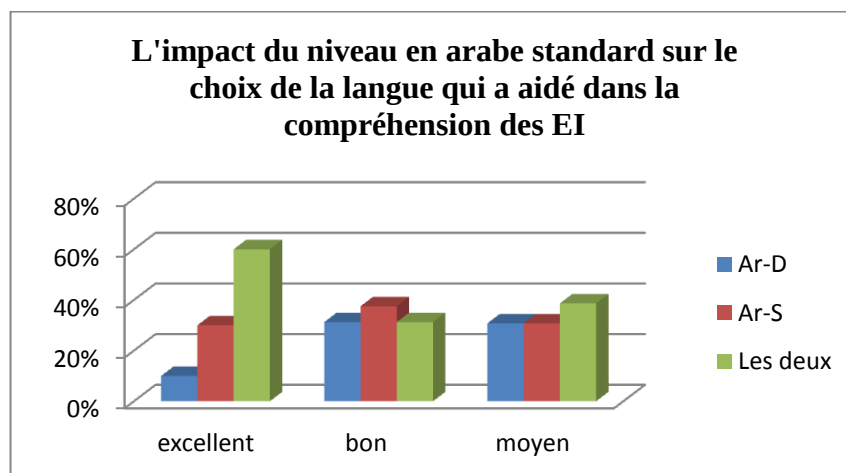
¹ Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon (coord.), « Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ? », in *Repères*, N° 29, 2004 [En ligne]. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029.pdf> , consulté le 30/04/2017

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

En vue de vérifier s'il y a une proportionnalité entre le niveau en arabe standard et le choix de l'arabe standard comme la langue qui a le plus aidé dans la compréhension des expressions idiomatiques, nous allons essayer de lire les résultats de cette question en fonction de cette variable (Nous employons Ar.D pour arabe dialectal et Ar.S pour Arabe standard) :

Le niveau en Ar.S	Effectifs			Pourcentages		
	Ar.D	Ar.S	Les deux	Ar.D	Ar.S	Les deux
excellent	1	3	6	10%	30%	60%
Bon	10	12	10	31,25%	37,5%	31,25%
moyen	4	4	5	30,77%	30,77%	38,64%
mauvais						

Tableau(15) : L'impact du niveau en Ar.S sur le choix de la langue qui a aidé le plus dans la compréhension des EI.



Nous pouvons constater à travers le graphique, que les étudiants ayant un niveau excellent en arabe standard se basent en premier lieu sur les deux langues (60%), puis sur l'arabe standard (30%) et sur l'arabe dialectal en dernier lieu (10%)

37.50% des étudiants qui ont un bon niveau en arabe standard voient que c'est cette langue qui les a aidés le plus alors que 31,25% d'entre eux voient que c'est l'arabe dialectal contre 31,25% également pour ceux qui pensent que c'est plutôt les deux langues à la fois.

Pour les étudiants qui jugent que leur niveau en arabe standard est moyen, nous constatons que 38,64% d'entre eux déclarent que les deux langues ont aidé dans la

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

compréhension des locutions idiomatiques. Pour l'arabe standard et l'arabe dialectal les pourcentages sont identiques, soit 30,77% pour chaque langue.

Nous pouvons voir clairement que le choix de l'arabe standard comme étant la langue qui a aidé le plus dans l'accès à la signification des expressions idiomatiques est tributaire du niveau des étudiants en cette langue. En effet, le pourcentage des étudiants ayant un niveau bon ou encore excellent qui ont choisi l'arabe standard dépassent le pourcentage de ceux qui ont opté pour l'arabe dialectal, alors que chez les étudiants qui ont un niveau moyen, les pourcentages de référence à ces deux langues sont identiques.

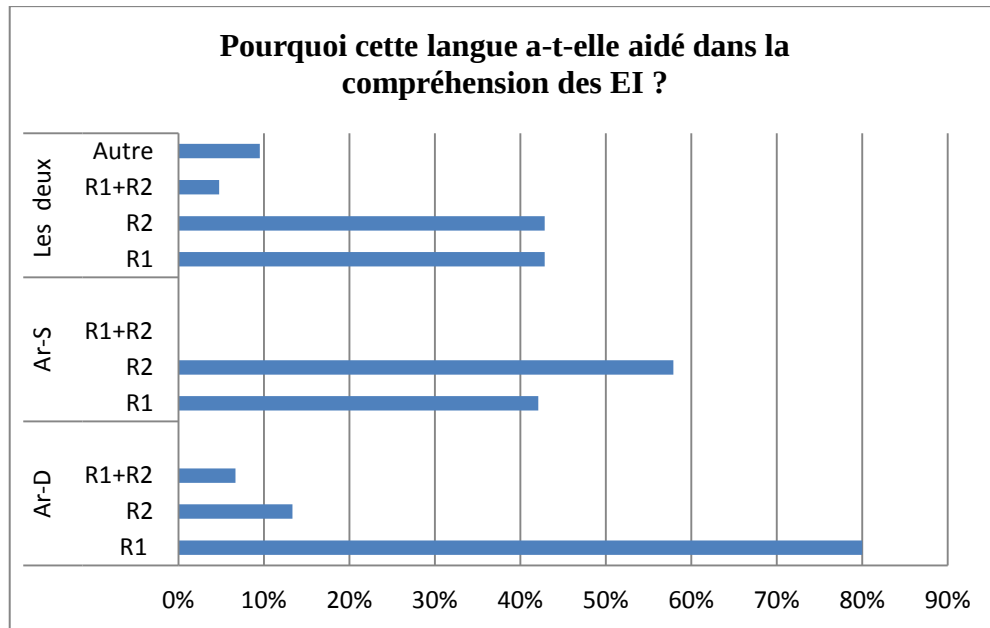
Pour la deuxième partie de la question III.2, nous avons demandé aux étudiants de donner la raison qui justifie leur choix de l'arabe dialectal, de l'arabe standard ou encore des deux langues à la fois dans la première partie de la question. Nous avons proposé deux réponses tout en donnant l'occasion aux participants de citer leurs propres raisons. Les résultats obtenus furent les suivants :

Nous employons R1 pour « *parce que c'est la langue que je comprends et je parle le mieux* », R2 pour « *parce que je connais l'expression dans cette langue* », R1.2 pour le choix des deux réponses à la fois.

Réponses :

Réponse	Motifs	Effectifs	Pourcentages
L'arabe dialectal	R1	12	80%
	R2	2	13,33%
	R1.2	1	6,67%
L'arabe standard	R1	8	42 ,11%
	R2	11	57 ,89%
	R1.2		
Les deux	R1	9	42,86%
	R2	9	42,86%
	R1.2	1	4,76%
	Autre	2	9,52%

Tableau(16) : pourquoi cette langue a-t-elle aidé le plus dans la compréhension des expressions idiomatiques.



La lecture du graphique ci-dessus nous permet de constater que :

- La principale raison pour laquelle les étudiants trouvent que l'arabe dialectal est la langue qui a aidé le plus, c'est parce que c'est la langue qu'ils comprennent et parlent le mieux (80%) contre 13,33% qui affirment connaître déjà les expressions en arabe dialectal et 6,67% qui déclarent que c'est pour les deux raisons à la fois qu'ils ont choisi l'arabe dialectal.
- Pour les étudiants qui ont choisi l'arabe standard comme étant la langue qui a aidé le plus dans la compréhension des expressions idiomatiques, le motif le plus courant est qu'ils connaissent déjà les expressions dans cette langue.
- Pour les étudiants qui ont choisi les deux langues à la fois, les pourcentages des deux raisons « *parce que c'est la langue que je comprends et je parle le mieux* » et « *parce que je connais déjà l'expression dans cette langue* » sont identiques. Un étudiant a répondu par les deux raisons à la fois tandis que deux étudiants ont donné leurs propres motifs de choix. Le premier a répondu par « *j'ai déjà vu les expressions* », une réponse qui rejoint la deuxième réponse (désormais R2) alors que le deuxième a répondu : « *parce que les deux [langues] ont une relation étroite* »

Question III.1. Dans la deuxième activité, pour expliquer les expressions idiomatiques françaises vous vous êtes principalement basé sur :

- Le sens propre de l'expression (le sens littéral) ☐
- Un mot clés de l'expression ☐
- La signification des expressions équivalentes en arabe. ☐

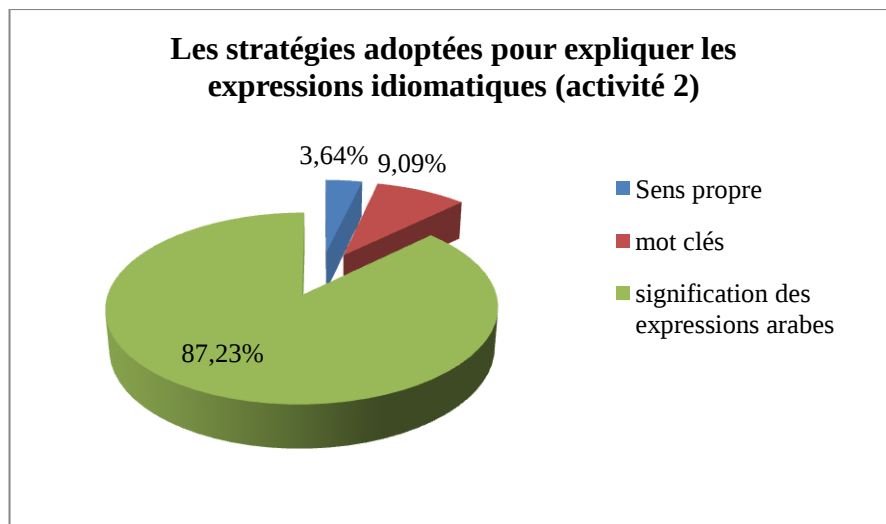
L'objectif de cette question est de savoir quelle est la stratégie adoptée par les étudiants pour expliquer la signification des expressions idiomatiques.

Elle nous permettra de confirmer ou d'infirmer la première partie de notre hypothèse.

Réponse :

L'étudiant se base sur :	Effectifs	Pourcentages
Le sens propre de l'expression	2	3,64%
Un mot clés de l'expression	5	09,09%
La signification des expressions équivalentes en arabe	48	87,23%

Tableau(17): Les stratégies adoptées pour expliquer les EI (activité2)



Pour expliquer les expressions idiomatiques françaises, 87,23 % des étudiants se sont référés à la signification des expressions équivalentes en arabe contre 09,09% pour ceux qui se sont basés sur un mot clés de l'expression et 3,64% pour les étudiants qui sont partis d'un mot clés de l'expression pour pouvoir l'expliquer.

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

Cela nous permet de dire que la première partie de notre hypothèse est confirmée vu que la majorité des étudiants se sont appuyés sur la signification des expressions en arabe pour accéder la signification des expressions françaises, autrement dit, ils ont transféré leurs connaissances sur la signification des expressions arabes vers le français.

A partir de là nous pouvons dire que l'approche plurilingue a permis à la majorité des apprenants d'éviter d'être conditionnés par le sens littéral qui ne leur permettra pas d'accéder à la signification des tournures proposées vu que le figement, qui est l'une des caractéristiques principales des expressions idiomatiques, fait perdre aux mots qui les constituent leur sens dénotatif. De même, elle leur a permis d'éviter les tentatives de composition du sens qui ne les mènera nulle part étant donné le caractère non-compositionnel de ces locutions qui fait qu'elles doivent être traitées en tant que telles.

III.2. Pour employer les expressions idiomatiques correctement (dans le bon contexte) dans vos productions écrites, vous avez eu recours à :

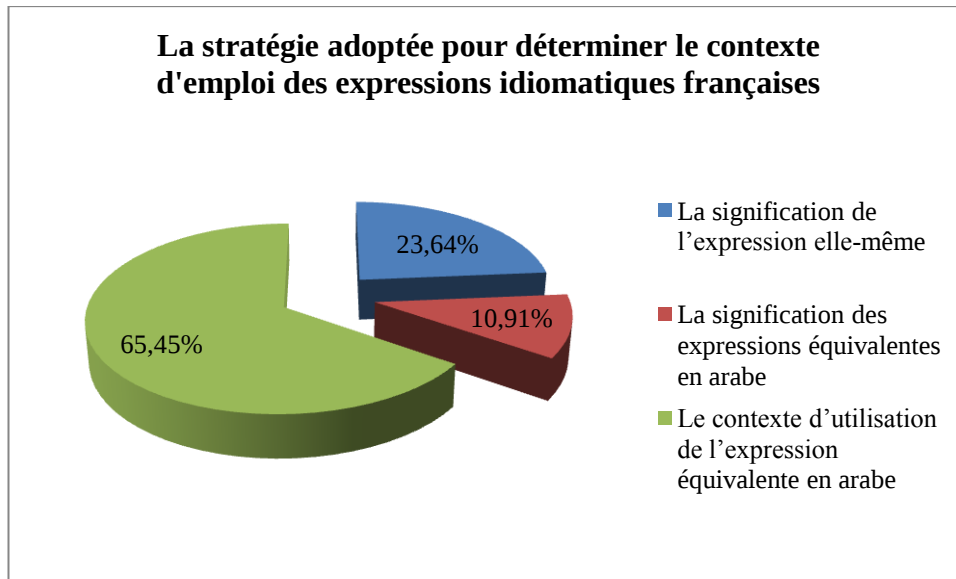
- La signification de l'expression elle-même (l'expression française). ☐
- La signification de l'expression équivalente en arabe. ☐
- Le contexte d'utilisation de l'expression équivalente en arabe. ☐

L'objectif de cette question est de savoir comment les étudiants ont fait pour déterminer le contexte d'utilisation des expressions françaises.

Réponses :

L'étudiant se base sur :	Effectifs	Pourcentages
La signification de l'expression elle-même	13	23,64%
La signification des expressions équivalentes en arabe	6	10,91%
Le contexte d'utilisation de l'expression équivalente en arabe	36	65,45%

Tableau(18) : les stratégies adoptées pour déterminer le contexte d'emploi des EI françaises



Nous pouvons remarquer que, pour employer les expressions dans le bon contexte, 65,45% des étudiants se sont basés sur le contexte habituel d'utilisation des expressions équivalentes en arabe, 23,64% d'entre eux se sont appuyés sur la signification des expressions elles-mêmes alors que 10,91% des étudiants affirment avoir se référé à la signification des expressions équivalentes en arabe.

Cela confirme ce que l'on vient d'avancer comme hypothèse. La plupart des apprenants ont transféré leurs connaissances relatives au contexte d'utilisation des expressions arabes vers le français pour déterminer le contexte adéquat à l'usage des locutions idiomatiques en cette langue.

Question III.3 Travailler les expressions idiomatiques en se basant sur plusieurs langues vous a-t-il permis de :

- **Comparer les expressions idiomatiques dans les différentes langues** ☐
- **Réfléchir sur la structure des expressions dans les différentes langues.** ☐
- **Faire appel à d'autres langues pour faire avancer son apprentissage en français** ☐

L'objectif de cette question est de relever l'avis des étudiants sur l'apport de l'approche plurilingue en ce qui concerne le développement d'une conscience métalinguistique. Trois réponses ont été proposées dont chacune renvoie à l'une des activités métalinguistiques possibles à travers la mise en place de l'approche plurilingue en classe.

Nous employons AM1 pour la première réponse : comparer les expressions idiomatiques dans les différentes langues. En effet, La mise en relation des langues qui est

Chapitre III Démarche de travail et analyse des résultats obtenus

le caractère principal de l'approche plurilingue se fait par le biais de la comparaison. Cette comparaison permettrait à l'apprenant de prendre conscience des similitudes et des différences qui puissent exister entre les langues. Dans notre cas l'apprenant serait conscient du fait qu'il existe des expressions idiomatiques identiques dans les trois langues mais il y a également des tournures qui sont tout à fait différentes. De ce fait, il prendrait conscience de l'inutilité de traduire littéralement les expressions de l'arabe vers le français. Il aurait donc intérêt à apprendre les expressions françaises pour les employer dans son discours oral ou écrit.

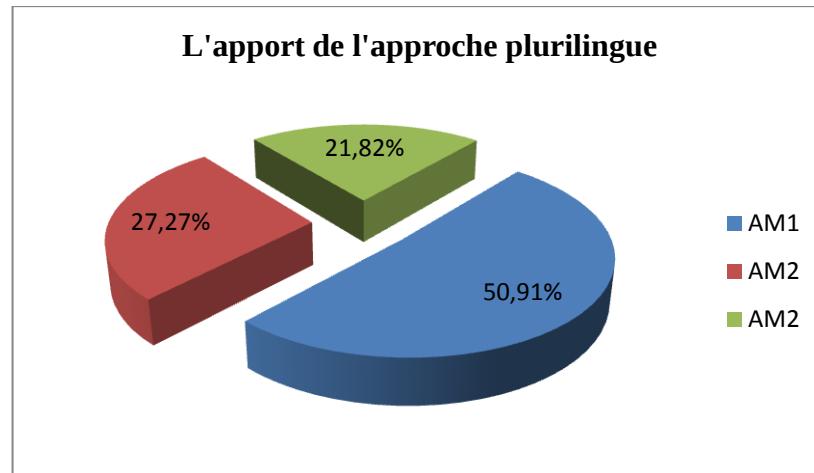
La deuxième réponse (désormais AM2) « réfléchir sur la structure des expressions dans les différentes langues » renvoie à l'idée que l'approche plurilingue permet le développement chez l'apprenant d'une réflexion métalinguistique. Ainsi, l'apprenant portera un regard distancié sur les structures qu'il a l'habitude d'employer au quotidien (celles de sa langue maternelle), il réfléchira sur la manière dont les éléments linguistiques constituant les expressions sont agencés, et sur la construction de la signification à partir des sens tout à fait différents.

La troisième réponse (désormais AM3) « faire appel à d'autres langues pour faire avancer son apprentissage en français » renvoie à la prise de conscience par les apprenants de la possibilité des transferts interlinguistiques. Dans notre cas, le transfert s'effectuerait sur deux plans : il s'agit tout d'abord du transfert des connaissances que possèdent les étudiants sur la signification des expressions en arabe pour identifier la signification correcte des expressions françaises proposées, puis sur le plan de l'usage des expressions où l'apprenant s'appuiera sur le contexte d'emploi des expressions arabes pour déterminer le contexte adéquat pour l'usage de l'expression française équivalente.

Réponses :

Réponse	Effectifs	Pourcentages
AM1	28	50,91%
AM2	15	27,27%
AM3	12	21,82%

Tableau(19) : l'apport de l'approche plurilingue



Pour cette dernière question, on peut constater que plus de la moitié des étudiants trouvent que l'approche plurilingue leur a permis de comparer les expressions dans les différentes langues, suivi par 27,27% d'étudiants ayant trouvé que l'apport du recours à plusieurs langues consiste en la réflexion sur les structures des expressions idiomatiques d'une langue à une autre. 21,82% voient en cette façon d'aborder les expressions idiomatiques en classe une occasion pour faire appel à des langues déjà connues et plus ou moins maîtrisées dans le but de faire avancer leur apprentissage de français.

D'après ces résultats, nous constatons que l'approche plurilingue a permis à la moitié des étudiants de prendre conscience des similitudes et des différences des expressions idiomatiques en arabe (dialectal et standard) et en français. Elle a permis à 27,27% d'entre eux d'aller plus loin en réfléchissant sur la façon dont les expressions sont structurées même quand il s'agit des expressions idiomatiques de sa langue maternelle dont il a l'habitude d'employer au quotidien sans pour autant penser au contexte d'emploi ou sur leur signification.

21,82% des étudiants sont parvenus à prendre conscience de la possibilité de s'appuyer sur des expressions qu'ils connaissaient déjà pour appréhender les locutions idiomatiques qui leur sont nouvelles, c'est une manière de prendre conscience des transferts interlinguistiques qui s'opéraient de manière inconsciente dans la tête de ces étudiants.

III.3.Synthèse des résultats

A travers ce qui précède, nous pouvons résumer les résultats comme suit :

- La compréhension des expressions idiomatiques est facilitée par le recours à des langues connues : la langue maternelle (arabe dialectal) et l'arabe standard, une langue dont les étudiants possèdent un certain degré de maîtrise.
- L'absence de la langue maternelle pour l'étudiante amazighophone n'a pas nui à la compréhension des locutions idiomatiques. Elle a pris appui sur l'arabe standard en lequel elle estime avoir un bon niveau. Or, il est difficile de généraliser ce résultat.
- Pour accéder à la signification des expressions idiomatiques, les étudiants se sont majoritairement basés sur la signification des expressions en langue arabe dans les deux variétés (transfert de signification de l'arabe vers le français)
- Pour déterminer le contexte d'utilisation des expressions françaises, les apprenants se sont appuyés en premier lieu sur le contexte d'emploi des expressions arabes.
- Avoir un niveau bon ou excellent en arabe standard a aidé les apprenants à mieux comprendre les expressions idiomatiques.
- Le sexe a été déterminant dans la compréhension des expressions idiomatiques en faisant recours à l'arabe.

Alors, le sexe et le niveau en arabe standard ont été des facteurs déterminants dans la compréhension des expressions idiomatiques sous la lumière d'une approche plurilingue.

Quant à l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension et le réemploi des expressions idiomatiques, nous pouvons le résumer comme suit :

- Prendre conscience des similitudes et des différences entre les expressions idiomatiques dans les trois langues par le biais de la comparaison.
- Porter un regard distancié sur des expressions dont ils ont l'habitude d'utiliser sans pour autant réfléchir sur la signification où sur la manière de les utiliser correctement.
- Prendre conscience de la possibilité d'effectuer des transferts interlinguistiques , qui jusque-là se faisaient sans que ces étudiants ne s'en rendent compte.

Ainsi, l'approche plurilingue s'est avérée rentable dans le développement d'une compétence active en phraséologie : elle a permis non seulement la compréhension des expressions idiomatiques mais aussi leur réutilisation et leur exploitation dans les productions écrites des apprenants.

Conclusion

La démarche suivie dans ce chapitre nous a amenée à vérifier l'hypothèse de départ supposant que l'approche plurilingue pourrait faciliter la compréhension et le réemploi des expressions idiomatiques.

A travers les résultats de l'expérimentation nous avons pu dégager l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension de ce type de tournures figées. En effet, le recours à l'arabe dialectal et à l'arabe standard dans la deuxième activité a facilité aux étudiants la compréhension des locutions idiomatiques en comparaison avec la première activité où le français était la seule langue utilisée.

Les résultats de la troisième activité nous ont permis de s'apercevoir que les étudiants ont pu pour la plupart employer des expressions idiomatiques dans leurs productions écrites, et qu'un bon nombre d'entre eux sont même parvenus à en faire usage en adéquation avec le contexte.

Les résultats du questionnaire viennent confirmer ceux de l'expérimentation ainsi que l'hypothèse de départ. En fait, l'accès à la signification des expressions idiomatiques françaises s'est fait en s'appuyant sur la signification des expressions arabes alors que la détermination du contexte d'utilisation des différentes tournures s'est fait en se référant aux contextes d'emploi habituels des expressions arabes. Ces résultats ont montré également que les facteurs intervenants dans la compréhension des expressions idiomatiques sous l'égide d'une approche plurilingue sont le sexe et le niveau en arabe standard.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail intitulé « pour une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques en classe de FLE », nous sommes parvenue à mettre la main sur des données qui nous ont permis de répondre à notre question de départ concernant l'apport de l'approche plurilingue dans la compréhension et le réemploi des expressions idiomatiques.

Bien que nous ayons pu mettre l'accent sur l'importance des expressions idiomatiques pour les apprenants de langues étrangères et déceler l'apport possible de l'approche plurilingue dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues à travers les clarifications apportées sur des notions clés tributaires de ce champs d'étude, une mise en pratique de ladite approche s'est avérée inéluctable pour mesurer son efficacité dans ce contexte bien précis : l'enseignement- apprentissage des locutions idiomatiques.

C'est pourquoi nous avons proposé trois activités expérimentales dans le but de promouvoir, d'une part, l'enseignement des expressions idiomatiques et de vérifier l'apport possible de l'approche plurilingue aussi bien dans la compréhension que dans la réutilisation de ces tournures.

Pour compléter notre recherche, nous avons fait recours à une enquête par questionnaire. Ce dernier a été distribué aux étudiants après l'expérimentation en vue d'obtenir plus d'informations concernant leurs conduites d'apprentissage et de sonder leur opinion par rapport à l'apport de l'approche plurilingue.

A partir de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous pouvons avancer que le recours à l'arabe algérien et à l'arabe standard dans la deuxième activité expérimentale a aidé les étudiants à mieux comprendre les expressions idiomatiques françaises en comparaison avec la première activité où la seule langue proposée était le français. De plus, faire référence à ces deux langues a favorisé par la suite le réemploi des expressions idiomatiques dans les productions écrites des apprenants.

Les résultats du questionnaire viennent confirmer ceux de l'expérimentation. En effet, les apprenants affirment trouver plus de facilité à comprendre les séquences figées proposées en ayant recours aux deux langues en présence : l'arabe dialectal et l'arabe standard.

De même, ces résultats montrent que les étudiants se sont basés essentiellement sur la signification et les contextes d'utilisation habituels des expressions dans ces deux langues pour expliquer les expressions françaises et les exploiter dans leurs écrits, et que les facteurs

Conclusion générale

intervenants dans la compréhension des expressions idiomatiques en faisant recours à une approche plurilingue sont le sexe et le niveau en arabe standard.

En outre, les résultats du questionnaire ont montré que, pour plus de la moitié des étudiants, l'apport de l'approche plurilingue réside dans la prise de conscience des similitudes et des différences entre les expressions idiomatiques dans les trois langues, pour les autres elle leur a permis de relativiser les locutions idiomatiques arabes et de réfléchir sur leurs structures. De même cette approche a permis à un certain nombre d'étudiants de prendre conscience des transferts possibles entre les langues proposées ; ils pourraient désormais s'appuyer volontairement sur l'arabe pour appréhender les expressions idiomatiques françaises.

Ainsi, notre hypothèse de départ supposant que l'approche plurilingue favoriserait le développement d'une compétence active en phraséologie, en compréhension comme en production a été validée.

Or, nous nous sommes rendue compte au cours de l'expérimentation de la nécessité de choisir avec vigilance les expressions idiomatiques à enseigner. En effet, il est important que l'équivalent en arabe soit une locution dont la signification et le contexte d'utilisation sont uniques, car si l'expression est sujette à un emploi dans des contextes différents, elle pourrait dérouter l'apprenant et entraver la compréhension.

Nous tenons à noter que dans notre recherche, nous nous sommes limitée à trois langues car la quasi-totalité de notre public est issue de la même région où la langue maternelle est l'arabe dialectal et ont tous eu l'arabe standard comme langue de scolarisation ; une langue sacralisée et socialement valorisée, et dans laquelle ils ont un niveau de maîtrise qui leur permet d'appréhender les expressions idiomatiques. Ainsi, dans un contexte différent du nôtre où les apprenants ont des langues maternelles différentes les une des autres, ou un degré de maîtrise bien élevée dans d'autres langues, il semble possible voire fort souhaitable d'élargir l'éventail des variétés proposées sous l'égide de l'approche plurilingue.

A la fin de cette recherche, nous souhaitons que cette dernière soit complétée par une autre qui mette l'accent sur la composante pluriculturelle de l'approche plurilingue et pluriculturelle, et qui prenne en considération outre les aspects linguistiques, sémantiques, pragmatiques, et métalinguistiques, l'aspect culturel inhérent aux expressions idiomatiques.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- CANDELIER, Michel, *Evlang-L'éveil aux langues à l'école primaire- bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek – Duculot, 2003.
- CAVALLI, MARISA, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LA, 2005.
- ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, éditions des Archives Contemporaines, 2014.
- GONZALEZ REY, Isabel, *La didactique du français idiomatique*, Louvain-la-Neuve, EME, 2007.
 - *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Louvain-la-Neuve, EME, 2014.
- HERRY-BENIT, Nadine, *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des français : apport de l'enseignement assisté par ordinateur*, Ile-de-France, Publibook, 2010.
- LECLERCQ, Jean-Michel, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, éditions du Conseil de l'europe, 2002.
- MAURER, Bruno (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : autour du programme des Ecoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2015.
- WEIL- BARAIS, Annick, *les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal, 2004.

2. Articles

- ALBY, Sophie, « Développement de la compétence linguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française) » in Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck, Marie-Eve Damar, Nancy Kemps, Ellen Shoonheere (dr). *Enseigner les structures langagières en FLE*, Berne, Peter Lang, 2010.
- BALDINGER, Kurt, « Sémasiologie et Onomasiologie », in *Revue de linguistique romane*, N° 28, 1964.
- BERTRAND, Yves, et HERBERT, Christ, «Europe: Propositions pour un enseignement des langues élargi», in *Le français dans le monde*, N°235, Paris, CLE international, 1990.
- CANDELIER, Michel, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, N°1, 2008.

- CANDELIER, Michel, et CASTELLOTTI, Véronique, « didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, pp. 179-221, 2013.
- CARAVOLAS, Jean Antoine, « Comenius (1592-1670) et le plurilinguisme », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, N°43, 2009.
- CAVALLA, Cristelle, « la phraséologie en classe de FLE », in *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), N°1, 2009.
- DABENE, Louise, « langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions », in *Les langues modernes*, n°1, 1987.
- DE SERRES, Linda, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », in *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série 14,2, 2011.
- DERTY, Florance, « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère », in *Synergies Espagne*, n° 1, 2008.
- GERBER, Natalie, et LUSTE CHAA, Olha , « Traitement du figement dans les manuels d'enseignement/apprentissage de FLE, in *Pratiques*, N° 159-160, 2013.
- GONZALEZ REY, Isabel, « La phraséologie du français », in *cahiers de praxématique*, N°43, 2003.
- « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », In *La Clé des Langues*, Lyon, ENS, 2010
- KOK ESCALLE, Marie-Christine, « Regard sur la didactique du plurilinguisme aux Pays-Bas au XIX^e siècle », in *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, N°43, 2009.
- LAMIROY, Beatrice, « Les expressions figées : à la recherche d'une définition », in Peter Blumenthal, Salah Mejri (eds), *Les expressions figée : entre langue et discours*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag, 2008.
- LAURENCE, Danlos, « La morphosyntaxe des expressions figées », In *Langages*, n°63, 1981.
- SAUER, Esther, et SAUDAN, Victor, *Aspects d'une didactique du plurilinguisme : propositions terminologiques*, Basel, Passepartout, Août 2008.
- VUJOVIC, Ana, « Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie », in *Porta Linguarum*, N°18, Juin 2012.

3. Dictionnaires

-DUBOIS, Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1972.

-CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.

4. Thèses et mémoires

-COSTA BRANCO DE CARVALHO, Karina, *Le traitement des locutions dans quatre manuels du portugais brésilien langue étrangère*, mémoire de la maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2013 [En ligne]. URL : <http://www.archipel.uqam.ca/5869/1/M13170.pdf>

-TAIBAOUI, Mohammed, *Enjeux linguistiques des expressions figées dans les textes journalistiques : pour une approche automatique(TAL)*, mémoire de magister sous la direction de Dr. Salah Khennour, Université de Ouargla, 2009 [En ligne]. URL : https://bu.univ-ouargla.dz/TAIBAOUI_Mohammed.pdf?idthese=81

5. Documents officiels

-BEACCO, Jean Claude, *Le guide pour le développement et mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, 2015.

- CANDELIER, Michel, (coord.), *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2007.

-Conseil de l'Europe, *cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

6. Sitographie

<http://www.larousse.fr>

<http://www.eurom5.com>

<http://www.cnrtl.fr>

<http://www.expressio.fr>

Annexes

Annexe I

Le questionnaire

Questionnaire

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master intitulé « Pour une approche plurilingue de l'enseignement- apprentissage des expressions idiomatiques en classe de FLE » dans le but de montrer l'apport de l'approche plurilingue dans l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de FLE . Merci pour votre collaboration.

Nom et prénom :

Groupe :

I. Profil des étudiants

-Sexe : féminin ☐

masculin ☐

-Age : moins de 20 ans ☐ entre 20 et 25 ans ☐ plus de 25 ans ☐

- Votre langue maternelle est :

Arabe dialectal ☐

tamazight ☐

autre

-Votre niveau en arabe standard est :

Excellent ☐

Bon ☐

Moyen ☐

Mauvais ☐

II.

1. Faire recours à une autre langue a-t-il facilité l'explication des expressions idiomatiques ?

Oui ☐

Non ☐

2. Si oui, quelle langue vous a-t-elle aidé le plus dans l'explication des expressions ?

Arabe dialectal ☐

Arabe standard ☐

Les deux ☐

-Selon vous, Pourquoi ?

- Parce que c'est la langue que je comprends et je parle le mieux ☐

- Parce que je connais déjà l'expression dans cette langue ☐

Si autre, Précisez.....

III.

1. Dans la deuxième activité, pour expliquer les expressions idiomatiques françaises vous vous êtes principalement basé sur :

- Le sens propre de l'expression (le sens littéral) ☐

- Un mot clés de l'expression ☐

- La signification des expressions équivalentes en arabe. ☐

2. Pour employer les expressions idiomatiques correctement (dans le bon contexte) dans vos productions écrites, vous avez eu recours à :

- La signification de l'expression elle-même (l'expression française). ☐
- La signification de l'expression équivalente en arabe. ☐
- Le contexte d'utilisation de l'expression équivalente en arabe. ☐

3. Travailler les expressions idiomatiques en se basant sur plusieurs langues à la fois vous a-t-il permis de :

- Comparer les expressions idiomatiques dans les différentes langues. ☐
- Réfléchir sur la structure des expressions dans les différentes langues. ☐
- Faire appel à d'autres langues pour faire avancer son apprentissage en français. ☐

Annexe II

Les activités

Nom et prénom :

Groupe :

Activité1 : Choisissez la bonne réponse

1. « Il a un cœur de pierre » veut dire :

Il dissimule ses sentiments ☐

Il est insensible ☐

Il est méchant ☐

2. « porter de l'eau à la mer (rivière)» veut dire :

Se livrer à une tâche inutile ☐ avoir un comportement exaspérant ☐ contribuer à la réalisation d'un projet ☐

3. « Les chiens ne font pas des chats » signifie :

On hérite le comportement de ses parents ☐

On ressemble physiquement à ses parents ☐

Il n'y a pas de ressemblances entre chiens et chats ☐

4. « Quand les poules auront des dents » veut dire :

Dans très peu de temps ☐

sur une très longue période ☐

jamais ☐

5. « Une hirondelle ne fait pas le printemps » signifie :

Seuls, on ne peut rien faire ☐

il ne faut pas généraliser ☐

il n'y pas d'effet sans

cause ☐

6. « Etre un as » veut dire :

Etre rapide ☐

Etre malin ☐

Etre le meilleur dans son genre ☐

7. « Avaler des couleuvres » signifie :

Prendre quelque chose qui ne lui appartient pas ☐

s'efforcer à faire quelque chose Subir ☐

un affront sans pouvoir s'y opposer. ☐

8. « Sentir le sapin » veut dire :

Fêter Noël ☐

N'avoir plus longtemps à vivre ☐

les fêtes de fin d'années s'approchent ☐

9. « Se battre contre des moulins à vent » signifie :

Se battre contre quelque chose sans espoir de gagner ☐

Etre ambitieux ☐

Se battre pour obtenir ce que l'on veut ☐

10. « Cracher dans la soupe » veut dire :

Ne pas apprécier un plat ☐

Gâcher une surprise ☐

Mépriser ce dont on tire un avantage ☐

Nom et prénom :

Groupe :

Activité2 : Choisissez la bonne réponse

Il a un cœur de pierre

قلبو حجرة

قلبه من حجر

Ce groupe d'expressions signifie :

Il dissimule ses sentiments ☐

Il est insensible ☐

Il est méchant ☐

Porter de l'eau à la mer (rivière)

يزيد الماء للبحر (y'zid lma le' bhar)

يحمل التمر إلى البصرة

Ce groupe d'expression signifie :

Se livrer à une tâche inutile ☐

Avoir un comportement exaspérant ☐

Contribuer à la réalisation d'un projet ☐

Les chiens ne font pas des chats

ولد الفار هافار (weld lfar haffar)

ذاك الشبل من ذاك الأسد

Ce groupe d'expressions signifie :

On hérite le comportement de ses parents ☐

On ressemble physiquement à ses parents ☐

Les chiens et les chats ne ressemblent pas ☐

Quand les poules auront des dents

كي ينور الملح (ki yne'war el-melh)

حتى يشيب الغراب

Ce groupe d'expressions signifie :

Dans très peu de temps ☐

Sur une longue période ☐

Jamais ☐

Une hirondelle ne fait pas le printemps

صباح البين ماشي كيف كيف

الشاذ لا يقاس عليه / وردة وسنونة لا يعلنان الربيع

Ce groupe d'expressions signifie :

Seuls, on ne peut rien faire ☐

Il ne faut pas généraliser ☐

Il n'y a pas d'effet sans cause ☐

Etre un as

طيارة (tayyara) / Y'tir (يطير)

ضليع بالشيء

Ce groupe d'expressions signifie :

Etre rapide ☐

Etre malin ☐

Etre le meilleur dans son genre / dans l'activité qu'il exerce ☐

Avaler des couleuvres

يبلع الموش بدمو (Yebtaa elmous b'damou)

ابتلع الاهانة على مضض

Ce groupe d'expressions signifie :

Prendre quelque chose qui ne lui appartient pas ☐

S'efforcer à faire quelque chose ☐

Subir un affront sans pouvoir s'y opposer ☐

Sentir le sapin

ما بقالو غير الما يحمي (ma bkalou ghir lma yehma)

على حافة الموت

Ce groupe d'expression signifie :

Fêter Noël ☐

N'avoir plus longtemps à vivre ☐

Les fêtes de fin d'année s'approchent ☐

Se battre contre des moulins à vent

Ce groupe d'expression signifie :

- Se battre contre quelque chose sans espoir de gagner ☐

- Se battre pour obtenir ce que l'on veut ☐

- Etre ambitieux ☐

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

Annexe III

Le corpus

Etudiant 1

Mon meilleur amie, celle que j'aime plus qu'un frère pendant des années, m'a fait une grosse trahison où j'étais vraiment touché au fond. Mes sentiments sont brisés profondément. J'étais comme si j'ai aspect de Sagesse, j'aurais dû "être en es" avant que Subit. Car trahison, mais, pourtant j'étais fait tous qu'un ami peut faire, la fidélité, être respectueux, brave et honnête. Si car tous se si. Comme "je porte de l'eau à la mer", vraiment j'étais confronté par une réalité inacceptable, car "Il a un cœur de pierre", finalement j'étais comme si "j'ai une combata avec le vent".

Etudiant 2

Dans un jour j'ai connu une grande surprise ma meilleure amie trahie moi et elle dit nos secret à des autres personnes. Vraiment j'ai choqué par ce que elle a classé elle dans le même cas que ma sœur.

Etudiant 3

Dit moi qui tu hante, je te sers qui tu es ??

Etudiant 4

Aveuglé par l'éclat, c'est ce qui m'est
arrivé. Incapable de saisir les indices d'un
suragère qui approche. C'était mon "meilleur ami"
Avec lequel je parlais à cœur ouvert. Tandis qu'il
a cœur de pierre. Je lui permis de la rejoindre cependant
il y cracher. J'étais aveuglé par un faux sentiment.
Ses amitiés alors qu'il était bien évident que j'
j'étais en train de me battre contre un mur à
seul.

Etudiant 5

ma meilleure amie m'a trahie mais je ne
rais pas pourquoi malgré ~~je~~ j'étais
sincère avec elle. Je donne l'aide quand
elle est en danger mais elle cache dans
la ruse. Malgré ses parents ne sont pas
des familles comme nous imaginons mais
j'accepte les commentaires et elle devient
mon amie c'est pourquoi. Il dit « les
chiens ne font pas des chats »
Mais quand les poules auront des dents,
je ~~ferai~~ fais part une autre amie comme
elle.

Etudiant 6

Je l'appelais mon frère avant de le dire mon
ami, il était toujours fidèle à moi, mais
malheureusement quand j'ai lui donné mes secrets,
on se partage nos secrets. Il ne me a trahi.
Je pense qu'il a cœur de pierre.

Etudiant 7

Un jour j'ai une amie très fidèle à moi ;
mais un jour, elle me trahit avec une autre
amie. (Donc) Comme le proverbe qui dit "Cachez
dans la main".

Etudiant 8

C'était depuis un an, quand mon
ami proche m'a brisé mon cœur, Qui
elle m'a trahit.

Demaiselle "Y" a su dès que j'étais
amoureuse, moi et avec toute confiance j'ai lui
raconté mon histoire d'amour, et j'ai lui
rencontré avec mon l'ami aimé, mais elle a
un cœur de spion, et m'a trahit et fait
une relation avec mon amour, j'étais vraiment
choquée de ce qu'elle a fait, j'ai détesté tout
relation, et je deviens une fille qui ne met confiance
à personne, et puis je puis j'ai oublié tout ~~ce~~
ce qu'était passé, et j'ai rencontré des nouveaux
amis / personnes, et à ce jour j'ai su que "une
hirondelle ne fait pas un printemps", et que malgré
tout, il reste toujours l'espoir.

À la fin je ne peux qu'à dire que la vie
est comme une école, on prend des leçons, On fait
des erreurs pour les corriger, et la vraie éducation
reste la première facture qui gère la vie, et moi
et Alhamdulillah je sais bien comment dois-je faire
car les chiens ne font pas des chats.

Dans le monde nous sommes des frères et des sœurs et
 et dans la vie elle est donnée & il y a des choses
 qui partagent des individus de la société comme
 l'amitié.
 J'ai une belle amie, je rencontre avec elle
 par hasard elle est devenue mon meilleur ami.
 que je d'aime beaucoup mais... m'importe pas
 n'est pas pour faire quelque chose d'intéressant & elle
 a fait beaucoup de problèmes avec moi
 elle a des devoirs énormes & elle a un coeur
de pierre & elle a trahi moi et vraiment
 je n'est pas pour faire? j'ai la possibilité
 pour nous vivons dans une belle vie une amitié
 plus de surprises surprises mais, il ne faut
 pas généraliser parce une hirondelle ne fait
pas le printemps
 à la fin comme dit les anciens : cache dans
la soupe.

La vie d'individu est une expérience
 On apprend beaucoup de chose chaque
 jour. on parle d'unité.
 « dit moi qui tu honte je te dirais qui tu es »
 j'ai rencontré beaucoup d'ome dans ma
 vie, et mon meilleur ami me trahi
 car quand il parle il se batte contre
des maudits la vent dite & il parler sans
 réflexion, j'ai beaucoup de choses pour
 lui mais il est cher dans la soupe
 enfin en dit une hirondelle ne fait
pas le printemps.

Etudiant 11

L'amitié c'est une relation très complexe entre les individus alors il faut voir les comportements des amis avant de leur donner notre confiance. Pour moi il y a une amie qui me trahit après toutes les choses qu'on a vécues ensemble, elle a méprisé ce dont on tire avantage ~~ainsi~~ ainsi, elle a parlé sur moi aux autres négativement aux autres. Tristement elle a un cœur de Pierre en plus je pense qu'elle ^{va} me trahir. Par une autre amie Quand les poules auront des dents - enfin, elle a dit que notre amitié était un jeu seulement. vraiment grave.

Etudiant 12

La trahison est une chose très difficile surtout de proche amie. Je ne sais que mon ami me a trahi parce que je l'aimais beaucoup et je lui donnais mes secrets et des belles ~~soirées~~ souvenirs. Je l'aider dans ses problèmes mais dommage elle crache dans la soupe et se casse elle a un cœur de pierre.

Etudiant 13

précédentes.

À l'antiquité, ma sœur a une amie, qu'elle habite proche à nous. quelques fois, j'ai senti que cette fille n'est pas confiance, elle fait des choses berrards, et si pour que je contrôler cette fille, et le choc, je trouve que elle a volé les information de cours de ma sœur, j'en ai rien faire à ce moment là, et je ~~donne~~^{fait} l'intention à ma sœur pour faire une intention, et tous qui je chs se battre contre des maulins à vent, y adreb fe'inh bē hā nāma, et je chs plus que ça avaler des can fentres, yeb laael'mouss b'clamou, mais je trouve que elle a un cœur de pierre, quel beau hadjar.

Etudiant 14

j'ai une amie très fidèle à moi pendant des années, mais un jour elle a prendre des chemins qui coupe tout les bons souvenirs, elle devient comme mes ennemis, elle a un cœur de pierre, c-t-d elle ne m'écoute pas, se battre contre des maulins à vent, c-t-d elle n'est pas écouter les autres pour continuer et pour lui conseiller, donc elle a cracher dans la soupe, et elle n'a pas accéde les bons choses qui matire cette fidélité.

Etudiant 15

Pendant la période universitaire, j'ai
connus des nouveaux amis qui sont
tout à fait différents, il y a des bons
et aussi il ya des mauvais. Ces derniers
qui partent de d'am à la mer.
Certain jour j'ai entré dans un bagarre avec
certain ami qui a le cœur de pierre après
tout ce qu'on a passé ensemble mais j'ai
découvert que c'est quelqu'un qui ne mente
pas. Quelqu'un qui cache le soup
quelqu'un insormal qui sait le soup

Etudiant 16

précédentes.

Un jour, et depuis l'enfance j'ai fréquenté
une amie, j'ai pensé qu'elle est ma sœur et qu'elle
a un bon cœur, j'ai jamais pensé à des inconvénients
j'ai travé les couleurs pour elle. Mais
sans un coût, j'ai découvert qu'elle est égoïste,
elle pense seulement à elle. j'ai découvert que je m'ai
batté contre les moulins à vent.
Mais, en définitive, comme ils ont dit: une
raisonnelle ne fait pas le printemps.

Etudiant 17

précédentes.
l'amitié c'est une très belle chose
pour les gens qui savent la valeur
de l'amitié et la coopération entre
les amis dans les bons moments et mauvaise
moments, j'en ai j'avais une meilleure
amie appelée Zahenna depuis 3 ans soudain
elle fait à moi une très dur geste machant
quand j'ai invité pour prendre le pain
dans ma maison dans cette moment j'ai dit :
cacher dans la soupe mais j'ai une grande
chaleur les chiens ne font pas des chats,
mais pour moi j'ai essayé pour faire juste
une bon chose pour notre amitié et devant mon
dieu et appliquer la recommandation de Notre
prophète imam hamed "s" lorsque elle se ait
partir j'ai tué les chiens.

Etudiant 18

dit moi qui tu hait je te dit
qui tu est -
il a un cœur de pierre
~~se~~ se batte contre les moulins à vent
les chiens ne font pas des chats.

Etudiant 19

précédentes.

Un jour, ^{j'avais un} ~~j'avais un~~ amis s'appelle (X), elle a trahi moi...
par une chose très banale, c'est qu'est qui me flirte...
seraient, et je peux dire à mon amis ~~moi~~ « Allez des
conférences » et aussi « Porter de l'eau à la mer »,
« chacher dans la soupe ».

Etudiant 20

Quand j'ai 17 ans, je rencontre une amie qui
ma brise, parce que je la prend comme ma
sœur personnellement j'étais faux et je la
fait la confiance elle me fait une action très
mal que me fait dégoûter au même temps.
Elle ouvre mes yeux sur la vérité des amis...
surtout les filles. Bon je ne fait jamais
la confiance et je ne prend pas une amie
(3OMREK LA DIR SAHBTEK FÉ yedek), et
en plus (3MORHA wela kanet sakebtet ki
kltet).

Etudiant 21

J'ai une bonne amie. Si Ma ma mère. J'ai besoin d'elle dans tout les moment sans elle je me suis perdu vraiment. Elle n'a jamais fait la trahison avec moi. Sauf un jour, elle n'accepte pas de m'écouter parce que J'ai fait une mauvaise faute et dans ce jour là elle a un cœur de pierre.

Etudiant 22

J'avais une amie intime, il était très proche de moi et j'ai dit que quand les poules auront des dents; ~~Et~~ il me ma trahi ~~par~~ plus, mais malheureusement: ~~(il m'a trahi)~~ Crocher dans la soupe. ~~(il m'a trahi)~~ Après quel que temps j'ai trouvé qu'il a été comme ses parent et j'ai affirmé que Les chiens ne font pas des chat. j'ai considéré cela comme un cas particuliers et j'affirme que les amis ne sont pas tous bons ou tous biens. ~~ce n'est pas~~ Les gens ne sont pas tous trahisons parce que une hirondelle ne fait pas le printemps.

Etudiant 23

écrites.

Un jour, dans la classe, je présente la leçon de français...
avec mes amis et la leçon se considère comme une consultation
de L'escamoteur. D'abord je prendais ~~ma~~ ma note qui est
une belle note. mes amis voient ma note et je demande
à lui de ne dire pas à l'autre à ma note ensuite. Quand
j'en suis sorti, après quelque temps. Il dit à l'autre à
ma note ^{comme} et il dit que je prend la réponse à la ~~leçon~~. C'est un
un méchant et c'est pourquoi le proverbe dit: (Cracher
dans la soupe).

Etudiant 24

J'étais une amie intime pendant (10 ans) de les années
primaire jusqu'à les années de lycée, elle était tjr
avec moi, Mais. Quand j'étais obtenu le bac
pour la 2^{ème} fois, par contre cette amie n'obtient pas.
et c'est pour ça, elle était jalouse de moi parce que
j'obtiens le bac et ~~la~~ la non, vraiment j'étais choquée
de ces comportement, elle est déformée complètement.
Mais c'est pas grave, ça c'est un grand leçon pour moi
comme cette proverbe: "El oude li tahagro yaamik."

Etudiant 25

Dans un jour, dans quelques semaines, nous étions comme les deux doigts de la main, inséparables, tjs ensemble, un jour nous étions en train de larmes. Tombes, m'arriver plusieurs reprises par mon amie qui était la plus chère parce qu'elle était avec mes ennemis. Il y a un proverbe qui dit ce qui différencie la perfidie de l'abus de confiance. C'est la trahison. Parce qu'une compagne m'a trahi et c'est chose très difficile elle a un cœur de pierre et se batte contre des moulins à vent. Depuis ce jour j'ai entendu qu'elle a voulu m'aider alors que je refais ma vie et son objectif c'est un garçon qui le veut et lorsque j'ai entendu j'ai vu son. Quelque que j'ai fait, parce qu'elle a la parole dans beaucoup plus des choses.

Etudiant 26

Je suis célibataire, personnellement je ne sais pas que est ce que ça veut dire la trahison et j'enrais je le connais jamais parce que j'ai pas beaucoup des amis dans ma vie tout façon j'intéresse pas pour les gens plutôt pour les fille et comme vous voyez ça a la université on va beaucoup de choses malheureusement ça donne des relations breves.

Etudiant 27

Ces Anjerd'hui, c'est rarement on trouve
des bon amis fideles, ~~ma~~ et si on a trouver
des amis on peut trouver la trahison.
j'avais mon ami qui a me trahie un jour
dans des cas où j'ai a besoin de elle, elle
ne me aide pas puisqu'elle et come cracher dans
la soupe, elle a un cœur de pierre, et come ça
je comprend que une hirondelle ne fait le printemps,
Il ne faut pas generaliser à tous les ~~genre~~ gens

Etudiant 28

L'amitie est tres important pour la vie de l'humain
On a besoin des amis dans notre vie, c'est le point de
vue de plupart des gens, mais ~~mais~~ je suis contre
cette idee puisque ma meilleure amie me trahie. Si pour
cela j'ai aucune amie, au parai j'ai une amie intime
elle est tres gentille et polie, mais elle et ~~de~~ crade
dans dans la soupe, malheureusement.
J'ai fais l'impossible pour garde mon amitie
mais ~~je~~ je suis comme qui se batte contre des
moulin à vent, j'ai jamais j'ai fais la confiance
parmi ~~mes~~ mes amis. J'ai essaye ~~par~~ pratiquer
le proverbe es une hirondelle ne fait pas le printemps
mais je ne peux pas le faire.
enfin j'ai dit l'amitie bien pour l'humain mais
jamais faire la confiance pour n'importe quelle ~~on~~ ~~trahie~~ ~~je~~ ~~ai~~

Etudiant 29

Un jour en allant en ville avec mes copines j'ai
fait tomber mon téléphone dans le bus et je l'ai
pas trouvé, j'ai cherché partout entre les choses mais
rien j'ai commencé à pleurer et je suis descendu
et là j'ai remarqué que mes copines m'ont pas suivi
je me suis dit c'est pas grave je vais aller chez
une autre copine, on est parti chercher dehors et
toute la rue que j'ai traversé ensuite on est allé
et on a cherché tout les bus
qui passent jusqu'au temps où j'ai trouvé mon téléphone
Ce jour là j'ai compris que mes copines sont des
cœurs en pierres comme j'ai compris qu'une chienne
ne fait pas le printemps

Etudiant 30

il était une fois dans les années précédentes
j'étais avec un ami qu'il s'appelle Karim
On passait tout le temps ensemble, mais
malheureusement, il est pas fidèle malgré je
rends plusieurs services à lui mais il "crache
"dans la soupe" j'en ai plusieurs fois pour
le conseiller mais bon j'étais comme
"Se qui batte contre des moulins à vent"
ça veut dire qu'il aime à changer et il
gardera les mêmes comportements
un jour pendant les vacances je perdais
mon porte monnaie, je le dis ça par me donna
un peu d'argent et quand je retournais
à la maison je le récupère mais il refuse
"il a un cœur de pierre"

Etudiant 31

Quand on parle sur (l'amiel) l'amitié
on dit beaucoup de choses :
Moi j'ai une amie très belle, mais quoi que
j'étais pense cette fille, elle a un cœur de
Pierre, très méchante, elle ^{un} ~~as~~
elle me trahie, je pense que n'ai pas
d'amitié dans notre monde

Etudiant 32

une hirondelle ne fait pas le printemps ; comme
moi et mon amie j'ai cru que nous ~~sommes~~ étions
comme des sœurs mais elle me trahissait, elle a
un cœur de Pierre parce qu'elle faisait de moi
comme celle-ci (la trahison). Elle grache dans
le haut.

Etudiant 33

J'avais une amie. Elle était magnifique, avec une mentalité splendide. On a passé des années agréables. Un jour elle a décidé de me quitter sans raison, j'étais choquée et triste. J'ai rien compris et j'ai essayé d'ouvrir ou de comprendre le raison, mais j'ai rien découvert, ou d'avoir le raison. En fin de compte, je décidais de le poster, et quand j'ai fais ça, elle m'a même me donner une réaction. Vraiment elle avait un cœur de pierre.

Etudiant 34

..... Les amies sont des traîtres, elle a cassé mon cœur, j'ai perdu l'espoir, et j'ai avéré des couleurs, je ne ferai la confiance à personne. (M'éprouer) à cher dans la surprise de qu'elle a fait, mais une fois on elle ne fait pas le printemps et je peut trouver des autres amies fidèles. Elle a un cœur de pierre, Quand j'étais avec elle j'essayais de régler des comportements mais je me batte contre des monstres à vent.

Etudiant 35

Mon amie m'illuie a trahi dans certains temps elle est très proche de moi c'est mon ami intime depuis l'enfance. Un jour quand nous avons entraîné de discuter a notre souvenir. Parce que nous dans le même niveau a l'université j'ai dit que on a passé de beaux moments mais elle a dit que moi j'étais orgueilleuse parce que comme elle a dit j'étais tjr pensée a moi même et dans certains moments j'étais choquée vraiment parce qu'elle a touché mes sentiments a ses paroles moi ~~quand~~ je pense que nous sommes comme le proverbe suivant l'amitié est une âme en deux corps.

Etudiant 36

Mon amie m'illuie a trahi dans certains temps elle est très proche de moi c'est mon ami intime depuis l'enfance. Un jour quand nous avons entraîné de discuter a notre souvenir. Parce que nous dans le même niveau a l'université j'ai dit que on a passé de beaux moments mais elle a dit que moi j'étais orgueilleuse parce que comme elle a dit j'étais tjr pensée a moi même et dans certains moments j'étais choquée vraiment parce qu'elle a touché mes sentiments a ses paroles moi ~~quand~~ je pense que nous sommes comme le proverbe suivant l'amitié est une âme en deux corps.

Etudiant 37

Cracher dans le sang, j'avais un ami qui se l'aime.
mais quelque fois il ~~se~~ réagit avec des actions qu'on
peut les comprendre, ~~il trahit~~ et on peut dire
il cache un plan ~~malin~~ en dépit de la générosité
que moi-même je n'étais pas enragé et je le donn
ma ration mais il faut parfois pardonner les
gens et les amis. A parler des contes

Etudiant 38

La trahison est une question très difficile d'en
d'accepter surtout des proches et elle fait l'âme
de nous le cœur de l'âme de nous de pierre
mais les gens ne sont pas pareils puisque il y a
qui considère la trahison comme un peu
a des dents ou aura des dents et dit aussi
que les chiens ne font pas des chats et il y a
aussi

Etudiant 39

Quand j'étais dans mon amie trahit par
son amie elle me dit : son amie fait des
problèmes entre avec sa sœur elle la dit : que sa
sœur fait des choses immorales dans le lycée
mais la sœur elle ne croyait pas son amie parce que
son amie elle est jalouse je crois que la trahison
c'est un mauvais chose éviter le.

J'ai un ami qui a un cœur de pierre, il est féroce
malgré cela j'étais toujours proche de lui, dans
les mauvais et les bons moments, mais lui, ne fait
~~aucun~~ effort pour me faire rendre ce que je fais à lui,
et force que je l'aime j'en ai avalé des conneries
sans faire attention... mais quand il parle je sens
ce qu'il crache dans la soupe.

une fois. Mon meilleur amie me trahie
plusieurs fois et a chaque fois je le
pardonne. L'amitié n'est pas comme
elle pense !

précédentes.

Malheureusement, je raconte mon histoire
avec mon ami qui est trahi moi facilement et tu
considère comme ma sœur. Et m'éprouver ce dont on
tue un avantage, parce que je te donne toute la confiance
mais se battre contre quelque chose sans espoir de gagner
absolument j'ai chaque et je connais que tu
as un cœur de pierre.

Etudiant 42

Dans notre vie il ya des personnes bonnes et l'autres
mal. Mais Malheureusement j'ai fréquenté une fille
mauvaise. Elle a touché mes sentiments vraiment.
Surtout ma famille elle les a insulté à cause de
quelque chose futile. Malgré c'est une bonne amis
pour moi. C'est la vie j'ai une quelque proverbe dit
« Avaler des couleurs ». En est très flatter
parce que Elle perd vraiment mon amis.
mais en grâce à Elle « Il a un cœur de pierre »
Elle démontre sérieusement
normalement sente le sapin. Elle respect
mes liens entre moi.

Etudiant 43

un jour, je découvre une grande surprise qui me fait une
grande choque ; ma meilleur amie me fait trahir et
elle dit mes secrets à une autre fille. Elle a un cœur
de pierre parce qu'elle est n'a pas respecter la fidélité
dans notre relation. Elle était, comme ma sœur et toujours avec
moi dans ma maison comme un membre de la famille, ça
confirme le proverbe qui dit que « cracher dans la soupe ».

Etudiant 44

La trahison
C'est un comportement mauvais quand ton amie est trahing
vous après une long temps de fraternité et après les
choses mal et les choses bonnes. ton amie cracher dans
la soupe.

Etudiant 45

Dans notre région je confirme qu'il n'existe pas des meilleures amies, c'est vrai que "une hirondelle ne fait pas le printemps" mais ~~c'est~~ si je parle de moi-même j'ai eu dans une mauvaise expérience avec une fille qui "crache dans la soupe" mais j'essayai de dépasser tout ça mais je n'arrive pas j'étais comme celle qui "avale des couleuvres" mais je la quitte et je dépasse tout ça.

Etudiant 46

- L'amitié c'est une fleur rose, entre des amis intimes, très fidèle, très solidaires, très honnêtes dans tous les lieux et les temps, il y a une proverbe dit que "dites moi que tu hantes je t'en dirais que tu es" mais personnellement on trouve une tricherie entre des amis à cause de plusieurs de choses comme la jalousie, etc. ou le changement de la mentalité. Et, "il y a un verre de pitié" mais les amis restent des amis.

Etudiant 47

La trahison c'est une chose mauvaise et méchant, j'ai essayé et chose à mon meilleure amie, elle était mon meilleure amie et tous qui ai besoin mais malgré tout elle se trahit moi comme nous dans le proverbe qui dit "Crache dans la soupe". Je sais que tous les gens c'est pas kif kif "une hirondelle ne fait pas le printemps" mais j'ai pris l'expérience et je comprends bien que j'étais donne la confiance à quelqu'un qui ne mérite pas comme le proverbe dit : "se battre contre des moulins à vent".

Etudiant 48

Bien sûr, chacun de nous a des amis, plus précisément un ami proche, et avec l'amitié vient la trahison, comme moi, par exemple, mon ami proche a me trahi un jour. c'était vraiment un très mauvais jour, on a fâché pour quelques jours, mais ont était comme un gen ce qui il se batte contre des moulins à vent en fin après une période on a revient, de tout façon une lionnelle ne fait pas le printemps. Je vais toujours faire des amis et pratiquer l'amitié.

Etudiant 49

Merci d'avoir l'attention d'avoir un tel sujet effectivement "la trahison", ce phénomène là est très ordinaire surtout dans notre dernière génération, dès quelques années plus tard, j'ai eu une amie elle était la plus proche de mon cœur, mais malheureusement, elle a un cœur de pierre, elle m'a trahi, sans cause, j'~~est~~ ai essayé ~~avec~~ de comprendre pour quoi? et comment mais sans résultat comme quelqu'un qui se batte contre des moulins à vent, vraiment elle m'a touché mais heureusement j'ai appris, et j'ai écrit des confessions.

Etudiant 50

L'amitié est le sentiment de la fidélité entre deux ou trois ~~entre~~ gens; mais est ce qui elle reste jusqu'à aujourd'hui? ^{véritablement} mon amie intime ~~et~~ un cœur de pierre car elle m'a trahi et elle n'était pas avec moi dans mes difficiles jours, j'étais très belle avec elle, mais elle crache dans la soupe. Par contre, il y a des amis qui sont plus que frères et sœur car les chiens ne font pas les chats. L'amitié est la chose la plus belle dans la vie, car on connaît plusieurs chose si on essaye de la faire.

Etudiant 51

elle était mon cœur, ma force, ma vie.
ces expressions étaient un peu de lui. Je faisais tout
mes possibles pour le garder mais, malheureusement une
hémorragie me fait passer le printemps. H
Je ne peux pas oublier le jour du 10/06/2015.
Lorsque on participait à une compétition de "l'art comme"
mais elle a un cœur de pierre" elle m'a mis
beaucoup de sel dans mes yeux. et à la fin des

Etudiant 52

Avant deux ans, j'avais une amie proche, elle était comme
ma sœur... je partageais le bonheur et aussi la tristesse avec lui
Mais malheureusement, il me trahissait malgré tout l'amour
que j'ai lui donné, si je peut dire "elle crache dans le sang"
en plus, elle devient dure que j'étais pas bien avec lui et moi
la cause de notre séparation. Dans ce cas je perd même
le mot parce que j'ai mal senti parce que j'ai pas le
cœur de pierre. Même après ce qui elle me faisait, elle
n'arrêtait pas là, elle parlait à moi, elle essayait
de me faire avec les paroles mais
je lui dis que "elle se bat contre des moulins à vent"
parce que elle n'existe pas à mon côté, je lui rejette.

- Après le Brevet, ma copine on fait dire ma
cousine s'appelle : Sirmine = après une amitié vaste.
Pendant 5 ans au plus, ma cousine elle a changé la
leçon. j'ai ~~travaillé~~ tout pleter bcp. parce qu'elle
a toujours été contre moi, elle a oublié tout les bon
moments, et les souvenirs elle me change avec de
autres filles. ~~est~~ aujourd'hui elle est comme une
étrangère pour moi et j'ai compris bien que ~~une~~
Rosendalla ne fait pas le printemps > c'est-à-dire il y a
des filles qui font notre amitié jusqu'à maintenant.

Résumé

Ce travail de recherche a pour objectif la promotion de l'enseignement des expressions idiomatiques de manière à favoriser leur compréhension et leur réemploi dans le discours par les étudiants de français langue étrangère. Partant de cette ambition, nous avons testé l'efficacité de l'approche plurilingue dans l'enseignement- apprentissage de ces tournures.

Les résultats obtenus par le biais de l'expérimentation et l'analyse des résultats du questionnaire nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ supposant que l'approche plurilingue faciliterait aussi bien la compréhension que le réemploi des expressions idiomatiques en donnant l'occasion aux étudiants de s'appuyer sur des langues déjà maîtrisées en l'occurrence l'arabe dialectal et l'arabe standard.

Mots clés : approche plurilingue, expressions idiomatiques, enseignement-apprentissage du FLE.

ملخص

يتمحور بحثنا حول كيفية اسهام النهج المتعدد اللغات في تعليم وتعلم التعبيرات الاصطلاحية لطلبة الفرنسية كلغة أجنبية. وقد توصلنا من خلاله إلى أن اتباع هذا النهج القائم على الاعتماد على اللهجة العامية الجزائرية وعلى اللغة العربية ، يسهل على المتعلم فهم التعبيرات الاصطلاحية الفرنسية وكذا استعمالها في التعبير الكتابي ، من خلال الاعتماد على معاني التعبيرات الاصطلاحية العربية و مضاربها .

الكلمات المفتاحية: النهج المتعدد اللغات، التعبيرات الاصطلاحية، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Abstract

Our research focuses on how the multilingual approach contributes to teaching and learning the idioms of French as a foreign language. Based on the meaning of arabic idioms and their use's context, this approche makes easier to the learner to understand French idioms and use them in written expression.

Key words : multilingual approach, idioms, french foreign language.