

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université d'Alger 2
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
Département des Lettres et Langue française



Thèse de Doctorat Ès-Sciences
Option: Sciences du langage

Thème :

Difficultés de compréhension des locutions figées dans les écrits français chez les apprenants algériens

*Cas des étudiants de 1^{ère} année licence, département de français,
Université Mohamed Boudiaf de M'Sila*

Difficulty understanding fixed expressions in French writing among algerian learners

*Case of 1st year undergraduate students, French department,
Mohamed Boudiaf University of M'Sila*

Présentée par :
M. MEKDOUR Zaidi

Dirigée par :
Pr. BOUZIDI Boubakeur
Université de Sétif 2

Membres de jury :

| | | | |
|-------------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------|
| Mme. IDJENADENE Fatiha | Professeure | Université d'Alger 2 | Présidente |
| M. BOUZIDI Boubakeur | Professeur | Université de Sétif 2 | Rapporteur |
| M. DAKHIA Abdelouahab | Professeur | Université de Biskra | Examineur |
| M. FAID Salah | Professeur | E.N.S de Boussaâda | Examineur |
| M. DJEBLI Mohand Ouali | Professeur | Université d'Alger 2 | Examineur |

Année universitaire 2021/2022

Democratic and People's Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Research
Scientist
Algiers 2 University-Bouzaréah
Faculty of Letters and Foreign Languages
Department of Literature and French Language



Doctorat Thesis in Sciences
Option: Language Sciences

Title :

**Difficulty understanding fixed expressions in French writing
among algerian learners**

*Case of 1st year undergraduate students, French department,
Mohamed Boudiaf University of M'Sila*

Presented by :
Mr. MEKDOUR Zaidi

Under the direction of :
Pr. BOUZIDI Boubakeur
Sétif 2 University

Jury members :

| | | | |
|--------------------------------|------------------|-----------------------------|-------------------|
| Mrs. IDJENADENE Fatiha | professor | Algiers 2 University | President |
| Mr. BOUZIDI Boubaker | professor | Setif 2 University | Supervisor |
| Mr. DAKHIA Abdelouahab | professor | Biskra University | Examiner |
| Mr. FAID Salah | professor | ENS de Boussaâda | Examiner |
| Mr. DJEBLI Mohand Ouali | professor | Algiers 2 University | Examiner |

Academic year 2021/2022

Remerciements

Je tiens tout d'abord, à remercier Dieu, le tout puissant, de m'avoir donné la santé, la patience et la volonté pour accomplir ce travail de recherche.

Je tiens aussi à présenter ma reconnaissance, ma profonde gratitude et mes vifs remerciements envers mon directeur de recherche Pr BOUZIDI Boubakeur, pour sa patience infinie, ses efforts, son appui inconditionnel et ses judicieux conseils qui ont été d'un véritable apport scientifique et méthodologique dans la concrétisation de ce travail en m'apportant un nouveau souffle pour aller de l'avant.

Je remercie de tout cœur Dr ZEBIRI Abderrazek d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail et qui n'a pas dédaigné de m'offrir une aide incitative durant la réalisation de cette recherche.

Mes remerciements vont également aux docteurs AMEUR Azzedine, BOUGLIMNA Mustafa, GHERBAOUI Amar, AMROUCHE Fouzia de l'université de M'sila ainsi que Dr MABRAK Sami de l'école supérieure de Sétif, pour leurs conseils éclairés, leurs orientations scientifiques et méthodologiques ainsi que leur soutien.

Je remercie également l'enseignante KEFSI Nadia pour m'avoir accompagné dans la réalisation du volet pratique et pour l'aide précieuse qu'elle m'a donné ainsi que ses étudiants de 1^{ère} année de département de français à l'université de M'sila qui ont été très engoués pour réussir cette expérimentation. Je n'oublierais pas de remercier également PATRICK Haillet, le directeur adjoint du laboratoire de recherche LT2D de l'université Cergy-pontoise de Paris, qui m'a aidé en me fournissant des informations et en me donnant accès à des documents précis qui m'ont été d'une grande utilité.

Enfin, mes remerciements vont aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail que j'espère qu'il ait rempli les satisfactions scientifiques attendues, sans oublier de remercier tous ceux qui m'ont encouragé de près ou de loin dans la réalisation de ce travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

À mes chers parents ;

À ma femme ;

À ma fille Amina ;

À mon fils Abderrahim ;

À toute la famille MEKDOUR.

Sommaire

Chapitre I

Figement et expressions figées

Chapitre II

Locutionnalité et sa typologie dans le figement linguistique.

Chapitre III

Compréhension des expressions figées

Chapitre IV

Cadre général et déroulement de l'expérimentation

Chapitre V

Analyse et interprétation des questionnaires

Chapitre VI

Analyse et interprétations des données

des trois expérimentations

Introduction générale

1. Préambule

Beaucoup de locutions idiomatiques en langue française sont utilisées au quotidien par les locuteurs natifs et non natifs aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Elles sont reproduites, comprises et communiquées par les membres d'une communauté linguistique donnée. En effet, leur caractère figé qui représente l'unité de sens et de forme est la propriété essentielle de ces locutions idiomatiques.

Par ailleurs, la notion de figement a depuis toujours suscité de nombreux débats linguistiques grâce à sa valeur des plus importantes dans différentes formes langagières écrites et orales, elle a été constamment l'objet de différents points de vue. Plusieurs travaux de recherche dont ceux de Charles Bally (1970) l'ont abordée avec curiosité en s'intéressant aux séquences figées quand elles sont employées hors contexte. Par contre, d'autres dont Isabel González Rey (2002) estiment que leur importance se met beaucoup plus en valeur quand elles sont contextualisées.

La maîtrise de toute langue étrangère nécessite la maîtrise d'un éventail de connaissances et de compétences réelles. En effet, pour atteindre un certain niveau de compétence linguistique dans une langue donnée, il ne suffit pas de connaître un grand nombre de mots et de savoir jongler avec les règles de grammaire, mais il est également primordial de connaître les expressions figées propres à cette langue et savoir les utiliser doctement, car ces dernières aident énormément à savoir s'exprimer de façon juste et courante dans cette langue étrangère.

Par ailleurs, les locuteurs natifs ont généralement tendance à utiliser des expressions figées, dans la plupart des cas, des expressions familières et de temps en temps d'autres encore plus soutenues, et ce en fonction de la situation communicationnelle dans laquelle ils s'inscrivent ; plutôt que de produire des phrases formées de mots "banals". À titre d'exemple, si un locuteur français veut dire qu'une personne part sans prendre congé d'une autre personne, il dira plutôt,

elle a filé à l'anglaise ou *elle est partie en douce* plutôt que d'utiliser d'autres expressions, comme « elle est partie sans être vue ». Aussi, s'il veut décrire l'état d'une personne qui agit vite, il dit plutôt « *elle va en flèche* ou *elle va illico presto* au lieu de dire elle va rapidement ou elle va vite. Les exemples précédents montrent qu'il y a toujours moyen de pouvoir s'exprimer différemment et avec un style châtié et littéraire tout en utilisant des tournures figées afin de peaufiner son discours dans la langue cible. Cependant, il convient de s'accorder à dire que les locuteurs débutants en langue étrangère, notamment, ceux non natifs peuvent rencontrer de réelles difficultés en matière de compréhension des expressions figées, en particulier lorsqu'il s'agit d'expressions peu usitées et d'autres au sens inaccessible.

La connaissance de ce type unités phraséologiques semble être très faible chez les locuteurs non natifs. Cela pourrait être tributaire à différents facteurs tant individuels que linguistiques, voire sociolinguistiques, qui semblent affecter négativement la compréhension des expressions figées. D'une part, le français est largement parlé dans les établissements institutionnels à quelques cas près, à titre d'exemple, les familles «*francophones*» utilisant le français dans ses différents registres de langue dans leur quotidien ne sont pas nombreuses. Par contre, il peut y avoir des facteurs individuels qui expliquent le faible niveau de connaissance du français. Ainsi, nous constatons qu'on s'intéresse peu aux aspects culturels du langage au niveau des expressions figées.

Les locutions idiomatiques ou les expressions figées s'offrent indubitablement une place éminente dans la langue française qui tire souvent origine de sa culture. Toutefois, ces dernières sont un peu mises à l'écart et semblent n'avoir aucun intérêt autant chez nos apprenants non natifs que chez les enseignants ; voire leur importance n'est guère prise en ligne de compte par le système éducatif algérien vu leur rareté même dans les manuels du français dans les différents paliers scolaires ; leur utilisation existe à peine dans certains ouvrages destinés à l'apprentissage de la langue française.

En outre, ces expressions se veulent comme un moyen susceptible de transmettre la culture d'une langue étrangère, comme le confirme Alain Rey : « aucune langue ne peut s'apprendre, ni être décrite, sans elles »¹. Il serait donc extrêmement inconcevable de faire table rase de l'aspect de ses éléments socioculturels si l'on voulait acquérir une maîtrise approfondie d'une langue étrangère à tous égards.

Contrairement à la compréhension d'une tournure libre qui peut avoir une interprétation littérale, pour comprendre le sens d'une locution idiomatique, il ne convient surtout pas de comprendre uniquement le sens de ses mots, mais il convient essentiellement de comprendre le sens de l'ensemble des mots de cette locution ayant un sens figuré. Par exemple, les locuteurs natifs ne sont pas naturellement conscients de l'aspect figé de leur langue maternelle, plutôt, il leur est absolument naturel et loisible d'utiliser certaines expressions figées dans leur quotidien. Mais, pour le cas d'un locuteur non natif qui souhaite acquérir une langue étrangère, il devra faire un immense effort pour s'y faire et pouvoir par la suite les utiliser spontanément.

Pour plus d'éclaircissements, nous faisons part de ce que nous avons effectivement vécu. Nous utilisons de temps en temps dans notre cours l'expression «une autre paire de manches» que nous utilisons de temps en temps en dispensant notre cours ; cette expression a un sens figuré, qui signifie "*une chose entièrement différente*"² qui, étant tellement redondante dans mes cours qu'à un moment donné nous avons été interpellé par l'un de nos étudiants à propos de ladite expression figée qui semble avoir suscité son intérêt, car la plupart des apprenants peuvent comprendre parfois qu'il s'agit d'une simple phrase sans pour autant se rendre compte que de telles expressions peuvent avoir une signification entièrement figurée.

¹Rey, A. et Chantreau, S., (2003), *Dictionnaire des Expressions Et Locutions*, Paris : Dictionnaire le Robert.

²Ibid, p. 583.

De plus, les apprenants non natifs ne peuvent pas comprendre certaines expressions figées revêtues d'une connotation culturelle dont la compréhension nécessite de mettre en œuvre des connaissances extralinguistiques sur la situation socioculturelle des locuteurs pratiquant cette langue.

Les apprenants non natifs rencontrent souvent de difficultés majeures qui sont généralement liées à la compréhension des expressions figées, et au fait que ces derniers en font une traduction stricto sensu, c'est-à-dire que le sens général de l'expression n'est pas déductible du sens des mots dont elle est composée, ce qui la rend en quelque sorte ambiguë aux locuteurs non natifs, notamment celles qu'ils n'ont jamais vues ou utilisées par ces derniers.

Du point de vue de la traduction, ce genre d'expression figée a des structures syntaxiques qui n'ont pas de correspondants équivalents dans d'autres langues. De ce fait, un locuteur non natif ne connaissant pas l'expression essaiera de pénétrer son sens en la traduisant littéralement, cela revient à dire que faire une telle traduction littérale pourra inéluctablement dénaturer le sens de l'expression.

Par ailleurs, nous pouvons évoquer un autre écueil pouvant se dresser devant les apprenants non natifs en fait de la compréhension des expressions figées, il s'agit d'un certain manque de culture dans laquelle elles s'imprègnent. Il est à signaler que, dans la plupart des cas, le sens de ces expressions est intimement lié à la culture cible. Tout compte fait, si un apprenant possède une parfaite maîtrise de la langue, il ne sera pas en mesure de saisir le sens de telles expressions s'il ne dispose pas d'un minimum de la culture de la langue cible.

2. Constat

Notre expérience en tant qu'enseignant et en tant que praticien de terrain. En effet, notre tout premier constat a pris naissance depuis que nous étions enseignant de français au lycée, où nous avons pris en charge tous les niveaux, nous y avons travaillé pendant cinq ans. Nous avons, alors, constaté que les étudiants tous niveaux confondus ne réalisent pas le sens de certaines expressions

figées que renferment certains textes destinés à la compréhension de l'écrit, cette réelle difficulté n'a cessé de constituer un véritable obstacle chez les lycéens sans avoir moyen d'y faire face. Les étudiants se voient comme un élément passif qui ne fait que recevoir un savoir par son enseignant sans pour autant, faire attention aux subtilités et à la qualité dudit savoir.

De plus, dès notre recrutement à l'université de M'sila, au département de français, où nous avons assuré le module (compréhension et expression écrite), à l'intention des étudiants de première année LMD. Ainsi, nous avons sans grande surprise, constaté que ces derniers ont également un problème de compréhension des locutions figées. Lorsqu'ils accèdent à l'université, ils se rendent compte qu'ils sont censés apprendre le français dans tous ses aspects tout sans négliger ce qui est des plus essentiels, à savoir l'aspect culturel des expressions ; bien qu'il fasse partie intégrante de l'apprentissage du français, malheureusement il n'est pas au programme d'enseignement.

Notre premier constat s'est révélé lorsque nous leur avons posé une question dans la partie de dissertation dans notre sujet d'examen qui renfermait une locution figée, à savoir *faire montre de* qui a attiré notre attention sur le fait que la quasi-majorité des étudiants avaient mal compris la consigne renfermant la locution en question. Par conséquent, ils ont pratiquement répondu à tort et à travers sans pointer du doigt le bien-fondé de la consigne. Partant de ce constat, nous nous sommes rendu compte qu'il y a une réelle difficulté de compréhension de ce type d'unités lexicales.

Nous avons également constaté à partir de nos observations et nos entretiens avec des enseignants universitaires assurant les modules de compréhension de l'écrit et de l'oral qu'il y a une absence évidente de l'enseignement de la phraséologie et de la sémantique liées au culturel du FLE.

En outre, il est à signaler que la complexité sémantique et le dynamisme du signe linguistique qu'est la locution figée nous ont amené à entreprendre une recherche empirique. Comment nos apprenants accèdent-ils au sens de

l'expression étant seule ou employée dans un texte donné ? Cela déclenche un processus interprétatif complexe sur le plan sémantique. Pour ce faire, il va de soi, il convient de tenir compte de la dimension culturelle qui s'impose naturellement, dans ce cadre linguistique, nous entendons mode d'expression

Cette situation nous incite à nous interroger sur les difficultés rencontrées par nos apprenants, souvent liées à la compréhension de la phraséologie de français, c'est-à-dire les locutions figées.

3. Problématique

Cette situation nous pousse à formuler les interrogations suivantes :

- En français, à l'instar de toutes les langues, on use de mots et d'expressions lexicalisés françaises et latines, face à l'opacité intrinsèque à la nature comme à la structure de la locution, que faire ?
- La présence des locutions figées dans les écrits français empêche-t-elle souvent les apprenants non natifs de comprendre certaines principales, voire, le sens général d'un texte écrit ?
- Les locutions et les expressions figées de nature opaque sont-elles difficiles à comprendre par les apprenants non natifs, comparées à celles transparentes ?

4. Hypothèses

Les considérations dont nous avons tenu compte ci-dessus et les interrogations sur lesquelles nous avons débouché, nous permettent de formuler les hypothèses suivantes :

- ❖ Les difficultés de compréhension de certaines expressions et locutions figées seraient inhérentes à leur caractère opaque.
- ❖ Les étudiants non natifs auraient une connaissance minimale des locutions et expressions figées.
- ❖ Les enseignants de français à l'université, feraient usage très rare des expressions et locutions figées dans leurs cours pédagogiques.
- ❖ Les locutions figées ne seraient pas prises en compte dans les activités d'apprentissage du FLE à l'université.

De toutes ces hypothèses principales qui servent de base à notre travail, en découlent d'autres secondaires :

- ❖ Une lecture en diagonale et univoque ne permettrait pas à l'étudiant non natif de pénétrer le sens figuré de certaines expressions figées.
- ❖ l'absence de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue entraverait l'accès à la compréhension des locutions figées.

5. Objet d'étude

Notre présent travail de recherche se limite à deux objectifs principaux. D'une part, la difficulté de compréhension des expressions figées est considérée comme inhérente à l'opacité sémantique de ces dernières, et nous nous sommes efforcés d'identifier les principales raisons de leur difficulté de compréhension. D'autre part, nous essaierons de mettre l'accent sur le phénomène du figement, étant l'une des propriétés des expressions figées. Ensuite, nous essayons autant que possible de proposer des solutions possibles pour que l'apprenant non natif puisse surmonter les obstacles qu'il rencontre, chaque fois qu'il a affaire à la compréhension d'un texte quelconque.

Il devient maintenant bien évident que le but de notre recherche n'est pas une étude linguistique des locutions et des expressions figées mais, se veut plutôt une analyse des difficultés de compréhension que pose leur caractère figé. En effet, au niveau du texte, l'apprenant pourrait comprendre une expression figée comme étant une séquence non figée.

Dans ce but, nous essayerons de mettre à l'épreuve deux groupes, un groupe expérimental et un deuxième qui sera pris comme témoin. Par le biais d'un pré-test, nous tenterons de démontrer le niveau de compréhension de telles expressions.

Il s'avère donc indispensable et nécessaire de nourrir des réflexions didactiques sur le repérage des erreurs de compréhension des expressions idiomatiques et de proposer en conséquence des activités de remédiation.

Notre tâche consistera à soumettre, dans un premier temps, au premier groupe (groupe témoin) un texte dépourvu des expressions figées, à l'exception d'une seule de nature transparente et soumettre dans un deuxième temps un texte contenant des expressions figées au deuxième groupe (groupe expérimental). À partir des résultats que nous recueillerons, nous procéderons par la suite à une analyse statistique qui sera suivie des commentaires et interprétations, et ce afin de rendre compte de la difficulté apparente de compréhension des expressions figées par les non-natifs.

6. Choix du corpus

Pour rendre compte de la réelle difficulté de compréhension des locutions figées dans un discours écrit, ainsi que leur difficulté de compréhension lorsqu'elles sont décontextualisées chez les apprenants non natifs, il s'agira des étudiants de première année de l'université de M'sila. En effet, pour nous assurer des difficultés de compréhension que posent ces dernières étant contextualisées, nous avons jugé très pertinent de jeter notre dévolu sur un court texte informatif que nous avons extrait dans le site électronique (podcastfrançaisfacile.com), il s'agit d'un site spécialement dédié à l'apprentissage de la langue française dans tous ses aspects. Ledit texte est disponible en versions audio et écrite. Nous avons choisi ce court texte du fait qu'il est le plus souvent utilisé dans le module de la compréhension de l'écrit ; cela donne à l'apprenant d'en lire tant d'autres et inlassablement.

En plus, à l'heure actuelle, les apprenants ont tendance à lire de courts messages, à l'instar de ceux dont fourmillent les réseaux sociaux ; plutôt que d'avoir affaire à des textes longs qui exigent beaucoup de temps ; cela est de plus en plus fastidieux chez eux. En fait, les courts textes informatifs deviennent le centre d'intérêt de pas mal de lecteurs, cela n'empêche que ce type de texte pourrait contenir le phénomène de figement faisant l'objet de notre sujet de recherche.

Quant aux difficultés qu'entraînent ce type d'expressions lorsqu'elles sont utilisées seules. Il est à souligner que certaines expressions sont parfois complètement décontextualisées, par exemple, nous trouvons souvent ces expressions dans les titres des médias écrits, certaines expressions dominent tout le titre sur la une de certains journaux. Voilà la raison pour laquelle nous voudrions tester également les difficultés de compréhension de locutions pareilles hors contexte. Pour ce faire, nous avons sélectionné une dizaine d'expressions idiomatiques extraites d'un dictionnaire (Robert des expressions et locutions)¹. En fait, nous avons opté pour ces unités préfabriquées parce qu'elles sont insérées, en général, dans les titres de la presse écrite où elles se détachent nettement, parfois même elles sont utilisées seules comme un titre, C'est ce qui nous a poussé à savoir si ces dernières peuvent entraver leur compréhension en étant seules.

Nous avons également jugé intéressant à établir deux questionnaires. En effet, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants pour tenter de savoir s'ils ont une idée sur les locutions et si ce type de locutions les empêche effectivement de comprendre des textes écrits. Un autre questionnaire que nous avons proposé à un échantillon d'enseignants exerçant dans le département de français de l'université de M'sila. À travers ledit questionnaire, nous cherchons à évaluer l'intérêt qu'accordent les enseignants aux locutions et comment gèrent-ils leurs particularités à bien des égards ?

7. Plan de recherche

La nature de notre travail de recherche s'inscrit dans une approche lexicosémantique des expressions figées. Pour ce faire, nous avons jugé utile de nous fonder, dans un premier temps, sur la méthode descriptive analytique, dans laquelle nous décrirons et analyserons les résultats des apprenants relatifs à la compréhension des locutions figées.

¹ Rey A, Chanterreau S, (1998), *Dictionnaire des expressions et locutions*, Dictionnaires, Le Robert, Paris.

Afin d'étudier de près les difficultés des locutions figées en tant que signe linguistique posant un problème de compréhension, nous avons jugé utile, dans un second temps, de faire appel à l'analyse comparative entre les locutions opaques et les locutions transparentes. Ces dernières sont considérées comme des unités phraséologiques qui constituent le réseau de relations complexes engendrant des difficultés de compréhension. À cet effet, nous nous sommes inspiré de deux assises théoriques : la théorie de la lexicologie d'Eluerd (2000) qui s'intéresse au sens des locutions figées et la théorie sémantique d'Irène Tamba-Mecz (1991) qui s'intéresse notamment à l'interprétation sémantique des mots et de leur dimension cognitive.

Afin de bien présenter la conception du plan de notre recherche, nous avons jugé utile de subdiviser notre recherche en six chapitres.

Dans le premier chapitre, *cadre théorique : le figement et les expressions figées*, nous essayerons de situer de la notion de figement dans son contexte historique qui constitue notre objet d'étude, et de faire ressortir son rapport avec les expressions figées. La nature de l'expression figée est si complexe que les descriptions linguistiques réunissent nécessairement plusieurs approches (syntaxique, lexicale, sémantique et pragmatique)

Dans le deuxième chapitre : *locutionnalité et figement linguistique*, nous essayerons de mettre l'accent sur la notion de la locution et son rapport avec le figement linguistique, ainsi de revenir sur toute une panoplie terminologique qui lui est inhérent ; comme il serait très judicieux de faire la lumière sur sa typologie afin de rendre compte du degré de sa complexité relative à leur compréhension, ainsi de mettre en évidence son rapport avec la phraséologie sur le plan sémantique.

Dans le troisième chapitre que nous avons intitulé : *compréhension des expressions figées*, ce chapitre nous permettra de nous concentrer, plus particulièrement, sur le statut de l'écrit que sur le mode de la lecture compréhension chez les apprenants non natifs. De plus, il serait important de

faire état des composantes de base de la situation d'écrit et mettre en exergue les compétences qu'un apprenant doit mettre en place afin de pouvoir accéder au sens d'un énoncé écrit, et ce à travers les types de compréhension.

Dans le quatrième chapitre : *cadre général du déroulement de l'expérimentation*, nous tenterons d'aborder le cadre descriptif général dans lequel se sont effectuées nos expérimentations ou à plus forte raison, la description de notre corpus.

Dans le cinquième chapitre : *analyse et interprétation des résultats des questionnaires* qui sera exclusivement réservé à l'analyse des deux questionnaires dont l'objectif préalable est de nous rendre compte dans quelle mesure les étudiants et les enseignants s'intéressent à la valeur pédagogique des locutions figées, ou encore de connaître le taux de fréquence de celles-ci dans le processus de l'apprentissage du FLE lors des cours pédagogiques.

Le sixième chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats que nous aurons obtenus de notre protocole expérimental. Il s'agira de trois activités de compréhension de l'écrit que nous aurons soumises à nos apprenants non natifs.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion générale dans laquelle nous donnerons une réponse à la problématique que nous avons posée en début de ce travail en confirmant ou infirmant, entre autres, toutes nos hypothèses préalablement émises. Nous nous permettrons en fin de compte de suggérer dans la mesure de notre possible quelques pistes de recherches dans le but est de rendre le sens des locutions plus accessible aux apprenants non natifs.

Chapitre I

Figement et expressions figées

Introduction

Le figement linguistique du français se fait une place très importante dans l'avancée des recherches actuelles menées, entre autres, par différents spécialistes et praticiens de la langue. En effet, certaines études menées actuellement confirment que ce phénomène constitue véritablement un élément de base inéluctable dans le fait de donner une description sur le plan sémantique de la langue ; sans pour autant faire table rase de son emploi dans la communication linguistique, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral par les locuteurs non natifs. De même, toute langue naturelle se réserve un certain nombre de critères et mécanismes de son propre figement ; celui de la langue française serait-il le plus compliqué parmi ceux des autres langues du monde ?.

Dans ce présent chapitre, nous essayerons d'adopter une vision linguistique nous permettant de passer en revue les notions essentielles sur le figement lexical. Pour ce faire, nous tenterons de citer plusieurs définitions ayant trait au phénomène linguistique du figement étant une notion très importante dans la structure et la conception sémantique des expressions figées. Nous allons essayer également dans ce même chapitre de mettre en évidence les différents aspects de ce phénomène en illustrant leurs définitions par des exemples concrets. En outre, il sera aussi judicieux d'explicitier la notion du défigement ainsi que les caractéristiques du figement linguistique, et enfin de tirer au clair la manière dont les locutions idiomatiques en français fonctionnent sémantiquement.

1. Aperçu général des expressions figées

Nous pouvons dire que la langue est un système de signes linguistiques, vocaux et graphiques qui se veut un moyen de communication entre les locuteurs. Ainsi, la langue est également définie comme étant une structure assez difficile à comprendre. Si la langue fait l'objet d'une certaine difficulté pour les locuteurs natifs, comment allons-nous imaginer la difficulté que celle-ci pourrait créer chez les locuteurs non natifs? Évidemment, la langue est composée de mots. Toutefois, étant donné que la langue est constamment rattachée à son caractère vivant et ce, à travers les siècles, la langue ne cesse de se développer,

en prenant des formes plus ou moins complexes, tout comme, elle est sujette à des changements continuels.

De plus, dans la plupart des cas, certains mots étant à l'origine utilisés dans leur premier sens, ont finalement commencé à être utilisés dans un sens figuré. En d'autres termes, dans la plupart des cas, la langue peut être utilisée de façon connotée, loin du sens connotatif du mot. D'autre part, une avalanche de mots a déjà commencé à être utilisée de façon conjointe en finissant par avoir une expression dite figée. Ainsi, des linguistes, en collaboration avec des linguistes, ont commencé à intégrer ce type d'expressions dans leurs langues. Cela signifie que toutes ces expressions ont trouvé leur place dans la phraséologie. Quant à la naissance des expressions figées, il paraît un tant soit peu difficile de préciser leur date en fait de leur évolution parallèle avec celle de la langue.

1.1. Expressions figées

Dans notre modeste travail nous essayerons de consacrer une partie aux définitions détaillées des expressions figées pour réduire leur complexité et nous rendre compte de leur importance ainsi de clarifier leur statut spécifique au sein de la langue. En effet, nous avons trouvé bon nombre de définitions pour les expressions figées. En analysant les différentes définitions, le but n'est rien d'autre que de faire quelques observations et de fournir des définitions pertinentes pour les expressions fixes.

Tout d'abord, il convient de noter la diversité des expressions figées en français ainsi que dans les autres langues du monde. Ensuite, il est pertinent de souligner leur importance de taille dans la manipulation de la langue, à titre d'exemple, les hommes de lettres s'en servent souvent et avec éloquence.

Enfin, si nous partons du fait que les expressions figées occupent une place primordiale dans la langue française et dans bien d'autres langues, quelles sont donc les définitions que nous pouvons donner à ces dernières?

En tant qu'enseignants de français langue étrangère et praticiens sur terrain, nous avons notre propre manière d'interpréter et de comprendre les propriétés lexicales et sémantiques de ces expressions, lesquelles ont des propriétés formelles et sémantiques. Nous sommes loin de prétendre constituer une liste exhaustive, car c'est quasiment impossible. En effet, il est très important de souligner que la même idée peut être exprimée de deux manières différentes.

D'autre part, il convient de noter que les enseignants de français langue étrangère, eux aussi se trouvent souvent confrontés à de majeures difficultés relatives à la compréhension du sens de certaines expressions figées chez leurs apprenants non natifs, ce qui nuirait, par ce fait, à la bonne communication. Une expression figée peut se définir essentiellement comme suit :

Ces expressions sont définies, selon le Petit Robert comme "*forme ou locution propre à une langue, impossible à traduire littéralement dans une autre langue de structure analogue* . Quant à Perrin, il a apporté une explication ¹ éclairant l'aspect figé des expressions idiomatiques en disant que "*la notion d'expression idiomatique renvoie à l'ensemble des idiotismes d'une langue, à l'ensemble des locutions perçues comme figées par les usages de cette langue, et dont la signification tient à une mémorisation préalable, analogue à celle de n'importe quelle unité lexicale.* ²"

Selon Saleh Mejri, elle : " [...] *s'inscrit dans un continuum qui va de la transparence la plus totale (avoir froid, rendre justice, etc.) à l'opacité complète (manger des pissenlits par la racine), en passant par une transparence plus ou moins altérée ou une opacité quelque peu aérée (vin gris, panier de crabes)*³"

De plus, il essaie de comparer des expressions fixes avec des dénominations. Notons cependant qu'il s'agit d'une dénomination qui peut être

¹Dictionnaire Le Petit Robert, version électronique, 2012, Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette, 1991.pp.95.

²Perrin, Laurent, (2000), « Remarques sur la dimension générique et sur la dimension dénomminative des proverbes », Langages, n° 139, p 69.

³Salah, Mejri, (2008), « Figement et traduction », *problématique générale*, Meta, Volume 53, numéro 2, problématique générale, P.244.

analysée par le sujet parlant comme dérivée diachroniquement de l'usage de formes plus ou moins homophoniques, conférant un sens figural général.

Quant à Pierre Guiraud, il a défini l'expression figée comme une unité lexicologique et syntaxique, en soulignant son caractère sémantique plus ou moins ambigu en disant "*une locution est « une façon de parler » ; mais, dans un sens plus restreint, on la définit comme une expression constituée par l'union de plusieurs mots formant une unité syntaxique et lexicologique.* En d'autres ¹ termes, le sens de cette expression n'est pas le sens de chacun de ses mots utilisés.

Il serait judicieux de donner une définition assez détaillée qui englobe toutes les définitions données ci-haut. Pour une telle définition, nous pouvons nous référer à la définition donnée par Gaston Gross "*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*": l'expression idiomatique comme défini également à II ²

"Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants. Le figement peut être partiel si la contrainte qui pèse sur une séquence donnée n'est pas absolue, s'il existe des degrés de liberté³ "

Après ces quelques définitions assez lapidaires, il paraît tout à fait évident que les expressions figées constituent une suite de mots ayant dans une large mesure un caractère métaphorique. En d'autres termes, il est quasiment impossible d'en déduire la signification à partir des sens de ses mots. D'ailleurs, il faut souligner le caractère spécifique des expressions idiomatiques étant donné que celles-ci sont à double entente, c'est-à-dire, elles possèdent deux façons

¹Guiraud, P. (1975), *Les locutions française*, Paris, Que sais-je ?

²Gaston, Gross, (1996), *les expressions figées en français : noms composés et autre locutions*, Éditions OPHRYS, p.4.

³*Ibid.*, p.154.

d'être interprétées : un sens de surface et un sens profond.

Partant de ce sens, il paraît très clair de connaître le sens de l'expression pour la comprendre, sinon il serait inutile de chercher dans le dictionnaire le sens de chacun des mots utilisés dans les expressions idiomatiques.

1.2. Le figement

En raison de leur figement, les expressions figées engendrent un problème sérieux dans l'histoire de la linguistique. En fait, elles ont d'abord été considérées pour la première fois comme une exception à la langue dans les grammaires anciennes et ce n'est que dans les travaux de Bally que le phénomène du figement a eu le statut de catégorie linguistique.

Il s'agit de s'interroger sur le figement langage, si hétérogène qu'il défie la rigueur scientifique, et demeure l'objet de consensus et de débats théoriques chez certains chercheurs. En l'occurrence, Béatrice Lamiroy déclare: "malgré l'intérêt incontestable que les linguistes attribuent au phénomène du figement, les linguistes tombent en général d'accord pour dire qu'il s'agit d'une question extrêmement complexe et qu'il est difficile, voire impossible d'en fournir une définition rigoureuse"¹.

Certains théoriciens du domaine linguistique utilisent ce terme pour une variété d'objectifs. Les études de traducteurs s'intéressent à la traductibilité des phénomènes de collocation, tandis que beaucoup de travaux de recherche littéraires mettent l'accent sur les aspects culturels et idiomatiques des stéréotypes. Les lexicologues, quant à eux, sont intéressés par l'élaboration des dictionnaires des expressions idiomatiques. Ainsi, dans la plupart des travaux de recherche, le figement n'est mis en avant que comme critère de définition pour qualifier des phénomènes de combinaisons plus ou moins divers et hétérogènes, dont le figement n'est qu'une caractéristique parmi d'autres (proverbes, mots composés, collocations, locutions, etc.). Cela dit, le figement en tant que

¹Béatrice Lamiroy, (2008), Les expressions figées: à la recherche d'une définition, http://www.ling.arts.kuleuven.be/franitalco/pa_per/Lamiroy2008.pdf, Consulté le 24/02/2017, p. 08.

phénomène linguistique est rarement étudié en soi et pour soi. Ce n'est que récemment que certains linguistes se sont penchés sur le figement en lui-même et pour lui-même.

Le figement est l'une des caractéristiques des expressions idiomatiques dont il faut tenir compte. En effet, celui-ci occupe un rang des plus importants parmi toutes les autres caractéristiques des expressions figées. Il faut signaler que ce phénomène ne concerne pas uniquement les expressions idiomatiques. Mais au contraire, il peut être l'affaire de tout ce qui a trait avec la phraséologie. L'étude des expressions figées traite d'une caractéristique du langage dont la grande portée a longtemps été négligée. Il est question du figement linguistique qui n'est pas entièrement ignoré, mais dont la valeur a été mise à part par de nombreux auteurs

En outre, il est également l'assemblage de deux ou plusieurs mots dans le but de former une nouvelle expression plus ou moins lexicalisée ayant deux significations distinctes en synchronie et en diachronie, le figement désigne d'une part, le processus de fixation et d'autre part, le résultat de ce processus, à savoir l'ensemble des propriétés des séquences fixes que l'on dénomme locutions ou expressions

Il serait encore très utile de présenter ici quelques définitions pouvant tirer au clair la notion du figement qui est très essentielle pour les expressions idiomatiques.

Pour Alain Rey et Sophie Chantreau qui fournissent davantage de précision, dans leur Dictionnaire d'expressions et locutions paru en 1997: "*un lexique ne se définit pas seulement par des mots simples et complexes, mais aussi par des suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisible [...]. Ces séquences, on les appelle en général des locutions ou des expressions.*"¹

Quant au linguiste Jean Dubois:

¹Rey A, Chantreau S, (1997), *op.cit.*

"le figement est 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, indépendant de ses composante¹ "

Selon le Dictionnaire de Linguistique (Larousse) "*le figement est un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme, dont les éléments ne peuvent pas être dissociés.*"²

D'autre part, on peut dire qu'une langue subit un figement lorsqu'elle solidifie une suite de mots pour former une expression spécifique à cette langue. À titre d'exemple, en français, on dit « *un froid de canard* » alors qu'en arabe, on ne dit pas « Bard elbatta ». On ne peut donc pas traduire littéralement, il faut trouver des équivalences pour exprimer les mêmes concepts.

Pour clarifier davantage, nous prenons la locution « *s'il vous plaît* » tout le monde sait qu'il s'agit d'une formule de politesse quand on veut demander quelque chose à quelqu'un. Mais, on se demande d'abord si on a déjà réfléchi à la signification de chaque terme qui constitue cette locution, sans doute non, parce que chaque apprenant non natif perçoit cette locution inconsciemment sans même y réfléchir, mais parce que beaucoup d'autres apprenants l'utilisent de manière spontanée comme ils l'ont apprise.

En revanche, dès que les étudiants perfectionnent leur français, ils se mettent à se poser des questions sur la signification de chaque élément de l'expression, comme dans l'exemple suivant : « *une pomme* » n'est qu'un fruit parmi d'autres qu'on apprend au début mais quand un apprenant rencontre l'expression *une pomme de terre*, il cherchera à comprendre le sens complet de ce légume. En outre, il est quasiment impossible de prendre le sens de ce terme

¹ Dubois, Jean, et al, (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, p. 202.

² Dubois, Jean. et al, (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, p.84.

composé séparément, alors qu'*une pomme* est un fruit et *une terre* est un sol. Il en résulte qu'il faut le comprendre comme un seul mot¹.

Ce type d'expressions est assez particulier en raison du fait que :

- Les éléments sont dépendants l'un de l'autre.
- Il n'est pas possible de les dissocier.
- Il faut savoir comment ils forment le pluriel.
- Il faut penser aussi à la syntaxe parce que quelques unes ne peuvent pas former la voix passive.

1.3. Le figement dans ses différents aspects

1.3.1. Le figement : processus intrinsèque à la langue

Le figement est une particularité des langues naturelles ; ce phénomène a été explicitement conceptualisé comme tel et les analyses se sont donné les moyens de l'investigation. En effet, il est considéré comme l'un des nombreux processus qui régissent le fonctionnement du système linguistique parce qu'il permet le recyclage des paroles usées tout en produisant de nouvelles possibilités dans la langue. De même, ce phénomène du figement est étroitement rattaché au domaine du lexique de manière particulière et de langue de manière générale ; Jean-Alexis, M voit que "*le figement est au sens qualitatif comme au sens quantitatif un phénomène inhérent et central du langage humain*"²

Néanmoins, toute fluctuation notionnelle qui a eu lieu à travers cette pluralité de recherches réalisées pour la conception du figement trahit, comme le soutient Rey, Alain. "*une situation pluraliste, assez confuse*"³. De plus, le phénomène de figement a été dissimulé par manque de dénominations collectives et de définitions strictes de façon qu'on est en présence d'éléments définitionnelles qui prêtent souvent à la contradiction.

¹Michaela Lasková, (2016), *L'acquisition et l'utilisation des expressions figées chez les apprenants*, article p 9. https://theses.cz/id/xtkar6/diplomov_prce_Laskov_Michaela.pdf, Consulté le 3/12/2016

²Jean Alexis, M, (2016), *Dynamique et perspective des français d'Afrique subsaharienne*, Editions Publibook, 216p.

³Rey, Alain, (1997), *Phraséologie et pragmatique*, in textes réunis par Michel. MARTINS-BALTAR, la locution entre langue et usage ENS Éditions Fontenay Saint-Cloud, p. 335.

1.3.2. Le figement du point de vue linguistique

Les expressions figées représentent un des arguments les plus puissants pour la théorie du lexique-grammaire, parce qu'elles mettent à nu le problème de liaison entre syntaxe et lexique, entre les règles formelles de la grammaire qui permettent de réaliser des séquences "libres" dont le sens est le résultat d'un calcul ; les entrées lexicales pourvues d'un sens « préconstruit » son un ensemble auquel appartiennent les expressions figées. La présence massive d'expressions figées dans la langue, sur laquelle M. Gross a été le premier à mettre le doigt, est aussi une formidable leçon de modestie pour tous ceux qui auraient eu l'illusion tant du structuralisme que de la grammaire générative à ses débuts, de pouvoir décrire la langue en matière de règles relativement indépendantes du lexique (cf. Béatrice Lamiroy)¹.

En outre, les expressions figées se situent à l'interface entre la langue et le langage discursif. En effet, celles-ci se situent dans la langue quand elles sont lexicalisées, mais quand elles "*transcendent leur signification linguistique pour désigner un sens, elles relèvent aussi du discours*". Ce type de lexicalisation ² repose sur un processus de figement représentant l'élément spécifique qui caractérise les séquences figées en les différenciant des combinaisons libres.

Selon Saleh Mejri, un figement qui se manifeste en fait par une "*plus grande solidarité entre leurs constituants*". Toutefois, puisqu'il n'existe pas ³ "une seule manière de figement, cette solidarité reste à redéfinir pour chaque type attendu d'expression que le figement constitue un phénomène susceptible d'être variable qui n'a pas toujours la même intensité.

1.3.3. Le figement et la profusion terminologique

Une autre notion qui s'est investie dans le contexte linguistique c'est la terminologie stricto sensu propre à certains spécialistes en linguistique. André

¹Béatrice Lamiroy, (2003), *Le notions linguistiques de figement et de contrainte*, P.1-14, consulté le 12/2/2017.URL : <http://www.ling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2003.pdf>,

² Lederer, Marianne, (1994), *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Hachette FLE, Paris, p. 120.

³ Saleh, Mejri, (2003), «*Le figement lexical* », Cahiers de Lexicologie, 83/1, p.37.

Martinet, dans son article intitulé « *Syntagme et Synthème* »¹, paru en 1967, a introduit le terme *synthème* qui comprend selon lui, une unité composée de plusieurs monèmes lexicaux fonctionnant comme une unité syntaxique minimale.

Cette notion comprend aussi des mots dérivés comme *désirables*, *refaire* au même titre que les mots composés, E. Benveniste oppose un nouveau terme *synapsie* au mot composé et au mot dérivé et il donne à cette notion la définition habituelle du mot composé : unité significative composée de plusieurs morphèmes lexicaux.

De plus, la valeur terminologique est l'une des questions les plus importantes dans l'évaluation épistémologique de tout processus de découverte, car elle a une valeur de référence relativement fiable dans l'identification des objets de recherche.

Quant à Maurice Gross² (1984), a choisi la notion de *figement* pour désigner un bon nombre de phrases. En effet, il a évoqué le terme *phrase figée* en s'inspirant de la théorie de lexique-grammaire. Dans sa démarche, la phrase est formée d'une unité sémantique de base ; les morphèmes ne sont donc pas dans le cadre de ses travaux les unités minimales. On ne peut donc pas parler de *locution* pour désigner les séquences figées tout comme on ne peut pas parler de *syntagme* pour se référer aux séquences libres.

Dans le même sens, quelques travaux de recherche ont également fait état du phénomène du figement pour mettre en évidence la profusion terminologique que certains auteurs proposent pour décrire ce phénomène, cette pluralité terminologique leur facilite, à coup sûr, d'éclairer quelques nuances dans leur théorie du figement. En l'occurrence, nous cite le fameux Cours de Linguistique Générale (1916), F. De Saussure, dans une distinction faite entre langue et parole, a évoqué les expressions et les locutions toutes faites ; cette appellation laisse

¹Andret, Martinet, (1967) , « *Syntagme et synthème* », *La linguistique*, III, 2, Paris, PUF, 1967, p. 1-14, in *Sur la description des procédés synthématiques*, par Anjella Amadou, Dans *La linguistique* 2003/1 (Vol. 39), pages 161 à 164.

²Maurice, Gross, (1984), *Une classification des phrases figées du français*, In: *De la syntaxe à la pragmatique*, ATTAL P. et MULLER C, John Benjamins publishing company, pp. 141-180.

surgir le caractère figé inhérent à cette catégorie d'expressions.

"Le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons. Il faut donc se demander si tous les syntagmes sont également libres. On rencontre un grand nombre d'expressions qui appartiennent à la langue ; ce sont les locutions toutes faites, auxquelles l'usage interdit de rien changer [...]. Il en est de même, bien qu'à un moindre degré d'expressions telles que : prendre la mouche, forcer la main à quelqu'un, rompre une lance ou encore avoir mal à (la tête, etc.)..., dont le caractère usuel ressort des particularités de leur signification ou de leur syntaxe. Ces tours ne peuvent pas être improvisés, ils sont fournis par la tradition¹"

Par ailleurs, c'est en se référant à la dichotomie langue et parole que SAUSSURE a introduit la notion de figement. Toujours est-il que, sans préciser la différence entre syntagmes libres et figés, le linguiste se limite à reconnaître à ces derniers leur caractère figé et leur variation syntaxique.

1.3.4. Expression et locution : source de confusion

Après maintes recherches et beaucoup de réflexions, certains lexicographes ne s'empêchent pas de se poser trop de questions quant au fait de trouver moyen permettant d'éclairer davantage les définitions de ces deux termes qui prêtent souvent à confusion et si la distinction entre « *expression* » et « *locution* » est pertinente. En effet, bon nombre de recherches qu'ils ont réalisé pour définir les critères de distinction entre ces deux notions délicates demeurent vaines. La discrimination entre ces deux notions est très délicate du fait de leur simple emploi en tant que des synonymes. A ce niveau-là, B. Lafleur a abordé le caractère de similarité se trouvant entre ces deux termes et qui résulte de leur attribution d'une définition générale comme un ensemble de mots exprimant une chose, une action ou une idée ; pour lui *"la nuance est bien mince entre locution et expression²"*

Bien évidemment, le concept d'expression/ locution est d'autant plus délicat à manier qu'il est étroitement lié phénomène du figement. En réalité, la frontière entre ces deux concepts n'est pas aussi claire et nette. Mais où l'affaire se complique c'est que la terminologie utilisée dépend de l'optique théorique

¹ Ferdinand. De Saussure, (1972), *Cours de Linguistique Générale*, éd. Payot, Paris, p. 172.

² Lafleur, Bruno, *.Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Duculot, Ottawa, 1979, p.v.

privilegiée par tel ou tel auteur.

Pour Martin R., une locution "*est un syntagme figé, situé au-delà du mot et en deçà de la phrase figée* syntagme peut, selon son emploi, s'attribuer ce , ¹" plusieurs qualifications se rapportant aux différentes classes grammaticales.

1.3.5. Le figement cliché

Une expression de cliché est une expression commune qui est souvent employée au quotidien, elle contient des banalités et des lieux communs. Pour Dubois, il le définit ainsi : "*toute expression qui constituait un écart de style par rapport à la norme et qui s'est trouvée banalisée, par l'emploi trop fréquent qui en a déjà été fait (l'aurore aux doigts de rose, l'astre des nuits) : c'est lieu commun*voit le cliché comme expression ³Par ailleurs, M. Marouzeau. ²" suffisamment typique pour être reconnue de prime abord, à laquelle recourt le sujet parlant et surtout l'écrivain soucieux d'imiter ce qu'il estime être une élégance, et qui souvent, à force d'être usée, donne l'impression de la pire banalité : *jeter son dévolu, tomber dans le marasme*.

La définition de la notion de cliché demeure toujours problématique est ceci est dû indubitablement à son lien étroit avec le phénomène du figement. Ainsi, on ne cesse de s'interroger toujours sur le degré de figement à partir duquel, il est possible de faire la distinction entre les formes couramment utilisées dans la langue des formes clichées ; ces dernières devraient, par conséquent, être éliminées pour certains : "*le stylisticien y reconnaîtra la figure banalisée et devra décider si son emploi constitue un effort stylistique manqué ou, au contraire, un choix délibéré*".⁴

Somme toute, nous pouvons dire que les clichés et locutions sont au croisement. Cela revient à dire que toutes les locutions ne sont pas des clichés

¹Robert. Martin, (1997), « *Sur les facteurs du figement lexical* », in Martins-Baltar, (éd.), *La locution, entre langue et usages*, Fontenay-aux-Roses : ENS, p. 291.

² Dubois, J, (1994), *Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p.89

³Jules, Marouzeau, (1962), *Lexique de la terminologie linguistique*, Librairie orientaliste Paul Geuthner, Paris, p. 50.

⁴ Charlotte, Schapira, (1999), *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, coll. : L'essentiel français, p. 34.

(Ex : les locutions conjonctives ou prépositives). Toutefois certaines d'entre elles le sont : *une faim de loup*. D'autre part, tous les clichés ne sont pas des locutions, car le cliché peut être des séquences qui ne présentent pas un figement mais il s'agit d'une fréquence dans un genre de discours comme la séquence *éminent linguiste* qui est considéré comme association clichée mais leurs éléments sont pourvus d'une certaine autonomie syntaxique. Il est à noter que le cliché a un statut stylistique. En effet, Il s'inscrit dans les études stylistiques, dans lesquelles il représente une figure de style usé, une image, qui, abondamment utilisée, a fini par s'effacer. Il faut noter que, dans ce domaine, la conscience du cliché s'avère moderne, et liée au refus des conventions qui peuvent entraîner la banalité du style. Ces structures toutes faites et récurrentes sont souvent décriées au nom de l'originalité.

1.3.6. Les stéréotypes

Le concept de "stéréotype" est étroitement lié au phénomène du figement, en effet, il se caractérise par le fait qu'il est perçu comme une séquence figée. Outre un ensemble d'expressions stéréotypées considérées comme des éléments propres à chaque langue, elles sont souvent largement utilisées par les locuteurs d'une même communauté linguistique. En fait, elles sont présentées dans des structures toutes faites qui émaillent leurs discours et contiennent des idées et des représentations préconstruites dans la langue que les locuteurs utilisent dans leur communication. À ce propos, R. Amossay et A. Herschberg Pierrot déclarent que *"Le stéréotype n'est pas, d'ailleurs contenu dans les définitions. Dans une étude comparée entre de l'espagnol et du français Ariane Desportes et Françoise Martin Berthet (1995) soulignent la nécessité de prendre en compte les unités phraséologiques de chaque langue pour décrire les stéréotypes"*¹

1.3.7. Le défigement

Pour mieux rendre compte du phénomène de défigement, il est à rappeler la manière dont fonctionnent certaines phrases libres :

"Les constructions libres sont caractérisées par l'existence de

¹Amossay, R & Herschberg Pierrot, A, (2005), *Stéréotype et clichés*, Armand colin, France, p. 92.

paradigmes permettant des substitutions définies par les contraintes d'arguments et par des modifications et des restructurations qui dépendent de la nature sémantique et syntaxique de la relation existant entre le prédicat et ses arguments. On peut ainsi calculer le nombre de variations potentielles pour une construction donnée. Toute transgression à ces possibilités est considérée comme une faute, comme par exemple une construction avec un verbe intransitif. Le seul jeu possible consiste à introduire dans un domaine d'arguments, caractéristique d'un prédicat donné, un substantif qui ne fait pas partie de la classe sémantique en question. La littérature use de cette possibilité de façon constante dans le cadre de la métaphore.^{1"}

Nous pouvons dire qu'il y a possibilité d'employer une métaphore aux expressions libres. Quant aux expressions figées qui ne s'offrent pas ladite possibilité, à quelques exceptions près, dans la mesure où le figement peut être le sujet du jeu du défigement. En effet, il consiste alors à ouvrir les paradigmes là où il n'y en a pas par définition, il est souvent utilisé pour attirer l'attention du lecteur. Ce processus de défigement ne devrait pas être pris comme étant une faute, tant s'en faut.

2. Les propriétés du figement

La langue française parmi d'autres regorge d'expressions figées qui sont des formes syntaxiques dont il est difficile de déduire le sens à partir du sens individuel de ses mots utilisés. En partant de cette définition succincte qui nous donne une idée assez éclairée sur les expressions figées, et qui peut nous aider à identifier la nature de leur figement.

Gaston Gross, quant à lui, définit les expressions figées comme suit :

" Les expressions figées se caractérisent par une panoplie de propriétés sémantico-syntaxiques. La propriété basique qui serait inéluctable pour qu'on puisse aborder d'une locution est celle de la complexité ou de la polylexicalité. Tandis que les autres servent de critères afin d'identifier le degré du figement de celles-ci. Toutefois, elles ne sont pas de façon régulière, mais leur emploi reste au choix. le figement est conditionné par l'emploi d'une propriété au moins. La présence ou l'absence de ces propriétés nous aidera à déterminer le caractère des locutions figées .^{2"}

Cependant, il paraît évident que cette définition n'est pas suffisante pour distinguer les expressions idiomatiques des autres formes similaires. Pour cela,

¹Gaston. Gross, (1996), *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Paris – Gap, Ophrys, P. 20.

²Ibid. pp.8-9

nous nous intéresserons aux caractéristiques des expressions idiomatiques. Sur la base de recherches assez rigoureuses, nous essayons, autant que possible de donner tous les détails de base des critères qui permettraient de différencier encore plus les éléments du figement. Pour ce faire, le linguiste Gross Gaston lui-même, a défini quelques critères qui doivent être réunis et accomplis pour qu'on puisse aborder le figement dans ses différents aspects, en voici quelques-uns :

2.1. La polylexicalité

Le premier critère du figement est la polylexicalité, en d'autres termes, nous pouvons retenir, comme définition d'une unité polylexicale, l'acception de Gaston. G, selon lui, la polylexicalité est le phénomène qui désigne : "*une séquence de plusieurs mots [ayant] une existence autonome. [...] On admettra comme séparateurs [entre les éléments de la séquence] le trait d'union, l'apostrophe et le blanc.* En effet, il faut noter qu'une expression figée peut .¹" avoir plusieurs mots, voire plus, par contre elle est loin d'être une dérivée, et ne peut être comprise sous une forme figée.

La notion de polylexicalité se compte également parmi les propriétés fondamentales et les plus importantes des expressions figées. Nous pouvons donner quelques exemples d'expressions idiomatiques fréquemment employées : « *Poser un lapin à quelqu'un* », « *un cordon bleu* », « *Être dans les nuages* », « *filer doux* ». Comme nous pouvons voir de ces exemples, les expressions idiomatiques se composent d'au moins deux mots. C'est-à-dire, l'une des exigences des expressions idiomatiques est la polylexicalité. Mais, que signifie exactement « *une unité polylexicale* »? Mejri trouve que : "*la polylexicalité serait aux séquences figées ce que la polysémie est aux unités lexicales simples. La polylexicalité est présentée comme une caractéristique dont découle l'essentiel des contraintes de fonctionnement syntaxique et sémantique des séquences figées.*"²

¹Gaston, Gross, *op.cit.* pp. 9-10.

²Salah, Mejri, (2005), «*Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement* », *Linx*, 53, pp. 183-196. URL :<https://doi.org/10.4000/linx.283>.

D'après Gaston. G, ce concept est considéré comme suit :

" On entend par la polylexicalité la présence d'un groupe de mots qui ont perdu leur existence autonome habituelle et qui portent ensemble d'un sens. Ils constituent une unité de composition et sont séparés par le trait d'union (porte-manteau, chauve-souris), l'apostrophe (qu'en-dira-t-on) ou le blanc (pomme de terre). Ainsi, les mots simples ne peuvent pas susciter un figement..¹"

Comme nous l'avons déjà expliquée, la polylexicalité n'est pas le seul critère, il en existe en effet d'autres qui sont également constitués de plusieurs mots, comme les collocations (entraînent des conséquences), la locution (profiter de), les mots composés (garde-robe), mais elle peut jouer un rôle important par opposition aux autres critères dont on se sert à définir les expressions idiomatiques.

2.2. L'opacité sémantique

Afin de pouvoir obtenir une compréhension correcte et facile, il est nécessaire de connaître deux termes : *le sens transparent* et *le sens opaque*. Il serait donc judicieux de fournir un exemple comme: *elle a du chien* dont le sens transparent est d'être la propriétaire de cet animal. D'ailleurs, lorsqu'on parle du sens transparent on parle bien évidemment du sens littéral qui renvoie à un objet réel.

Toutefois, cette expression peut avoir un sens opaque, c'est-à-dire un sens figuré. Le locuteur non natif doit pénétrer le sens figuré de cette expression pour qu'il puisse enfin se rendre compte qu'elle désigne bel et bien une femme élégante. En plus, ce qu'il faut encore connaître, c'est que le mot « *chien* » dans cette expression est le synonyme de « *coquin* », et ne s'emploie pas au sens littéral.

En plus, une suite de mots peut avoir, selon Gross G, il y a deux possibilités de lectures différentes ; l'une est *transparente* l'autre est dite *opaque*. Une expression figée ne relève pas du premier type de lecture, qui se heurte à une véritable opacité sémantique. Ainsi, le sens de l'expression « *croquer le marmot*

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, pp. 48-49.

» qui veut dire : (attendre longtemps en se morfondant) ne peut se déduire de celui de ses composants, car les éléments composants ne conservent pas leurs sens : le sens dans ce cas, n'est pas compositionnel, et c'est l'ajout d'autres sens que ceux des composants qui confèrent à cette expression le statut de syntagme figé.

D'ailleurs, pour Gross :

*"Une suite de mots est dite figée lorsqu'il n'est pas possible de comprendre son sens à partir de ses éléments constitutifs. L'expression dite figée réfère à un autre niveau de signification et s'il y a, à la fois, la possibilité du retour à la lecture littérale, naît la « double lecture ». Celle-ci est possible soit quand une suite figée se trouve isolée, soit dans un contexte produisant ainsi une allusion, suivant des buts humoristique ou littéraires. Or le cas dernier fait déjà partie du phénomène de défigement sémantique dont on parlera plus tard."*¹

À partir cette citation, nous pouvons dire que le sens figé, par opposition au sens littéral, devrait être appris et assimilé par tout le monde, tout comme un enfant qui apprend le sens de tous les mots de sa langue maternelle ou comme on assimile une langue étrangère.

Pourtant, il n'est pas de règle que chaque locution figée ait un sens opaque. L'opacité sémantique est un phénomène graduel, selon Gaston Gross. "*elle peut être totale (la clé des champs) ou partielle (clé anglaise) et elle sert à identifier le degré du figement.*"²

L'opacité sémantique est l'une des notions les plus difficiles à décrire et même à appliquer parce qu'elle se rapporte étroitement à la compréhension. En effet, une suite donnée est dite transparente quand elle est compréhensible, mais elle est opaque quand elle ne l'est pas.

En résumé, un syntagme donné est dit transparent quand il est compréhensible mais, il est opaque quand il ne l'est pas. Certes, l'opacité a une notion qui est des plus difficiles à comprendre et même à décrire, il y a souvent

¹Gaston, Gross, *op. cit.*, pp 10-11.

²*Ibid.*, p.11.

une hiérarchisation d'opacité entre les différentes expressions de la langue mais, cela reste pour autant lié aux locuteurs et leur compréhension.

2.3. Le blocage des propriétés transformationnelles

Un troisième critère est assez simple à rendre compte. La particularité fondamentale d'une expression figée est qu'il est impossible d'en séparer un élément d'un autre ou de la mettre à la forme passive. Prenons comme un des exemples possibles *mettre/avoir la puce à l'oreille*. Cette expression, dont le sens est *se douter de quelque chose, suspecter quelque chose, éveiller les soupçons ou alerter*, date déjà du XIII siècle.

Il a la puce à l'oreille.

Il lui a mis la puce à l'oreille.

Ça devrait lui mettre la puce à l'oreille.

Tu mettras la puce à l'oreille de ceux qui ne sont pas encore au courant.

**Qu'est-ce que tu (m') as mis ? *La puce à l'oreille.*

**La puce à l'oreille a été mise.*

** Il m'a mis la puce à mon oreille.*

** Ils m'ont donné la puce à l'oreille.*

Le premier groupe des phrases proposées est tout à fait acceptable, grammaticalement correct et on note que cet idiome peut être utilisé avec le verbe *avoir* et *mettre* et il peut être conjugué au passé, au présent et aussi au futur.

Cependant, si nous constatons toutes les phrases qui sont marquées par un astérisque, nous remarquons qu'il est impossible dans de telles expressions figées, de les mettre à la forme passive ou la forme active, ainsi que leur mise en évidence, de même pour poser une question ou même remplacer un élément par un autre. Donc, grâce aux exemples précédents, nous pouvons rendre compte de ce blocage. D'autre part, cette restriction syntaxique prouve qu'il ne s'agit pas d'expression libre qu'on ne peut pas « jouer » avec elles.

Cette condition mentionnée précédemment ne s'applique pas uniquement aux verbes. Si on veut former le pluriel des substantifs ou des adjectifs on ajoute un (s) à la fin d'un mot. Mais il existe ceux qui restent invariables comme l'adjectif *bon marché*. Cette locution adjectivale est contraire à l'adjectif *cher* et il est invariable, par exemple quelques couleurs : *orange* ou *marron*. Si un mot est invariable ça veut dire qu'on ne peut pas le mettre au féminin ou au pluriel, on ne peut pas faire l'inversion de l'adjectif avec le substantif ou de les séparer.

Ce magazine est bon marché.

* *Ces magazines sont bons marchés.*

* *La voiture est bonne marchéée.*

* *Le livre est marché bon.*

* *Ce marché est bon*

| <i>Transformations syntaxiques</i> | <i>Séquences obtenues</i> |
|------------------------------------|---|
| <i>Passivation</i> | <i>Ce paragraphe a «été rédigé par l'élève</i> |
| <i>Pronominalisation</i> | <i>L'élève l'a rédigé.</i> |
| <i>Détachement</i> | <i>Ce paragraphe, l'élève l'a rédigé.</i> |
| <i>Extraction</i> | <i>C'est ce paragraphe que l'élève a rédigé</i> |
| <i>Relativisation</i> | <i>Le paragraphe que l'élève a rédigé.</i> |

Tableau 1 : Les transformations possibles à la phrase « l'élève a rédigé ce paragraphe ».

D'après Gaston Gross toute expression figée peut avoir un degré de figement différent. Cela signifie que toutes les expressions dont nous parlons ne doivent pas se soumettre aux conditions que nous avons définies précédemment. Le degré du figement dans certaines expressions est faible, par contre les idiomes ont le figement assez fort.¹

Egalement, d'après lui, il n'est pas toujours clair de pourquoi certains changements syntaxiques sont interdits pour les expressions figées. En effet, on ne peut que se douter que ce type de transformations tient en ligne de compte le figement sémantique. Celui-ci influence l'intensité de la restriction

¹Michaela Lasková, (2016), L'acquisition et l'utilisation des expressions figées chez les apprenants, article p 9 Consulté le 27/02/2017. URL:https://theses.cz/id/xtkar6/diplomov_prce_Laskov_Michaela.pdf,

transformationnelle syntaxique, raison pour laquelle on peut dire qu'il a des expressions figées qui acceptent certaines modifications (*ce problème nous concerne tous* → *nous sommes tous concernés par ce problème.*)¹. Il estime également qu' " *on voit donc que le figement est un phénomène qui transcende ce qu'on appelle généralement les différents niveaux de l'analyse linguistique et qu'une description qui ne traite que la syntaxe ou sémantique ne retiendrait qu'une partie des faits.* " ²

Partant du principe que les expressions figées n'acceptent pas de transformations, G. Gross adopte un autre critère d'ordre syntaxique selon lequel une expression figée n'accepte pas les transformations syntaxiques telles que la passivation, la pronominalisation, le détachement, l'extraction ou la réactivation. Toutefois, toutes ces transformations courantes sont possibles dans les séquences libres qui tolèrent en général les différents changements de structure.

Nous jugeons utile en premier lieu d'illustrer cette différence en confrontant les propriétés transformationnelles de la construction libre et de la construction figée. À cet effet, nous essayons d'appliquer les transformations sur les deux phrases suivantes :

- La construction libre : *l'élève a rédigé ce paragraphe.*
- La construction figée : *Philippe a pendu la crémaillère.*

Nous remarquons donc que les transformations sont possibles sur cette construction libre ; toutes les phrases que nous avons obtenues sont grammaticalement correctes et donc possibles.

Nous présentons en deuxième lieu dans un autre tableau l'application des mêmes transformations sur la structure suivante " *Philippe a pendu la crémaillère* " et nous montrons l'impossibilité de ces transformations.

Il faut souligner que l'opacité sémantique de l'expression « *pendre la crémaillère* » est, en fait, corrélée à un blocage de ces propriétés de

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, p.12

²*Ibid.*, p.13

recomposition. Dans ce cas, cette opacité va de pair avec les restrictions syntaxiques. Ainsi, les structures obtenues dans le tableau suivant interdisent la lecture figée, elles sont donc inacceptables:

| <i>Transformations syntaxiques</i> | <i>Structures obtenues</i> |
|------------------------------------|--|
| <i>Passivation</i> | * <i>La crémaillère a été pendue par Philippe</i> |
| <i>Pronominalisation</i> | * <i>Philippe l'a pendue.</i> |
| <i>Détachement</i> | * <i>La crémaillère, Philippe l'a pendue.</i> |
| <i>Extraction</i> | * <i>C'est la crémaillère que Philippe a pendue.</i> |
| <i>Relativisation</i> | * <i>La Crémaillère que Philippe a pendue.</i> |

Tableau 2 :Le blocage des propriétés transformationnelles des séquences opaques, application sur l'expression figée "prendre la crémaillère"

2.4. Le caractère non-actualisé des éléments

Cette propriété se présente quand les éléments lexicaux constitutifs d'une expression figée ne sont pas susceptibles d'actualisation. En effet, l'actualisation consiste à inscrire un prédicat dans son contexte. Ainsi, l'actualisation d'un verbe au sein d'une phrase. Comme on peut modifier quoi que ce soit à l'expression suivante *Le candidat a pris une veste*, donc il n'est pas possible de remplacer l'article indéfini *une* par un déterminant comme *la* pour obtenir *le candidat a pris la veste** car cela fera perdre à l'expression (le candidat a pris une veste) sa lecture figée, elle n'accepte donc de recevoir aucune détermination autre que l'article indéfini *une*.

Toutefois, l'actualisation des éléments constitutifs est parfois tolérée dans certains cas par exemple le cas des séquences libres mais ce n'est pas le cas avec les séquences figées. Nous exposons ce critère comme suit :

La structure compositionnelle de la phrase *Philippe a pris une pelle*, permet d'opérer une actualisation par une modification de la détermination du complément *pelle*. Ainsi, si on considère l'expression dans son sens propre, on comprend que « *Philippe a pris un outil* » ce qui est acceptable de dire :

Philippe a pris la pelle.

Philippe a pris cette pelle.

Par contre, si on essaye de lire la phrase dans sa forme figée « Philippe a ramassé une pelle » qui veut dire : « Philippe est tombé ou il a essuyé un échec », cela mène à dire qu'il est impossible d'actualiser cette séquence figée. Dans les exemples suivants, la contrainte sur le déterminant :

* *Philippe a pris la pelle.*

* *Philippe a pris cette pelle*

Monneret Philippe explique ce caractère en disant :

"Comme les mots-composants des locutions figées ont perdu leur autonomie, ils ne peuvent pas être actualisés individuellement. Nous pouvons le démontrer sur le cas de l'expression porter le chapeau. On voit que la lecture compositionnelle permet l'actualisation du mot veste : Pierre porte (son, un, ce, ton) chapeau. Cependant, puisque le chapeau dans la suite figée ne réfère à aucun vêtement, l'actualisation par un déterminant est interdite.¹"

Ce même caractère peut nous servir pour la définition d'une locution si nous ajoutons une condition supplémentaire qu'il ne peut pas y avoir une relation prédicative entre ses mots composants.

Selon Gaston Gross, " *En général, on pourrait appeler locution tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement.²*"

2.5. Le caractère de la mémorisation

La mémorisation fait partie des caractères principaux des expressions idiomatiques. Même si elle n'occupe pas une place indispensable, elle constitue un indice qui aide à mieux comprendre le sens des expressions figées.

Quand nous réfléchissons aux expressions figées dans la langue française, nous pouvons facilement nous rendre compte qu'elles sont faciles à apprendre par cœur. Dans cette perspective, il convient de tenir en ligne de compte l'importance primordiale des autres aspects comme les éléments phonologiques dans ce processus de mémorisation. A l'aide de tout cela, quand on entend une

¹Monneret, Philippe, (1999), *Exercices de linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, P.133.

²Gaston, Gross, *op.cit*, p.14.

partie d'une expression figée quelconque, on peut facilement trouver sa suite. Par exemple, en entendant « avoir une faim... », C'est souvent facile de trouver sa suite : « de loup ». C'est-à-dire, entendre une partie de l'expression nous permettant de trouver la suite avant de connaître le dernier mot.

3. Figement : phénomène universel et culturel

Selon la lecture de certains travaux consacrés au figement, montre qu'il y a deux types d'approches du figement : l'approche "linguistique" et l'approche "culturelle".

- l'approche linguistique rappelle le figement dans sa portée culturelle. Son but est de caractériser le figement sur le plan syntaxique, distributionnel et sémantique. Ainsi, le souci donné à sa portée culturelle, à son étude comparative, et à son aspect culturel, n'est donc que brièvement évoqué, Humbley affirme que : *"dans les dictionnaires, on donne des exemples de collocations ou de phraséologie car il peut s'y nicher des éléments culturels"*¹

Selon l'approche culturelle, on peut apercevoir le figement comme un processus certes général puisqu'il existe pratiquement dans toutes de langues du monde mais qui se singularise dans chaque langue et comme le définit Meiri S :

*"si le figement [...] est un phénomène universel impliquant les mêmes mécanismes linguistiques et présentant plusieurs caractéristiques communes telles que la polylexicalité, la globalisation, la conceptualisation, la figuration, etc., il donne lieu dans chaque langue à des séquences figées propres : les parcours et les transferts de domaines, et les sélections sémiques sont rarement les mêmes"*²

3.1. La phraséologie et le figement

La phraséologie en tant que domaine d'activité, s'intéresse essentiellement au travail de classification et dont le repère principal est le qualificatif "figé". À partir de l'observation d'une locution apparaissant comme "figée" on constate l'existence d'un sous-ensemble sémantique caractérisant la conjonction d'un

¹Humbley, J, (2004), « *Approches définitives du rapport culturel français/autre langue dans les dictionnaires spécialisés bilingues* », A.-M. Laurian (éd), *Dictionnaires bilingues et interculturalité*, pp.163-181.

²Céline Vaguer, (2001), *Expressions figées et traduction langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexicque*, p 3. Consulté le 15/03/2017. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/50534941.pdf>.

domaine conceptuel avec un sous-ensemble sociologique, linguistique, ou simplement un domaine d'exceptions grammaticales.

Dans la définition de la phraséologie J. Dubois et *al* insistent sur le caractère du figement et ses phénomènes : "*la phraséologie se définit non par l'écart qu'elle représente par rapport à la langue, mais par le caractère stabilisé de la combinaison qu'elle constitue*"¹

Ici, nous parlons d'un syntagme phraséologisé, quand il est bien construit où se manifeste, d'un autre côté, l'irrespect des règles de sélection des lexèmes constitutifs du syntagme. Un tel syntagme est une entité lexicale de la langue : une unité lexicale ou entité linguistique présentant des analogies (de comportement) avec le mot-forme². Les syntagmes phraséologies s'opposent ainsi aux syntagmes libres. Cependant, il faut tenir compte du fait que la phraséologie opère sur un continuum, sur lequel on peut distinguer au moins trois grandes classes de syntagmes plus ou moins phraséologisés:

1. La catégorie des syntagmes complètement phraséologisés ou locutions - par exemple, *filer son câble par le bout*³ dans le sens de "mourir" ou *chair à canon* dans le sens de "troupes voués à la mort" ;
2. La catégorie des syntagmes semi-phraséologisés ou collocations - par exemple, *contracter une maladie*, où *contracter* fonctionne comme collocatif du nom *maladie*, appelé base de la collocation ;
3. les syntagmes libres, par exemple, *couper un poil en quatre, levée de son gros bouclier*.⁴

¹ Dubois, Jean et *al*, *op.cit.* p. 379.

²La notion de *mot-forme* a été développée par le linguiste Igor Mel'čuk. Il s'agit d'une notion de lexicologie qui s'oppose à celle de lemme (ou lexie). Alors que le lemme désigne un mot en tant qu'il est porteur d'une certaine autonomie sémantique, le mot-forme ne désigne que le mot dans sa dimension la plus traditionnelle. *J'arrive* est constitué de deux lemmes, et on peut dire aussi qu'il est constitué de deux mots-formes : la différence des deux notions n'est pas sensible ; mais *pomme de terre* est constitué d'un seul lemme et de trois mots-formes *pomme*, *de* et *terre*.

³Alain, Rey, (2007), *Le robert, dictionnaire des expressions et locutions*.

⁴Alain Polguère, (2011), *Figement et ellipse dans une perspective lexicographique* : le cas de " dé à jouer " et " dé à coudre , p. 3, Consulté le : 30/04/2018. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598972/document>.

3.2. La portée et le degré de figement

Le figement peut être examiné en fonction de l'ensemble des unités d'une séquence qu'il comporte, toutefois il peut également être pris en considération compte tenu de son degré. En plus, le fait d'expliquer ce qu'est le figement dans une séquence consiste justement à déterminer la portée du figement.

Le figement peut aussi être examiné en termes de degré. En effet, certaines séquences sont considérées comme moins figées que d'autres, car elles peuvent faire l'objet d'une variation lexicale. Même si, cette variation est à une position donnée et ne peut se faire de façon accidentelle. Pour Gross, G : "*Ainsi, dans la séquence rater le coche, le verbe rater peut être remplacé par louper ou manquer : louper le coche, manquer le coche. Il y a là une liberté lexicale, même si le sens reste vague dans les trois cas. Les variantes sont plus fréquentes que le figement total [...].*"¹

Nous avons maintenu le fait que le figement a souvent été décrit comme un phénomène graduel, ce qui a conduit certains auteurs à introduire la notion de degré de figement. Cependant, la notion de degré de figement ne doit pas être confondu avec une autre notion, comme celle de *portée de figement*, car les deux notions ne sont pas assimilables. Sous ce rapport, la définition de la portée du figement proposée par Gaston. G, nous semble des plus claires.

*"La situation la plus simple est celle où l'ensemble de la séquence est figé. C'est le cas d'un proverbe (La nuit, tous les chats sont gris), d'une suite verbale (avoir les yeux plus gros que le ventre), d'un substantif (cordon-bleu, col-vert), d'une suite adjectivale (à cran), adverbiale (à fond la caisse), ou encore d'une locution prépositive (aux bons soins de). Dans ces exemples, le figement affecte la totalité de la suite. Il n'y a de degré de liberté pour aucun des termes concernés. Cette situation n'est pas la plus fréquente : il arrive que, dans une séquence donnée, seul un sous-ensemble fasse l'objet d'un figement."*²

Un autre paramètre est également utilisé pour mesurer le degré de figement d'une séquence. Il s'agit des restrictions sémantiques et syntaxiques qui affectent la relation entre les éléments d'une suite donnée. Les relations entre certains

¹Gaston, Gross, *op.cit.* p.16.

²*Ibid.*, p.15.

éléments peuvent être d'une grande liberté ou entièrement contraintes. Ceci est aussi intéressant car, plus ces relations sont étroites, moins il est possible d'effectuer des variations.

Selon Saleh Mejri, les expressions figées peuvent être organisées entre deux grands axes, c'est-à-dire, entre des séquences entièrement intelligibles (structures libres à un sens compositionnel) et d'autres qui sont incompréhensibles (séquences qui sont figées et dont le sens n'est pas déductible de leurs constituants).

Par ailleurs, il présente cette gradation de la manière suivante¹ :

| Séquences libres Sens compositionnel | Séquences figées Sens compositionnel | Séquences figées Sens abstrait déductible des éléments de la séquence |
|---|--|--|
| | ex : « il est glissant comme une anguille » | ex : « pas à pas ; un petit pas, à pas de géant » |
| Séquences figées dont le sens est déductible à la fois à partir de ses éléments et aussi du contexte | Séquences figées dont le sens n'est déductible que des éléments fournis par le contexte | Séquences figées dont le sens n'est pas déductible des constituants |
| ex : « sable mouvant » ; « mordre la poussière » | ex : « avaler des couleuvres » ; « être sur ses trente-et-un » | ex : « Victoire à la Pyrrhus » ; « Ouvrage à la Pénélope » |

Tableau 3: Organisation graduelle des expressions figées.

4. La délimitation des expressions figées

Selon Monika S, (2005), en communication les expressions figées entrent en relation avec d'autres unités linguistiques. "*le problème des limites des expressions figées se pose donc au niveau de la chaîne syntagmatique, c'est-à-dire sur le plan de la réalisation textuelle.*"²

La délimitation des frontières de ces expressions montre d'après Mejri S,

¹Salah, Mejri, (1997), *le figement lexical*, publication de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série : linguistique, v.X, p.49.

²Monika Sulkowska, (2005), *Expressions figées*, séminaire de spécialisation tenue en 2005 à l'université de Sélésie, Institut d'Etudes Romanes, <https://el.us.edu.pl/wf/mod/resource/view.php?id=30>, consulté le:23/06/2017.

qu'il existe trois possibilités de limite¹ :

- La séquence est bouclée d'un seul côté : à gauche (par ex. « # *une espèce de quelque chose* ») ou à droite (par ex. « *quelqu'un prend la fuite* # »);
- La séquence est bouclée des deux côtés : c'est le cas des formes parémiques ou des séquences phrastiques figées (par ex. « Qui veut la fin, veut les moyens », « *quand le chat n'est pas là, les souris dansent* »);
- La séquence ne contient pas de boucles : il s'agit donc de séquences ouvertes des deux côtés ; à cette catégorie appartiennent surtout les locutions prépositives et conjonctives (par ex. « *il s'en est contenté en attendant de résoudre ses problèmes.* »

5. La dimension diachronique du figement

La dimension diachronique " *caractère des faits linguistiques considérés du point de vue de leur évolution dans le temps* se trouve à l'origine des éléments ²" des expressions appartenant à des états de langue différents, souvent archaïques. Ces éléments peuvent être, d'après Charlotte Schapira (1999), de nature:

- lexicale où l'un des éléments lexicaux n'existe plus à l'état indépendant en français moderne : « *au fur et à mesure* » (= au même rythme, dans la même mesure ou proportion), « *chercher noise* » (= chercher querelle), « *de pied en cap* » (=complètement), « *rester coi* » (= se taire).
- morphologique (adjectifs en emploi adverbial, adverbes en emploi adjectival, etc.) : « *bel et bien* », « *avoir beau* », « *tourner court* »,
- syntaxique (ordre des mots dans la phrase, constructions elliptiques, non-actualisation des termes) : « *sans coup férir* » (sans difficulté), « *que je sache* », « *honne soit qui mal y pense* » (honte à celui qui y voit du mal), « *comparaison n'est pas raison* » (comparaison n'est pas valable comme la

¹Petra Staňková, (2014), *le figement lexical*, [en ligne]. Université de Pilsen, pp.18-19, Consulté le 11/07/2017. URL :https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/12434/1/DP_Petra_Stankova_2014.pdf.

²Le Larousse en ligne, Consulté le 25/06/2017.

URL :<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diachronie/25130>.

preuve)¹

6. Approches des expressions figées

6.1. L'approche linguistique traditionnelle

À partir de 1909, Bally a étudié la place des expressions figées dans la langue maternelle en préparant le terrain de la phraséologie et ce, en rapport avec l'apprentissage des langues secondes.

" Dans la langue maternelle, l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait entrer les mots. Ces groupements peuvent être passagers, mais, à force d'être répétés, ils arrivent à recevoir un caractère usuel et à former même des unités indissolubles. Il faut "penser" ces groupements comme le fait le sujet parlant sa langue maternelle. Entre les cas extrêmes (groupements passagers et unités indécomposables) se placent des groupes intermédiaires appelés séries phraséologiques (par exemple les séries d'intensité et les périphrases verbales).^{2"}

Dans sa citation ci-dessus, Bally (1951) a essayé de parler de certaines combinaisons associatives de traits communs et fréquents acquis le plus souvent par répétition. En l'occurrence, il les qualifie comme des séries phraséologiques en insistant sur leur importance pour l'assimilation d'une langue seconde comme le cas d'un locuteur natif dans sa langue maternelle. Il découvre, par ailleurs, qu'il s'agit d'un continuum entre séquences entièrement figées et suites simplement "durcies". On opposera, par exemple:

*Sans contredit ; *sans (un + ce + le) contredit, *sans contredits, *sans contredit important.*

Et

À (la + E) condition (de + que), à la condition impérative (de + que)

La première séquence présente un figement total alors que la deuxième tolère quelques insertions.

Les usages linguistiques s'appuient sur un certain critères de forme afin de préciser si une certaine combinaison est figée:

- Sur le plan phonétique, il s'agit de certaines d'intégrer de point de vue

¹ Schapira, Charlotte, (1999), *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys, pp. 10-11.

²Bally, Charles, (1951), *Traité de stylistique française*, Volume I, Librairie Georg, Paris, p.66.

linguistique certains composés: la non-prononciation du f dans *chef-d'œuvre*, ou l'absence de liaison entre boîtes et à dans des *boîtes-à-ordures* signalent la constitution d'un groupe complexe.

- Sur le plan de l'écrit, l'alternance avec une version contenant des traits d'union (c'est à dire / c'est-à-dire) ou l'existence d'un sigle (HLM / habitation à loyer modéré) ou d'une abréviation (et cætera / etc.) constituent d'autres indices de figement.

Contraintes sur les modifieurs possibles:

Pour l'expression *Jean a pris la clé des champs*, l'ajout d'un modifieur **Jean a pris sa clé des champs*, entraîne une séquence inacceptable.

Impossibilité de substitution d'un antonyme ou d'un synonyme:

À propos, Jena appelé

*à sujet, *Jean a appelé*

- impossibilité de reprise partielle:

Le chemin de fer est en crise

* *le chemin est en crise.*

7. Le figement et ses contraintes particulières

Le figement se caractérise avant tout par les contraintes particulières qui portent sur une suite de mots, soit dans la combinaison interne de ses constituants (impossibilité ou au contraire obligation de modifieurs ou de déterminants au sein d'un syntagme nominal: *avoir tendance à* / **avoir une tendance à*, *à toute vitesse* / **à vitesse ...*) soit dans la combinaison de la séquence de mots au sein de la phrase entière (**il a répondu en chœur*). A cette option fondamentale, peut s'ajouter le fait que la sémantique de la séquence est manifestement non compositionnelle: *dépérir à petit feu*.

Certains travaux faits sur le figement mettent au jour la complexité de la tâche, mais surtout la futilité des critères généraux. Ce qui est dit des noms composés peut-être élargis à toutes les parties du discours.

Gaston Gross (1998) donne pour le modèle [N Adj] un certain nombre de caractéristiques à revoir pour définir le caractère (plus ou moins) figé ou non figé d'une suite de mots. En voici quelques-unes.

- L'adjectif peut-il être placé en position prédicative?

un livre difficile / ce livre est difficile

L'impossibilité de la prédication est souvent fonction de l'emploi métaphorique de l'un ou l'autre élément ou des deux: *un champignon atomique* : **ce champignon est atomique*; *une arme blanche* : **cette arme est blanche*; *une chambre forte* : **cette chambre est forte*¹

- L'adjectif peut-il être nominalisé?

On opposera

(Max + ce témoignage) est fragile

(Max + ce témoignage) (a + est d) une certaine fragilité

à

Une messe noire

* *la noirceur de cette messe*

L'existence de (trous morphologiques) (tout adjectif ne possède pas de correspondant nominal) et des restrictions diverses vient contrarier l'effet de ce critère.

- Le nom ou l'adjectif peut-il se voir substituer des mots de la même série sémantique?

*une douche (écossaise + *française + *norvégienne)*

*un garçon manqué / une *fille manquée.*

Gaston Gross affirme que « *Le figement peut ne pas être total. Il se forme alors un début de paradigme* »

¹Gaston, Gross, (1988), *Degré de figement des noms composés*, Langage, n°90, Larousse, Paris, pp. 63-64.

*Max est un col (bleu + blanc + *vert)*

*Max est UN (cerveau + tête + *bras) brûlé(e)*

- La variation en nombre est-elle libre?

Les eaux usées de Meudon

**l'eau usée de Meudon*

Les forces vives de la nation

**la force vive de la nation.*

- Un adverbe peut-il modifier l'adjectif?

Paul est col blanc

**Paul est col très blanc.*

« des groupes nominaux interprétés intuitivement comme relativement figés peuvent accepter entre le nom et l'adjectif certains éléments comme "dit", "appelé", "prétendu" etc., et des adverbes "prétendument", "soi-disant", "une grève dite tournante".

Cette construction ne semble possible que si le figement n'est pas total: **(un + ce) blouson dit noir, *du fer dit blanc, *une bande dite dessinée, *un col dit vert. Dans les groupes nominaux ordinaires, cet emploi du participe "dit" est très peu naturel: "? Un meuble dit cassé", "?Une page dite raturée". »¹*

Une séquence métalinguistique de ce type indique que d'une part que le figement n'est pas absolu, du fait que la séquence figée se laisse diviser en partie d'une part et que le locuteur se rend compte parfaitement du lien que les composants entretiennent de l'autre.

- L'adjectif peut-il être coordonné à un autre adjectif?

Un livre difficile mais intéressant

*Paul est un col blanc / * Paul est un col blanc et bleu*

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, p.67.

- L'adjectif peut-il être effacé et le groupe repris par le N seul? le bras droit de N / *le bras de N :

*"Dans un groupe nominal habituel, on ne peut pas effacer le substantif- tête: "un livre difficile", *"un difficile". Quand l'adjectif est interprété comme classifieur et non comme qualificatif, l'effacement du substantif n'est pas exceptionnel: L'école communale / la Communale du vin rouge / du rouge."¹*

- Le nom du groupe N Adj peut-il être repris en position prédicative ? Dét N Adj est Dét N

**un col blanc est un col*

Gaston Gross conclut que :

"Les composés totalement figés, ceux qui ne prêtent matière à aucune variation, ne représentent que 10 % des groupes nominaux qui, à un titre ou à un autre, n'ont pas toutes les propriétés habituelles des structures dont ils relèvent. On doit alors considérer la composition comme une échelle de figements dont les valeurs limites ne doivent pas former des entités spécifiques."²

Il peut donc s'agir d'une nouvelle tentative pour donner un contenu plus précis à la notion intuitive de "*degré de figement*" et pour mettre en relation liberté syntaxique et compositionnalité sémantique.

8. La reconnaissance des expressions figées

Dans les différents systèmes d'analyse syntaxique automatique existants, les expressions figées font peu souvent l'objet d'une attention (la situation est d'ailleurs en train de changer. Elles font plutôt figure de "fragments" de l'approche syntaxique et / ou morphologique selon les cas. Dans ce sens, Laporte Eric confirme que : "*les systèmes existants ne prennent pas en compte [les expressions figées] d'une façon satisfaisante, car on manque de méthodes générales pour les reconnaître."³*

De manière générale, pour l'analyse automatique du français, on peut notamment s'attendre à ce que certains points de la grammaire soient générés pour que l'analyse automatique soit simplifiée à partir de la reconnaissance d'expressions figées :

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, p.68.

²*Ibid.*, p.70.

³Laporte, Eric, (1988), "*La reconnaissance des expressions figées lors de l'analyse automatique in Les expressions figées*", *Langages*, vol. 23, n°90, p 177.

- "nettoyage" d'irrégularités difficiles à intégrer et dues à des traces d'états antérieurs de la langue: "à vrai dire", "chemin faisant".etc.
- repérage de segments issus de langues étrangères et intégrés tels quels dans les textes: locutions latines ("ad hoc", "sine die" ...), anglaises ("up to date" ...)...
- "ébranchage" d'arbres syntaxiques : la structure comme unités complexes de syntagmes nominaux comme "caisses de régimes de retraite complémentaire" "aplatira" l'arbre de la phrase et le simplifiera. En plus, elle contribuera à balayer les incertitudes pouvant subsister concernant le rattachement de tel syntagme. A ce niveau là, Gross Gaston confirme que :

" La détection d'une expression figée sans analyse du contexte apporte des informations servant à l'analyse du contexte. Dans l'exemple (Paul a parlé à son fils à temps), l'identification de 'à temps' comme adverbe figé donne accès à ses propriétés syntaxiques. En particulier, il s'agit d'un adverbe de phrase, ce qui permet de rattacher ce groupe prépositionnel directement au verbe 'a parlé', et non au nom 'fils'. Cela implique, pour la suite de l'analyse, que le groupe nominal formé autour du nom 'fils' est réduit à 'à son fils', et que l'objet indirect en 'à' du verbe 'a parlé' ne peut être que 'à son fils', à l'exclusion de 'à temps'. Autrement dit, on dispose d'informations sur les limites du groupe nominal voisin et sur son attachement ¹"

8.1. Reconnaissance des mots et effet de fréquence

Plusieurs études menées se sont intéressées aux activités mentales mises en œuvre lors de la lecture dans le but de reconnaître les mots écrits. Ce processus de reconnaissance visuelle permet de rendre compte de plusieurs éléments qui sont généralement pris pour influencer sur l'accès lexical à l'ensemble des mots écrits. Parmi ces éléments, nous pouvons tenir en ligne de compte l'effet de fréquence qui se veut plus important parce qu'il est lié à notre cadre de travail. D'autre part, les mots reviennent souvent constituent un phénomène substantiel. En effet, on peut dire que Cette fréquence peut, soit mesurer le degré complexité du vocabulaire de certains locuteurs, soit expliquer le niveau de performance sur une tâche donnée

Egalement, beaucoup d'autres travaux ont confirmé, également, que l'ensemble des mots ayant un usage fréquent dans une langue constituent un

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, p.122

facteur permettant de faciliter leur reconnaissance. En effet, les mots à grande fréquence auraient la possibilité d'être plus actifs. En plus, cette activation est tributaire en partie de la fréquence d'un mot. Cependant, certains lecteurs ont des regards fugitifs sur les mots fréquents au cours de la lecture.

9. Enjeux sémantiques dans les expressions figées

Il y a plusieurs approches qui traitent de l'aspect sémantique de l'expression figée, nous tenterons de nous intéresser à quelques unes. Notre extrême objectif de cette décortication est de spécifier les différentes significations non seulement dictionnaires mais aussi celles qui relèvent de l'usage socioculturel.

L'explication d'une expression figée se fait par le truchement d'une séquence libre. Mais pas toujours par une autre. Par ex: le sens de *coup de Jarnac* ne se définit pas par *coup fourré*, mais plutôt par « *coup porté en traître* ».

Lorsque la signification d'une séquence est intelligible, il est parfois difficile d'en proposer une définition au risque de tomber dans le piège de la redondance. C'est le cas par exemple de l'expression *se mettre d'accord* qui a pour signification « trouver un terrain d'entente pour réaliser un but précis... ».

L'explication d'une expression figée doit expliciter sans ambiguïté toutes relations interphrastiques qui peuvent exister entre ces expressions. Ces relations sont le plus souvent d'ordre synonymique, antonymique ou encore polysémique.

9.1. Altération sémantiques des expressions figées

Il y a un bon nombre d'expressions figées, où il est possible d'avoir la définition tout en respectant la structure syntaxique. D'ailleurs, par souci de clarté sémantique, nous avons cette tendance plus ou moins intuitive. Ainsi, nous essayons de définir les expressions figées suivantes que nous avons relevées dans le dictionnaire des expressions et locutions (le Robert):

- « *En venir aux mains* »¹ « commencer à se battre ».
- « *prendre la maquis* »² « se cacher pour échapper à la justice »

¹Dictionnaire Le Robert *des expressions et locutions*, Edition GILLES Firm In, 1993, p496.

²*Ibid.*, p504.

- « *Coup de pompe* »¹ « brusque accès de fatigue ».
- « *secouer les puces à qqn* »² « lui faire de vigoureuses remontrances »

Cependant, dans la plupart des cas, le maintien de la structure syntaxique initiale, comme celle de l'expression figée est impossible.

Observons les exemples ci-après:

- « *bouder contre son ventre* »³ « refuser par dépit ce dont on a envie, notamment la nourriture ».
- « *y mettre du sien* » « contribuer par ses efforts, ses concessions à faciliter une tâche commune ».
- « *se mettre à son chevet* » « dormir »
- « *le drame frappe à la porte* » « le drame est imminent ».

9.2. Transparence relative des expressions figées

Des expressions comme :

- « *C'est l'Hôpital qui se moque de la Charité* »: Une personne qui se moque des défauts d'une autre tout en oubliant les siens propres.
- « *lécher les vitrines* » : flâner dans la rue en regardant les étalages des magasins.

Ces expressions véhiculent des sémantismes totalement opaques et aucun mot n'est employé avec son acception habituelle.

Par contre, des expressions comme :

- « *Il courut à perdre haleine* » « il courut jusqu'à essoufflement » ;
- « *votons à main levée* » « votons en levant les mains » ;
- « *coup de feu* » « tir ».

¹Dictionnaire Le Robert, *op.cit.*, p.651.

²*Ibid.*, p.674.

³*Ibid.*, p.786.

et si chacun de ses mots ne s'écarte pas trop de son sens habituel, il semble plus facile à saisir. Nous avons tout de suite remarqué que plus une expression figée est transparente, plus elle est facile à interpréter. Par exemple, le mot "*feu*" est ici à entendre dans son sens métonymique.

9.3. Les expressions figées, des relations de sens étroits

Comme nous l'avons précédemment dit, il y a des expressions figées qui entretiennent entre elles des rapports de sens extrêmement étroits et notamment complexes. Parmi ces rapports, nous trouvons parfois des rapports de polysémie, d'antonymie et de synonymie.

9.3.1. La synonymie

Nous avons remarqué que certaines expressions peuvent avoir des équivalences qui expriment la même idée et leur sont tout à fait identiques du *point de vue* sémantique.

C'est le cas des expressions énumérées ci-dessous :

- « *Ils font grève* » « *Ils sont en grève* » ;
- « *faire un brin de causette* » « *se tailler une bavette* » ;
- « *un coup fourré* » « *un coup porté en traître* » ;
- « *ravalier ses mots* » « *rengainer sa parole* ».

À la lumière de ces exemples, nous remarquons que, quoique n'étant pas des synonymes et ayant des sens usuels très différents, ces mots, une fois employés dans des expressions figées, maintiennent des rapports de synonymie parfaite.

Nous pouvons expliquer cela par le simple fait que le phénomène de figement leur a donné un nouveau sens qui fait perdre le sens habituel.

9.3.2. L'antonymie

À l'exemple des synonymes, le jeu des antonymes est l'une des caractéristiques sémantiques qui distinguent les expressions figées.

Cependant, les antonymes sont beaucoup moins courants que les synonymes. C'est pour cette raison que nous ne pouvons recenser qu'un très petit nombre d'expressions reconnaissant une relation d'antonymie.

Voici les exemples que nous avons tirés du dictionnaire du Rey Alain¹ et Sohpie Chantereau :

- « *Au grand bonheur de* » « *au grand dam de* » ;
- « *Au détriment de* » « *en faveur de* » ;
- « *Ils ont raison* » « *ils ont tort* ».

Il n'y a qu'un seul cas où les verbes d'expressions figées peuvent exprimer des sens contraires :

- Histoire de lui *remonter le moral* *casser le moral*.

Mais là encore, nous constatons que la portée d'antonymie qui oppose les deux expressions ne s'étend pas aux verbes une fois pris dans un contexte libre.

9.3.3. La polysémie

Certaines séquences figées peuvent exprimer plus d'un sémantisme, et cela dépend bien évidemment du contexte dans lequel elles sont employées ainsi que de l'intention du locuteur qui en fait usage.

Observons ces exemples:

« Cet établissement *à cheval* sur la discipline » « elle est très strict sur la discipline »

« Une réponse *à cheval* » « discourtoise et peu aimable ».

Ou encore :

« Il le fait *à plaisir* » « sans autre motif que la volonté, le désir » ;

« Il est méchant *à plaisir* » « extrêmement » ;

« Il les soumet *à plaisir* » « de façon arbitraire ».

¹Alain, Rey, *op. cit.* p., 296.

Conclusion

À la lumière des définitions précédentes, nous nous permettons d'estimer qu'il est extrêmement loin de considérer le phénomène du figement comme un phénomène banal et compréhensible. Bien au contraire, pour l'assimiler et le déchiffrer, il suffit de faire le point sur toutes ses caractéristiques ; il est, pour ainsi dire, une partie prenante dans la maîtrise de la langue française. De surcroît, il est à souligner que son existence dans les écrits intentionnellement ou inconsciemment pourraient créer beaucoup plus d'ambiguïté de compréhension pour un apprenant non natif. En fait, les diverses définitions que nous avons données sur les différents éléments ayant trait au figement linguistique nous ont imposé un travail assez consciencieux et une tâche de longue haleine. D'après notre étude sur le caractère figé du système linguistique du français, il nous semble qu'il n'est plus possible d'apporter de modifications, si variées soient-elles, à une locution idiomatique.

Toutes les notions que nous avons abordées dans ce chapitre, nous ont permis de montrer que le figement a un impact sur les différents aspects du système linguistique de la langue française. Cela a été confirmé par Mejri, S, le phénomène du figement "*couvre la totalité des champs de la linguistique en tant que phénomène général et systématique, [et] impose une relecture de toute la syntaxe, la sémantique et l'analyse du discours.*"¹

Nous estimons nécessaire d'avoir une certaine maîtrise de la terminologie de l'aspect figé du système de la langue française. Ceci apporte un nouvel éclairage sur la description des aspects figés des expressions françaises et leurs significations en matière de dimension culturelle. Il s'est avéré que le figement est donc une notion des plus compliquées pouvant créer de réelles difficultés de compréhension, en particulier, chez les apprenants non natifs bien qu'il soit nécessaire dans l'apprentissage de la langue, d'autant plus qu'il offre d'immenses idées sur la dimension culturelle de la langue que l'apprenant doit connaître. Les

¹Saleh, Mejri, (2005), *Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement*, Linx, 53, 183-196.

travaux que nous présenterons dans les chapitres suivants semblent être un premier pas dans cette direction.

Chapitre II

Locutionalité et sa typologie dans le figement linguistique.

Introduction

Dans ce présent chapitre, nous essayerons de mettre en exergue les définitions de la notion de «locution» ayant relation avec le phénomène du figement linguistique de la langue française qui est important dans les actes de langage. En plus, nous essayons aussi d'aborder la notion de locutionnalité et sa typologie dans le figement linguistique et de mettre au clair les définitions et les exemples de ce phénomène sociolinguistique.

1. La notion de locution

Selon le dictionnaire de linguistique, la définition du mot locution désigne " *un groupe de mots (nominal, verbal et adverbial) dont la syntaxe particulière donne à ce groupe de caractères d'expressions figées et qui correspondent à des mots uniques. Ainsi, faire grâce est une locution verbale ou verbe composé correspondant à gracier.* On appelle locutions toutes faites, celles exprimant .¹ " un comportement culturel, lui aussi figé. Ainsi l'expression (comment ça va?) est une locution toute faite utilisée pour déclencher un échange verbal dans certaines illustrations.

Selon Alain Rey, la locution est définie aussi comme suit : "*une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable et soumise aux règles syntaxiques de manière à assumer la fonction d'intégrant (au sens de Benveniste).*"²

Quant à Émile Benveniste, il l'a définie comme suit : "*groupe de mots pris souvent dans une acception figurée que l'usage a réunis pour former une sorte d'unité dont le sens se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de niveau supérieur.*"³

¹Dubois Jean, (2002), *dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, p. 289

²Alain, Rey et Chantreau, Sophie, *op.ci.*

³Emile, Benviniste, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, p. 127.

De son côté, Blanche-Noëlle Grunig admet que "*la locution n'a pas de définition linguistique. Qu'elle se définit ailleurs (je pense en particulier aux registres couverts par la psychologie scientifique contemporaine) et que ses comportements linguistiques paradoxaux sont des conséquences de ses propriétés par ailleurs définies..* Ce qu'il faut donc comprendre c'est que le ¹ terme locution fait allusion à un composé hétérogène dont il est parfois difficile de saisir la composition exacte.

Ces définitions nous permettent de comprendre que la locution est un ensemble de mots, pouvant donner qu'un seul sens, un sens unique qui peut donc faire fonction d'un mot simple, ainsi le sens de la locution est plus fort que celui de l'expression.

Martin Robert choisit une autre vision : "*[...] la locution est un syntagme figé, situé au-delà du mot et en deçà de la phrase figée.*"²

Il commente ensuite ce qui distingue une locution originale en expliquant les trois particularités les plus spécifiques de cette dernière : les contraintes de choix, la non-compositionnalité et la valeur intentionnelle (opposée à la valeur de référence).

Cela nous mène à comprendre que les linguistes sont du même avis pour dire que la locution est un ensemble hétérogène dont il semble parfois difficile de saisir la structure exacte et qu'il est plus ou moins inenvisageable de classer dans l'une des catégories classiques des classes de mots du fait d'une grande pluralité de définitions de différents linguistes ; car chacun voit la locution selon sa propre vision ; Alain Rey (1998) voit qu'elle est "*une juste manière de s'exprimer*", alors que Grunig (1997) qui a proposé une définition différente de celle de la linguistique, tandis que Martin ajoute la non-compositionnalité et la

¹Grunig Blanche-Noëlle, (1997), *La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ?*, Lyon, Ed. École normale supérieure Lettres et sciences humaines, PP. 225-240.

²Martin Robert, (1997), *Sur les facteurs du figement lexical*, In : Martins-Baltar, Michel (éd.), *La locution entre langue et usages*. 3 volumes. – Paris / Fontenay-St Cloud : ENS, P. 292.

valeur intensionnelle comme traits pertinents.

Les auteurs de *Locutions en français* définissent ainsi les locutions :

"les groupes nominaux et groupes adjectivaux locutionnels [GN ou GA] sont formés de deux ou plusieurs constituants [Nom, Déterminant, Adjectif/Adverbe], N avec ou sans modificateur [Adj ou complément prépositionnel] ; ces GN et ces GA forment seuls ou avec des verbes des unités autonomes morphologiquement, syntaxiquement et sémantiquement, unités dont les constituants sont indissociables. Les Noms et Adjectifs entrant dans les locutions nominales et adjectivales ne sont pas commutables avec d'autres termes de la même classe, sinon, éventuellement, avec des synonymes de registre différent (...). Il en est de même pour les Verbes lorsqu'ils forment, avec le GN ou le GA, des groupes verbaux locutionnels dont les constituants sont eux-mêmes indissociables".¹

Ainsi, la première propriété fondamentale d'une locution est syntaxique : les éléments qui la composent ont un caractère indissociable, et ils ne peuvent être commutés, à l'exception des variantes de registre. Une autre propriété fondamentale des phrases est la sémantique : elles sont définies comme des unités autonomes, non seulement morphologiques et syntaxiques, mais aussi sémantiques : leur sens, comme nous l'avons dit, est non compositionnel.

Cela n'implique pas, selon Dubois & Dubois-Charlier (2004), que les lexèmes constitutifs soient nécessairement désémantisés, ils affirment que : "*ce sens invariable est soit isolé des autres sèmes du sémantisme hypothétique du mot, soit transposé du concret vers l'abstrait (métaphorique ou figuré) ou décalé par rapport aux autres sens par la présence de modificateurs inhérents au groupe nomina ou adjectival.*"²

1.1. La classification des locutions figées

Les types de classification sont nombreuses : constructionnelle, sémantique, catégorique, fonctionnelle et dans notre travail de recherche nous avons opté pour la typologie catégorique dans des œuvres françaises Gaston Gross (1996). Dans notre présente étude nous essayerons de procéder à l'analyse

¹Dubois Jean et Françoise Dubois-Charlier, (2004), *Locutions en français*. Aix-en-Provence. Consulté le 22/08/2017. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00724278/document>,

²*Ibid.*

du figement d'après le modèle de Gaston Gross. Nous avons donc choisi la classification catégorique.

Avant de commencer la classification, nous sommes très attaché au fait de donner du relief à deux choses. Premièrement, la classification catégorique ne veut pas dire que nous pouvons réduire les suites concernées aux catégories grammaticales. Gross, G voit qu' "*une locution n'est pas une catégorie simple. ... Les locutions sont des unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont les fonctions syntaxiques et les syntagmes dont elles ont perdu l'actualisation.*"¹

Pour représenter les types des locutions figées, nous préférons utiliser le terme « locution » pour mettre en relief qu'il n'est pas question d'un mot simple et on essaye d'ajouter un adjectif qualificatif dérivé du nom de la catégorie de l'origine pour voir d'où elles ont obtenu certaines qualités.

Une deuxième chose qui est à noter. Nous excluons de cette classification les phrases figées qui dépassent le cadre d'un mot ou d'un syntagme et qui donc, ne peuvent pas faire objet de la classification catégorique.

Notre classification des locutions figées sera donc donnée en détail, nous permettant de donner un premier jet du classement formel des locutions.

1.1.1. Locutions nominales

Selon Gaston Gross, "*le nom est une catégorie que la grammaire a privilégiée du point de vue du figement : il est le seul qui ait reçu une dénomination particulière (nom composé) ; toutes les autres sont désignées sous le terme générique de locutions : locutions verbales, adjectivales adverbiales.*"²

Les noms composés sont des associations de mots qui forment un groupe syntaxique et qui peuvent avoir un caractère nominal. Selon Gaston Gross, les mots composés comme suit : "*un mot composé un mot contenant deux, ou plus*

¹Gaston, Gross, (1996), *Les expressions figées en français. Nom composés et autres locutions.* Paris, Ophrys, p.23.

²*Ibid.*, P. 27.

de deux, morphèmes lexicaux et correspondant à une unité de sens : chou-fleur, malheureux, pomme de terre sont des mots composés.¹"

Les mots composés sont donc le résultat de la structure, qui " ...est généralement opposée à la dérivation, qui constitue les unités lexicales nouvelles en puisant éventuellement dans un stock d'éléments non susceptibles d'emploi indépendant.²"

Cependant, Gaston Gross (1996) voit que cette définition est " exclusivement morphologique », que « la notion de figement ou de non-compositionnalité du sens y sont oubliées » et qu'elle est « de plus floue et contradictoire. Il propose .³" donc d'ajouter sa définition. Les noms composés sont des groupes nominaux, qui

"ont les mêmes fonctions syntaxiques que les noms simples mais dont aucun élément n'est actualisé de façon autonome et, en particulier, dont la détermination interne ne peut faire l'objet d'aucune variation, qui ne constituent pas de prédication interne, entre les éléments desquels on ne peut faire d'intégration, dont aucun des éléments ne peut faire l'objet d'un remplacement synonymique, et dont le sens global correspond à un concept existant dans langue et qui pourrait, à l'occasion, être exprimé par un substantif unique"⁴.

Or, puisque les définitions tendent à minimiser un problème linguistique délicat à quelques séquences phrastiques, on peut parler par exemple du problème de l'identité des soudures (*vinaigre, pissenlit*).

1.1.2. Locutions verbales

Selon Gross Gaston, une locution verbale est "*une suite de verbe + complément est une locution verbale, si l'assemblage verbe-complément n'est pas compositionnel ou si les groupes nominaux sont figés (plus explicitement*

¹Gaston Gross, *op.cit.*, p.4.

²*Ibid.*, p.4.

³*Ibid.*, p.5. (De plus le caractère flou et contradictoire de ces définitions apparaît clairement quand on s'aperçoit que le mot malheureux est classé tantôt comme composé tantôt comme dérivé.)

⁴*Ibid.*, p.28. (La fonction syntaxique est la cause pour laquelle il faut exclure des « noms composés les suites figées comprenant un nom mais qui ont une distribution adverbiale ((tomber sur quelqu'un,...) à bras raccourcis), les suites figées comprenant un nom et qui font partie d'un verbe figé (faire coup double,...) et les suites qui ont une distribution adjectivale comme au regard perçant... »

qu'on ne peut les modifier en aucune manière les déterminants sont fixes et les modifier reste interdits)¹"

Quant à M. Gross, dans l'article intitulé « *Les limites de la phrase figée* »² met à jour une tripartition des verbes. Cette tripartition correspond en fait aux différentes natures sémantiques de la fonction verbale. Les trois types de verbes qu'il est donc possible de distinguer sont : les verbes usuels, les verbes composés et les verbes supports.

a. Les verbes usuels

Les verbes usuels regroupent des verbes classiques tels que « chanter » ou « danser ». Le verbe est une partie de phrase qui peut être actualisé par ses conjugaisons et par ses compléments. Le verbe « chanter » suppose que le sujet du verbe soit un humain et le complément du verbe soit un nom appartenant à la classe sémantique du chant.

Cette relation combinatoire entre le verbe et son complément peut être représentée ainsi : le verbe opère une sélection sur l'ensemble des noms et cette sélection est restreinte dans la mesure où n'importe quel nom ne peut se combiner avec n'importe quel verbe. Ce type de notation sera utilisé dorénavant dans ce travail pour décrire un prédicat et ses arguments.

b. Les verbes composés

Maurice Gross (1998) utilise l'expression de « *verbes composés* »³ pour désigner les verbes qui apparaissent dans des expressions figées. Cet adjectif « composé » permet de signifier que les expressions dans lesquelles figure ce type de verbes sont non compositionnelles du point de vue sémantique, c'est-à-dire que le sens de ces expressions n'est pas prédictible. Il est donc aussi possible de parler de verbe figé. Une propriété soulignée par de nombreux auteurs réside

¹Gaston Gross, *op.cit.* PP. 69-70.

²Maurice, Gross, (1988), *Les limites de la phrase figée*. In: *Langages*, 23^e année, n°90. Les expressions figées, sous la direction de Laurence Danlos. pp. 7-22.

³*Ibid.*, p. 10.

dans la possibilité pour un verbe figé d'être substitué par un verbe ordinaire. En effet, le verbe qui apparaît dans une phrase figée et les compléments avec lesquels il est employé, peut être substitué par un verbe morphologiquement simple et sémantiquement équivalent.

Ex: *Max casse du sucre sur le dos de Luc*

≈ *Max dénigre Luc*

Le verbe composé et ses compléments « casser du sucre sur le dos de » peut-être substituer par le verbe simple « dénigrer ».

c. Les verbes supports

Il s'agit de verbes qui servent de support à des prédicats nominaux. Les verbes supports sont des verbes de sens général qui n'ont pas de fonction prédicative, et qui apportent à un substantif prédicatif les informations de temps, de personne, et de nombre et des informations aspectuelles. Le verbe support et le prédicat nominal avec lequel il est construit peuvent également être paraphrasés par un verbe simple sémantiquement équivalent.

Ex : *L'avion vole vers Paris* → *Voyager*

Ex : *Donner l'alimentation aux brebis* → *Alimenter*

D'après Gaston Gross (1996), le verbe support permet d'actualiser le prédicat, c'est-à-dire sa fonction « *tout comme le fait la désinence verbale avec le prédicat verbal* »¹. G. Gross, par voie de conséquence, parle aussi de noms supports :

Ex : *policier* → *Agent de police*.

Des verbes comme « être », « avoir », ou « faire » ont généralement un emploi de verbe support. D'autres verbes peuvent être connotés sémantiquement et apportent aux substantifs une actualisation, mais aussi une contribution sémantique.

¹Maurice, Gross, *op.cit.*, p.8.

Ex: *Max déborde d'affection pour Marie.*

Quant au dans l'exemple ci-haut le verbe « déborder » semble avoir un usage de verbe de soutien. Maurice Gross (1988) a également ajouté que la nominalisation est la transformation d'une phrase avec un verbe ordinaire en une phrase avec un verbe support.

Ex : *Max juge sévèrement Luc.*

Max porte un jugement sévère sur Luc.

Les verbes supports ne présentent pas de restriction de sélection sur l'ensemble des noms comme c'est le cas des verbes ordinaires. Gaston Gross dans un article consacré à la lexicographie (1981) utilise le terme de « *verbes opérateurs* »¹ pour faire allusion aux verbes supports. Il dit donc qu'un verbe simple est traduit par un verbe de sens général désigné sous l'appellation de « *verbe opérateur* » accompagné par un substantif de même racine que le verbe simple.

Ex : *Le juge a lu le verdict.*

Ex : *Le juge a donné lecture du verdict.*

Chacun des trois types de verbes décrits ici présentent des caractéristiques particulières. Il est cependant impossible de proposer des classes de verbes parfaitement distinctes. En effet, ces trois classes de verbes sont très proches et peuvent se confondre dans la mesure où les trois types de constructions ont recours au même lexique.

Ex1: *Max porte une caisse (libre)*

Ex2 : *Max ne porte pas Luc dans son cœur (figé)*

Ex3: *Max porte de l'affection à Luc.(support)²*

Le verbe « porter » est présent dans ces trois phrases mais il n'a cependant pas le même emploi. Dans la phrase (1), il s'agit d'un verbe ordinaire, la phrase

¹Gaston, Gross, *op.cit.*, p.8.

²*Ibid.*, p. 9.

n'est donc pas figée et le verbe « *Porter* » a un emploi libre. Dans la phrase (2), en revanche le verbe « *Porter* » est un verbe composé employé dans une phrase figée et la phrase (3) emploie ce verbe en tant que support du nom « affection ». Comme nous pouvons le voir, un même verbe présente les trois emplois décrits ci-dessus. Le contexte peut permettre de déterminer s'il s'agit d'un verbe ordinaire, d'un verbe support ou d'un verbe figé.

1.1.3. Locutions adverbiales

L'adverbe, un mot invariable appartenant aux classes grammaticales, il a pour rôle d'apporter des modifications ou de préciser le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe ou d'une phrase. Il est étroitement lié avec l'adjectif.

La locution adverbiale peut être considérée comme une suite de mots, figée par l'usage, pouvant être substituée à un adverbe dans une phrase pour constituer une nouvelle phrase grammaticalement correcte. Elles sont spécifiées en particulier par le fait d'être diversifiées.

Ex: *Il parle franchement ;*

Ex: *Il parle avec franchise.*

Georges Mounin dans le *Dictionnaire de linguistique*, donne la définition suivante : " *Dans la grammaire traditionnelle, l'adverbe est une catégorie de mots invariables qui peuvent déterminer un verbe (il a trop bu), un adjectif (gravement malade) ou un autre adverbe (assez peu connu), une préposition (très loin de la maison) ou une conjonction (seulement quand il arrivera).*"¹

Cependant, il nous semble que cette définition n'est pas exhaustive étant donné qu'elle ne renferme que les adverbes à l'emploi au sein d'une phrase. Or, il peut y avoir des adverbes qui se rejoignent à la phrase entière et ils peuvent exprimer soit :

¹Georges, Mounin, (1974), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- **le domaine** (*philosophiquement, en fait de littérature, au sens politique du terme*),
- **l'énonciation** (*de toute évidence, franchement, honnêtement*).
- **la reformulation** (*autrement dit, en d'autres termes*).
- **des marques de ponctuation du discours ou du récit** (*d'une part - d'autre part, finalement*).
- **la connexion** (*en conséquence, au demeurant*)¹.

Sur le plan sémantique, il est possible de classer les adverbes en adverbes indiquant les aspects comme :

- **l'itératif** (*parfois, fréquemment*).
- **l'habituel** (*généralement, d'ordinaire*).
- **l'imminence** (*incessamment, sou peu*).
- **le passé récent** (*à l'instant*)
- **l'inchoatif** (*initialement, au début*),
- **le terminatif** (*à la fin, pour finir*) ;
- **l'intensité** (*dur, fort, très*) ;

Ces locutions adverbiales peuvent apporter des indications de circonstance comme :

- **le but** (*de propos délibéré, exprès*).
- **la cause** (*à ce titre, par nécessité, aussi*)
- **la condition** (*au besoin, des fois que, sous condition*).
- **la concession** (*, malgré tout, contre toute attente*).
- **la conséquence** (*en conséquence*)
- **la manière** (*à la hâte, à la hussarde*)
- **la restriction** (*donc, à tout le moins*)
- **le temps** (*à l'aurore, hier*)²

¹Gaston, Gross, *op.cit.* pp.108-109.

²*Ibid.*, pp.113-114.

Quant aux adverbes à caractère complexe ont la même fonction dans le discours que les adverbes simples, la différence porte sur la polylexicalité. Ils peuvent avoir de diverses formes, ceux-ci peuvent constituer :

- **L'équivalent des adverbes en « -ment »** (*correctement* → de manière/façon *correcte*).
- **La dislocation de déterminants** (*quantité de pommes* → *des pommes en quantité*).
- **L'effacement de verbes supports** (*il n'y a aucun doute qu'il pleuvra* → *il pleuvra*, sans aucune doute) ;
- **L'effacement de verbes appropriés** (*Nous avons passé toute la nuit à chanter* → *nous avons chanté toute la nuit*) ;
- **Structures productives** (en forme de « Préposition/Déterminant + N » : *au couteau*, *avec fierté*),
- **Les parties du corps** (*la tête penchée*, *le front haut*)¹.

L'objet de cette étude constitue les locutions figées et donc les locutions adverbiales figées. En l'occurrence, le figement peut concerner toute la locution verbale, il est donc possible de faire des remarques pour les locutions entièrement contraintes :

Il est parti, sans tambour ni trompette ;

Il parle à tort et à travers ;

Il a fait cela à la va comme je te pousse ;

Il est tombé sur son adversaire à bras raccourcis.

Par ailleurs, il y a des adverbes complexes aussi bien que des adverbes figés parmi eux et nous pouvons appliquer les mêmes règles que pour les autres locutions. Néanmoins, un bon nombre de locutions adverbiales acceptent de subir des changements sur l'une ou l'autre des unités. On peut donc constater :

- des changements de prépositions (« Nous avons rejoint Lyon (de, en)

¹ Gaston, Gross, *op.cit.*, pp.113-117.

une seule traite. ») ;

- des modifications de déterminants (« Je t'ai dit (trente-six, cent, mille) fois de te taire. ») ;
- des débuts de paradigmes (« soûl comme une (une grive, une bourrique, un cochon ») ;
- des coréférences (« parler entre (mes, tes, ses) dents ») ;
- des positions libres (« Au premier (regard, coup d'œil), tu avais compris. »)¹.

1.1.4. Locutions adjectivales

Par tradition, l'adjectif a une définition sémantique comme étant " *un mot que l'on joint à un nom pour exprimer une qualité de l'être ou de l'objet nommé ou pour introduire un nom dans le discours. il est léger, tendre* Par exemple : " *du cerveau, sot, faible d'esprit.*"²

L'adjectif est un mot qui est lié toujours à un pronom avec lequel il s'accorde en genre et en nombre pour exprimer une qualité de l'être ou de l'objet nommé ou pour introduire un nom dans le discours. Mais G. Gross leur donne une autre définition de point de vue sémantique : "*Nous considérons comme adjectifs les formes (simples ou composées) qui correspondent aux deux critères suivants : a) elles figurent, en position d'attribut, à droite du verbe être ; b) elles peuvent être nominalisées par le pronom invariable (le).*"⁴

Ex: ce projet est à faire

D'emblée, il peut paraître étrange que le groupe de mots « à faire » constitue une locution adjectivale étant donné que la tendance générale parlerait plutôt d'un syntagme prépositionnel. Mais le fait que cette suite soit pronominalisable par le pronom « le » plutôt que par l'adverbe « en » indique sa valeur adjectivale.

¹Gaston, Gross, *op.cit.* pp.105-118.

²*Ibid.*, p.89.

³*Ibid.*, P.284.

⁴*Ibid.*, p.90.

Ex: ce projet est à faire et le sera encore demain.

Dans cette locution adjectivale, le sens est compositionnel et sur *ce*, on peut prédire le sens à partir des unités lexicales dont elles sont formées. Il ne s'agit donc pas d'une construction figée.

Gross Gaston (1996) introduit dans son œuvre la typologie des adjectivaux. Son ensemble comprend près de 250 types de formation d'adjectivaux. Il distingue :

a) adjectifs construits sur une préposition (préposition à – à + nom

« à bout », à + adjectif « à neuf », à + verbe « à blâmer », etc. ; préposition *dans* – dans le + nom « dans l'erreur », dans + possessif + nom « dans son élément », etc. ; préposition *de* – de + nom + adjectif « d'âge avancé », de + le + nom « du matin », de + tout + nom « de tout repos », etc. ; préposition *en* – en + nom + adjectif « en chute libre », en + nom + de + nom « en bois de cèdre », en + adverbe « en sus », etc. ; préposition *entre* – entre + nom « entre guillemets », entre le + nom + et le + nom « entre la vie et la mort », etc. ; préposition *sans* – sans + nom + adjectif « sans domicile fixe », sans + nom + et sans + nom « sans peur et sans reproche », etc. ; préposition *sous* – sous + nom « sous clef », sous le + nom + préposition « sous l'effet de », etc. ; préposition *sur* – sur + nom « sur mesure », sur + le + adjectif + nom « sur la bonne voie », etc.),

b) adjectifs composés sur un adjectif (adj. - adj. « aigre-doux », adj.

+ nom « grand seigneur », adj. + à + nom « sujet à caution », adj.

+ de + nom « lourd de périls », etc.),

c) adjectifs composés sur « comme » (adj. + comme + nom « bête comme chou », adj. + comme + possessif + nom « bête comme ses pieds », etc.),

d) adjectifs composés sur un nom (nom + nom « grandeur nature », nom + adj. « feuille morte », nom + à + déterminant + nom « café au lait », etc.),

e) adjectifs composés sur « tout » (tout + en + nom « tout en muscles », tout + adj. « tout entier », etc.),

f) adjectifs composés sur un préfixe (préfixe + adj. « extra-terrestre », préfixe + de + nom « hors d'usage », pas + adj. « pas fameux », etc.)¹

1.1.5. Locutions prépositives et conjonctives

Les prépositions sont les mots auxquels on attribue " *la fonction d'introduire un complément (indirect) après un prédicat, que ce prédicat soit verbal (Tu t'intéresses à la chimie), nominal (Tu as de l'intérêt pour la chimie) ou adjectival (Tu es fou de chimie).*"²

Selon lui, les prépositions peuvent introduire aussi le « *complément second* » si le verbe a deux compléments. Leur pronominalisation dépend de la préposition : « *Les compléments en à N et de N se pronominalisent respectivement en y et en. La forme d'interrogation est particulière aussi.* » Les prépositions ne sont pas porteuses d'un sens, ils sont donc grammèmes. Leur rôle est celui de " *l'indicateur d'argument.*"³

Les locutions prépositives ainsi que les locutions adverbiales jouent un rôle primordial dans l'apprentissage du français. Les apprenants commencent à les repérer assez tôt, probablement quand le vocabulaire de *la maison* est introduit.

Ils les apprennent pour savoir situer les objets dans un espace. En plus, on les utilise aussi pour exprimer :

le lieu : de l'autre côté de, à l'avant de, au coin de

le temps : à partir de, jusqu'à, depuis, il y a

la cause : à cause de, grâce à, à la suite de

le but : dans l'espoir de, en vue de, dans le but de

¹Gaston, Gross, *op.cit.* pp. 89-103.

²*Ibid.*, p.123.

³*Ibid.*, pp.124-125.

l'opposition/la concession : au lieu de, loin de, contrairement à.

Pour les conjonctions, Monneret (1999) les désigne comme suit " *un certain nombre de monèmes ou de syntagmes qui servent à relier deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions.* ¹"

Elles servent donc à relier des unités, soit les mots, soit les plus grandes parties dans la phrase. Les conjonctions ne contenant qu'un mot sont apprises dès le début, elles sont enseignées à partir du moment où les apprenants ont des bases en français. On peut ainsi distinguer les locutions conjonctives suivantes :

- **la condition/l'hypothèse** : au cas où, à condition que, à moins que.
- **la cause** : sous prétexte que, étant donné que, parce que.
- **le but** : de crainte que, de façon que, pour que.
- **la conséquence** : c'est pourquoi, de façon que, si bien que.
- **l'opposition/la concession**: bien que, malgré que, tandis que.

1.1.6. Locutions phrase (locutions nomino-verbales)

Elles sont formées d'unités nominales et possèdent des formes phrastiques les locutions nomino-verbales les plus typiques sont les proverbes et les locutions proverbiales, dictons, maximes²

Ex: (À bon chat, bon rat / tel père tel fils ...)

1.1.7. Les locutions stéréotypées

Les locutions stéréotypées présentent un grand nombre de différences avec les locutions grammaticales. Ce ne sont pas des unités lexicales complexes, mais de simples formules, c'est-à-dire, des séquences de discours qui ont, d'abord été des combinaisons individuelles libres, se sont ensuite fixées dans l'usage dont les conditions dans lesquelles elles se sont formées restent opaques, elles peuvent

¹Monneret, Philippe, (1999), *Exercices de linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, p.78.

²Monika, Sulkowska, (2005), *les expressions figées*, Université de Silesie Institut des études romanes, séminaire de spécialisation, Sosnowiec,.P.10. Consulté le 22/10/2017. URL : https://el.us.edu.pl/wf/pluginfile.php/86/mod_resource/content/0/expfigees.pps?forcedownload=1.

être remontées à une période des plus révolue de l'histoire de la langue.

De plus, elles ont eu le statut de stéréotypie étant donné qu'elles ont conservé tous les marqueurs du discours ; détermination nominale régulière, morphologie et syntaxe conformes aux règles en vigueur au moment du figement.

Pour Charlotte S (1999), elle les définit comme étant " *Des syntagmes figés, construits selon les règles syntaxiques en vigueur et résultant généralement des figures stylistiques affaiblies par l'usage. Comme les locutions grammaticales syntaxiques sans rapport avec leurs composantes morphologiques* ¹"

Selon elle, il existe des locutions stéréotypées qui fonctionnent comme :

- des noms : *deux pelés et rois tondu/ quatre pelés et un tondu, deux poids et deux mesures, monts et merveilles, la croix et la bannière, us et coutumes, etc ;*
- des adjectifs : *cousu de fil blanc, à mourir de rire, à se rouler par terre, à se tenir les côtes, à se taper la tête contre le mur, etc ;*
- des adverbes : *peu/ tant s'en faut, au compte-gouttes, à bouche que veux-tu, au diable vauvert, aux calendres (grecques), etc ;*
- des adverbes phrases : *quoi qu'il en soit, quoi qu'on dise, quoi qu'on pense N, soit dit en passant, etc ;*
- des verbes : toutes les expressions dont le noyau est un verbe² .

1.1.8. Locutions proverbiales

Les proverbes sont présents dans toutes les langues et occupent une place indispensable dans la vie quotidienne des locuteurs. Eu égard à leur place dans le monde de phraséologie et dans le quotidien des locuteurs natifs et non natifs. En l'occurrence, certaines recherches faites sur leur définition nous ont montré que

¹Charlotte, Schapira, (1999), les stéréotypes en français : proverbes et autres formules, OPHRYS, p.17.

²*Ibid.*, p.17.

le monde de la phraséologie est confronté avec un problème définitoire, parce que les dictionnaires font référence à d'autres unités phraséologiques pour le définir. Par exemple, selon la définition du *Petit Robert* qui fournit un grand nombre de termes pour définir le proverbe: "[...] *Formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphorique ou figurée et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social.* => 1. Adage, aphorisme, dicton, maxime, 1. Pensée, sentence ; parémiologie [...]"¹

Pour la première partie de la définition, il n'y a pas de problème. Cependant, ce qui concerne la partie où le dictionnaire le nouveau petit Robert donne des synonymes du mot proverbe, il donne des définitions à quelque nuance près étant donné que les notions auxquelles il se réfère (adage, aphorisme, dicton, maxime), sont des unités phraséologiques qui ont des particularités différentes du proverbe. Les propos d'Archer Taylor (1969) nous font clairement comprendre à quel point il est difficile de définir le proverbe et ses synonymes :

*"La définition d'un proverbe est tâche trop ardue pour qu'elle vaille la peine de s'y engager; et même si par bonheur nous arrivons à retenir en une seule définition tous les éléments essentiels, et à donner à chacun l'importance qui lui revient, nous ne disposerions même pas alors d'une pierre de touche. Une qualité incommunicable nous révèle que de deux phrases, l'une est proverbe et l'autre ne l'est pas"*²

En effet, Alain Montandon (1992) définit le proverbe d'une façon lapidaire: *"Le proverbe se donne, dans sa formulation brève, elliptique et imagée, comme une vérité d'expérience, comme un conseil de sagesse pratique commun à tout un groupe social"* D'ailleurs, il tire son nom d'un mot latin ³"proverbium" qui veut dire en français contemporain *"se met en avant"* et dans la définition de Montandon, le groupe de mots utilisés « *un conseil de sagesse* » donne le sens caché dans l'origine latine du mot. En conclusion, si nous ajoutons sa caractéristique d'être généralement musicale et allitéré, ainsi que celle d'être

¹Robert P., Rey-Debove J. et Rey A. (1993), *Le Nouveau Petit Robert*,

²Taylor, A, cité par Milner, G, (1969), *De l'armature des locutions proverbiales*, essai de taxionomie, l'homme 9/3.

³Alain, Montandon, (1992), *Les formes brèves*, Hachette, Paris, p. 18

facile à mémoriser et de comporter des jeux de mots, nous pouvons obtenir une définition du proverbe plus complète.

Quelques exemples de proverbes

- À méchant chien, courte laisse.
- La semaine du travailleur à sept jours, la semaine du paresseux à sept demain.
 - Ce qui fait le bonheur des uns fait le malheur des autres.
 - Un petit chez soi vaut mieux qu'un grand chez les autres.
 - Il n'y a que les montagnes qui ne se rencontrent jamais.
 - Il ne faut pas laisser croître l'herbe sur le chemin de l'amitié.
 - Le visage est le miroir du cœur.
 - Quand les hirondelles volent bas, les pavés se prennent pour des nuages (Louvet, 2009).

2. Aphorisme

Tout d'abord, il faut préciser que le mot *aphorisme* provient du mot grec « *aphorismos* » dont la signification est « *définir, délimiter* ». Parallèlement à cette signification du mot grec, l'aphorisme est une sentence énoncée en peu de mots et qui résume un principe ou cherche à caractériser un mot, une situation sous un aspect singulier. C'est-à-dire, nous pouvons déduire de tout ce que nous avons dit jusqu'à maintenant que l'aphorisme est un énoncé autosuffisant. Il peut être lu, compris, interprété sans faire appel à un autre texte.

Un autre point à noter est que les aphorismes peuvent être basés sur des opposés ou des parallèles, ce qui les place dans la catégorie des figures de style, qui est un dispositif linguistique utilisé pour expliquer certains aspects du langage et des idées. Dans les aphorismes, l'auteur peut garder une certaine distance par rapport à ce qu'il a écrit et peut se contredire sans nuire à son œuvre. C'est la vérité qu'il essaie de chercher, non pas sa propre vérité, mais la vérité

universelle. De nombreux écrivains de langue française ont créé des aphorismes comme La Bruyère dans "Les Caractères", Montaigne dans "Les Essais", etc.

Le dernier point sur lequel il faut insister est la distinction entre l'aphorisme et la maxime. Comme il y a de grandes ressemblances entre les formes phraséologiques, il est utile de présenter les nuances de ces unités. Tout d'abord, l'aphorisme se fonde sur des propositions antithétiques, contrairement à la maxime qui met en scène le paradoxe. L'aphorisme est donc proche de figures de style telles la contradiction, la symétrie et le parallélisme.

Quant à la distinction entre l'aphorisme et le proverbe, le proverbe est simplet issu de la sagesse populaire.

Quelques exemples d'aphorismes

- Le soleil ne luit pour personne. (Paul Eluard).
- Ce qui ne me tue pas me fortifie.(Nietzsche).
- L'argent ne fait pas le bonheur des pauvres.(Coluche)
- Aimer, c'est permettre d'abuser. (P. Reverdy,1889-1960)
- La femme mariée est un esclave qu'il faut savoir mettre sur un trône. (H. de Balzac,1799-1850)
- Les Blancs méritent de plus en plus le nom de pâles que leur donnaient les indiens d'Amérique. (E. Cioran,1911-).

3. Dicton

Le dicton est une des formes devenues figées au fil des siècles ou à la suite d'une utilisation fréquente. Tout d'abord, il est utile de regarder l'étymologie, l'origine du mot pour mieux apprendre d'où viennent ces formes figées. Par exemple, le dictionnaire électronique le Larousse, le mot dicton vient "*du latin dictum, mot, sentence); propos sentencieux, largement répandu, souvent d'origine populaire*"¹.

¹ Le Larousse, dictionnaire électronique, consulté le 03/11/2017. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dicton/25358>

En parallèle avec la signification du mot latin "*dictum*", il est possible de définir le dicton comme une sentence passée en proverbe. Pourtant, cette définition est loin de dessiner toutes les caractéristiques des dictons ; voire, elle nous pousse à une confusion en utilisant les différentes formes telles que le proverbe et la sentence pour transmettre le sens du dicton.

D'après le site Internet appelé *la langue française* fournit une définition plus satisfaisante et plus détaillée du mot dicton et il l'explique de la manière suivante: "*Un dicton est une sentence exprimant une vérité d'expérience sous une forme imagée, généralement d'origine populaire et passée en proverbe dans une région donnée*". Généralement, le dicton traite particulièrement de la vie quotidienne ou du temps qu'il fait. De plus, en donnant un exemple, il efface les points d'interrogation nous venant à l'esprit.

Ex : *En avril, ne te découvre pas d'un fil ; en mai, fais ce qu'il te plaît*

Comme nous voyons dans la définition et dans l'exemple donné, le point le plus frappant et qui différencie les dictons des autres formes est son adaptation à une région ainsi que le fait qu'il nous parle des affaires quotidiennes et du temps.

Quelques exemples de dictons :

- Après la pluie, le beau temps.
- En avril ne te découvre pas d'un fil. En mai, fais ce qu'il te plaît.
- Arc-en-ciel du soir fait beau temps prévoir.

4. Maxime

La maxime prend son origine d'un emprunt au latin médiéval "*maxima*" et ce mot désigne « *la grande sentence* ». Alors, quel est le sens de ce mot en tant qu'un élément de la langue ? Quand nous nous référons à certains dictionnaires, nous pouvons avoir plusieurs définitions. Prenons par exemple la définition donnée par le dictionnaire le Larousse¹, le terme "*maxime*" désigne une "*formule brève énonçant une règle de morale ou de conduite ou une réflexion d'ordre*

¹Le Larousse électronique, *op, cit.*

général, par exemple : *ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît*"

D'une façon semblable, dans le dictionnaire intitulé *Le Petit Robert* nous prenons la définition suivante: "*La maxime = formule lapidaire énonçant une règle morale ou une vérité générale (=> aphorisme, sentence). Maxime populaire, traditionnelle (=> adage, dicton, dit, proverbe), maxime d'un auteur célèbre (=> citation, pensée)*¹ "

Pour avoir une définition de la maxime des plus lapidaires, nous nous référons à la définition de Maurice Maloux (2001) "*Une proposition générale, exprimée noblement et offrant un avertissement moral, sinon une règle de conduite. Après avoir donné cette brève définition qui résume toutes les* ² *caractéristiques des maximes, nous rajoutons à sa définition cet exemple représentatif : Ma liberté s'arrête là où celle des autres commence . Cette maxime bien connue prend une signification réaliste. Étant humains, chacun se sent libre d'agir, de penser et d'avoir sa liberté d'expression sans pourtant être en défaveur des autres, donc la liberté de chacun doit s'arrêter en quelque sorte pour laisser place à la liberté d'autrui.*

Quant aux caractéristiques des maximes, elles se caractérisent souvent par leur but moraliste, par lequel tout un chacun peut porter un regard critique sur toute chose sans pouvoir la changer. Nous pouvons donc dire que les maximes ne sont des créations individuelles, connues, bien signées et qui doivent être interprétées en général littéralement. En outre, il est à noter qu'il y en a d'autres qui présentent un sens métaphorique. Nous pouvons observer ces caractéristiques citées d'une façon bien claire dans les maximes de la Rochefoucauld qui est un des auteurs universellement reconnu de maximes.

Quelques exemples de maximes:

- Ni le soleil ni la mort ne peuvent se regarder fixement. (La Rochefoucauld)

¹Rey, Jossette et al, (2008), *Dictionnaire le nouveau petit Robert*, nouvelle édition. Pierre-de*Courbertin. Paris, p.1556.

²Maloux, Maurice, (2001), *Dictionnaire des proverbes sentences et maximes*. Paris: La- Rousse/Vuef. (Introduction VI).

- Quelque découverte que l'on ait faite dans le pays de l'amour-propre, il y reste encore bien des terres inconnues. (La RocheFoucauld)
- L'amour-propre est plus habile que le plus habile homme du monde. - (La Rochefoucaud)

En partant de ces définitions, nous pouvons dire que les expressions figées ont les caractéristiques suivantes: le caractère reproductif, la polylexicalité, la lexicalisation et le figement.

Alors, liées à toutes ces définitions et à toutes ces caractéristiques, les expressions figées englobent des structures telles que des noms composés, ex : (*coffre-fort*), des locutions grammaticales, des locutions verbales, adverbiales, adjectivales, ex : (*casser sa pipe, de la tête aux pieds, bavard comme une pie*), des phrases figées, proverbes, dictons, maximes, aphorismes, etc. (*p.ex. à bon chat, bon rat ; tel père, tel fils*).

En faisant l'analyse de quelques expressions figées connues, nous nous sommes rendu compte que leurs limites peuvent toucher à celles d'autres formes linguistiques ; tout comme on le constate pour les expressions idiomatiques. Pourtant, le caractère métaphorique des expressions idiomatiques joue un rôle important dans la plupart des cas, dans la distinction des expressions idiomatiques et des expressions figées.

5. Le figement entre locution et expression

La locution est, en général, formée de plusieurs mots. Elle sert à structurer parfois le discours, mais sans effet de style, il est question juste d'une « unité fonctionnelle » d'un point de vue sémantique, tandis que l'expression requiert souvent un style figuré pour exprimer le message. En grammaire, les locutions sont des « groupes de mots figés »: locutions adverbiales, conjonctives, latines (ex : *tout de suite, d'abord, plus tard, de même, par ailleurs, pour que, a priori, a*

posteriori,...)¹.

Notre objectif ici sera d'établir des balises permettant d'identifier les limites entre la notion d'expression et celle de locution. Sous ce rapport, Bruno Lafleur (1979) rappelle une certaine similitude en mettant en place une relation de parenté entre ces deux termes en affirmant conséquemment que : "*La nuance est bien mince entre locution et expression.*"²

Toutefois, on peut identifier une locution par son emploi consacré aux différentes classes grammaticales : "*doucement*" est adverbe, "*prendre parti*" est locution verbale alors que "*fort comme un turc*" est une locution adjectivale.

À partir de ces exemples, on peut remarquer que la confusion se trouve entre *locution* et *expression figée* et non pas entre *locution* et *expression* en tant que telle. Ce qui nous conduirait à conclure que les locutions constituent une sous-catégorie des expressions figées que Gross définit comme suit : "*Tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement.*"³

D'autre part, au niveau sémantique de l'expression, comme : panier de crabes « groupement d'individus qui cherchent à se nuire ». En plus de son figement sémantique, cette expression présente un autre aspect de figement : c'est *le figement lexical*. On ne peut donc en aucun cas introduire dans cette séquence une autre unité lexicale même s'il s'agit d'un synonyme de l'une de ces unités composantes, soi-disant celui du panier, par exemple (*corbeille de crabes*).

5.1. Les collocations

Une collocation est un syntagme dont l'un des éléments garde son sens propre alors que l'autre est quelque peu métaphorisé (car parfois, le degré de la métaphorisation varie d'une collocation à l'autre). L'exemple suivant pourrait éclairer ce propos :

¹Alortographe, différence entre expression et locution, consulté le 15/11/2017. URL : <http://alorthographe.unblog.fr/2011/06/03/difference-entre-expression-et-locution/>

²Lafleur, Bruno, (1979), *.Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Duculot, Ottawa

³Gross, Gaston, *op.cit.* p. 14.

Ex : *J'ai une peur bleue*

Dans l'exemple ci-dessus, le terme *peur* conserve son sens propre, mais pas *bleue* qui subit une forte métaphorisation puisqu'il signifie « très fort » ; donc « *avoir une peur bleue* » signifie *avoir une très forte peur* et pas avoir une peur de couleur bleue.

À ce propos, Ophélie Tremblay (2014), l'a définie comme suit :

"contrairement à la locution, qui est une expression figée, une collocation est constituée d'une expression dite semi-idiomatique ; "une collocation est ainsi formée de deux éléments : une base, soit un mot qui conserve son sens, et un collocatif, un autre mot (parfois une locution) qui accompagne le mot-base de façon contrainte afin d'exprimer un sens particulier, en fonction de ce même mot-base"¹.

Pour mieux comprendre sa citation ci-dessus, le même auteur a confirmé que les expressions suivantes sont des collocations qui expriment le sens général « de faible intensité » (partout dans le texte, le mot-base apparaît en italique) : faible *murmure* ; mince *espoir* ; maigres *applaudissements*., il peut y avoir également des exemples de collocations exprimant l'idée d'intensité grâce à la présence d'un collocatif qui est lui-même une locution : *applaudir* à tout rompre ; *rire* à gorge déployée ; *courir* ventre à terre², etc.

Salah Mejri (2008), à son tour, l'a confirmée en avançant "*la collocation renvoie à toutes les combinaisons syntagmatiques de la combinatoire libre dont les éléments sont appropriés les uns aux autres. Plus l'appropriation est grande, plus les restrictions sont importantes, plus on s'approche des séquences figées.*"³ On peut se rendre compte de sa confirmation que cette appropriation tient aux aspects culturels de chaque langue.

¹Ophélie Tremblay, (2014), *les collocations : des mots qui font la paire*, Érudit, revues, québec français, la poésie hors du livre, Numéro 171, p. 74-75, consulté le 18/11/2017. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71229ac.pdf>.

²Alain, Rey et Chantreau, Sophie, (1998), *op. cit.*

³Mejri, Salah, (2008), *Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales*. In P. M. Huerta & S. Mejri (Dir.). *Aproximacion contrastiva y traductologica, Tematica 1, Rencontres Méditerranéennes I*, Université d'Alicante. P.97.

Selon Agnès Tutin¹, les collocations lexicales, définies comme des associations lexicales privilégiées et sémantiquement compositionnelles (ex : *tristesse infinie, pertes abyssales, jouer un rôle*, etc.), constituent désormais un concept fondamental dans les approches phraséologiques contemporaines. Cependant, si nous prenons les définitions classiques des expressions polylexicales ou des locutions. Les caractéristiques de ces expressions découlent de la fréquence, de la spécialisation du sens contextuel et des contraintes combinatoires qui confèrent à ces séquences leurs propriétés préfabriquées et prêtes à l'emploi.

Selon Mel'čuk Igor (2010), "*Pour qu'un phrasème sémantique soit une collocation, un de ses composants doit être sélectionné librement et l'autre non, le second étant choisi en fonction du premier. Il doit en même temps être compositionnel.*" cette citation que dans une déduire de "Nous pouvons."² collocation, il y a un élément est figé et un autre qui peut changer selon le contexte et selon le besoin.

Comme la majorité des locutions idiomatiques sont formées d'un sous-ensemble des expressions figées, elles sont soumises à la même définition que leur propose Gonzalez Rey (2007) comme étant "*des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés*"³

Selon Jean Dubois, dans son dictionnaire de linguistique

*"On appelle collocation l'association habituelle d'un morphème lexical avec d'autres au sein de l'énoncé, abstraction faite des relations grammaticales existant entre ces morphèmes : ainsi, les mots construction et construire, bien qu'appartiennent à deux catégories grammaticales différentes, ont les mêmes collocations, c'est-à-dire qu'ils se rencontrent avec les mêmes mots. De même, pain est en collocation avec frais, sec, blanc, etc. Les mots sont co-occurents"*⁴

¹Agnès Tutin, (2013), *Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument*, in *Langages*, n°89, p. 47-63. Consulté le 19/11/2017. URL: <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-47.htm>

²Mel'čuk, Igor, (2010), *La phraséologie en langue, en dictionnaire et en TALN*. (Unpublished master thesis). OLST, Université de Montréal, Olst, p.4.

³Rey, Gonzalez, (2007). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles, EME, p.5.

⁴Jean, Dubois, *op, cit.*, P.91.

En général, les collocations sont des unités semi-fixes, elles représentent donc le degré du figement le plus faible, puisque leurs significations peuvent être déduites des significations (littérales) des formations de mots isolées qui les composent et restreignent leurs propriétés transformationnelles.

5.2. Le classement des collocations

Le classement des collocations peut être établie selon les catégories grammaticales de leurs constituants. Hausman (1999) conserve les types suivants (base en italique, l'ordre des mots peut varier).

| | Exemples |
|----------------------------------|-------------------------------|
| <i>Nom</i> + adjectif | Pluie torrentielle |
| <i>Nom</i> (sujet) + verbe | Le silence règne |
| Verbe + <i>nom</i> (objet) | Prendre une décision |
| Nom + préposition + <i>nom</i> | Une bouffée de chaleur |
| Verbe + préposition + <i>nom</i> | Mettre quelque chose en doute |
| <i>Verbe</i> + adverbe | Applaudir chaleureusement |
| Adjectif + <i>adverbe</i> | Grièvement blessé |

Tableau 4: Typologie des collocations selon Hausman¹

5.3. L'idiotisme

Selon le site espacefrançais², le mot *idiotisme* est emprunté par l'intermédiaire latin "idiotisme", de même sens, du grec tardif "idiôtimos", "langage des simples particuliers". C'est une expression ou une construction propre à un idiome appelée (expression ou une construction idiomatique) et n'a pas son équivalent syntaxique exact dans d'autres langues. En d'autres termes, Un idiotisme est un général intraduisible mot à mot, il peut être difficile, voire impossible, de l'exprimer dans une autre langue.

¹Hausmann, Franz Josef, (1999), *Le dictionnaire de collocations – Critères de son organisation*. In : Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere, Giovanni (éds.), pp.121-139

²Site internet, espacefrançais, consulté le 23/11/2017. URL: <https://www.espacefrancais.com/lidiotisme/>

Gaston Gross (1996), quant à lui, le définit comme suit : "*on appelle idiotisme toute construction qui apparaît en propre à une langue donnée et qui ne possède aucun correspondant syntaxique dans une autre langue. Le présentatif "c'est" est un gallicisme, idiotisme propre au français ; How do you do ? est un anglicisme.*"¹

Contrairement à l'expression figée, il est parfois possible de le traduire littéralement dans une autre langue sans pour autant avoir d'équivalent sémantique, l'idiotisme n'accepte pas d'être traduit textuellement.

Pour mettre en exergue la différence de l'expression idiomatique par rapport à l'idiotisme, nous mettons en avant la définition de l'expression idiomatique donnée par le dictionnaire de linguistique des sciences du langage " *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.*"²

Une simple comparaison des citations citées précédemment nous permettra de conclure que l'idiotisme ne constitue qu'une forme de la langue et qu'on ne peut pas le traduire ou même trouver son équivalent dans une autre. Par contre, l'expression idiomatique se distingue de ce dernier du fait qu'elle constitue une forme phrastique non réductible au risque d'en modifier le sens.

D'ailleurs, Il y a un bon nombre de locutions idiomatiques de toutes les langues naturelles parlées dans le monde entier, mise à part celles qui ne sont plus en usage que nous essayons de définir afin de tirer au clair leur fonctionnement sémantique opaque qui donne aux langues une certaine particularité. Pour donner une définition détaillée au possible, il convient d'emblée, de définir la notion de l'idiomaticité ayant longtemps fait l'objet d'intérêt de certains chercheurs qui se sont enfin mis d'accord de considérer «

¹Gaston, Gross, *op.cit.* p.4.

²Dubois, Jean, (1994), *Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p. 239.

idiotisme » comme toutes locutions figées dont on ne peut pas déduire le sens de ses éléments. Cela revient à dire que le sens de la séquence figée est non compositionnel. Ainsi, *l'expression idiomatique* ou *idiotisme* est sémantiquement opaque.

6. Les locutions et leurs aspects phraséologiques

Le mot "phraséologie" vient du grec (phrasais langage, phrase et logos discours). En effet, la première preuve du terme phraséologie remonte au XVIII^e siècle. De plus, le linguiste suisse Charles Bally a développé une théorie de la phraséologie dans laquelle, il a abordé ce concept dans son *Traité de stylistique* :

"Si, dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu'il s'agit d'une locution composée. C'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie¹"

Cette discipline s'affirme en tant que telle à partir des années 1970, et il y a des controverses concernant aussi bien son statut exact dans le cadre de la linguistique, que son objet, étant donné qu'il est difficile de préciser quelles combinaisons de mots peuvent être considérées comme des unités phraséologiques et qu'elle est leur typologie. La terminologie utilisée dans son domaine est également controversée.

Le terme « phraséologie » est également abordé de maintes façons dans certains dictionnaires de la langue française.

Selon le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, le terme de phraséologie est développé sous forme de « locution » qui quant à elle se présente comme une « série de mots constituant une unité qu'on ne peut pas modifier à volonté ». Les groupes suivants sont classifiés : « locution adverbiale », « locution conjonctive », « locution prépositive », « locution adjectivale », « locution figurée, ... »²

¹Bally, Charles, (1951), *Stylistique de la langue française*. Genève, Georg & cie, p. P.65–66.

²Le nouveau petit Robert, (1993), *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Editions Le Robert, Paris, Préface.

D'autre part, il est à remarquer que la phraséologie et locution peuvent être synonymes. Toutefois, la dénomination de locution est plus préférée comme le démontre Rey Alain. et S. Chantreau (1989) dans le *Dictionnaire des expressions et locutions*, en définissant la phraséologie ainsi : "*Qu'appelle-t-on ici une locution, une expression ? Il s'agit de phraséologie, c'est-à-dire un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages*"¹

Selon Alain Rey, l'intérêt de l'étude des locutions prend de plus en plus de l'ampleur. En effet, leur répétition relative et leur spécificité pouvant servir à définir et à même opposer des textes². En partant de cette conception des choses, nous nous sommes rendu compte que les textes à but pédagogique peuvent renfermer des phrases à caractère figé.

La notion de phraséologie était, au début tout à fait simple, dans la mesure où l'on se focalisait de manière restreinte sur son plan lexicographique. En effet, on voit dans la locution une sorte de restriction sur le plan quantitatif aussi bien que sur le plan formel. La limite entre locutionnalité et syntaxe ou sémantique est clairement définie libre. L'attention se focalise sur le besoin continu des définitions (étymologiques) qui affirme, à coup sûr, le fait d'employer des suites de mots sous forme d'assemblage pour donner un sens global, sans aucun lien avec celui des constituants. C'est surtout dans cette situation qu'il est possible de mettre en lien avec la fréquence des remotivations d'expressions à caractère figé.

À l'aube des années quatre-vingts, les expressions étaient considérées, en général, comme un aspect peu connu par la linguistique traditionnelle, elles ont servi de preuves dans les débats théoriques entre la grammaire et ses critiques, et à l'intérieur de cette grammaire, à diverses étapes de son évolution conceptuelle, il en découle un traitement très partiel dans les ouvrages de référence, tant dictionnaires que grammaires

¹Rey, Alain., Chantreau, Sophie, *op.cit.*

²Alain, Rey, (1979), *dictionnaire des expressions et de locutions*, Ed Le Robert, Paris, VI 3.

Polguère, A (2008) définit le terme de phraséologie comme suit : "*La phraséologie est le phénomène par lequel certains éléments de la phrase sont construits en transgressant les règles de sélection de leurs constituants lexicaux ou morphologiques* à dire que les locutions tiennent d'un , cela nous conduit ¹ phénomène plus général que la non-compositionnalité sémantique, ledit phénomène comprend des syntagmes phraséologisés tels que les locutions et comprend aussi des cas de phraséologisation partielle tels que les collocations.

Quant à González Rey² (2015), il affirme que la phraséologie est une discipline s'intéressant beaucoup plus à la sémantique pouvant être définie comme : discipline au sein même de la linguistique, objet d'étude de cette discipline et domaine terminologique déterminé, également appelé langue de spécialité. D'autre part, les séquences phraséologiques ont des structures très variées aussi bien que des appellations diverses qui changent fonction de la nature de l'unité. Des termes composés comme *expression figée* ou *expression figurée* indiquent ces unités, mais aussi des termes simples comme *formule*, *tour*, *tournure* ou *idiotisme*. Effectivement, ce sont les propriétés de ces unités (la structure, le figement, le registre, l'idiomaticité, etc.) qui feront qu'une unité soit nommée d'une manière ou d'une autre.

6.1. Le phrasème

Le concept du phrasème est devenu, depuis plus de vingt ans, un des plus reconnus au sein de la linguistique. Bien évidemment, les phrasèmes foisonnent dans la langue, ainsi que les textes de tous les genres pratiquement en regorgent. C'est donc une cible très émergente et indubitablement de taille. En même temps, les phrasèmes relèvent d'un défi inéluctable pour toutes à caractère « purement » formaliste : syntaxiquement réguliers, ils ne peuvent pourtant pas être générés ; par conséquent, nous devons trouver une bonne façon de pouvoir le décrire.

¹Polguère, Alain, (2008), *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal, p.164.

²Gonzalez Rey, Isabel, (2015), *La phraséologie du français*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail; 2^{ème} édition. p.29.

Cependant, en dépit de cet intérêt immense et profond, la linguistique n'a aucune définition aussi précise de ce qu'est un phrasème, nous essayerons donc de proposer une définition de la notion de phrasème ainsi que ses typologies, en nous fondant sur un raisonnement déductif.

Loïc Depecker de sa part, définit le terme de phrasème comme :

"... une unité supérieure au syntème en raison du jeu possible de ses éléments pris entre la dynamique de la phrase et le complexe sémantique ainsi constitué... autant ce genre d'unité peut évoluer vers un syntème (image du satellite ⇒ image satellite), autant il peut être libéré dans la phrase à partir d'un syntème (image satellite ⇒ image transmise par le satellite).¹"

Loïc (1999) a fait état du terme «jeu» dans cette définition du fait de son efficacité dans la mesure où il permet essentiellement de réaliser le système phraséologique en tant que système de reformulations entre expressions apparentées. La reformulation peut correspondre à l'expansion pour un phrasème comme *il a fait une bonne nouba* (apparenté à *faire une nouba / faire la nouba²*). Ce qui est plus spécifique dans la conception de Depecker est qu'il prend en ligne de compte le sens non seulement des monèmes et syntèmes, mais aussi celui des phrasèmes, la seule différence est le fait qu'il y ait possibilité de variation des éléments qui les forment.

6.2. Typologie des phrasèmes

Pour définir la nature des phrasèmes de façon systématique et exhaustive, nous pouvons nous baser sur ses traits intrinsèques. Grâce à cette typologie développée de façon déductive, nous avons trouvé qu'il existe des types qui embrassent tous les phrasèmes de tous les langues.

Un phrasème est un syntagme (non libre) ; c'est-à-dire, de façon informelle, un syntagme qui ne peut pas être construit selon les règles générales de la langue. Pour formuler d'une façon rigoureuse ce que signifie (non contraint) et

¹Loïc, Depecker, (1999), « Monème, syntème et phrasème. Essai d'introduction du concept de phrasème dans la théorie fonctionnaliste », *La Linguistique*, vol. 35/2, PUF, Paris, p. 43.

²Dans la langue arabe, la "nowba" désigne la musique que l'on jouait à tour de rôle en Algérie devant les maisons des dignitaires. C'est à la fin du XIXe siècle que l'expression "faire la nouba"

(compositionnel) : ces deux propriétés des signes, l'une paradigmatique (l'axe de combinaison), prises ensembles, caractérisent un syntagme libre¹.

6.2.1. Les phrasèmes lexicaux et sémantico-lexicaux

Selon la nature des restrictions de syntagme sélectionnées, les phrasèmes sont divisés en syntagmes lexicaux et syntagmes sémantiques-lexicaux.

D'après Mel'čuk² (2013) *un phrasème lexical* est un phrasème dont le sens " σ "³ est construit par le locuteur librement pour n'importe quelle situation désignée, mais le choix des lexèmes pour exprimer est contraint ; contraintes phraséologiques opèrent donc entre la représentation sémantique et la représentation syntaxique profonde et visent l'expression lexicale de " σ ". *Au bout du rouleau* (être extrêmement fatigué) est un phrasème lexical. Selon lui, un *phrasème sémantico-lexical* est un phrasème dont le sens " σ " n'est pas construit par le locuteur librement pour n'importe quelle situation désignée, mais sélectionnée comme un tout de façon contrainte, en fonction du contenu conceptuel à verbaliser, donc en fonction de la situation désignée ; le choix des lexèmes pour exprimer " σ " est, le plus souvent, contraint. Ici, les contraintes opèrent d'abord, entre la représentation conceptuelle et la représentation sémantique et ensuite entre la représentation sémantique et la représentation syntaxique profonde, en visant le sens " σ " et son expression lexicale. *Défense de stationner* et *Ne pas se pencher au dehors* sont des phrasèmes sémantico-lexicaux.

¹Claude Anscombe J, Mejri S.,(2011), *Le figement linguistique :la parole entravée*, Paris, Honoré champion. P.41.

²Mel'čuk Igor, (2013), *Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais...*, Cahiers de lexicologie, no 102, p. 129-149. Cité dans, la phraséologie, un domaine favorable à l'innovation lexicale, Isabel Uzcanga Vivar , HAL. Archives ouvertes, consulté le 02/12/2017. URL :https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02971703/file/Elmad_09_Uzcanga_Vivar.pdf

³ Selon le site SNRTL (centre national de ressources textuelles et lexicales); le symbole " σ " sigma [Dans la sém. extensionnelle; en parlant d'un aspect dans le cont., p. oppos. à l'aspect sém.] Qui concerne les relations entre les (séries de) signes et ce qu'ils désignent. *L'aspect sigmatique (rapport entre les signes et ce que les signes désignent)*, Consulté le 20/11/2017. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/sigmatique#:~:text=Sigmatique%2C%20adj.%2Cling.,1972>.

6.2.2. Les phrasèmes sémantiquement compositionnels et non compositionnels

Selon Mel'ëuk¹ Les phrasèmes sont définis par une caractéristique des plus importantes : leur compositionnalité ou non compositionnalité sémantique.

La non-compositionnalité ne doit pas être confondue avec l'opacité/la transparence. Quand on parle de la compositionnalité sémantique d'une expression, on ne considère que les composantes sémantiques explicites qu'on trouve dans sa définition et dans celles de ses constituants. Par exemple, la locution "*prendre le taureau par les cornes*" est sémantiquement non compositionnelle, car le sens d'aucun de ses constituants n'apparaît dans sa définition : traiter la difficulté en question immédiatement et directement'. Cependant, pour un locuteur, son sens est assez transparent grâce à l'image métaphore.

Nous pouvons voir tout de suite la métaphore. Il est donc important de ne pas confondre l'opacité/la transparence psychologique d'une expression, qui est assez subjective et relève d'un phénomène continu, avec sa compositionnalité, qui est objective et discrète. Il existe, bien entendu, une corrélation entre la non-compositionnalité et l'opacité relative au sens : une expression compositionnelle est nécessairement transparente ; mais cette corrélation n'est ni directe, ni linéaire. Soulignons que l'opacité/la transparence ont des degrés – c'est une propriété continue, de type « *plus ou moins* », alors que la compositionnalité/la non-compositionnalité est une propriété strictement binaire.

6.2.3. Les trois classes majeures de phrasèmes

Le croisement des deux dimensions – contraintes lexicales vs sémantico lexicales et caractère compositionnel vs non compositionnel – produit quatre

¹Mel'ëuk Igor, (2013), *Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais...*, Cahiers de lexicologie, no 102, p. 129-149. Cité dans, la phraséologie, un domaine favorable à l'innovation lexicale, Isabel Uzcanga Vivar, HAL. Archives ouvertes, consulté le 25/11/2017. URL :https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02971703/file/Elmad_09_Uzcanga_Vivar.pdf

classes majeures de phrasèmes, dont une (= phrasèmes sémantico-lexicaux non compositionnels) ne peut pas exister.

| Nature des contraintes \ Compositionnalité des phrasèmes | non compositionnels | compositionnels |
|--|---------------------|-----------------|
| | lexicales | LOCUTIONS |
| sémantico-lexicales | impossible | CLICHÉS |

Schéma 1 : Classes des phrasèmes¹.

Pour simplifier le tableau ; nous n’avons considéré que l’inclusion de sens strict. Mais, en réalité, des intersections de sens peuvent aussi se trouver pertinentes. Par exemple, les syntagmes *pied noir* (Français originaire d’Algérie) et *grenouille de bénitier* (qui manifeste une dévotion outrée et étroite) sont tous les deux des locutions fortes (complètes) dans notre classification : on n’y trouve pas d’inclusion sémantique de constituants. Pourtant, dans *grenouille de bénitier*, il y a une intersection sémantique entre ‘bénitier » et ‘catholique bigote’, alors qu’une telle intersection est absente de la première locution. La classification telle qu’elle est à présent ignorée cette différence (voir aussi la remarque 4 ci-dessous). En nous appuyant sur les définitions ci-dessus, on peut représenter, sous forme d’un diagramme arborescent, une typologie universelle des phrasèmes :

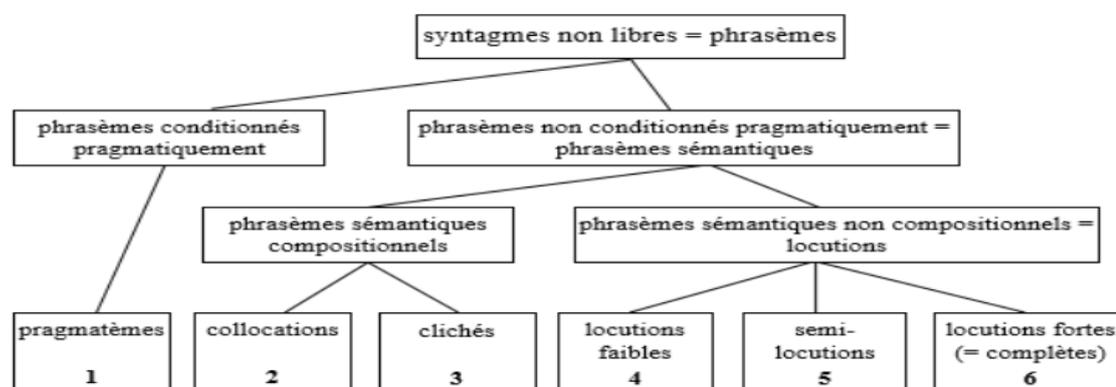


Schéma 2 : typologies des phrasèmes¹

¹Mel’luk, Igor, (2013), *op.cit.* Consulté le 02/12/2017.

7. Figement phraséologique et lexicalisation des locutions

Le terme de figement s'applique habituellement à l'immobilisation d'un mouvement quel qu'il soit, notamment linguistique pour ce qui nous concerne. Selon le *Robert*, au sens technique linguistique " *le figement est un processus par lequel les éléments d'un syntagme perdent leur autonomie* . Jean Claude et ²Mejri S et Jean Claude S (2011) pensent généralement que " *le figement linguistique est un processus diachronique fondé sur l'assimilation progressive des éléments constitutifs d'une unité polyxicale, mesurable à la neutralisation graduelle des règles de construction syntaxique dont elle procède, parfois indirectement à l'opacité plus ou moins marquée de son sens compositionnel* .³"

Jean Claude et Mejri voient que certaines expressions figées, demeurent partiellement manipulables syntaxiquement et/ou parfois interprétable compositionnellement (ainsi ; *prendre la balle au bond ou briser la glace* supportent la passivation, par exemple, et restent interprétables métaphoriquement) ; tandis que d'autres (comme *prendre la mouche ou à la petite semaine*) ne supportent aucune manipulation ni interprétation compositionnelle. À terme, les expressions figées peuvent aboutir à certaines déformations ou compressions de leur forme originelle (*fichez le camp, avoir maille à partir, à tire-larigot*), impliquent leur complète opacité compositionnelle. Il a été souvent relevé qu'il n'existe pas vraiment de solution de continuité entre les expressions figées nominales comme *la fin des haricots, une chasse aux sorcières, une tête à claques* et les simples noms composés comme de *pommes de terre, tire-au-flanc, portefeuilles*, dont un grand nombre émane d'ailleurs de syntagmes verbaux à l'origine.

Pour permettre de rendre compte du rôle général du figement dans la formation et la signification des expressions, au plan sémantico-pragmatique comme le confirme Mortureux " *le figement en soi concerne aussi bien certaines*

¹Jean Claude Anscombe et Saleh Mejri, (2011), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Ed, Honoré Champion, Paris. p.48.

²Le grand Robert. Version CD-Rom, du grand Robert de la langue française.

³Jean Claude Anscombe et Saleh Mejri, Ibid., p.82.

dérivations morphologiques, et jusqu'à l'encodage de certains effets polysémiques associés aux unités lexicales simples issues d'une dérivation sémantique notamment métaphorique ou métonymique . Cela signifie que le ¹ figement n'entrave alors bien évidemment pas l'application de règles de formations syntaxiques, mais exclusivement de propriété morphologique, parfois seulement de certains traits sémantiques associés initialement aux expressions.

Par ailleurs, selon Mejri " le figement concerne également la formation d'unités discontinues (la balle est dans le camp de...), qui ne correspondent à aucune catégorie syntaxique particulière ou encore d'unités discursive de rang phrastique ou supérieur dans le cas des phrases idiomatiques et des proverbes . La st lexicalisable. Le figement porte alors sur des unités qui ne sont nullemen² lexicalisation qu'il détermine, si c'en est une, reste alors forcément inachevée, compte tenue de la nature de la séquence discursive qu'il prend pour objet. Le figement n'a évidemment pas le même effet selon qu'il prend pour objet une unité lexicale, un syntagme ou selon l'identité catégorielle de la séquence, ou encore lorsqu'il porte sur une unité discontinue, une phrase complète au même titre qu'une séquence discursive.

7.1. Formation interne des locutions phraséologiques figées

La prise en compte des mécanismes sémantiques permet de distinguer les séquences opaques et celles qui sont transparentes. Ainsi, la locution *tendre un piège à quelqu'un* est transparente, car quiconque peut remonter à l'emploi approprié *tendre un piège à un animal* par la métaphore qui explique la naissance de la séquence figée. De même, il semble facile de remonter à partir des séquences *les casques bleus* et aux professionnels de santé par un rapport métonymique fondé sur une relation vestimentaire. Selon Jean Claude³ et Mejri (2011), Il est même possible, grâce à la notion de prédicat approprié, de formaliser cette procédure, de telle sorte que l'automate puisse dire quand une

¹Mortureux, M.-F, (2003), Le figement lexical et lexicalisation ", *Cahiers de lexicologie*, 82, Paris, Champion, PP. 11-21.

²Mejri, Salah., (2002), *le figement lexical* : nouvelles tendances, *Cahiers de lexicologie*, 80, p.216.

³Jean Claude Anscombe et Saleh Mejri, op.cit. p.103.

séquence est transparente et quand elle est opaque. Quand on compare les deux séries suivantes:

a)

Blanc comme le lait

Léger comme une plume

Froid comme de la glace

b)

Beau comme un camion

Bête comme ses pieds

Con comme un balai

Ce qui est constaté, d'après nos deux auteurs précités, est que les trois premières séquences présentent à chaque fois un adjectif approprié à l'élément de droite, lequel véhicule valeur intensive. Ainsi, *blanc* est approprié au lait, *léger* est approprié à plume et *froid* est approprié à glace. Ceci n'est pas le cas de la deuxième série, où le camion n'a pas parmi ses prédicats appropriés le fait d'être beau, ni le balai d'être con!. Chaque fois que le système se trouve face à une séquence où il y a un prédicat approprié à son argument, l'ensemble est interprétable et la séquence est dite transparente. L'interprétation est donc automatisable à l'intérieur des séquences.

7.2. Environnement syntaxique des locutions figées

D'après ce qu'ont confirmé Jean Claude¹ et Mejri (2011), il n'y a pas une étude qui peut définir le rôle du contexte dans l'interprétation des séquences figées. Le fait de considérer une séquence quelconque, la décision sera vite prise pour se rendre compte si elle est opaque ou transparente, sans que l'on prenne en considération l'interaction de cette signification avec des éléments du contexte dans lequel elle est versée. De même, l'étude des mécanismes sémantiques ne résout que partiellement le problème, ce qui est à montrer ici, est que la question

¹Jean Claude Anscombe et Saleh Mejri, *op.cit.* p.103

de l'opacité sémantique de séquences figées est à situer au niveau de l'emploi et non plus au niveau de l'unité elle-même.

Par ailleurs, il est à remarquer que la notion d'emploi, mise en place initialement pour désambiguïser les unités simples, et un principe de description général qui peut être étendu aux séquences polylexicales. Si on prend la locution *prendre la tangente*, on peut voir qu'elle a plusieurs emplois et qu'elle est donc polysémique :

Ex: Paul a pris la tangente.

l'attention du spectateur prend la tangente.

Chacun des deux emplois est signalé par un schéma d'argument. Dans la mesure où c'est une question est opaque, la seule indication des arguments ne permet pas, comme on peut le voir dans ces exemples, de l'interpréter d'où la nécessité de recourir aux actualisateurs :

Paul a pris la tangente (volontairement, vers une destination inconnue, sans demander l'avis de personne), (en raison de quelques moments ennuyeux du figement, encore son gré sans qu'il s'en aperçoive), *l'attention du spectateur prend la tangente.*

Egalement, d'après Mejri et J.C, le recours aux adverbes permet de voir que cette locution désigne, dans le premier emploi, un " mouvement " et, dans le second emploi, une " opération mentale: imagination ". Ce qui est vrai pour cette séquence prédicative l'est aussi argumentale tel que *poids lourd*. Quand on dit *poids lourds*, on ne sait pas trop de quoi on parle. Par contre, le recours à la combinatoire de cette séquence avec des prédicats appropriés permet de la rendre transparente. Par ailleurs, des séries différentes de prédicats permettent de résoudre la polysémie de cette séquence:

Paul (conduit, est monté dans, roule avec) un poids lourd.

Ce poids lourd est difficile à (vaincre, remuer, battre, frapper)¹

¹Ce sens a donné par métaphore à des emplois tels que: *Paul est poids de la politique.*

Même s'il s'agit d'ignorer auparavant ce que signifie poids lourd, on peut l'interpréter sans grande difficulté d'après ces deux environnements, pour découvrir que dans le premier emploi il s'agit (d'un moyen de transport (et que dans le deuxième il s'agit d'un nom humain d'(athlète). Claude et Mejri voient bien que : "*la mise en place de l'emploi précis d'une séquence opaque, qu'il s'agisse d'une unité prédicative ou argumentale, permet de la rendre transparente, et de lui assigner une classe sémantique* il que, le -. Toujours est¹" recours aux classes sémantiques pour la description des suites opaques permet d'examiner les environnements qui les rendent transparentes et ceux qui ne le permettent pas. Cela correspond en réalité à des niveaux de catégorisations différents qui permettent de cibler à chaque fois un aspect de la signification de la séquence.

7.3. Les phraséologies polysémiques et polylexicales

L'opposition entre polysémie et polylexicalité semble insolite, si le premier concept est courant et habituel, le second demande plus de précision. En effet, le premier appartient sans doute à la sémantique tandis que le second présente des limites trop imprécises pour qu'on puisse y mettre à jour un domaine quelconque. Il convient donc qu'on en précise d'entrée de jeu le contenu avant de décrire l'ensemble des rapports qui peuvent s'établir entre ces deux notions.

Salah Mejri²(2004) a affirmé que cette caractéristique pose plusieurs problèmes au traitement lexicographique des séquences figées. Puisque les dictionnaires traitent le lexique à travers des unités mono lexicales, celles ayant le droit au statut d'entrée, les séquences figées sont normalement traitées dans le corps de l'article de l'un de leurs constituants⁴. Si cette procédure est exigée par des considérations rigoureusement expérimentales, elle a focalisé l'attention sur la nature des rapports qui lient la séquence à ses constituants respectifs. Ce qui

¹Jean Claude Anscombe et Saleh Mejri, *op.cit.* p.105

²Mejri, Salah, (2004), *polysémie et polylexicalité, In syntaxe et sémantique*, Presses universitaires de Caena, p.14

nous amène à essayer de tirer au clair et de manière très précise la complémentarité du concept de la polylexicalité avec celui de la polysémie.

7.4. Interdépendance des locutions polysémiques et polylexicales

Pour connaître le croisement qui pourrait exister entre la polysémie et la polylexicalité, il faut préciser que ces deux notions relèvent de deux niveaux d'analyse assez différents. C'est ce que nous avons distingué dans le paragraphe précédent, c'est parce que les analyses courantes font abstraction de la polylexicalité et lui substituent, à tort, la polysémie, suivant en cela les pratiques lexicographiques. Par ailleurs, il faut préciser que la polysémie, si on veut l'appliquer aux séquences figées, ne peut pas être conçue de la même manière que pour les unités monolexicales. Mejri. S affirme que : "*La polylexicalité, contrairement à l'unilexicalité, rattache le sens nouveau à plusieurs mots; ce qui se traduit dans la polysémie d'un mot simple par une superposition de significations rattachées au même signifiant se trouve, dans les séquences figées, exprimé par l'adjonction d'un nouveau signifié global aux signifiés de départ*"¹

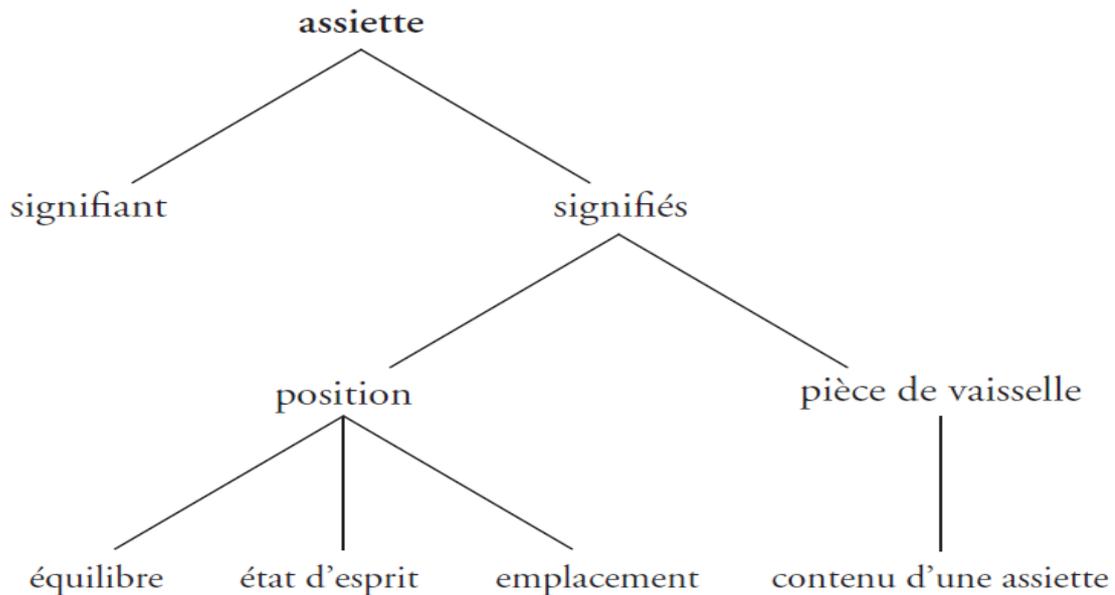
En partant de cette définition, on peut alors distinguer primo un niveau strictement sémantique où la polysémie intervient aussi bien dans le cadre de l'unité unilexicale que polylexicale, même si son action n'obéit pas au même principe. Secundo, un autre niveau plutôt formel qui concerne la morphologie de la séquence polylexicale où il s'agit de partir d'une donnée empirique, celle du caractère pluriel de signifiant de la séquence figée.

S'agissant du premier niveau, de nature strictement sémantique même si à l'évidence des paramètres de nature formelle comme la construction des unités lexicales et leur morphologie interne² interviennent dans la polysémie des unités lexicales, il est réservé à des mécanismes qui rattachent un nombre de significations plus ou moins important à une unité dont le signifiant est unique,

¹ Mejri, Salah, *op.cit.*, p.20.

²Nous renvoyons aux travaux de Peytard sur la préfixation, de Dubois sur la suffixation, de Guilbert sur la créativité lexicale et de Mejri sur la néologie pour les aspects portant sur la polysémie des formants lexicaux entrant dans la formation des mots (affixes, composants, bases, etc.).

singulier et offrant la possibilité de suivre le cheminement de l'enrichissement polysémique¹ appliqué à un exemple, cette démarche pourrait donner le schéma suivant²:



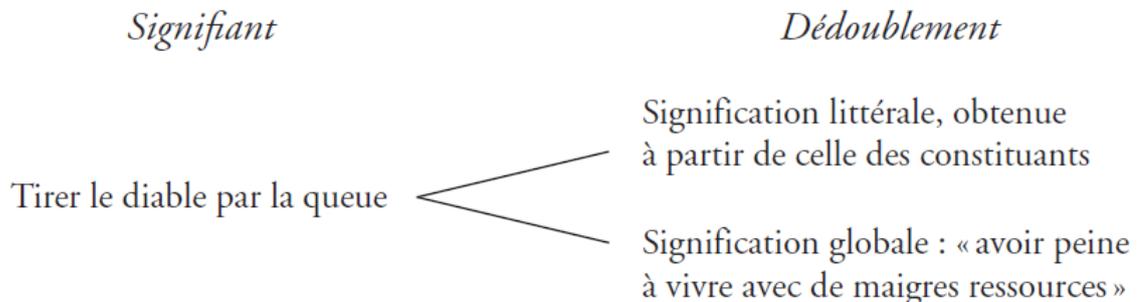
Comme indiqué sur le schéma ci-haut, il est clair que la multiplicité est du côté de signifié seulement. Le support qui est le signifiant reste, dans tous les emplois, identique. S'il y a variation, c'est dans les traits de sélection que le contexte impose. Ce qui montre que le fonctionnement de la polysémie se fonde sur une dissymétrie qui fait que l'économie s'exprime par le biais d'une surcharge du côté des significations supportées par le même signifiant.

C'est généralement l'inverse de ce qui est observé pour les séquences figées, puisque le même principe de dissymétrie opère dans la structuration de telles unités. Mais, à la différence d'une unité lexicale, il y a plusieurs signifiants : cela ne crée pas un autre type, mais oriente plutôt l'analyse du côté de la dissymétrie expressive, à savoir le caractère pluriel du support signifiant. On distingue d'abord un sens premier, qui correspond au sens de la séquence libre.

¹Notre propos ne concerne pas la description des mécanismes polysémiques ; pour une description détaillée, nous renvoyons à Martin 1983 et Kleiber 1999.

² Il s'agit de l'analyse de l'analyse sémantique proposée par le Petit Robert électronique.

, et celui qui est attribué globalement à la séquence polylexicale. Appliqué un exemple précis, cela donne le schéma suivant¹ :



Selon Mejri², ce dédoublement est toujours sous-jacent, mais à ne pas confondre avec la polysémie. Cela ne se présente pas à l'esprit du locuteur lorsqu'il utilise une expression quelconque, mais il est toujours de l'exploiter. Aussi, il se trouve que la construction de paradigmes sémantiques commence à se dessiner pour certaines séquences, mais cela fait parfois exception.

7.5. Stéréotypie et génération des locutions polysémiques

Parmi les particularités de la polysémie est de rattacher plusieurs sens à une même forme sur la base d'une parenté sémantique, cela a constitué un objet de divergence sérieuse entre certains linguistes sur le plan de sa nature et surtout son rapport au sens initial.

Comme le met en exergue S. Mejri :

"la polysémie affecte le faisceau des sèmes à des degrés différents. Elles peut se limiter à une simple réorganisation du faisceau sémique en lui ajoutant ou en lui attachant un sème comme elle peut s'exprimer dans une réorganisation générale des rapports entre les différentes sémèmes d'une seule unité linguistique"³

Poser la problématique du rôle que joue la stéréotypie dans ce phénomène, ce serait de voir :

¹Mejri, Salah, *op.cit.* p.22

²*Ibid.*, p.21.

³Mejri Salah, (2004), cité dans Mosbah, Said, (2004), *la stéréotypie et structuration du sens : cas de polysémie et de la polylexicalité, syntaxe et sémantique*, Presses universitaires de Caen., p.155.

- Si la relation est plausible, et si elle donne une forme schématique couvrant la polysémie ;
- Si la parenté de nature stéréotypique peut condenser le sens et nous sauver de « gonfler » le lexique, ou si, au contraire, elle est la source de cette richesse de polysémie ;
- Enfin, si l'on situait le sens d'un stéréotype à un niveau de traduction, relatif au sens originel d'un mot, dans le cadre d'une rupture de ce sens, voire dans le cadre d'un continuum de l'un à l'autre.

Conclusion

Après avoir vu toutes les définitions, nous avons pu conclure que la non-compositionnalité était la propriété la plus complexe que nous ayons vues. Nous avons donc jugé stipulé qu'il est avantageux de séparer la notion de sa compositionnalité de celle de sens figuré. La décision s'est accompagnée d'un examen critique d'autres termes liés au phénomène de la compositionnalité.

Afin de mieux expliquer toutes les propriétés de telles unités, nous notons que le problème des concepts de terminologie est parfois très nécessaire pour de nombreux chercheurs. En effet, nous avons mis en évidence certains critères et interprétations pour rendre compte de la difficulté de compréhension des expressions idiomatiques riches d'implication, amenant le lecteur ou le destinataire du message transmis à réfléchir sur le contexte dans lequel il tente de trouver le sens de la locution qui ne peut être déduit de sa structure en morphèmes.

Après avoir défini les locutions idiomatiques et leurs types dans ce chapitre, nous examinerons les locutions idiomatiques en détail. Pour chaque catégorie, nous essayerons très brièvement de leur donner une définition pour montrer leurs caractéristiques.

Chapitre III

Compréhension des expressions figées

Introduction

En qualité d'enseignant chargé d'assurer la matière (*production et expression écrite*) pendant une année, nous avons toujours mis le doigt sur l'importance des éléments concernant l'accès à la compréhension de l'écrit, au cours de ce chapitre, nous aborderons les différents aspects de la compréhension des expressions figées. En effet, nous essayons, dans un premier temps, de mettre l'accent sur les différents types de compréhension ainsi que le statut du lecteur et son analyse cognitive de ce type d'expressions afin de pouvoir en accéder au sens qui donne du fil à retordre quant à leur compréhension. Cela dit, nous allons également faire la lumière sur certaines approches s'intéressant à la compréhension en lecture.

Les expressions figées sont parfois présentes partout et elles peuvent nous poser problème, car nous tentons de les traduire "mot par mot". En effet, certains apprenants non natifs ont parfois du mal à comprendre le sens d'une expression, ceux-ci ont parfois l'habitude de se référer au dictionnaire de langue pour chercher le sens des mots formant l'expression en question et après avoir cherché le sens de chaque mot, ils trouvent que cela ne donne toujours pas du sens à l'expression en question. Alors qu'ils ne sont pas conscients qu'ils sont bien en face d'une expression figée. Donc, ce qu'il faut savoir est qu'une expression figée n'est pas des mots à traduire littéralement, mais plutôt comme un groupe de mots ayant une forme imagée.

Par ailleurs, cet état de fait est considéré comme un handicap mettant nos apprenants en situation problématique face à la compréhension des expressions figées qui constituent une partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère et dans la mesure où celles-ci sont fréquemment utilisées dans des différents textes. Nous supposons que ce qui empêche parfois les apprenants à pouvoir comprendre une expression figée est, à coup sûr, le processus de compréhension qu'ils adoptent pour accéder au sens d'un texte écrit, sur ce, nous nous permettons d'aborder dans ce chapitre les différents processus de compréhension ainsi que leurs différents modèles.

Avant de se pencher sur la question des différents types de compréhension, il serait justiciable dans un premier temps de s'intéresser à la situation de l'écrit et d'évoquer de façon très concise les éléments définitionnels qui mènent aux différentes acceptions proposées. Ces différents éléments nous permettent de nous faire une idée précise sur l'écrit comme étant une partie intégrante dans l'enseignement du français langue étrangère.

1. Le statut de l'écrit

Par le biais d'un bref éclaircissement, nous tenons à éclairer que l'écrit se caractérise par le différé du message, l'éloignement sinon l'absence totale d'un échange immédiat. L'écrit est donc mieux construit du fait qu'il est hors situation par opposition à l'oral qui se caractérise par l'immédiateté du message, la présence réelle du destinataire, la possibilité d'un échange immédiat. Selon Sophie Moirand "*L'écrit c'est la langue, le code. Cela pourra faciliter la mise*"¹ en évidence des règles de grammaire sur le travail de compréhension des textes écrits.

Linguistiquement parlant, notre objectif n'est plus de mieux connaître la situation de communication pour qu'un message soit compris, mais de mettre en valeur un élément, à savoir le code contenu dans une locution figée employée dans un texte, sans prendre en compte tous les éléments de la situation de communication. À moins que l'expéditeur et le destinataire ne parlent la même langue, l'interlocuteur ne doit reconnaître que les mots du texte pour en déchiffrer le sens. A ce niveau, comme le confirme Vigner Gérard dans sa citation suivante :

"communiquer c'est tout d'abord avoir un message, c'est-à-dire un contenu de sens à transmettre à quelqu'un, que se soit pour informer, pour agir sur, pour faire part d'un sentiment, peu importe ici, ce qui dans tous les cas implique l'existence d'un émetteur, celui qui est à l'origine du message, et d'un récepteur, celui à qui est il destiné. La transmission du message est assurée par un système de signes ou de signaux fonctionnant selon un code convenu par les deux interlocuteurs²."

¹Moirand, Sophie, (1979), *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE internationale, p. 08.

²Vigner, Gérard, (1979), *Lire : du texte au sens : éléments pour apprentissage et enseignement de la lecture*, Paris, CLE international, p. 10.

2. La compréhension

D'après le CNRTL¹ (centre nationale de ressources textuelles et lexicales) Le terme « compréhension » signifie ; " *action de saisir ensemble , d'où l'action de saisir par intelligence*" et, prend parfois selon le dictionnaire Gaffiot, un sens figuré : "*saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée* ".² Du point de vue didactique, Cuq Jean-Pierre perçoit la compréhension comme : "*l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit* compréhension écrite Cette faculté, qui ne s'acquiert que lentement en langue ³ maternelle, donc a fortiori dans une langue étrangère, est fonction de l'âge, du niveau d'étude, de la culture de la personne. Toute activité de compréhension implique un savoir, une somme de connaissances préalables, intégrées par le récepteur, et relatives au code oral et écrit de cette langue.

D'après Moirand Sophie, "*Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte, mais elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà* purement compréhension est un processus Selon cette définition, la ⁴ mentale qui se construit par une interprétation du sens d'un côté, et par une maîtrise d'un code linguistique de l'autre. Donc, la compréhension est le fait qu'un élève sera capable de retrouver le sens à partir de ses savoirs et ses acquis antérieurs.

2.1. La compréhension de l'écrit

D'après Boyer et Butzbach-Rivera : "*Comprendre, c'est produire de la signification et non pas en recevoir..* Cette activité de création de sens met en ⁵ valeur les connaissances antérieures du lecteur.

¹Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. Le CNRTL intègre le recensement, la documentation (métadonnées), la normalisation, l'archivage, l'enrichissement et la diffusion des ressources. La pérennité du service et des données est garantie par l'adossement à l'UMR ATILF (CNRS Nancy Université), le soutien du CNRS ainsi que son intégration dans le projet d'équipement d'excellence ORTOLANG.

²Fuchs, Danielle, (1988), Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. Paris, OPHRYS, p.45.

³Cuq, Jean-Pierre, (1990), Dictionnaire de didactique du Français. Paris. ASDIFLE, p.49.

⁴Moirand, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Ed Hachette, p.130.

⁵Boyer, H. Butzbach-Rivera, M, (1991), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : clé internationale.

Barth avance à ce propos : *"Ce n'est pas le contenu exposé ou les mots qui influencent l'apprenant, mais ce qu'il sait déjà - ainsi que la façon dont il le sait - qui va influencer la manière dont il pourra réagir devant une nouvelle réalité et de donner une signification au contenu exposé."*¹

D'après la conception de J. Foulin, il confirme que :

*"Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte. L'activité est commune à l'écrit et à l'oral mais le traitement de l'écrit nécessite une série d'acquisitions dépendant de l'instruction. Cette instruction vise essentiellement à implanter chez l'apprenant une habileté supplémentaire de traitement d'une information spécifique, l'information graphique. La compréhension de l'écrit est une construction de ses éléments en combinant deux sources complémentaires d'informations : l'une fournie par les éléments de nature textuelle, est issue du décodage des données graphiques, l'autre est proposée de connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme."*²

Pour aller au plus simple, d'après cette citation, nous nous rendons compte que la compréhension de l'écrit met en rapport les intentions d'un auteur avec les connaissances et le comportement d'un lecteur. En effet, l'aspect cognitif est important dans le processus de compréhension. Il est très clair qu'un tel processus acquiert la maîtrise de multiples compétences pour pouvoir comprendre des textes dans leur ensemble. A ce niveau-là, Yvonne Cossu (1995) précise que le but ultime de la compréhension est : *"d'acquérir de bonnes méthodes de lecture et de bonnes habitudes, en vue de parvenir à une automatisation des opérations, pour dégager rapidement l'accès au sens. Il s'agit par-dessus tout de lutter contre la lecture linéaire, le déchiffrement mot par mot."*³

2.2. Les composantes de la compréhension de l'écrit

Selon Moirand Sophie (1982), les composantes essentielles de la situation de l'écrit sont différentes. En effet, il peut s'agir à la fois d'une situation de production (écriture) ou d'une situation de réception (lecture). Toutefois, nous

¹Barth, B-M, (1993), Le savoir en construction. Paris : RETZ.

²Foulin Jean, Noel. Mouchon, Serge, (1988), Psychologie de l'éducation .Nathan, p59.

³Cossu, Yvonne,(1995), L'enseignement de l'anglais, préparation au capes et au PLP2. Nathan.

nous intéressons ici, notamment à la situation de réception (lecture) du fait que notre étude se focalise en quelque sorte sur ce processus qui se veut parfois plus ou moins délicat lors de la compréhension d'un document écrit.

Nous nous référons à "une conception résolument interactive de la lecture" telle qu'elle a été défendue, par Adam et Dehnière (1984) lors du colloque de la Société Française de Psychologie de Paris :

" La lecture y est considérée comme un phénomène complexe dans lequel intervient le texte en tant que message produit par un scripteur, mais dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables, linguistiques mais aussi extralinguistiques, et de ce qu'il cherche à atteindre par cette lecture (intention induite).¹"

Nous remarquons, en conséquence, que la compréhension en lecture peut s'accomplir compte tenu de trois variables indissociables, c'est-à-dire : le lecteur, le texte et le contexte.

2.2.1. Le lecteur

Il est considéré comme étant la variable la plus complexe, il est à même d'avoir accès au processus de lecture en faisant appel à ses propres structures cognitives et affectives. En outre, il extériorise d'autres processus pouvant l'aider à assimiler aisément le texte. Pour pouvoir accéder au sens, il lui convient d'avoir une certaine connaissance sur la langue. Celui-là, quand il a affaire à une compréhension en lecture, il a besoin des connaissances, à savoir les connaissances phonologiques, les connaissances syntaxiques, sémantiques qui constituent une base dont le lecteur se sert aussi bien dans son langage écrit qu'oral.

En plus, le lecteur est censé aussi avoir des connaissances sur le monde qui l'entoure lui permettant de savoir d'autres choses qu'il n'a pas encore acquises et grâce à ces connaissances il sera en mesure d'établir des passerelles entre des informations lues à des connaissances passées.

¹Adam et Dehnière (1984), cités dans *L'apprentissage de la lecture, association française pour la lecture les actes de lecture* n°33 (mars 1991). Consulté le 03/01/2018. URL : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL33/AL33P49.pdf

Il est à souligner que toutes ces connaissances lui accordent parfois une vue d'ensemble et générale sur tout ce qui l'entoure de près ou de loin. En somme, étant pourvu de telles connaissances, chaque lecteur sera en état de reconnaître rapidement les mots qu'il reconnaît lui assurant une compréhension du texte écrit sûr et efficace. Celles-ci sont susceptibles d'être développées par les apprenants constituent une partie primordiale aidant à la compréhension des textes chaque fois qu'ils sont en situation de lecture.

Etant dépourvu de ces connaissances sur le monde, le lecteur n'aura aucune expérience à laquelle il ne pourra pas relier une nouvelle information. Ainsi les apprenants ayant vécu de multiples expériences se retrouvent parfois plus aisés à pouvoir accéder à n'importe quel texte à lire. Dans ce sens, Francine Cicurel assure que ces connaissances sont considérées comme : *"toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront parce qu'ils liront"* ¹.

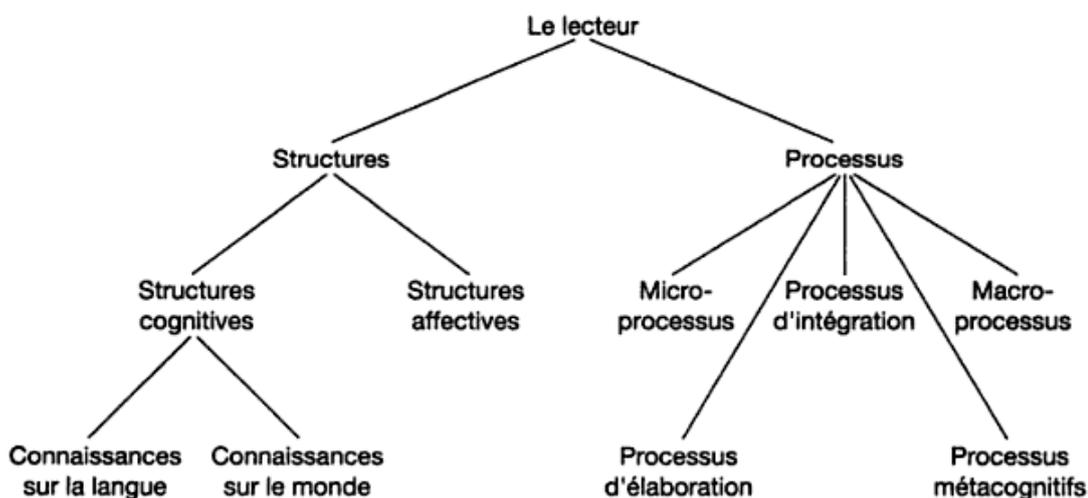


Schéma 3 : les composantes de la variable lecteur²

¹Francine Cicurel, (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 155

²Giasson, Jocelyne, (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Gaétin, p.9.

2.2.2. Le texte

Le texte, du latin *textus* (tissu), est un ensemble de mots corrélés entre eux afin de constituer une unité logique-conceptuelle. Un texte se différencie par rapport à un ensemble de mots juxtaposés au hasard grâce à la présence d'une finalité communicative¹.

Selon, Jean-Michel Adam, le texte est: "*comme un objet abstrait relève de la « grammaire transphrastique », qui est une extension de la linguistique classique..*"²

Du point de vue de la Grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau selon lui, le texte apparaît comme un produit : "*Le texte est la manifestation matérielle (verbale et sémiologique : orale/graphique, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir de projet de parole d'un locuteur donné.*"³

D'après Barberis (2001) : "*Un texte est une suite d'énoncés oraux ou écrits posés par leur producteur et destinés à être reconnus par leur(s) destinataire(s) – comme un ensemble cohérent progressant vers une fin et parvenant à constituer une complétude de sens.*"⁴

2.3. Les critères de classification des textes

Il existe plusieurs types de classification des textes. Pour Giasson, J⁵ (2013) les critères de classification les plus pertinents prennent en charge : l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu.

¹Carla Cariboni Killander, (2013), *Éléments pour l'analyse du roman*. Reuter, Yves, Introduction à l'analyse du roman, Dunod, 1996, Jouve, Vincent, La poétique du roman, SEDES, 1997, Gérard Genette, Figures III, Seuil, 1972 consulté le 24/1/2018. URL : https://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/FRAA01/20131/Elements_pour_l_analyse_du_roman_Prendre_vision_pour_le_24_janvier_.pdf

²Adam J-M, (2006), la linguistique textuelle, Introduction à l'analyse des discours, Paris, Armand Colin, p.28.

³Charaudeau, Patrick, (1992), La grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette éducation. P. 645.

⁴Barberis, cité par Ameer Azzeddine, *le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture*, thèse de doctorat en didactique, soutenue en 2017, à l'université de Biskra, p.66.

⁵Giasson, J., (2013) , *La lecture de la théorie à la pratique*, de boeck : Bruxelles. p. 114.

2.3.1. L'intention du lecteur et le genre littéraire

L'intention de l'auteur occupe une place prépondérante dans la compréhension du texte. Souvent, l'écrivain peut vouloir persuader, informer, divertir, etc. C'est dans cette perspective que nous aborderons différents types de textes : informatifs, persuasifs, provocateurs, etc.

Toutefois, un auteur peut vouloir choisir un genre de texte: "*genres de textes : tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.*"¹, afin de transmettre son intention de communication à son (ses) lecteur(s), il peut vouloir distraire ses lecteurs, par exemple, il aura donc recours à la bande dessinée, mais cette dernière peut être choisie pour informer, persuader, etc.

Il convient de noter que, dans le cas d'une communication écrite, ce ne sont pas seulement les intentions communicatives de l'auteur qui doivent intervenir, mais aussi les intentions communicatives du lecteur. "*aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi*"²

3. La structure du texte et le contenu

La structure du texte fait référence à l'organisation de ses idées, tandis que le contenu fait référence aux thèmes et concepts y sont exprimés. Ces deux notions étant fortement liées l'une à l'autre, l'auteur choisit une structure qui correspond à ce qu'il souhaite transmettre. "*La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe...*"³

¹Moirand Sophie,(1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 157.

²*Ibid.*, p. 122.

³Giasson Jocelyne, *op.cit.* p.19.

3.1. Le contexte

D'après Jean Dubois " *On appelle contexte ou contexte verbal l'ensemble du texte dans lequel se situe une unité déterminée, c'est-à-dire les "éléments qui précèdent ou qui suivent cette unité, son environnement .* ¹"

Egalement, selon le même auteur, le contexte est défini comme suit :

" On appelle contexte situationnel ou contexte de situation l'ensemble des conditions naturelles sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours. Ce sont les données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances de chacun des deux ." ²

Le contexte désigne les circonstances dans lesquelles se situe le lecteur pour avoir accès au texte. L'importance attachée au sujet par le lecteur, pourrait lui servir d'aide lors du processus de compréhension en lecture. En effet, cela pourrait également lui faciliter ou compliquer sa tâche. On distingue, alors, trois types de contexte: le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

3.1.1. Le contexte social

Le contexte social pourrait référer à toutes les formes d'interaction qui peuvent s'accomplir pendant le processus de lecture entre le lecteur et son environnement comme le confirme Holmes Betty :

" le lecteur se trouve en situation de lecture individuelle par rapport à celle pratiquée devant un groupe sans être aidé et contrôlé par une autre personne à savoir l'enseignant. Il a été démontré grâce aux expériences menées par des chercheurs qu'une lecture pratiquée à haute voix devant un public laisse peu de chance de compréhension comparée à une lecture faite de façon silencieuse." ³

3.1.2. Le contexte psychologique

Il concerne les circonstances contextuelles propres au lecteur lui-même en d'autres termes l'intérêt que le lecteur focalise sur le texte à lire, il en va de même pour sa motivation et son intention de lecture. En outre, il s'avère évident

¹Jean, Dubois, *Dictionnaire de la linguistique* , Edition LAROUSSE, 1994, p 116

²*Ibid.*, p116.

³Holmes Betty, (1985), «*the Effect of different Modes of reading on comprehension*». *Reading Quarterly*, vol.20, n°5, pp.575-585, in Giasson Jocelyne, p.24.

que l'intention de lecture est d'une très grande importance. La façon dont le lecteur aura accès au texte influence ce qu'il comprendra ou ce qu'il retiendra du texte.

3.1.3. Le contexte physique

Nous entendons par le contexte physique, l'ensemble des conditions générales dans lesquelles s'effectue le processus de lecture. Cela nous conduit à penser à de multiples facteurs tels que : le bruit, l'aération, la qualité de lumière ainsi la qualité de la production des textes. Il est à noter également que les enseignants sont déjà conscients de ces facteurs pouvant affecter l'acte de compréhension en lecture.

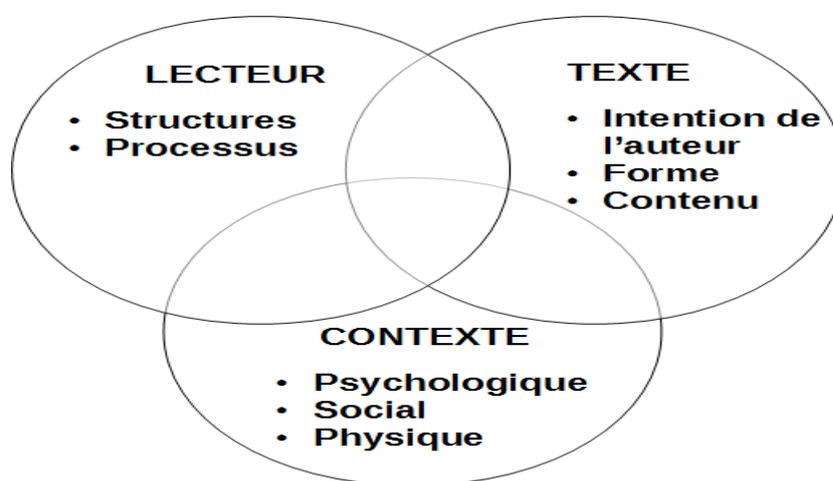


Schéma 4 : Modèle contemporain de compréhension en lecture¹

4. Lecture et compréhension d'un énoncé écrit

4.1. La lecture

La lecture est un processus complexe, qui a incité beaucoup de chercheurs et spécialistes en didactique à l'étudier. Ils se sont communément accordés de nous donner quelques définitions à cette notion, qui prend une place non négligeable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui débute dès le primaire. Nous tentons ici, à mettre en avant quelques définitions de la «lecture» selon des dictionnaires en matière de didactique.

¹Giasson, Jocelyne, *op.cit.*, P. 7

Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse », la notion de lecture a pour signification *"lire, c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sens que ses signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer du sens"* lecture n'est pas seulement un processus visuel, qui sert à identifier les mots écrits, mais la finalité de la lecture est d'acquérir des connaissances sur le contenu, c'est-à-dire que la compréhension est l'objectif à atteindre.

Dans le dictionnaire « Le Petit Robert », la lecture est définie comme *"l'action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit, action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit."*²

Robert Galisson et Daniel Coste font grand cas de la lecture, en estimant qu'elle *"est une émission à haute voix d'un texte écrit"*, en d'autres termes, il s'agit d'un passage du code écrit vers l'autre code qui est l'oral, c'est aussi *"l'action de parvenir les yeux sur ce qui écrit pour prendre connaissance du contenu."*³

4.2. Les méthodes de lecture

Une grande importance est accordée à l'enseignement/apprentissage de la lecture par des didacticiens, qui essayent de trouver les méthodes adéquates à cette activité. Cependant, il serait pertinent de faire état d'un autre type de lecture qui est la lecture interprétative qui fait notre objet de recherche. En effet, il est nécessaire d'enseigner la lecture à l'apprenant lui servant un moyen de découverte, et non pas uniquement une activité lui procurant le plaisir. Il serait judicieux de lui faire prendre conscience que l'acte de lire n'est toujours pas un moyen de divertissement, mais plutôt un acte lui permettant d'avoir un esprit critique. Toujours est-il qu'il est important de connaître les différentes méthodes de lecture qui sont : la méthode analytique, la méthode mixte, la méthode syllabique et la méthode naturelle.

¹Dictionnaire *Le Petit Larousse Illustré*, Ed LAROUSSE, Paris 1997, p. 600.

²*Ibid.*

³Robert Galisson et Daniel. Coste (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed Hachette, Paris, p. 312.

4.2.1. La méthode analytique

Appelée aussi méthode globale, cette méthode est apparue dans les années soixante. Le lecteur doit d'abord apprendre à reconnaître les mots visuellement, puis il passe à les décomposer en syllabes ensuite en lettres. Par le biais de cette méthode, l'apprenant part du complexe au simple, à l'inverse de la méthode synthétique. La méthode analytique permet à l'apprenant d'améliorer sa mémoire visuelle, car elle se base sur la mémorisation des mots écrits.

Par ailleurs, le déchiffrage n'est plus au centre de l'apprentissage, car on considère que le sens est primordial. On part donc de textes, de phrases que les élèves doivent mémoriser et dont ils découvrent les unités plus petites (mots, syllabes, lettres) par un procédé d'hypothèses. La base de cette méthode est la logographie, la mémorisation de l'image et du sens d'un mot. Ici, la correspondance de l'écrit avec l'oral n'est pas étudiée de façon méthodique. Elle est basée sur le sens et non sur le code.

4.2.2. La méthode syllabique¹

Elle est également appelée synthétique, elle commence par l'enseignement systématique des correspondances entre lettres et phonèmes. Ces unités sont ensuite combinées pour lire des syllabes, des mots et enfin des phrases. On ne donne à lire aux enfants que des phrases et petits textes, spécifiquement créés pour l'apprentissage dont ils peuvent déchiffrer toutes les parties. Après avoir maîtrisé toutes les combinaisons, les élèves sont confrontés au "vrai" texte. Par conséquent, l'accent est mis sur l'apprentissage du code écrit, soit exclusivement, soit par le biais d'autres activités parallèles. Cette méthode repose sur l'apprentissage indispensable des codes d'apprentissage de la lecture et l'attention portée à chaque syllabe facilitera l'orthographe des mots.

4.2.3. La méthode mixte

Elle est reconnue aussi par l'appellation de méthode semi-globale. Il s'agit d'un métissage entre les deux méthodes précédentes (la méthode synthétique et la

¹La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, consulté le 15/02/2018. URL : <https://ligue-enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/>

méthode analytique). Elle englobe à la fois des mécanismes de synthèse et d'analyse, selon Aimé Souche "*de la lecture de la phrase et du mot à l'analyse des éléments* Elle va du texte vers la lettre, cette méthode permet d'accéder au .¹" sens de l'écrit et à la découverte du code. D'autre part, elle place l'apprenant dans un stade de recherche du sens de ce qu'il est en train de lire et l'invite à faire appel à sa reconnaissance préalable de ses mots. Elle devrait partir de phrases et de mots qui sont généralement issus courts des énoncés écrits que l'apprenant doit assimiler.

4.2.4. La méthode naturelle

La méthode naturelle ou la méthode sans livre a été créée par Célestin Freinet en 1925. Cette méthode accorde de l'importance aux interactions entre l'apprenant et le groupe, elle fait appel aux intérêts réels de l'apprenant et lui permet de mettre en œuvre simultanément toutes les approches qui lui sont nécessaires. Le support utilisé dans celle-ci est les écrits des apprenants dont le thème porté sur leur entourage et l'environnement. Les apprenants peuvent accéder au sens facilement, car il s'agit de leur propre production. Cette méthode permet à l'apprenant d'observer ses progrès et elle lui donne le plaisir d'apprendre à lire.

En guise de conclusion, selon le schéma ci-après de Christian Garin, se trouvant dans l'ouvrage « *diagrammes pour la lecture* » d'Abdelkader Emir, lequel résume et explique ces méthodes adoptées par les Français.

¹Aimé, Souché, (1962), « *Nouvelle Pédagogie Pratique* », F. Nathan, p. 74.

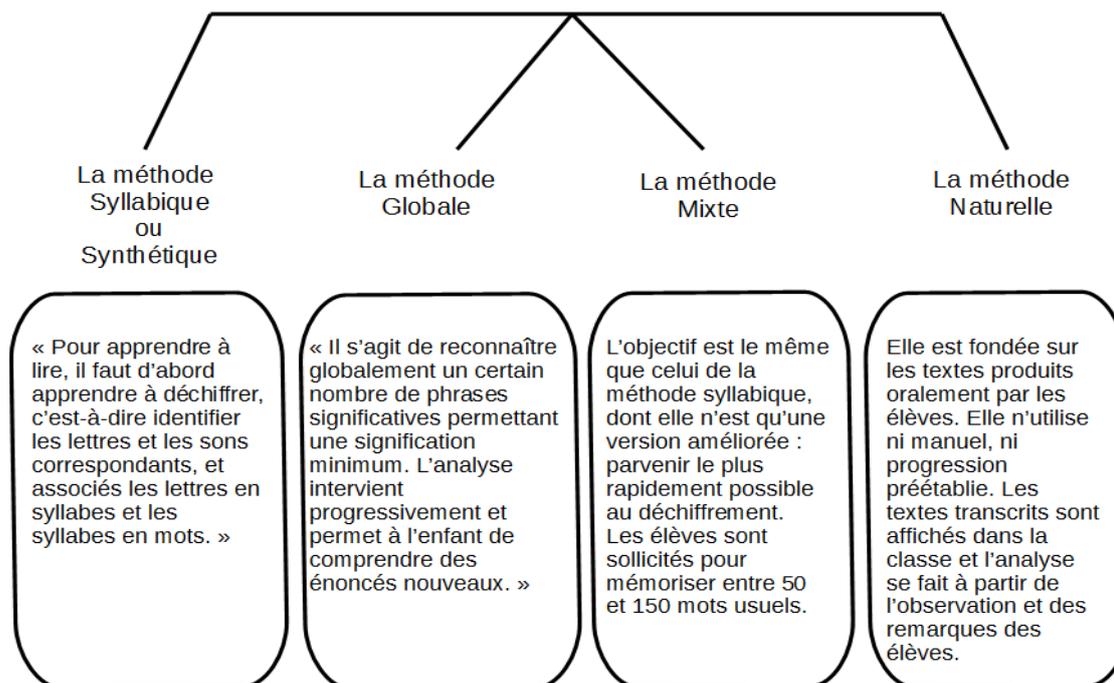


Schéma 5 : Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont expliquées

par Christian Garin¹

4.3. Les niveaux de compréhension en lecture

La compréhension en lecture comprend quatre niveaux. Ceux-ci sont organisés selon la hiérarchie de la taxinomie de Bloom², à savoir : la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique et la compréhension créative. Pour que l'élève arrive à construire le sens d'un message, il doit utiliser ces quatre niveaux de compréhension.

4.3.1. La compréhension littérale

Il s'agit de comprendre les informations ou les idées qui sont élaborées d'une façon explicite par l'auteur dans son texte. Le lecteur peut repérer ces informations parce qu'elles sont citées d'une manière claire. Elle requiert une lecture en partie du texte, le lecteur est alors capable de retenir une partie de l'information du texte à lire et de la transcrire à la lettre. Il sera donc en mesure

¹Christian, Garin, cité par, Abdelkader Amir, *Diagrammes pour la lecture*, O.N.P.S, Alger, 1990, p.21.

²https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p285.html, consulté le 03/03/2018

d'identifier des sujets, des objets, des événements et ce qui est clair et précis dans le texte.

4.3.2. La compréhension inférentielle ou interprétative

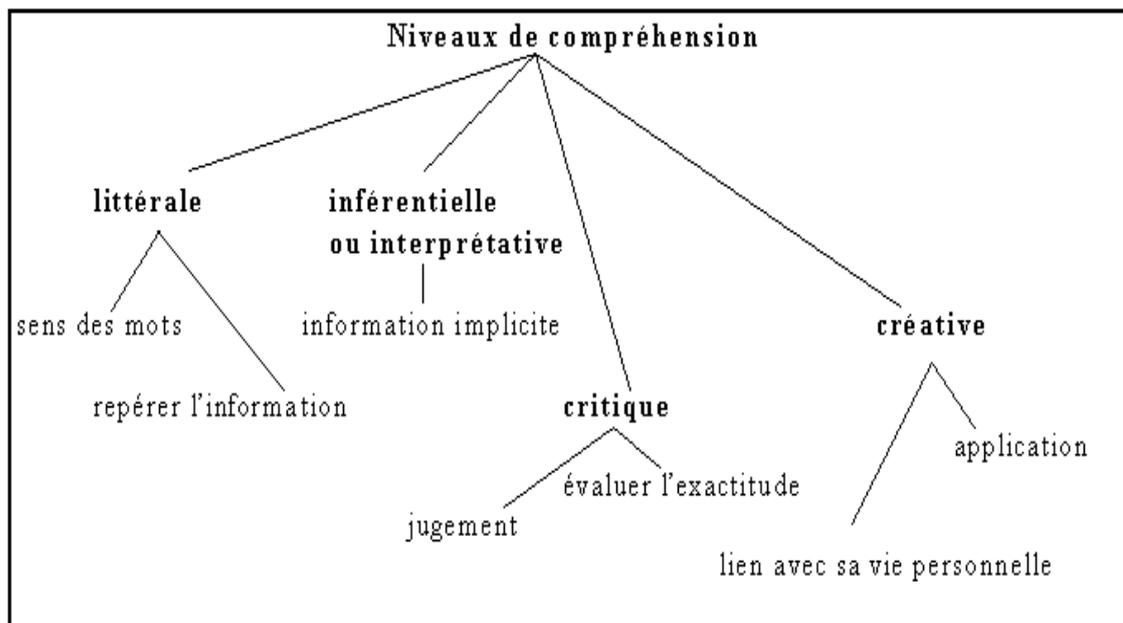
Elle implique une lecture totale du texte, ainsi que la capacité d'en reformuler à nouveau en partie le contenu. Le lecteur sera capable de réaliser des inférences, en d'autres termes, de découvrir d'autres informations et parvenir par la suite à des conclusions qui ne sont pas exprimées dans le texte d'une façon claire et précise.

4.3.3. Compréhension critique¹

Le lecteur donne une évaluation à propos de l'exactitude du texte lu, en utilisant ses connaissances en portant un jugement sur le texte. Le concept de lecture critique se réfère à la technique ou au processus qui permet de découvrir les idées et l'information sous-jacente dans un texte écrit. Cela nécessite une lecture analytique, réfléchie et active.

Le seul texte qui peut être critiqué est le texte qui est compris. Par conséquent, la lecture critique est associée à une compréhension approfondie de l'information. Lorsque ce niveau de compréhension est atteint, le lecteur est capable d'accepter ou de rejeter les idées de l'auteur et assume la responsabilité de ses décisions. Par conséquent, pour faciliter la pensée critique, il faut avoir les compétences requises pour la lecture critique

¹Les définitions, *le dico des définitions*, consulté le 05/03/2018, URL : <http://lesdefinitions.fr/lecture-critique>,

Schéma 6 : Les niveaux de compréhension¹

4.4. Les compétences de la compréhension de l'écrit

L'objectif de la didactique de l'écrit est de donner la chance aux apprenants d'aller vers le sens d'un document écrit. En effet, cela incite, en général, les didacticiens à développer chez l'apprenant des stratégies d'accès au sens, d'installer des compétences utiles pour lui faciliter la compréhension de tout document écrit. Il existe quatre compétences qui sont : les compétences linguistiques, référentielles, textuelles et sociolinguistiques.

4.4.1. La compétence linguistique

Elle est issue du mot « langue », c'est le fait d'avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement phonétique, et plus particulièrement grammatical et lexical. Cette compétence est essentielle, car elle permet au lecteur de mieux assimiler dans une langue étrangère.

4.4.2. La compétence référentielle

Elle vient du mot référence, il s'agit du fait qu'un lecteur devra mettre en oeuvre ses propres connaissances sur le monde qui l'entoure. La notion de compétence référentielle est habileté à interpréter et à utiliser des domaines

¹<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/ele/doml/doml3.html>, consulté le 11/03/2018.

d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication.

4.4.3. La compétence textuelle

Compétence relative au texte, elle nécessite d'avoir des connaissances sur les types des textes et leurs caractéristiques. La compétence textuelle s'établit à travers les expériences acquises par le sujet sur différents textes, c'est grâce à cette compétence que le lecteur pourra développer ses compétences en fait de compréhension en lecture et qui lui permet notamment d'assimiler bien ce qu'il lit.

4.4.4. La compétence sociolinguistique

Le préfixe *socio* vient du mot « société » et la base « linguistique » vient du mot langue. La compétence sociolinguistique est une branche de la linguistique qui étudie le langage humain dans une société ou une communauté. Avoir la compétence de savoir lire, n'est pas seulement être capable de déchiffrer tous les mots écrits dans un texte, mais c'est savoir décoder ce qui est écrit et pouvoir accéder au sens.

4.5. Les modèles de la compréhension de l'écrit

Il serait très pertinent de s'interroger sur la manière dont on lit et dont on comprend un énoncé écrit. Pour y répondre, il suffirait de s'intéresser aux « *processus cognitifs mis en jeu* » lors de la compréhension en lecture, on constate qu'on peut distinguer deux modèles distincts : le processus sémiologique et le processus onomasiologique, à cela se greffent d'autres modèles ayant trait au processus de compréhension des textes écrits.

4.5.1. Modèle sémasiologique

Ce modèle est appelé aussi « bas-haut », il consiste à faire le départ entre les formes, les fragmenter, et à éclairer et déchiffrer le sens à partir de ces fragments. Ce processus est, de ce fait, demeuré tributaire de la distinction des formes. Le sens que lecteur extrait du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers le lecteur, d'où l'appellation « bas-haut ». Suivant ce modèle, le processus de

compréhension se réalise selon quatre phases suivantes :

a. Une phase de discrimination

Elle porte sur l'identification des signes graphiques. D'après Rutten, il nomme "*la sémiotisation : à mesure que les signifiants sont captés par le regard, ils prennent le statut du signe. La sémiotisation est donc la décision de considérer les éléments du texte comme des signes*". Cette étape se distingue ¹ l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.

b. Une phase de segmentation

Ce type de phase dont le rôle est de délimiter des mots, des groupes de mots, de phrases.

c. Une phase d'interprétation

Il s'agit d'une phrase pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases. B. Emmanuelle estime que :

" Une fois réalisée, la sémiotisation laisse place à la sémantisation la sémantisation. Dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes. La compréhension de ces unités ne constitue l'objectif de la lecture, mais une étape nécessaire à la compréhension global de l'écrit . " ²

Cette phase ne se donne pas, quant à elle l'objectif de la lecture, mais est une étape nécessaire à la phase qui vient immédiatement après.

d. Une phase de synthèse

Elle se résume par le fait de construire du sens général de l'énoncé écrit en ajoutant des sens des mots ou des groupes de mots. En effet, pour accéder à la pleine compréhension du texte "*le lecteur construit donc du sens en établissant*

¹Emmanuelle Bordon, (2004), *L'interprétation des pictogrammes: approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, p.16.

²Ibid., p.17

une complémentarité entre les informations organisées, en schémas qu'il possède déjà, et celles qu'il trouve dans le texte .¹

Il est à noter que ce modèle (sémasiologique), se porte sans doute sur le processus adopté par un lecteur débutant ou face à un énoncé plus ou moins difficile à appréhender.

4.5.2. Modèle onomasiologique

Ce deuxième modèle, il est dit également « haut-bas », il se résume à :

" faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres: référentielles, sociolinguistiques, socio psychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas²"

Le processus d'appréhension, en ce cas-là, se réalise en fonction du type de haut en bas. Il accorde une importance indéniable au savoir du lecteur dont il a besoin dans l'interprétation des informations *"résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification* de la part du lecteur durant lesquelles, il ³ formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes :

a. Emission d'hypothèses d'ordre sémantique

Ces hypothèses se fondent sur le fond du message et le savoir dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles procèdent des unités formelles de surface.

b. La vérification des hypothèses

Elle se produit à partir *" de la saisie d'indices et de redondance qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ⁴"*

¹Emmanuelle Bordon, *op.cit*, p.19.

²Cuq Jean-Pierre, (2002), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris 2003, p.50.

³*Ibid.*, p.153.

⁴*Ibid.*, p.153.

c. Le résultat final de vérification

Ce type de phase est étroitement lié à la phase précédente créé en trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et le fait de préconstruire du sens s'inscrit dans le processus général de l'appréhension, soit les hypothèses sont infirmées et en cas là le lecteur répète alors la démarche et reformule à nouveau les hypothèses, soit les hypothèses ne sont ni confirmées ni affirmées. On s'attend dans ce cas-là, à de nouveaux indices, ce qui peut retarder l'abandon de la construction du sens. Il s'avère que les deux modèles sont complémentaires, donc l'un et l'autre sont donc inéluctablement nécessaires. En parallèle, il y a d'autres modèles de compréhension de l'écrit, nous en citons :

d. Le modèle de Kintsch et Van dijk 1978

Le modèle de compréhension de textes élaboré par Kintsch et van Dijk (1978) stipule que plusieurs processus complexes opèrent en parallèle et de manière interactive. Nous présentons ci-dessous ces différents processus.

e. La microstructure sémantique

Selon ce modèle, la première tâche du lecteur est de construire « une base de texte », c'est-à-dire une micro- et macro-structure sémantique cohérentes du contenu du texte. Ce modèle établit en entrée un ensemble de propositions qui représentent la signification du texte (Kintsch, 1975). La représentation propositionnelle correspond à l'idée selon laquelle la signification d'un texte est représentée par une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et un ou plusieurs arguments qui peuvent correspondre à d'autres concepts ou à un emboîtement de propositions. Dans cette approche, la première étape du traitement d'un texte consiste à en établir la cohérence référentielle. Le processus de production d'inférences est mis en œuvre dans le but de combler les « trous sémantiques » et de rendre la base de texte cohérente

f. La macrostructure sémantique

La macrostructure sémantique correspond au traitement global du texte sous le contrôle d'un schéma cognitif qui est fonction des buts du lecteur. Par l'application de règles de condensation sémantique, telles que les règles

d'élimination ou de suppression, de sélection et de généralisation de prédicats ou d'arguments, ce second traitement aboutit à l'élaboration de la macrostructure sémantique qui exprime le résumé du texte (van Dijk, 1983, voir Denhière 1984). La cohérence d'un texte ou d'un discours dépend de ces deux niveaux de structure et de leurs relations.

Le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978) met en évidence les activités de construction de la cohérence locale d'un texte et de formation de sa macrostructure envisagées comme des composantes du processus de compréhension, de rappel et de résumé. Cependant, ce modèle comporte certaines limites qui, dans le cadre de notre problématique tiennent à la non prise en compte de la langue ou de tout autre variable culturelle identifiant les spécificités du lecteur dans le processus de compréhension. Le modèle de van Dijk et Kintsch de 1983 permet de dépasser ces limites avec l'introduction de la notion de modèle de situation.

4.5.4. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch

Dans le prolongement de la théorie élaborée par Van Dijk et Kintsch (1983), Kintsch (1988, 1998) propose le modèle de Construction Intégration qui est un modèle à visée explicative. Cette conception décrit la manière dont les textes sont représentés en mémoire durant le processus de compréhension et comment ils sont intégrés aux connaissances du lecteur. La « proposition » reste ici une notion centrale dans la mesure où elle conceptualise les entrées linguistiques de textes représentées en mémoire. Kintsch reprend la décomposition du texte en propositions hiérarchiquement organisées, initialement proposée par Kintsch (Denhière, 1984a ; 1984b ; Kintsch, 1975 ; Kintsch & van Dijk, 1978 ; van Dijk & Kintsch, 1983) et développe plus particulièrement les étapes du processus de compréhension. L'auteur simplifie son approche en focalisant l'attention sur les processus responsables de la sélection des informations congruentes et pertinentes. Aussi, pour comprendre un texte, l'individu doit-il construire un modèle de situation ? ce qui nécessite d'établir des connexions entre des éléments d'informations disparates : les idées

exprimées dans le texte et les connaissances antérieures pertinentes. La compréhension devient donc un processus incroyablement flexible et sensible au contexte, perspective qui aboutit, par conséquent, à un modèle dirigé par les données (c'est-à-dire vers le haut).

4.5.5. Le modèle de Gernsbacher 1990

Concernant ce type de modèle, Gernsbacher (1990) souligne que les processus et mécanismes impliqués en compréhension du langage sont des processus et mécanismes généraux de l'activité cognitive.

Selon ce modèle, le but de la compréhension est de construire une représentation mentale cohérente que l'auteur désigne sous le terme de structure(s) mentale(s). Elle décrit tout d'abord l'intervention de trois processus que sont la fondation de structures, l'intégration et le changement.

Le processus de fondation intervient dès le début de la lecture, le lecteur s'engageant dans l'élaboration d'une structure mentale. Une fois cette première étape achevée, le lecteur intègre les informations subséquentes du texte à la structure mentale en cours de développement suivant leur degré de compatibilité.

4.5.6. Le modèle de Zwaan, Langston et Graesser (1995)

Zwaan, Langston et Graesser se penchent sur l'étude de la compréhension de textes narratifs, tout en prenant en compte l'impact des multiples dimensions constitutives du monde du récit (i.e., espace, temps, causalité, protagoniste et motivation) dans l'élaboration d'un modèle de situation. Contrairement au monde réel où les multiples dimensions sont interconnectées, le monde du récit n'est pas contraint par les lois de la nature. Cette considération conduit les auteurs à établir une distinction plus fine entre la structure du récit et la structure du discours. La structure narrative est un modèle de la situation du monde évoqué par le récit et se réfère à la représentation des protagonistes qui y sont impliqués, ce qui arrive aux personnages, ainsi que leurs buts et actions dans un cadre spatio-temporel bien précis et donc, par hypothèse, renvoyant au monde culturel du récit et du lecteur. La structure du discours se réfère à l'ordre et à la

manière dont les événements et les actions sont présentés dans le texte. Comme il n'y a pas toujours une correspondance directe entre la structure de l'histoire et la structure du discours, la compréhension d'un récit implique que le lecteur dérive la structure de l'histoire de la structure du discours. Et donc, par hypothèse, les référents culturels d'une culture peuvent être présents non seulement dans le contenu d'un récit, mais aussi dans la manière de présenter le contenu des événements, actions ou états présents dans le récit. Aussi, le modèle d'indexage d'événements (1995) nous permet-il par hypothèse, de comprendre comment le lecteur, quelle que soit son origine culturelle arrive à construire une représentation cohérente de la structure d'un récit, de toute origine que ce soit.

Rendre compte de la compréhension de textes narratifs en contexte plurilingue/pluriculturel et, plus précisément, en situation de diglossie, requiert la prise en compte non pas individuellement, mais simultanément, des multiples dimensions qui caractérisent ce contexte. Cette nécessité se retrouve dans la notion de continuité situationnelle proposée déjà par Gernsbacher.

5. Difficultés et processus de la compréhension de l'écrit

Les difficultés de compréhension en lecture sont une préoccupation permanente pour les enseignants. En effet, être capable de lire et de comprendre conditionne en partie la réussite en FLE. En plus, les problèmes de compréhension de certains mots et expressions rencontrés par les élèves sont fréquentes et deviennent une préoccupation majeure chez les apprenants du FLE.

Pour comprendre les difficultés de compréhension en lecture, il serait judicieux de comprendre comment les apprenants comprennent le texte qu'ils lisent. Sachant que l'acte de lire nécessite de mettre en œuvre de processus de bas niveau (comme la reconnaissance de mots écrits) et de processus de haut niveau (comme la compréhension de mots, de phrases ou de textes lus). Cela nous conduit à faire grand cas de certains concepts ayant trait à la difficulté du processus de compréhension.

5.1. Le déchiffrage

Selon Paul Martinez, il le définit comme "*une opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relie aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte*"¹. Il est donc question, de déchiffrer l'écrit pour le transformer en sons tout en comprenant des idées représentées par une suite de lettres se rapportant à ces mêmes sons.

5.2. Le décodage

Selon le même auteur, "*Le décodage est une opération qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et à laquelle le récepteur transforme le message en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification*". Le² décodage est une composante importante dans le processus de lecture, il s'agit de la transformation du code écrit ou oral pour arriver à identifier les mots et les comprendre. Décoder c'est interpréter et comprendre.

5.4. Les facteurs de la compréhension en lecture

Selon Gogoux Roland³, qui a souligné dans sa conférence donnée en 2002 sur les difficultés de compréhension en lecture, le fait d'assurer une bonne qualité de compréhension est sans doute lié à deux facteurs possibles qui peuvent être la cause évidente de véritables difficultés de compréhension en lecture chez les apprenants, en particulier, les apprenants non natifs. Il s'agit donc de procéder à l'identification des mots pour comprendre le sens qu'ils véhiculent.

5.4.1. L'identification des mots

Dans chaque processus de lecture, on a besoin de se pencher sur le texte, d'assimiler les mots et de les comprendre. La qualité d'assimilation et de reconnaissance des mots va agir sur la qualité de compréhension du texte. Il convient de dire que le processus de compréhension est souvent tributaire de

¹Jean Paul Matinez, *Les difficultés de lecture*, In www.er.uqam.ca. Consulté le 29/03/2018.

²*Ibid.*

³Goigoux, Roland, (2002), *Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine., p.12.

celui de la reconnaissance et l'identification des mots. D'une part, il est à souligner que la base est le décodage de mots qui peut faciliter la compréhension du texte à l'apprenant non natif. D'autre part, ledit processus est encore très difficile, parfois même un peu compliqué, car il nécessite que l'apprenant soit capable de mettre d'abord des mots ensemble dans une séquence, puis de relier ces mots entre eux pour former des propositions plus longues. En d'autres termes, ces séquences sont assemblées pour produire une sorte de cohérence textuelle.

5.4.2. La compréhension des mots et du langage

Ce deuxième paramètre constitue en réalité la deuxième étape qui consiste à se poser la question suivante : les apprenants comprennent-ils facilement des mots et des phrases soi disant des expressions figées dans des énoncés sans être expliqués par l'enseignant ?

Pour Goigoux¹, si les apprenants arrivent à assimiler certaines expressions et des énoncés une fois expliquées par l'enseignant, nous pouvons donc déduire que leur difficulté majeure serait plutôt à l'origine de l'identification des unités lexicales. D'une part, l'enseignant doit leur faire prendre conscience qu'il faut en regrouper les mots dans un ensemble signifiant, c'est ce que l'enseignant devra mettre au point afin de faciliter la compréhension de celles-ci. D'autre part, il y a aussi moyen de leur reformuler les expressions en question en mettant au point leurs vrais sens en utilisant la reformulation qu'ils peuvent comprendre. Toujours est-il qu'il pourrait s'expliquer par un déficit intellectuel ou mental et il ne s'agit pas d'un problème de compréhension en lecture.

5.4.3. Le traitement de l'écrit

Selon Roland Goigoux², le processus de traiter d'écrit implique les facteurs suivants :

- Le lexique : Cela peut très probablement dénaturer la compréhension du texte lu, contrairement au fait de déchiffrer ses mots, car on peut décoder des mots sans pouvoir comprendre leur sens.

¹Goigoux, Roland, *op.cit.*, p. 24.

²*Ibid.*, p. 28.

- Syntaxe propre à l'écriture : Il s'agit des relatives et des subordonnées. En effet, il arrive parfois que les apprenants ne parviennent pas à rattacher la deuxième proposition à la première, c'est pourquoi la question est mal traitée.

- Organisation du texte : il s'agit de l'ordre du texte : les répétitions de pronoms, substitutions de mots, qui constituent une information éparse si aucun lien n'est établi. De même, les pronoms personnels, les conjonctions et les temps verbaux jouent un rôle important dans la compréhension.

5.5. Les différents types de difficultés

Selon Gérard Vigner, tout texte écrit en langue seconde " *n'est pas seulement un texte qui est écrit avec les mots d'une autre langue, mis en succession selon une syntaxe nouvelle, c'est aussi un texte qui transmet d'autres modes de représentation, selon des schémas de connaissances et de présentation qui peuvent faire l'objet de lexicalisations variées.* ¹"

Dans cette optique, nous pouvons dire qu'il existe deux types de difficultés qui handicapent la compréhension en lecture. Il s'agit des problèmes inhérents à la signification de certains mots ou certaines expressions à caractère figé, et parfois même, des difficultés liées au lecteur lui-même.

5.5.1. Les difficultés relatives au sens et à l'écrit

Il convient de dire que ce genre de difficultés peut concerner, de prime abord, le sens susceptible d'être transmis par un document écrit quelconque, comme il peut également se rapporter, entre autres, à la manière dont le lecteur adopte ses processus des différentes lectures, celles-ci pouvant avoir rapport à :

a. La polysémie des mots et la maîtrise de la langue

Évidemment, tout document écrit n'a qu'un sens. Ainsi, un lecteur non natif ayant une connaissance assez limitée et des plus fragmentaires d'une langue étrangère, ne peut assimiler qu'un seul sens, alors qu'il semblerait plutôt

¹Vigner Gérard, (2001), cité par KELATEMA Noureddine, *difficultés et processus de compréhension de l'écrit en fle*. thèse de magistère soutenue à l'université de Biskra, P. 38, consulté le 17/03/2018.

polysémique s'il était lu par d'autres lecteurs. Pour pouvoir accéder au sens tant propre que figuré, les apprenants non natifs doivent seulement démontrer une maîtrise suffisante de la langue étrangère pour pouvoir reconnaître facilement les mots, et être en mesure d'accéder à leurs sens. Il a ainsi été constaté que la quasi-majorité des apprenants de langue non natifs, plus précisément les étudiants universitaires, ne disposent pas d'une compétence linguistique suffisamment riche et d'un bagage lexical pertinent dans le domaine du français, ce qui leur constitue pour eux un véritable écueil de compréhension de certains mots.

b. Une lecture à double sens

Tout énoncé écrit, à sa première lecture, n'est pas toujours susceptible de véhiculer qu'un seul sens. Chaque lecteur a ses propres structures cognitives lui permettant de conditionner les rapports discernés dans un énoncé donné. Ainsi, cela nous amène à affirmer le fait qu'il y a une lecture à double entente, celle-ci peut se dégager selon le niveau intellectuel de chaque lecteur.

5.5.2. Les difficultés relatives aux apprenants

Les apprenants sont souvent bloqués dans la langue étrangère et ont du mal à comprendre le sens du texte. Parmi les difficultés relatives au lecteur, nous citons:

a. La complexité du système écrit en langue étrangère

Un apprenant non natif se trouve souvent devant une réelle difficulté d'une langue étrangère qui se traduit généralement dans ses écrits, y compris les courts textes à vocation pédagogique, comme le confirme Vigner Gérard "*s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière, peut développer des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné*". En effet, un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots qui "obéissent à des lois syntaxiques, mais il a aussi plusieurs relations internes à savoir les relations lexicales, morphologiques, et sa cohérence. De plus, nous

¹Vigner Gérard, (2001), cité par KELATEMA Nouredine, *op.cit.* P.39

avons fait des constats répétés chez les apprenants universitaires qui éprouvent, plus souvent, des problèmes sémantiques de certains mots et certaines expressions figées en raison de leur mauvaise maîtrise de la langue. Nous pouvons dire qu'ils ont tendance à faire parfois du contresens ou même à prendre mal le bon sens d'une expression au sein d'un énoncé donné.

Il a également été constaté que les apprenants ont tendance à décoder certains énoncés textuellement, ce qui constitue un obstacle majeur à la compréhension. Cependant, certaines expressions et locutions figées leur paraissent incompréhensibles, ils se rendent compte qu'il n'y a aucun moyen d'en connaître le sens, ils se retrouvent, alors complètement bloqués, et pire que tout, ils n'ont parfois pas envie de chercher du sens, même si cela nécessite l'aide de leur enseignant..

b. L'expérience de lecteur (connaissances linguistiques et extralinguistique)

La compréhension en lecture est souvent tributaire de la compétence des apprenants liée à leurs connaissances antérieures en fait de lecture, qui leur permet de pouvoir comprendre n'importe quel texte, quel qu'il soit le thème auquel il se rapporte ; ces connaissances sont "*organisés autour de schémas (schémas d'événements ou scripts, structures d'objets) plus ou moins développé selon les connaissances du lecteur.*"¹

6. Les caractéristiques d'un bon lecteur

Logiquement parlant, on entend par un bon lecteur, celui qui arrive tout bêtement à comprendre le sens des mots qu'il lit, sans pour autant fournir de gros efforts. En effet, il acquiert cette habilité en s'entraînant régulièrement en faisant de la lecture. Ceci dit, plus le lecteur rencontre les mots dont il connaît savamment, la signification, la prononciation et l'orthographe, plus son automatisme s'accroît d'un cran et devient par la suite un bon lecteur.

Dans un article publié, dans la revue *le Français dans le monde*, 1978. Daniel Coste a cité d'une manière détaillée les caractéristiques du bon lecteur. Il

¹Vigner Gérard, *op.cit.* p. 51.

utilisé le nom de lecteur achevé pour désigner le lecteur habile. D'après ce linguiste et didacticien le lecteur habile est celui :

1- *Qui serait à même d'anticiper morpho syntaxiquement, lexicalement, sémantiquement et rhétoriquement sur ce qui va ou peut suivre dans le fil du texte ; qui aurait donc un pouvoir de prévision.*

2- *Qui disposerait des stratégies de lecture permettant d'accélérer et d'améliorer le fonctionnement de l'acte lexical en jouant justement des possibilités d'anticipation et en ménageant des tensions et des détente autorisant une meilleure prise d'information.*

3- *Qui (dans les meilleurs des cas) saurait « délinéarisé » sa lecture pour construire des hypothèses sur le sens à partir d'un balayage du texte, d'une exploration qui ne se ferait pas au fil des lignes mais permettrait une collecte d'indices à interpréter les hypothèses sémantiques pouvant ensuite être confrontées à d'autres éléments du texte pour confirmation, infirmation, ajustement, développement...*

4- *"Qui, au bout du compte, jouerait d'un éventail de modes de lecture selon les textes qu'il pratique et les projets qui sont les siens ; le lecteur complet serait capable « d'embrayer » tel ou tel type de lecture et se caractériserait donc par la palette d'options dont il a le contrôle bien plu que par le recours constant à une super lecture"¹*

D'après les auteurs Mc Conkie et Zola affirment que " *les lecteurs habiles fixent presque chaque mot du texte, les mots les plus prédictibles étant fixés aussi souvent que les autres, bien que moins longtemps*"². De plus, ces lecteurs sont capables de connaître pratiquement tous les sens des mots ainsi que leurs orthographes aussi minimales soient-elles.

¹Daniel Coste, (1978), « *Lecteur et compétence de communication* », FDLM, n°141, p.29. Consulté le 17/04/2018, URL : https://www.academia.edu/37271918/1978_Lecture_et_comp%C3%A9tence_de_communication

²Mc Conkie et Zola, cité par C.Cornaire, C.Germain, « *Le point sur la lecture* », Ed CLE International 1999, Paris, p.15.

Selon Abdelkader Amir¹ dans son « *schéma de lecture* », il a essayé de mettre en relief à travers une taxinomie, le fait qu'un bon lecteur est en mesure d'atteindre onze objectifs en faisant de la lecture. Le diagramme ci-dessous, nous permet de les découvrir.

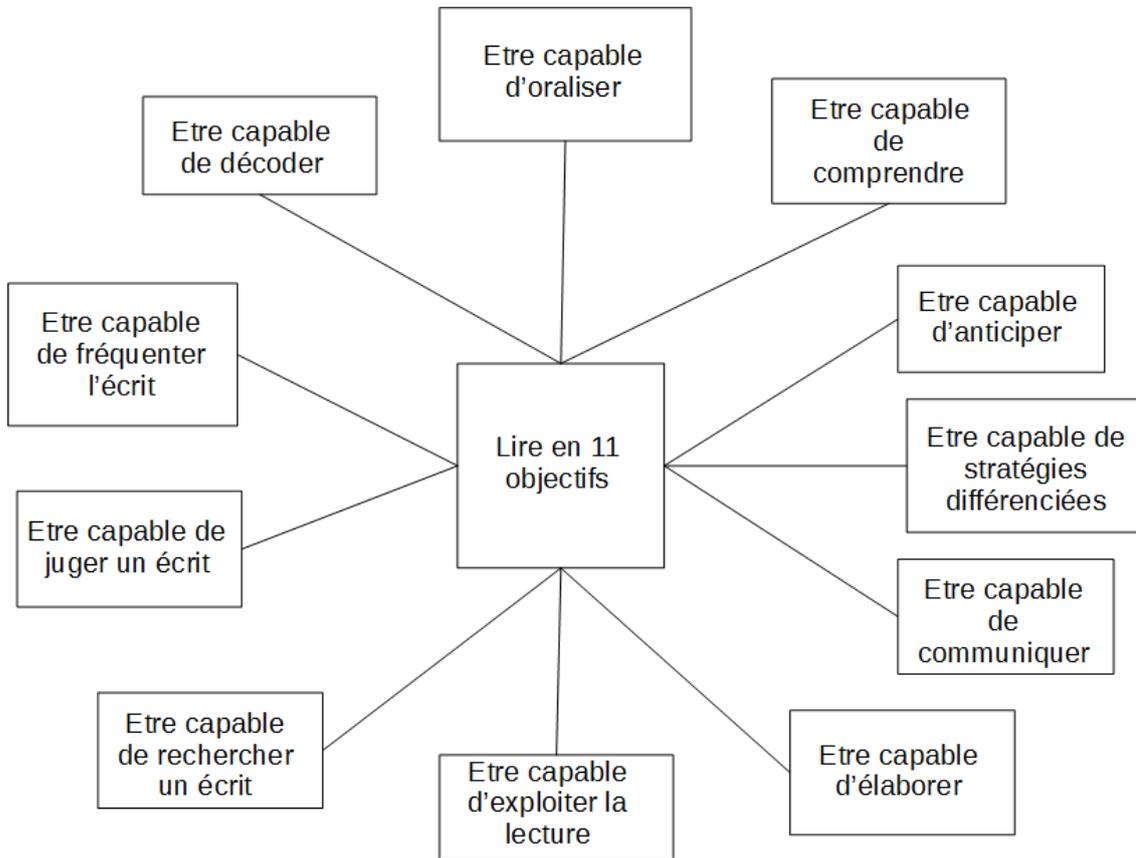


Schéma 7 : Les objectifs à atteindre par un bon lecteur²

7. La définition du processus de compréhension

Selon Fayol Michel « *les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration des représentations cohérentes.* »³ Étant face à un texte quelconque, le lecteur se trouve parfois à même d'établir une sorte de base par le biais de laquelle, il pourra développer une ou plusieurs sous structures. Ainsi, il se permet de traiter et d'accumuler toutes les informations présentées dans le texte, tout en se référant

¹Abdelkader. Amir, (1995), « *Diagrammes pour la lecture* », O.N.P.S, Alger, p.115.

²Abdelkader. Amir, *op. cit.*, p.115.

³Fayol Michel, (1996), *A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL, p. 87.

à ses connaissances et à certains indices linguistiques qui lui permettent de former des représentations cohérentes et ainsi de comprendre le texte dans sa globalité.

D'après Galisson Robert et Coste Daniel, le processus est défini comme une "série d'opérations en chaîne nécessaires à la combinaison et à l'organisation (donc à la production... et à la compréhension) des unités linguistiques de tous les niveaux sur l'axe syntagmatique. Ceci dit, le processus ¹" de compréhension permet l'accès au sens d'énoncés tout en procédant par un enchaînement d'étapes jusqu'à l'état final.

Par ailleurs, pour Giasson Jocelyne, les processus mis en œuvre lors de la compréhension en lecture "font référence aux habilités nécessaires pour aborder un texte. mais ,Tout en soulignant que ces processus ne sont pas séquentiels ²" simultanés.

7.1. Les processus de compréhension en lecture

Il y a des processus ayant pour fonction de viser la compréhension des unités de la phrase. D'une part, il y a d'autres qui servent à conserver la cohérence entre les phrases, quant à d'autres, ils servent d'un modèle mental permettant au lecteur de saisir les éléments essentiels, qui lui permettent ensuite de faire des hypothèses et intégrer le texte à son expérience et à ses connaissances antérieures. D'autre part, certains consistent à gérer la compréhension et permettent enfin au lecteur de s'ajuster avec le texte.

Selon Jocelyne Giasson :

"il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettent au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus, enfin, servent à gérer la compréhension ³"

¹Galisson Robert et Coste Daniel, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, p.443.

²Giasson Jocelyne, (2008), *la compréhension en lecture*, 3^{ème} édition. Boecklet Larcier s. a. Paris, p. 15.

³Galisson Robert et Coste Daniel, *Ibid.* p. 15.

D'après la taxinomie d'Irwin (1986)¹, on distingue cinq catégories de processus : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

7.1.1. Les microprocessus

Ce type de processus permet à la fois de saisir l'information véhiculée dans la phrase et de savoir grouper les mots en unités de sens. En effet, La lecture se fait par groupe de mots. Trois habiletés exposées ci-après les constituent :

a. La reconnaissance de mots

Un lecteur habile arrive aisément à reconnaître les mots écrits, y compris les expressions familières, ceci est possible pour lui, car il s'est constitué un stock lexical au fil de ses expériences de lecture. Le fait de lire par reconnaissance et non par décodage évite une surcharge cognitive et lui permet alors de converger toutes ses capacités cognitives sur la compréhension. L'automatisme de ce processus lui permet aussi d'accéder aux processus de plus hauts niveaux, *"il est donc important de l'amener à reconnaître les mots de façon automatique"*²

b. La lecture par groupe de mots

On entend par lecture par groupe de mots, le fait de lire en regroupant les mots afin de former des unités de sens. Ainsi, la lecture devient plus rapide et la compréhension devient de plus en plus approfondie étant donné que le lecteur doit faire des liens de sens entre les mots afin de constituer les groupes. En l'occurrence, Giasson Jocelyne affirme que ce processus *"consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier, dans la phrase, les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous unités"*³.

Exemple :

| | |
|-----|---------------------|
| Les | nouveaux bacheliers |
|-----|---------------------|

¹Giasson Jocelyne, *op.cit*, p.38

²*Ibid.*, p.15.

³*Ibid.*, p.43.

| Ce patron | est à cheval sur ses principes |

De plus, l'intérêt pour cette compétence aide à lire couramment et à organiser l'information pour en saisir le sens général. Pour mieux expliquer le fonctionnement de ce processus, nous devons faire appel à la notion de mémoire à court terme et à long terme :

*"La mémoire à court terme qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois. La mémoire à long terme où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette dernière est supposée illimitée."*¹

Par ailleurs, il est à souligner que pendant la lecture, toutes les informations sont emmagasinées et traitées dans la mémoire à court terme. Ladite mémoire est généralement susceptible de retenir que quatre ou cinq unités à la fois. Ces dernières peuvent être des regroupements de mots, ce qui va permettre au lecteur d'augmenter sa capacité de mémorisation pour des groupes retenir jusqu'à quatre, ainsi, il pourra minimiser la difficulté dans sa recherche du sens.

c. La microsélection

Il s'agit de trouver l'idée principale d'une phrase et de guider le lecteur dans le choix des informations à retenir. L'importance de ce processus réside dans le fait que la mémoire normale ne peut contenir qu'une quantité limitée d'informations pendant que le lecteur essaie de se souvenir de tout. Il s'avère que le blocage rapide se produit au niveau du traitement de l'information.

Cette habileté est donc primordiale pour mieux se garantir une bonne compréhension, car la mémoire à court terme étant limitée, il s'agit de ne pas la saturer avec des éléments non pertinents.

7.1.2. Processus d'intégration

Ce type de processus permet d'établir les liens entre les propositions et les

¹Cicurel Francine, (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette FLE, Paris, p.11.

phrases. Il est question dans ce cas, les indices de cohésion telle que les référents et les connecteurs logiques et la notion d'inférence, nous les abordons en détail du fait qu'ils constituent un apport des plus essentiels dans l'activité de la compréhension en lecture.

a. Le référent

On entend par le terme référent un mot utilisé généralement dans un texte quelconque pour en remplacer un autre ; le plus souvent, celui-ci prend la forme d'un pronom. Pendant la lecture, le lecteur doit être en mesure d'effectuer le lien qui unit le mot remplacé à son référent et cela ne s'avère pas toujours évident selon le type de référent utilisé. Il est donc nécessaire au lecteur d'avoir une bonne maîtrise, cette habileté lui permettant une bonne compréhension.

b. Les connecteurs

Les connecteurs permettent de relier deux propositions ou deux phrases. Il y en a plusieurs types (conjonction, temps, cause, conséquence, but,...etc.). Toujours est-il que, dans certains cas, ces connecteurs puissent être implicites.

Ex: *Mark a pris du ventre. Il mange trop de sucreries* (connecteur implicite), *Mark a pris du ventre, parce qu'il mange trop de sucreries* (connecteur explicite *parce que*).

Certains connecteurs implicites sont souvent plus difficiles à repérer que les connecteurs explicites car le lecteur doit consacrer plus de temps et d'efforts à les déduire. De plus, parfois, les lecteurs ne peuvent pas comprendre deux phrases courtes sans conjonction, surtout lorsqu'il s'agit d'une locution figée, (Ex : *Jean a les boules, il a bousillé son ordinateur*). Par contre, il arrive à comprendre une longue phrase avec un connecteur explicite.

c. Les inférences

Les inférences constituent une partie essentielle des processus cognitifs qui permet au lecteur d'aller au-delà d'une interprétation littérale. A ces propos, M, Fayol les a définies comme suit " *Les inférences sont des interprétations qui ne*

sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles."¹. Il y a trois types d'inférences:

- les inférences logiques sont fondées sur les informations du texte, elles sont fondées sur le texte et sont donc forcément vraies

- les inférences pragmatiques se fondent généralement sur les connaissances du lecteur, appelées également (schémas du lecteur) ; elles sont appréhendables mais ne sont pas forcément vraies.

Pour distinguer des deux types d'inférences, nous pouvons nous référer aux exemples donnés par Giasson Jocelyne²

Ex : *Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.*

1^{ère} réponse du lecteur : ils se dirigeaient à l'ouest (inférence logique).

2^{ème} réponse du lecteur : ils se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant (inférence pragmatique).

Dans le premier cas, le lecteur s'est appuyé sur le texte pour trouver de façon explicite sa réponse, il s'agit donc d'une inférence logique. Par contre, dans le deuxième cas, le lecteur, s'est appuyé sur ses propres connaissances, c'est une inférence pragmatique.

- les inférences créatives, quant à elles se reposent également sur les connaissances du lecteur, mais elles se distinguent de celles pragmatiques par le fait qu'elles demeurent tributaires de la compétence linguistique de chaque lecteur.

¹Michel, Fayol, cité dans : *Comment Entraîner les Elèves à L'Inférence et à Sa Vérification?*. Consulté le 03/05/2018. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/236294630.pdf>.

²Giasson Jocelyne, *op.cit.*, p. 63.

7.1.3. Les macroprocessus

Ils sont dirigés vers une compréhension globale du texte, elles visent également à identifier les idées principales ; l'élaboration d'un résumé et l'utilisation de la structure du texte en prenant en considération l'organisation des idées qui sont dans le texte.

a. L'idée principale

Elle désigne généralement différents mots, Giasson Jocelyne la définit comme suit : "*message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte..* , elle représente ¹ l'information essentielle que l'auteur donne dans un texte. On distingue deux classes d'informations importantes : l'information textuellement indispensable, il s'agit donc de celle qui est présentée par l'auteur et l'information contextuellement importante, qui dépend du lecteur, de ce qu'il juge être important pendant sa lecture.

b. Le résumé

Selon Laurent J.P. le définit comme étant "*la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants, et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* "²

D'après le même auteur, "*le résumé repose sur plusieurs critères : il doit restituer la pensée de l'auteur et les informations essentielles d'une manière claire et concise, et il doit s'adapter au type de lecteur visé* "³

En somme, nous pouvons dire que l'idée principale et le résumé constituent deux notions essentielles en processus lecture. Lesquelles consistent souvent à inciter le lecteur à se limiter à ce qui est important dans le texte afin d'accéder plus vite au sens.

¹Giasson Jocelyne, *op.cit.* p.74.

²Laurent J.P, (1985) « *l'apprentissage de l'acte de résumer* ».pratiques, vol 48, p.70-71.

³Giasson Jocelyne. *Ibid.*, pp.81.82.

7.1.4. Processus d'élaboration

Ces processus permettent à celui qui lit d'aller au-delà du texte et d'effectuer des inférences qui ne sont pas déclarés par l'auteur. Selon IRWIN (1986)¹, il existe cinq habiletés dans les processus d'élaboration : faire des prédictions ; à construire l'image mentale et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures et le raisonnement. D'après Catherine Deroubaix², ces processus sont utilisés de façon différente par chaque lecteur, l'enseignant doit alors s'attendre à diverses réponses lorsqu'il travaille sur ces processus.

a. Les prédictions

Ce processus aide les lecteurs à deviner ce qui se passera dans le texte grâce à l'approche de l'auteur de l'histoire après avoir lu le début du texte. Les prédictions sont des hypothèses faites par le lecteur au niveau du texte plutôt qu'au niveau de la phrase. Deux catégories sont à distinguer : les prédictions basées sur le contenu du texte et les autres basées sur la structure du texte, leur rôle est crucial. En effet, elles incluent l'augmentation de la motivation du lecteur et l'invite à participer et à améliorer sa compréhension.

b. L'imagerie mentale

Ce processus est une faculté propre à chaque lecteur. Cependant, cette faculté crée des images mentales qui diffèrent d'un lecteur à un autre. Certains chercheurs ont prouvé que s'entraîner à créer des images mentales pourrait améliorer la lecture en compréhension. A ce propos, Giasson Jocelyne affirme que "*plusieurs recherches ont montré qu'un bon entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte*".³. Il est à souligner que ce processus contribue de beaucoup à la compréhension d'un texte.

À ce niveau-là, Giasson Jocelyne précise que ce dernier :

¹Irwin J., *Teaching reading comprehension processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall, In Giasson Jocelyne, *op.cit.* p.137.

²Catherine Deroubaix, *La création d'une maquette en 3D pour améliorer la compréhension en lecture*, consulté le : 16/05/2018. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01519029/document>,

³Giasson Jocelyne, *op.cit.*, p.143.

"augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ; faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons; servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture; augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire".¹

Enfin, nous pouvons dire qu'il est important de prêter attention à la formation des apprenants à manipuler ce processus dans la compréhension du texte.

c. Les réponses affectives

Ce que nous entendons par ce processus, c'est que lorsqu'un lecteur lit un texte de manière émotionnelle, en particulier un texte de type narratif, il a généralement une meilleure chance de le comprendre et de saisir le sens de toutes les informations qu'il contient, car il devient actif dans sa lecture. En fait, dans un texte narratif, l'écrivain essaie souvent d'influencer, de motiver et d'éveiller les sentiments du lecteur. De plus, les lecteurs qui lisent le texte avec le moins d'engagement émotionnel sont nettement plus motivés et actifs que les lecteurs qui ne sont pas engagés de cette manière. Par conséquent, lire avec des sentiments ou des émotions fortes favorise autant que possible une bonne compréhension du lecteur.

d. Le raisonnement

En plus de la compréhension du texte, un lecteur intelligent est celui qui exploite la lecture en portant des jugements critiques, voire en s'appuyant sur l'analyse conceptuelle, ce qui lui permet de mieux comprendre les objectifs communicatifs de l'auteur. Ainsi, à travers elle, il peut traiter toutes les informations que l'auteur fournit dans son texte. Pour cela, il doit être capable de distinguer un fait d'une opinion, voire de connaître les aspects connotatifs et dénotatifs d'une phrase, notamment les expressions figées utilisées par l'auteur. Connaître les intentions communicatives de l'auteur peut révéler sa compréhension. Bref, de telles techniques habiles qui surgissent parfois dans le raisonnement, contribuent grandement au développement et à l'enrichissement

¹Giasson Jocelyne, *op.cit.*, p. 143.

des facultés cognitives du lecteur, puisqu'elles permettent au lecteur de répondre aux aspects connotatifs de l'auteur et, plus encore, de juger de la crédibilité et de la finalité de communication de l'auteur.

7.1.5. Processus métacognitifs

Ce modèle de compréhension fait le plus souvent référence aux connaissances qu'un lecteur ordinaire possède sur le processus de lecture et, particulièrement sur son fonctionnement cognitif, d'une part, afin d'être en mesure d'adapter ses actions pour parvenir à réussir sa tâche de lecture, ce qu'on appelle méta compréhension, d'autre part, il fait preuve de sa capacité d'utiliser les stratégies lui facilitant l'acquisition de nouvelles connaissances.

Afin de mieux comprendre la nature des ce type de processus, on peut faire appel à un deuxième "moi" qui, selon Giasson Jocelyne "*pourrait représenter les processus métacognitifset* qui, grâce à l'esprit humain qui se caractérise par la ¹ compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. Ils peuvent diriger de déterminer directement quand et pourquoi une stratégie particulière doit être utilisée. En outre, on peut dire que la métacognition réfère à la connaissance que possède un individu sur son fonctionnement cognitif et ses tentatives pour contrôler ce processus.

Conclusion

En fin de ce chapitre, nous avançons que le processus de compréhension des textes s'est accéléré ces dernières années ; de la lecture passive à la lecture interactive, tout en rendant compte des différentes composantes de l'écriture, intégrant trois variables fondamentales : le lecteur, le texte et le contexte , ainsi que les différentes méthodes de lecture qui sont souvent employées dans le processus, lui permettent de comprendre le texte. Cela varie d'un lecteur à l'autre. D'autre part, nous avons discuté du niveau de compréhension de l'écrit, afin que nous puissions comprendre ce qui peut empêcher un tel lecteur de ne pas comprendre des locutions figées. De plus, nous avons abordé les compétences de la compréhension de l'écrit. Cela nous permet de révéler les véritables capacités

¹ Giasson Jocelyne, *op. cit.*, p. 152.

des apprenants sans perdre de vue les différents modèles de compréhension en lecture ainsi que les différents processus de lecture que les apprenants peuvent adapter à chaque lecture. Enfin, nous pouvons dire que l'étude des différents éléments abordés dans ce chapitre, d'une part, permet de situer la compréhension écrite dans un cadre scolaire, puisqu'elle permet au lecteur de comprendre un texte même s'il comporte des locutions figées. D'autre part, de rendre compte de la conception du processus de compréhension de l'écrit et son application par les apprenants non natifs. Ceux-ci permettent aux lecteurs d'accéder au sens de tout support écrit. De même, nous avons mentionné certaines difficultés rencontrées par les apprenants, qui peuvent provenir de différents facteurs tels que le texte, le contexte ou les lecteurs eux-mêmes.

Chapitre IV

Cadre général et déroulement de l'expérimentation

Introduction

Dans ce chapitre, nous jugeons qu'il est important de présenter notre approche de recherche, en commençant par une revue de ses principaux pivots, objectifs et méthodes employées dans l'analyse des données.

Nous nous intéresserons également à décrire brièvement les outils utilisés. Il est important de souligner les raisons de notre choix d'orientation dans cette recherche. En effet, afin de donner du sens à ce travail, il ne faut pas se limiter seulement à la partie théorique, mais nous devons aussi nous intéresser aux expérimentations de terrain, afin de pouvoir rendre compte des difficultés de compréhension d'expressions figées dans les écrits chez les apprenants non natifs.

1. Objectifs et méthodologie de recherche

L'idée de mettre en évidence la difficulté de certaines locutions figées dans les écrits destinés principalement aux collégiens, nous a suscité dès le début de nos carrières d'enseignants. En tant qu'enseignant, nous sommes censés connaître certaines expressions figées et savoir les utiliser à bon escient dans les discours oraux et écrits. Rappelons aussi que nous avons toujours été attirés par ces expressions qui continuent de poser des difficultés apparentes chez les étudiants universitaires, particulièrement les étudiants de première année. L'idée de travailler là-dessus s'est accrue et a mûri dans notre esprit.

Il convient également de souligner que ces locutions ont l'avantage de faire partie intégrante dans l'apprentissage du français, ce qui nécessite une connaissance suffisante de celles-ci, par conséquent, nous supposons que notre recours aux locutions figées et leur connaissance dans les écrits (textes conçus pour la compréhension de l'écrit, articles, contes, romans, ouvrages, etc..) ne se fait pas au hasard.

En effet, la spécificité des locutions figées nécessite un usage spécifique et une connaissance approfondie par rapport à l'apprentissage d'autres éléments de base du français. Celles-ci demeurent cependant un véritable écueil réel quant à leur connaissance dans les écrits français. Notre approche consiste donc, d'une

part, à décrire les propriétés du phénomène de figement de certaines expressions afin d'en expliquer la fonction, et d'autre part à les analyser pour découvrir la source des éventuelles difficultés que rencontrent souvent les étudiants de première année.

Dans notre travail de recherche, il nous semble très pertinent de privilégier les recherches qui s'inscrivent dans une approche descriptive et analytique, ce qui est extrêmement important pour aboutir à des résultats généralement probants. Par ailleurs, nous avons fait appel à la théorie de Norbert Schmitt, qui vise à mesurer la connaissance de facto des étudiants en fait des locutions figées en français, considérée comme langue seconde dans le système éducatif algérien.

L'objectif ultime est de montrer, à travers l'analyse que nous mènerons, les difficultés rencontrées par les étudiants en matière de la difficulté de compréhension des locutions vu leur aspect figé se trouvant au niveau des écrits souvent proposés aux étudiants lors des cours ou même dans les examens.

Rappelons qu'il est nécessaire d'avoir recours à une étude qui ouvre la voie à l'approche à la fois quantitative et qualitative pour compléter notre analyse. Cette approche est basée sur une démarche complètement différente. En effet, il permet d'identifier et de discuter de diverses interprétations erronées des expressions figées qui sont négligées par les étudiants, et ce à travers des activités leur sont proposées ayant pour objectif d'évaluer le degré de compréhension desdites locutions par les étudiants.

À la suite de ces précisions méthodologiques qui ont orienté notre démarche, nous proposons une description de notre corpus d'étude et les principes méthodologiques qui ont déterminé le choix du corpus.

2. Constitution du corpus d'étude

2.1. Les raisons du choix du corpus

Dans cette étude, nous nous intéressons à mettre en évidence les sérieuses difficultés que nos apprenants rencontrent souvent dans le fait que ces

expressions figées constituent le corpus assez riche de notre étude. Certes, certains écrits français peuvent comporter un grand nombre d'expressions et de locutions figées, pouvant être à l'origine de la difficulté à les comprendre, et du fait de leur nature figée, elles ne permettent souvent pas aux étudiants de construire leur sens.

Les documents écrits destinés à l'apprentissage du FLE constituent florilège de supports aussi diversifiés que possible : textes dans ses différentes typologies, livres, romans, ouvrages. Dans le présent travail, cependant, nous avons opté pour l'approche a priori, nous avons choisi de soumettre aux étudiants une série de locutions figées de différentes catégories dans le but d'évaluer et de mesurer leur connaissance des expressions figées.

Cela nous permet, entre autres, de nous faire une idée précise de leur niveau réel de connaissance sur ces dernières, et de leur destiner deux textes, l'un contenant des locutions figées et l'autre en est dépourvu, grâce aux deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental), afin de savoir lequel des deux groupes sera en mesure de mieux comprendre le texte, et il va sans dire que certaines locutions figées abondent dans une partie du support écrit, ce qui peut être une source évidente de difficultés de compréhension. Cela dit, nous pouvons dire qu'il y a deux raisons principales à ce choix.

La première raison consiste dans le fait que les supports écrits existent en foison et sous différentes formes, ce qui les rend disponibles sur Internet ou dans les bibliothèques. En effet, nous nous sommes efforcés de jeter notre dévolu sur certains sites internet comportant un grand nombre d'extraits à vocation pédagogique, destinés à l'usage des apprenants, qui se veulent le moyen de base de l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, ce qui nous permet de préparer le terrain et de mettre à profit le temps consacré à notre travail.

La deuxième raison est que les enseignants du département de français travaillent le plus souvent des extraits de texte, voire des phrases, c'est pourquoi,

nous supposons que ce support nous semble le plus adapté pour étudier les difficultés de compréhension pouvant être engendrée par d'expression figée dans de tels supports. Cela va sans dire que la langue française constitue une source non négligeable de locutions figées qui occupent également un rôle prééminent et primordial dans la transmission de l'information et parfois même servent entièrement à véhiculer le sens du message.

Partant de l'idée que le corpus est un choix subjectif de l'enseignante avec qui nous allons mener les expérimentations, nous nous sommes donc mis d'accord sur le protocole expérimental que nous allons mettre en place, nous lui avons expliqué clarifié la finalité de notre travail dans le but d'obtenir une idée précise de ce qu'on allait faire plus tard, plus qu'il s'agit de sa spécialité en tant qu'enseignante chargée d'assurer la matière (compréhension et expression écrite). En effet, nous avons laissé tout le choix à l'enseignant pour mener à bien ces expérimentations, d'une part nous y participerons en auditeur libre, ce qui nous permettra d'observer de près le déroulement du processus expérimental, d'autre part, nous nous permettrons de prendre des notes qui dont aurons besoin lors de l'analyse des résultats.

2.2. La description du corpus

Au début, l'enseignante et moi nous nous sommes mis d'accord sur le fait de mettre préalablement les étudiants au courant du sujet des locutions figées, afin qu'ils puissent en avoir une simple idée et en connaître les utilisations à bon escient, et même qu'ils sachent comment les utiliser dans leurs productions écrites, et cela avant même de leur soumettre le texte en compréhension écrite. En fait, il s'agissait de deux textes qu'elle avait extraits d'un site Web appelé (podcast français facile)¹ où elle avait l'habitude d'extraire différents d'autres supports écrits sous forme d'énoncés pouvant faire son affaire.

Dans le même but, nous avons également élaboré deux questionnaires à

¹Podcast français facile est un site qui constitue une ressource en ligne pour l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/a-propos.html>.

faire remplir, dont un est destiné aux enseignants et un autre est destiné aux étudiants dont nous ferons la description ci-après.

3. Outils utilisés

L'étude du figement nous conduit à aborder la phraséologie de la langue française, qui possède un patrimoine linguistique assez riche. La plupart des locutions figées sont conçues comme des unités lexicalisées et nécessitent donc l'utilisation de différents outils, notamment des dictionnaires courants, indispensables dans notre présente recherche. Nous allons donc avoir recours à des dictionnaires monolingues, à savoir (le Robert¹ dictionnaire des expressions et locutions, dictionnaire des expressions françaises décortiquées² et le dictionnaire d'expressions idiomatiques). Il convient de dire que ce recueil lexicographique enregistre et décortique en détail, entre autres, les structures constituant un figement lexical.

Nous avons jugé utile de nous référer à deux versions du dictionnaire en même temps: dictionnaire en version papier et dictionnaire en version électronique, d'une part, dans la mesure où certaines structures peuvent figurer dans l'une des deux versions et pas dans l'autre, d'autre part, par souci d'amples informations ayant trait aux structures phraséologiques figées.

Toutefois, nous avons fait appel, dans la plupart des cas, à l'usage du dictionnaire électronique, car il facilite l'accès à la structure figée souhaitée. De surcroît, nous avons remarqué que ces deux versions présentent pratiquement les mêmes informations sur les locutions figées.

Par ailleurs, pour multiplier nos sources d'information, nous étions dans l'obligation d'avoir recours à quelques forums de discussions³ portant sur la langue française, en particulier sur les locutions françaises tels que le forum

¹Alain Rey et Sophie Chantereau, (2007), *op.cit*

²Dictionnaire des expressions françaises décortiquées, consulté le 11/03/2019. URL: <http://www.expressio.fr/>.

³Dico du Net, forum de discussion signifie un système de discussion passant uniquement par le web. Il se distingue des autres systèmes de discussion par le fait que les discussions sont archivées sur un site web, qu'il faut souvent s'inscrire dans la communauté pour pouvoir participer, consulté le 17/03/2019. URL: <http://www.dicodunet.com/definitions/internet/forum-de-discussion.htm>

(figaro, langue française)¹, site des expressions françaises² et le (forum , Yahoo questions réponses)³ rien d'autre que de vérifier auprès des apprenants natifs le sens de certaines expressions courantes ou même des tournures qui circulent dans la société française et dont nous avons trouvé des définitions plus ou moins ambiguës. En effet, pour avoir une solide maîtrise de certaines expressions figées, il faut faire preuve d'une bonne maîtrise de la culture. Les forums discutent parfois de la culture et de l'histoire de certaines locutions idiomatiques, souvent dérivées de codes parlés que nous ne trouvons pas décrites avec suffisamment de détails dans les dictionnaires professionnels. Ils nous donnent ainsi un large aperçu de l'expression et de son usage dans la société française.

4. Objectif de l'enquête

Dans le cadre de notre enquête, nous mènerons une démarche analytique de recherche qualitative par le biais d'un questionnaire adressé à un échantillon d'étudiants, enquête dont le but est de découvrir leur niveau de connaissances en fait des locutions figées. Cela nous servira d'évaluation diagnostique à travers laquelle nous pouvons avoir une idée du niveau réel des étudiants de ce type d'unités figées, et à cet égard, nous sommes d'accord avec l'enseignante à qui nous avons confié la tâche.

5. Le public visé

Le public auprès duquel nous avons mené notre requête est composé de 58 étudiants de première année au département de français université Mohamed Boudiaf, M'sila, où nous fonctionnons nous-mêmes, les étudiants susmentionnés sont répartis en deux groupes partageant la même enseignante, dont le premier groupe compte 28 étudiants et le deuxième groupe compte 30 étudiants. Nous avons accueilli 58 étudiants. En effet, nous tenons à préciser que cette population étudiante est représentative par rapport à la promotion qui compte 285 étudiants

¹Le forum des expressions françaises. Consulté le 05/04/2019. URL : <https://forum.lefigaro.fr/forum/expressions-francaises-104/bestof>.

²Site, expressions françaises. Consulté le : 06/04//2019. URL : <http://www.expression-francaise.fr/>

³Forum, yahoo (questions-réponses). Consulté le : 07/04/2019. URL : <https://fr.answers.yahoo.com/>

inscrits dont 30 garçons et 255 filles. Nous pouvons dire que notre échantillon représente près du quart de tous les étudiants. De plus, nous avons choisi ce niveau pour deux raisons évidentes.

D'une part, à ce niveau, cette matière (compréhension et production écrite) est omniprésente par rapport aux autres matières en raison de son importance dans l'apprentissage du français langue étrangère. D'autre part, cette matière est la plus adéquate qui nous permet de mener notre expérimentation, dans la mesure où l'on y aborde la compréhension de l'écrit. En d'autres termes, comprendre des phrases et d'autres expressions à caractère phraséologique à savoir les locutions idiomatiques.

L'enseignante qui nous a apporté sa collaboration dans cette expérimentation, est une enseignante depuis 20 ans, elle a d'abord été au collège pendant plus 10 ans, puis elle a été recrutée à l'enseignement supérieur en qualité d'enseignant chercheur. Accumulant une riche expérience dans cette carrière, elle a acquis des connaissances pédagogiques très étendues et professionnelles, c'est donc ce qui nous a motivé et nous a encouragé de travailler avec elle.

Pour que notre expérimentation soit réussie, nous avons jugé utile d'organiser une rencontre préliminaire nous permettant de mettre au courant l'enseignante de la finalité de notre expérimentation ainsi que les objectifs que nous voulons atteindre, cela lui a permis de se faire une idée globale sur notre expérimentation. Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait appel à la technique d'observation participante, nous avons donc demandé à l'enseignante de nous accorder la faveur d'assister à cette activité d'observer la manière dont elle a l'habitude d'aborder les cours en classe et elle a généreusement accepté l'idée

Les résultats de cette observation ainsi que l'aboutissement de toutes les activités de notre expérience sont résumés dans le tableau ci-dessous.

6. Grille d'observation

| | |
|----------------------|--|
| Niveau | 1 ^{ère} année de licence langue française. |
| Lieu | Université Mohamed Boudiaf –M'sila Département de français |
| Temps | La première période : 16/10/2019 de 11h00 à 12h30 et 17/10/2019 de 08h00 à 09h30. La deuxième période : le 23/10/2019 de 11h00 à 12h30. La troisième période : le 24/10/2019 de 08 ^h 00 à 09 ^h 30 |
| Enseignante | - L'enseignante a bien mené les trois expériences car elle avait l'habitude de faire de telles tâches avec les étudiants, elle a donc pu réussir les trois expérimentations sans aucune difficulté. |
| Les étudiants | Ils ont mal répondu à la plupart des questions relatives aux expressions figées. ce qui a attiré notre attention, c'est que la plupart des étudiants voulaient plus de type d'expression, et nous avons vu que certains d'entre eux donnaient des exemples similaires qu'ils connaissaient et utilisaient dans leurs expressions écrites et orales. Au début de la deuxième séance, qui était programmée avec le groupe témoin, |

| | |
|--|--|
| | <p>l'enseignante s'est adressée à ses étudiants comme d'habitude, et où elle a commencé par une simple question dont l'objet est d'éveiller leur intérêt sur la compréhension écrite.</p> <p>Avant de leur remettre les sujets, elle leur a demandé d'essayer de lire le texte et de répondre aux questions sans rien utiliser, 40 minutes après, l'enseignante a récupéré les copies. Ensuite, elle a demandé à l'un de ses étudiants d'écrire le texte au tableau, qu'elle a lu oralement devant eux , puis elle a commencé de poser oralement les questions, auxquelles la plupart des élèves ont répondu presque correctement.</p> <p>Pour ce qui est de la troisième séance, qui était programmée avec la deuxième classe représentant le groupe expérimental, où l'enseignante a procédé de la même manière qu'elle l'a fait avec le groupe précédent (groupe témoin). Cette fois-ci, nous avons remarqué que tous les étudiants ont mal répondu aux questions posées relatives aux expressions figées elle leur a ensuite expliqué en détail et elle a essayé de trouver des synonymes simples aux expressions en question qu'ils comprendraient</p> |
|--|--|

7. L'expérimentation

Pour répondre à notre problématique que nous avons définie précédemment. Nous avons divisé l'enquête en deux phases : la première est expérimentale et consiste en trois activités, la première visant à évaluer de manière diagnostique, la connaissance des locutions figées chez ces étudiants, tandis que les deux autres visent le degré de compréhension des locutions et expressions figées par ces derniers.

Pour ce qui est de la seconde phase, elle a été réalisée sous forme de deux questionnaires, l'un est destiné aux étudiants ayant participé à notre expérimentation et l'autre pour les enseignants du département de français, dont l'objectif est de reconnaître l'importance de ces expressions figées ainsi que leur fréquence d'utilisation aussi bien chez les étudiants que les enseignants. Enfin cela permet de savoir dans quelle mesure ces dernières constituent un écueil majeur dans la compréhension des écrits qui en possèdent. Notre expérience consiste en trois séances pour chacun des deux groupes (contrôle et expérimental).

Dans première activité, à laquelle nous n'avons pas participé, nous nous sommes juste contenté d'intervenir pour donner des instructions à l'enseignante. Pour ce faire, elle a devisé ses étudiants en deux groupes pour répondre à cette activité consistant en un questionnaire à choix multiples, et ce après les avoir relancés sur le sujet des locutions figées par le biais des exemples et les raisons pour lesquelles la connaissance de telles locutions est incontournable en FLE.

Pour ce qui est des deux autres activités, il y a lieu de faire appel à deux groupes d'étudiants. En ce qui concerne le groupe témoin, il s'agissait d'assister à une première séance de compréhension de l'écrit; nous étions chargés de décrire l'activité, telle que l'enseignante a l'habitude de pratiquer à l'aide de courts textes narratifs, comme nous avons également assisté à une deuxième séance, cette fois-ci, avec un groupe dit expérimental pour lequel, nous avons suggéré à l'enseignante de leur proposer un texte différent renfermant des locutions figées

en leur explicitant de suivre les mêmes modalités qu'elle avait suivies pendant la séance avec le groupe témoin.

7.1. La description de l'expérimentation

Nous avons essayé dans cette séance de capturer de manière réaliste certaines des interactions que nous avons constatées et les conditions dans lesquelles cette partie pratique de notre participation s'est déroulée, nous avons donc jugé nécessaire de s'appuyer sur des présentations détaillant comment la phase expérimentale s'est déroulée de chaque groupe.

Pour la partie expérimentale, elle est constituée de trois activités (voir l'annexe).

7.2. Le déroulement de l'expérimentation

7.2.1. La première période

Pendant cette période, cette séance s'est déroulée en deux temps, 30 minutes chacun. En effet, nous avons demandé l'enseignante de nous dispenser d'assister à cette activité. Ainsi, elle s'est chargée toute seule de cette activité, il s'agissait d'un questionnaire à choix multiples. En effet, dans la première phase, nous avons demandé à l'enseignante collaboratrice de proposer à (30) étudiants qu'elle a choisis au hasard parmi deux groupes, un questionnaire composé de 10 expressions idiomatiques, dont chacune possède une seule réponse correcte parmi quatre d'autres proposées au choix.

Par ailleurs, l'enseignante n'a pas consommé tout le temps qui aurait dû être prévu pour donner son cours normal; pour ne pas manquer son cours, elle a été obligée de terminer le cours selon le canevas de son module qu'elle assure, elle s'est donc débrouillée de consacrer juste la dernière demi-heure pour cette activité, elle a eu une très courte conversation avec ses étudiants pendant ce temps, leur donnant un briefing de cinq minutes sur les locutions figées et l'objectif de cette activité, puis elle a distribué ledit questionnaire lors d'une séance ayant eu lieu le 16/10/2019 de 11h00 à 12h30, à Treize (13) étudiants appartenant au groupe (05) qu'elle a retenus aléatoirement en leur accordant une

deux heures afin de pouvoir répondre aux questions du questionnaire. Elle a fait de même avec dix-sept (17) étudiants appartenant à un autre groupe (G6) en distribuant le même questionnaire lors d'une séance ayant eu lieu le 17/10/2019 de 08h00 à 09h30. À la fin de ces activités réparties en deux temps, nous avons récupéré (30) copies.

Nous avons opté pour ces dix locutions parce que. D'abord, elles sont connues et même utilisables dans différents écrits, ensuite cela nous a donné la possibilité de varier les locutions idiomatiques.

Enfin, voulant travailler sur un tel nombre de locutions, nous avons facilité l'obtention de résultats et leur calcul, ce qui nous a permis également d'économiser du temps et des efforts. Par ailleurs, il convient de noter que, pour sélectionner ces expressions et rechercher leurs significations, nous nous sommes référés notamment à des dictionnaires spécialisés et à divers sites Internet conçus à cet effet, qui proposent à leurs visiteurs une large collection d'expressions françaises d'explications éclairantes. En d'autres termes, ces outils permettent d'expliquer l'étymologie et le sens en détail de chaque locution tout en donnant des exemples. Cette première activité nous servira d'évaluation diagnostique pour vérifier et de nous assurer de la difficulté des locutions figées chez nos apprenants non natifs.

7.2.2. La première expérimentation

Voici une série de locutions figées, Choisissez la signification possible de chacune en cochant la bonne réponse :

1 - " Jeter l'argent par les fenêtres " signifie :

- a- N'avoir plus besoin d'argent
- b- Dépenser sans compter
- c- Ne pas aimer l'argent
- d- Être fou

2 - "Poser un lapin à quelqu'un " signifie :

- a- Être méchant avec lui
- b- Lui offrir un lapin

- c- Lui jouer un sale tour
- d- Ne pas être au rendez-vous convenu

3 - " Clouer le bec à quelqu'un " signifie :

- a- Supprimer un droit à quelqu'un
- b- Mettre un clou à la bouche de quelqu'un
- c- Empêcher quelqu'un de parler
- d- Barrer la route à quelqu'un

4 - "Au bout du rouleau " signifie :

- a- Ne pas réussir
- b- Se sentir fatigué
- c- Être le dernier au classement
- d- Traîner dans son travail

5 - " Dur à la détente " signifie :

- a- Être difficile à détendre
- b- Ne pas se tenir calme
- c- Qui comprend difficilement
- d- Ne pas tenir longtemps

6 - " Une armoire à glace " signifie :

- a- Armoire comportant des miroirs sur ses portes
- b- Personne d'une très grande force
- c- Une armoire à pharmacie
- d- Un présentoir de crèmes glacées

7 - " Avoir une faim de loup " signifie :

- a- Avoir un petit appétit
- b - N'avoir pas faim
- c - Avoir très grand faim
- d - Avoir une envie énorme

8 - " Marcher sur les œufs " veut dire

- a- Se tenir calme

- b - Être fatigué
- c- Marcher avec grande précaution
- d- Arriver en retard

9 - " Être à deux doigts de quelque chose " signifie :

- a- Avoir envie de quelque chose
- b- Savoir parfaitement quelque chose
- c- Penser à quelque chose
- d- Être très près de quelque chose

10 - " À l'endroit de " signifie :

- a- À l'égard de
- b- À la place de
- c- Au bon lieu de
- d- Au sujet de

Il serait pertinent de passer en revue l'ensemble des locutions faisant objet de notre première enquête ayant pour but d'évaluation diagnostique.

▪ **Jeter de l'argent par les fenêtres¹**

Au Moyen-âge, en l'absence de tout-à-l'égout, les fenêtres voyaient passer toutes sortes de choses, et il ne faisait pas bon passer dessous à ce moment- là ; on pouvait en effet se faire décorer de liquides souillés ou d'immondices diverses. On y jetait aussi parfois des pièces de monnaie pour récompenser le troubadour de passage (ou le faire partir vite, s'il chantait comme Assurance tourix). Mais l'image que véhicule cette expression se comprend très aisément : celui qui jetterait son argent par les fenêtres de son logement gaspillerait aussi stupidement sa fortune qu'en la dépensant à acheter des quantités de choses sans intérêt ou inutiles².

¹Alain, Rey et Sophie Chantreau, (2007), *op.cit*, p 31.

²Dictionnaire des expressions françaises décortiquées, consulté le : 15/05/2019.
URL :<https://www.expressio.fr/expressions/jeter-l-argent-par-les-fenetres>

- **Poser un lapin à quelqu'un¹**

Cette expression qui date de la fin de XIXe siècle a d'abord signifié « ne pas rétribuer les faveurs d'une femme » et elle viendrait de la combinaison de deux termes argotiques *poser* et *lapin* (qui l'eût cru ?). D'un côté, en 1883, Alfred Delvau² dans son dictionnaire de la langue verte donne à *faire poser* la signification « *faire attendre* » et de l'autre, en 1889 Lorédan Larchey³ dans son nouveau complément du dictionnaire d'argot, indique que *Lapin* est employé là par allusion « au lapin posé sur les tourniquets des tourniquets des jeux de foire, qui paraît difficile à gagner ».

Autrement dit, le « poseur de lapin », terme qui a bien existé à cette époque, était celui qui faisait attendre son paiement (le lapin) ad vitam aeternam à la femme dont il avait profité. Dans ce cas, poser un lapin se disait bizarrement aussi brûler paille, et c'est suite à cette pratique que les dames de petite vertu ont pris l'habitude de faire payer d'avance leurs services.⁴

- **Clouer le bec de qqn⁵**

Le terme *bec*, comme dans beaucoup d'autres expressions, désigne la "bouche". On imagine alors quelqu'un amenant la tête d'un bavard à proximité d'un plan en bois (table, établi...), lui saisissant et tirant les deux lèvres et lui plantant un clou à travers jusque dans le bois. Ce très 'sympathique' moyen de contraindre au silence ne doit pourtant pas être si efficace que ça, car on arrive probablement quand même à faire entendre sa douleur quand on est maltraité de la sorte. Sauf quand le tortionnaire entame enfin la deuxième dizaine de clous...Heureusement, il ne s'agit ici en aucun cas d'une torture de ce genre et il n'y a aucun lien avec un clou quelconque, ni celui en métal, ni celui du spectacle. *Clouer* est tout simplement une transformation du verbe 'clorre' (fermer) devenu

¹Alain Rey et Sophie Chantreau, *op.cit.*, p 468.

²Alfred Delvaux, né en 1825 à Paris où il est mort le 3 mai 1867, à 42 ans, est un journaliste et écrivain français, Wikipédia, consulté le : 17/05/2019. URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Alfred_Delvau

³Lorédan Larchey (1831-1902), est un bibliothécaire, conservateur et lexicographe français.

Bibliothécaire à la Bibliothèque Mazarine, puis conservateur à la Bibliothèque de l'Arsenal, il est surtout connu pour son dictionnaire d'argot, *Les Excentricités du langage*, Wikipédia, consulté le : 25/05/2019. URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Lor%C3%A9dan_Larchey.

⁴Dictionnaire des expressions françaises décortiquées, *Op.cit.*, consulté le 01/06/2019.

⁵Alain Rey et Sophie Chantreau, *Ibid.*, p 66.

nettement moins utilisé de nos jours¹.

- **Au bout du rouleau²**

Selon le site Internaute, jusqu'au Moyen Age, le "role" était une sorte de bâton d'ivoire ou de buis sur lequel les anciens collaient des parchemins, et qui faisait office de livre. Plus tard, ce mot s'est transformé et a servi à désigner d'autres types d'objets. Quand le parchemin était de petite taille, on l'appelait un "rollet". Ce nom s'est appliqué au domaine du théâtre où l'on disait d'un comédien qui avait obtenu un petit rôle qu'il avait un "rollet", soit : peu de répliques, et par extension, peu d'arguments.

À partir du mot "role" est également apparu le "rouleau", diminutif de "role de papier", et qui désignait les rouleaux de papier que l'on connaît encore aujourd'hui et qui servaient déjà à l'époque à ranger les pièces de monnaie. "*Etre au bout du rouleau*" signifiait donc ne plus avoir de ressources, avoir utilisé toutes ses pièces. Aujourd'hui le sens est le même mais s'est étendu à tout type de ressources physiques ou morales³.

- **Dur à la détente⁴**

Pour certains, la véritable détente, c'est le repos complet, les doigts de pieds en éventail, dans la position du guetteur d'avions, sur le sable fin d'une plage bordée d'une eau limpide et turquoise, pendant que la brise agite les branches des cocotiers et que le doux bruit régulier des vagues entretient une agréable somnolence que seul le cri du goéland viendra parfois perturber. Mais ceux qui sont férus d'armes savent que la détente (ou plus exactement "queue de détente" qu'on appelle souvent à tort la gâchette) est cette pièce métallique sur laquelle l'index appuie pour provoquer le décrochage de ladite gâchette qui va alors libérer le chien (s'il est armé), chien qui ne va pas aboyer mais frapper le percuteur et faire partir le coup une fois que celui-là (parfois

¹Le dictionnaire des expressions françaises décortiquées, *Ibid*, consulté le 10/06/2019.

²Alain Rey, *op.cit*, p 707.

³L'internaute, consulté le 13/07/2019 : URL : <http://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/179/etre-au-bout-du-rouleau/>.

⁴Alain Rey, *Ibid.*, p 296.

directement intégré au chien) frappera l'amorce de la munition.

Alors si jamais le ressort du mécanisme est trop ferme, la détente est dure et l'arme est plus difficile à déclencher. Et c'est cette difficulté de déclenchement qui, au figuré, a donné naissance à notre expression, la prise de décision, la compréhension de quelque chose étant comparées à un déclic, d'autant plus difficile à obtenir que la personne est indécise ou mal-comprenante.

Mais ceux qui ont suivi vont demander : « Mais bougre de bon sang de bonsoir, quel est donc le lien avec ce premier sens de l'expression, être avare, peu utilisé de nos jours ? ».

Et cette "dessero", plus ancienne encore dans d'autres locutions, est cette fois l'image de celui qui serre précieusement son argent contre lui ou de celui qui rechigne à desserrer les cordons de sa bourse. Lors du changement de mot, cette image d'avare est restée, malgré l'absence évidente de lien entre l'avarice et une arme¹.

- **Armoire à glace²**

Cette expression française sert de lien entre une personne baraquée et un meuble de rangement. A l'époque l'armoire à glace serait un meuble de grande taille et fabriqué en bois solide. Aussi le meuble sera difficile à déplacer car lourd et imposant. Qualifier une personne d'armoire à glace renvoie au fait que cette personne est très grande, large d'épaule lourde et forte et surtout de sexe masculin car ce qualificatif ne peut être attribué qu'à des hommes à carrure athlétique et offensifs³.

- **Avoir une faim de loup⁴**

Le loup a une place très importante dans les contes, légendes et mythologies des pays européens. Souvent avec des aspects très négatifs (les démons vêtus de peaux de loup, le loup-garou, le grand méchant loup...) mais aussi, et plus

¹Dictionnaire des expressions françaises décortiquées, *op.cit*, consulté le : 14/07/2019.

²Alain Rey *op.cit.*, p 33.

³Dictionnaire des expressions françaises décortiquées, *Ibid*, consulté le : 29/07/2019.

⁴Alain Rey, *Ibid.*, p. 484.

récemment, plus positifs ou même tendres (mon p'tit loup, mon gros loup...). L'origine de notre expression est facile à comprendre : la faim qui tenaille est 'dévorante', autant que le loup est réputé dévorer ses proies. Cette expression, sous sa forme actuelle, n'est attestée que depuis le XIXe siècle. Mais le symbole de voracité et méchanceté qu'est le loup depuis très longtemps avait fait naître des variantes bien avant puisqu'au XVIIe siècle, par exemple, on disait 'manger comme un loup'. 'de loup' a une valeur intensive qu'on retrouve aussi dans "un froid de loup", tout aussi glacial que celui "de canard" même si le volatile n'est pas connu pour agresser les brebis et les petits chaperons rouges.¹

- **Marcher sur les œufs²**

Cette expression très imagée qui fait référence à la démarche peu sûre que l'on adopterait si l'on devait marcher sur des œufs par peur de les casser. Expression très largement utilisée dans le langage courant et qui retranscrit parfaitement le sentiment d'insécurité que l'on ressent³.

- **Etre à deux doigts de⁴**

L'épaisseur de deux doigts accolés représente une très courte distance. Et, par extension, cette expression désigne la proximité d'une chose ou l'imminence d'un événement⁵

- **À l'endroit de⁶**

Selon le dictionnaire électronique linternaute⁷, il s'agit d'une expression prépositionnelle ayant pour sens « en ce qui concerne , à l'égard de)

7.3. Le groupe témoin

Dans cette expérimentation, il serait très pertinent d'avoir recours à un type de modèle d'évaluation à savoir le modèle à deux groupes, étant le plus

¹George Planelle,(2018), *les 1001 expressions préférées des français*, consulté le : 30/07/2019.

²Alain Rey, *op.cit.*, p 562.

³Internaute, *op.cit.*, consulté, le : 02/08/2019.

⁴Alain Rey, *Ibid.*, p289.

⁵Savourer, Eusement, site internet, consulté le :15/07/2019, URL : <https://savourer.eu/portfolio/etre-a-deux-doigts-de/>

⁶Alain Rey, *Ibid.*, p314.

⁷Linternaute, *Ibid.* consulté le : 15/08/2019.

fréquemment utilisé pour aboutir à des résultats plausibles et des plus probants.

Ce dernier est défini comme suit :

"Pour déterminer de façon valable l'effet, il faut comparer les résultats obtenus par un groupe de personnes qui ont participé au programme (groupe expérimental) avec un groupe équivalent de personnes qui n'y ont pas participé (groupe témoin). En théorie, la meilleure façon de faire cela consiste à recourir à une expérience par randomisation, selon laquelle les personnes sont dirigées au hasard vers le groupe expérimental ou le groupe témoin .¹"

Pour le choix du groupe témoin, ce terme a plusieurs appellations, y compris (groupe de contrôle) qui selon le dictionnaire électronique le Larousse, signifie *"groupe non soumis à l'effet d'une variable et auquel on compare le groupe expérimental, qui a été, lui, soumis à un tel effet"*². D'après un autre site, ce terme signifie *« un groupe sur lequel ne s'exerce aucune influence expérimentale et qui est choisi pour servir de point de comparaison par rapport au groupe expérimental »*³. Nous tenons également à signaler que nous n'avons adopté aucun critère pour sélectionner les éléments de ce groupe ; nous avons, au contraire, jugé très pertinent de laisser l'enseignante elle-même pour le désigner du groupe expérimental bien qu'elle nous a déclaré que le niveau des deux groupes était pratiquement très proche. Il faut dire que le fait de laisser à l'enseignante de procéder la sélection desdits groupes, car cela permet d'assurer une certaine crédibilité à notre enquête expérimentale.

7.4. Déroulement de la deuxième période

Dans cette séance à laquelle nous avons participé en tant que libre auditeur, elle s'est déroulée le dimanche 23 octobre 2019 de 11h00 à 12h30 en salle (N12) et nous nous sommes contentés de d'observer son déroulement, nous avons été placés au fond de la salle, afin de ne pas gêner le travail de l'enseignante, et de ne pas distraire les élèves, qui ont tendance à être curieux de la présence d'invités,

¹Rossi et Freeman, cité dans, Évaluation quasi-expérimentale, p.7,
https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/publication_111.pdf, consulté le : 13/10/2019.

²Dictionnaire le Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contr%C3%B4le/18932>, consulté le : 15/10/2019.

³Office québécois de la langue française,
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_pds/fiches/groupe_temoi n.html, consulté le : 16/10/2019.

dont certains se mettent aux aguets du moindre de mes gestes. L'enseignante a ensuite commencé son activité après avoir salué les élèves, puis a posé une question pour éveiller leur intérêt : qu'est-ce que comprendre le texte ? Certains élèves ont répondu que c'était juste pour en saisir le sens et connaître les idées qui y sont développées par l'auteur. Après avoir répondu à cette question, l'enseignante a distribué, dans un premier temps, à 30 étudiants faisant partie du (G5) un court texte très simple qui ne contient apparemment aucune locution figée. Il s'agit d'un travail à faire individuellement (voir texte de compréhension de lecture ci-dessous) ; celui-ci est accompagné de questions visant sa compréhension, puis elle leur a demandé de le lire et de répondre aux questions posées.

Pour cela, l'enseignant leur a interdits de n'utiliser ni le dictionnaire ni quoi que ce soit pouvant les aider à le comprendre. Tout le monde s'est engagé hardiment dans la lecture du texte en silence en tentant de le comprendre afin de pouvoir répondre aux questions, ce silence est dû au respect que ces derniers éprouvent pour leur enseignante.

Nous avons remarqué qu'une seule étudiante a demandé à l'enseignante si elle pouvait utiliser le dictionnaire, mais elle a toujours refusé, la laissant continuer à travailler en silence. Nous avons également constaté que, compte tenu de la simplicité du texte en question, l'enseignante ne s'est pas permise d'intervenir pour aider ses étudiants. De crainte de perdre du temps imparti à cette activité, l'enseignante se dépêchait pour terminer dans les délais.

Cette activité leur a pris presque une heure. Après cette durée, tous les étudiants ont remis leurs copies à l'enseignante, elle a repris, dans un second temps, le texte en le leur faisant une lecture orale, elle est ensuite revenue sur les questions posées en les leur reposant oralement, auxquelles presque la quasi-totalité des étudiants ont pris part pour y répondre. L'enseignante a terminé cette séance et nous a remis les copies et nous sommes sorti de la salle de classe et elle nous a donné rendez vous pour la troisième séance comme il était convenu.

Nous tenons à rappeler que le but de cette activité est de vérifier si les apprenants sont encore capables de comprendre un texte totalement dépourvu de locutions figées et que ce genre de texte ne leur présente aucune difficulté en matière de compréhension.

7.4.1. Deuxième expérimentation

« Julien, mon collègue de bureau, est souvent ennuyé le matin. Mais aujourd'hui, il est arrivé très mécontent au travail après avoir payé une amende pour ne pas avoir respecté un signal d'arrêt en rouge. En fait, au bureau, plus personne ne supporte davantage ses colères à répétition, mais il faut le comprendre. Il n'a pas eu de la chance depuis plusieurs mois. Et c'est bien normal qu'il est déçu. Il m'a aidé plusieurs fois dans le passé et j'aimerais bien pouvoir lui rendre le service à mon tour ».

- Lisez bien le texte puis répondez aux questions qui suivent :

- 1- Que voulait dire l'auteur par « être ennuyé » ?
- 2- Que s'est-il passé à Julien ?
- 3- Comment ses collègues réagissent face à son tempérament ?
- 4- Quelle punition Julien a-t-il subie ?
- 5- Que signifie la phrase : « rendre service à qqn » ?
- 6- L'expression soulignée dans le texte veut dire.
- 7- Relevez dans ce texte une expression qui montre que Julien est infortuné..
- 8- Donnez un titre au texte

7.5. Le groupe expérimental

Dans cette partie d'expérimentation, il est impossible de se passer de ce groupe expérimental, selon le dictionnaire électronique le Larousse, ce terme signifie "*groupe d'individus qui sert de cible au traitement et aux manipulations que l'expérimentateur met en œuvre pour vérifier une relation causale entre une variable indépendante et une variable dépendante*"¹. En effet, nous en avons

¹Dictionnaire électronique le larousse,
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rimental_exp%C3%A9rimentale_exp%C3%A9rimentaux/32239#locution, consulté le : 19/10/2019.

absolument besoin dans la comparaison des résultats des deux groupes. Le choix du groupe expérimental, comme nous l'avons déjà précisé pour le groupe témoin, nous ne nous sommes pas basés sur aucun critère prédéfini, mais nous avons jugé pertinent de nous appuyer sur un choix totalement subjectif fait par l'enseignante elle-même en appliquant la démarche que nous lui avons expliquée précédemment lors de notre première rencontre.

7.5.1. Le déroulement de la troisième période

Nous tenons à rappeler que, pour souligner la difficulté des locutions figées, souvent inhérentes à de multiples raisons, et qui rendent parfois même les écrits qui en regorgent plus ou moins bien compris. L'enseignante sait mettre ses élèves sur le 28 en leur fournissant quelques courts passages de phrases fixes sont testés, d'une part pour tester si les étudiants parviennent à comprendre le sens de ces expressions, et d'autre part, si la présence de celles-ci peut entraver la compréhension complète ou plus ou moins relative du texte en question. .

Pendant cette deuxième séance qui s'est déroulée le 24/10/2019 de 08^h00 à 09^h30 dans la salle N7, à laquelle nous avons été invité à assister en tant que libre auditeur ce qui nous permet de nous vaquer à l'observation complète du déroulement de cette séance. Avant de débiter l'activité, l'enseignante a brièvement rappelé ses étudiants de l'importance qu'on devait donner à la compréhension de courts textes tout en se focalisant sur le sens de certaines phrases en leur expliquant qu'il était très pertinent de lire entre les lignes afin de comprendre certains sous-entendus pouvant être véhiculés dans chaque texte, ensuite elle leur a distribué l'activité en leur demandant de lire le texte en répondant à toutes les questions sans utiliser aucun moyen pouvant les aider et de travailler comme s'il s'agissait d'un examen.

Les résultats de cette activité seront comparés à ceux de l'activité précédente pour savoir si les locutions figées constituent toujours une difficulté en matière de leur compréhension, en particulier, dans les textes écrits et que

leur présence a eu un impact négatif sur la compréhension de quelques passages du texte destiné à la compréhension de l'écrit.

7.5.2. Troisième expérimentation

« Julien, mon collègue de bureau, est souvent de mauvais poil le matin. Mais aujourd'hui, il est arrivé rouge de colère au travail après s'être pris une prune pour avoir grillé un feu rouge. En fait, au bureau, tout le monde en a sa claque de ses colères à répétition mais il faut le comprendre. Il a un manque de pot depuis plusieurs mois. Et c'est bien normal qu'il l'ait mauvaise. Julien m'a aidé plusieurs fois dans le passé et j'aimerais bien pouvoir lui renvoyer l'ascenseur ».

- Lisez bien le texte puis répondez aux questions qui suivent :

- 1- Que voulait dire l'auteur par « *être de mauvais poil* » ?
- 2- Que s'est-il passé à Julien ?
- 3- Comment ses collègues réagissent face à son tempérament?
- 4 -Quelle punition Julien a-t-il subie ?
- 5- Que signifie la phrase : « *renvoyer l'ascenseur à qqn* » ?
- 6- L'expression soulignée dans le texte veut dire .
- 7- Relevez dans ce texte une expression qui montre que Julien est infortuné.
- 8- Donnez un titre au texte .

7.5.3. Questionnaires

Afin de rendre compte des investigations que nous avons entamées, nous avons trouvé utile d'avoir recours à deux questionnaires dont le but est d'identifier la conception des locutions figées chez deux populations différentes, à savoir les enseignants et les étudiants de première année du département de français. Pour ce faire, il serait très préférable d'examiner la description et la structure des deux questionnaires, ainsi que la présentation et la description de la population échantillon à travers les précisions de leurs profils professionnels et leurs représentations en matière des locutions figées. En fait, cela se traduit dans la manière dont ces derniers considèrent les difficultés ainsi que l'image qu'ils ont par rapport aux locutions figées.

a. La description du premier questionnaire

Un questionnaire est défini comme un outil de recherche méthodologique consistant en d'une panoplie de questions dont le but est de recueillir des informations auprès des répondants. En fait, c'est un mélange de questions fermées et ouvertes ; les questions longues permettent aux répondants d'exprimer et de structurer leurs pensées en fait de l'incompréhension des locutions à tournure figée.

Nous avons élaboré ce questionnaire afin de vérifier certaines des hypothèses que nous avons émises précédemment, relatives à notre problématique de départ. En effet, ledit questionnaire Il a été appliqué à 50 élèves de première année de français langue étrangère répartis en deux groupes, à savoir G5 et G6. Le questionnaire comprenait un total de 15 questions réparties sur deux parties. En l'occurrence, la première partie servira à identifier les apprenants à enquêter selon le sexe et l'âge

Quant à la deuxième partie, elle est dans son ensemble consacrée à connaître les tenants et les aboutissants des locutions figées à travers leur fréquence systématique dans le quotidien des étudiants. En fait, le but de ce questionnaire est d'abord de connaître l'avis des étudiants relatif aux locutions figées, puis de mettre en évidence la fréquence d'utilisation des expressions figées dans leurs différentes pratiques, tant à l'écrit qu'à l'oral, et enfin de voir s'ils sont vraiment intéressés ou non par ce type d'unités figées..

Questionnaire d'enquête adressé aux étudiants de 1^{ère} année de licence du département des Lettres et de la langue française, université Mohamed Boudiaf M'sila.

Ce présent questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une étude pour recueillir des informations sur la connaissance et le degré d'utilisation des locutions et expressions figées dans les productions orales et écrites des étudiants, nous vous prions de répondre aux questions suivantes :

A)

1-Sexe : Masculin Féminin

2-Âge :.

3-Filière au lycée :

Lettres et philosophie Langues étrangères Sciences expérimentales

B)

4- Qu'est-ce qu'une locution ?

5- Qu'est-ce que vous entendez par une locution figée ?

6- Utilisez-vous dans vos productions écrites des locutions idiomatiques ?

Oui Non

Si oui, lesquelles :

7- Dans quelle langue préférez-vous lire le plus souvent ?

En arabe En français

8- Les locutions idiomatiques vous empêchent-elles souvent de comprendre un texte quelconque ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Si toujours ou souvent, expliquez les raisons :

9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?

Oui Non

10- A votre avis, est-il nécessaire de connaître les expressions et locutions figées dans l'apprentissage du français ?

Oui Non

Si oui, dites pourquoi ?

11- Vos enseignants, emploient-ils les expressions figées pendant les activités pédagogiques (cours) ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

12- Pour connaître le sens d'une expression figée, analysez-vous le sens de chaque mot constituant ou vous la comprenez selon le contexte ? Si autrement, dites comment ?

13- Quel genre de documents lisez-vous habituellement ?

Romans Livres Journaux Revues

14- En lisant un document quelconque en français, concentrez-vous le plus souvent sur :

Le sens des phrases Le sens général

15- Demandez- vous à vos enseignants de vous expliquer une expression que vous ne comprenez pas ?

Toujours Souvent Jamais

Merci infiniment pour votre collaboration.

b. La description du deuxième questionnaire

Ce questionnaire est destiné à 30 enseignants de français toutes spécialité confondues, nous leur avons distribué notre questionnaire ayant pour objectif de vérifier certaines hypothèses préalablement émises.

Questionnaire destiné aux enseignants du département de français, toutes spécialités confondues

Chers collègues,

Ce présent questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une réalisation d'un travail de recherche, il s'adresse aux enseignants du département des lettres et langue française, université Mohamed Boudiaf, M'sila. Il vise à vérifier le degré d'utilisation des locutions figées dans toutes les activités pédagogiques menées par ces derniers. Nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution en le remplissant en toute objectivité.

A)

1- Sexe : Masculin Féminin

2-Age :

3- Spécialité :

4- Grade :

5- Ancienneté :

B)

6- En tant qu'enseignant de français, quel registre de langue utilisez-vous en vous adressant à vos étudiants?

a-Registre soutenu

b-Registre courant

c-Registre familier

-Expliquez les raisons de votre choix.

7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?

8- Quand vous utilisez une expression figée à l'oral, est-ce dans le but de la faire connaître à vos apprenants ou uniquement elle fait partie de votre discours ?

9- Faites-vous souvent usage des expressions figées lors de l'explication ou l'éclaircissement de certains éléments du cours ?

Oui Non

Dans les deux cas, expliquez votre réponse.

10- Quel est approximativement le taux de votre usage des expressions figées lors de votre cours ?

11- Les supports audio que vous proposez à vos étudiants, comprennent-ils des expressions figées ?

Oui Non

12- Est-ce que vous proposez souvent à vos étudiants des textes contenant des expressions figées ?

Oui Non

13- Rappelez-vous souvent à vos apprenants lors de l'un de vos cours qu'il est nécessaire de connaître les expressions figées ?

Oui Non

Si oui, donnez vos raisons

14- Que conseilleriez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?

15- Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en FLE?

Conclusion

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons la méthodologie de recherche que nous avons utilisée pour mener à bien notre recherche, afin de comprendre comment notre expérience s'est déroulée. En effet, nous avons décrit notre échantillon, qui se compose d'étudiants et enseignants (qui ont participé au questionnaire). Dans ce même chapitre, nous avons également pu éclaircir les conditions dans lesquelles se sont déroulées les activités de notre expérimentation.

Chapitre V

Analyse des questionnaires

Introduction

Nous avons consacré ce chapitre à l'analyse de tous les résultats auxquels nous sommes arrivé, dans un premier temps, ceux du questionnaire que nous avons fait soumettre aux étudiants qui se voulait une enquête. Selon Jean Jacques Rousseau, une enquête est *"l'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas."*¹. L'objectif principal dudit questionnaire est de faire apparaître le niveau de connaissance des locutions figées dans l'utilisation hors contexte. De surcroît, dans ce présent chapitre nous allons, dans un second temps, analyser les résultats du questionnaire que nous avons destiné aux enseignants de la langue française toutes spécialités confondues. Notre analyse sera à la fois quantitative au niveau des questions ouvertes et qualitative au niveau des questions ouvertes.

1. Analyse et interprétations du questionnaire destiné aux enseignants

2. Analyse quantitative des enquêtés (de 1 à 5):

2.1. Identification du sexe des enseignants enquêtés

| Sexe | Nombre | Pourcentage |
|---------------|--------|-------------|
| Hommes | 12 | 40% |
| Femmes | 18 | 60% |

2.1.1. Commentaire et interprétation

À partir du tableau ci-dessus, nous avons remarqué que le nombre d'enseignants enquêtés est composé de douze (12) enseignants et dix-huit (18) enseignantes, le pourcentage d'enseignants est de 40%, et celui d'enseignantes est de 60%. Compte tenu des résultats obtenus, nous avons constaté que notre échantillon est une population mixte, avec un nombre plus élevé de femmes que

¹ Jean Jacques Rousseau, (1828), *œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Volume 3 ;Volume 10, p. 94.

d'hommes, mais à quelque différence près. Ainsi, pour l'essentiel, les femmes ont été les plus représentées dans le domaine de l'enseignement au cours des deux dernières décennies, ce qui s'explique par le fait que les femmes s'intéressent généralement plus aux langues étrangères que les hommes, et ont une certaine propension à littérature et à l'éloquence, cela se traduisant souvent dans leurs plus belles expressions qu'elles utilisent souvent en classe au niveau de l'oral.

2.2. Âge des enseignants

| Âge / Réponse | 20 ans à 30 ans | 30 ans à 40 ans | 40 ans à 50 ans | Plus de 50 ans |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Nombre | 0 | 14 | 12 | 4 |
| Pourcentage | 0 % | 46.66 % | 40 % | 13.33 % |

2.2.1. Commentaire et interprétation

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, l'âge des répondants varié, il s'agit donc d'un échantillon hétérogène d'enseignants adultes âgés de 30 à 60 ans. Il est à noter que, d'après les résultats obtenus, il n'y a pas de jeunes enseignants, 0% des enseignants ont entre 20 et 30 ans. Cela nous permet de dire que parmi les enseignants qui ont dû exercer la profession enseignante pendant un certain temps, ils peuvent avoir une certaine prise de conscience de l'utilité des locutions figées qui peuvent être les plus utilisées par les enseignants plus âgés par rapport à ceux qui les utilisent moins, nous n'avons donc que 4 enseignants âgés de plus de 50 ans.

2.3. Spécialité

| Spécialité / Réponses | STL | SDL | DLE |
|-----------------------|-----|-----|-----|
| Nombre | 8 | 10 | 12 |

| | | | |
|--------------------|---------|---------|------|
| Pourcentage | 26.66 % | 33.34 % | 40 % |
|--------------------|---------|---------|------|

2.3.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous avons 26,33% d'enseignants dans la spécialité (sciences et textes littéraires) ; 33,34% d'enseignants spécialisés dans les sciences du langage et 40% d'enseignants spécialisés en didactique des langues étrangères. Dans la logique des choses, les locutions figées sont davantage utilisées par les enseignants en spécialité littéraire et de moins en moins par les enseignants respectivement en spécialité de didactique des langues étrangères et celle des sciences du langage, cela s'explique par le fait ces derniers accordent beaucoup d'intérêt à la forme qu'au fond du discours.

2.4. Grade

| Grade | MAB | MAA | MCB | MCA |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| Réponses | | | | |
| Nombre | 05 | 15 | 06 | 04 |
| Pourcentage | 16.66 % | 50 % | 20 % | 13.34 % |

2.4.1. Commentaire et interprétation

Le tableau ci-dessus nous montre que 15 enseignants ayant le grade (MAA) sont relativement plus nombreux que les autres, cela révèle qu'ils sont en phase de préparation de leurs thèses de doctorat avec un pourcentage de 50%, alors que nous constatons 5 enseignants ayant le grade de (MAB) présentant 16.66% de l'ensemble des enseignants de notre population enquêtée. Il y a 6 enseignants (MCB) ayant leurs doctorats présentant 20% et 4 enseignants ayant l'habilitation pour avoir le grade (MCA) avec un pourcentage de 13.34%. Il va sans dire que le grade de l'enseignant peut avoir un impact relatif sur la culture de l'étudiant qui part de l'idée que l'enseignant un grade élevé est celui le plus écouté.

2.5. Ancienneté

| Ancienneté | Moins de 10 ans | Plus de 10 ans |
|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Réponses | | |
| Nombre | 20 | 10 |
| Pourcentage | 66.67 % | 33.33 % |

2.5.1. Commentaire et interprétation

À partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que la plupart des enseignants enquêtés ont moins de 10 ans d'ancienneté, soit 66,67%, et 10 enseignants ayant plus de 10 ans d'ancienneté dans l'enseignement supérieur, soit 33,33%. Cela nous amène à dire que ceux ayant moins de 10 ans d'ancienneté n'ont pas assez d'expérience, voire ceux qui ont beaucoup de compétences linguistiques et méthodologie ne se concentrent plus là-dessus, mais passent plutôt à la créativité en matière de la rhétorique en cherchant l'aspect esthétique de la langue.

3. Analyse qualitative des enquêtés (de 6 à 15)

À ce niveau de questions, notre objectif est de connaître le degré de fréquence quant à l'utilisation des expressions figées par les enseignants.

3.1. Question 6

En tant qu'enseignant de français, quel registre de langue utilisez-vous en vous adressant à vos étudiants ? Expliquez les raisons de votre choix.

L'objectif de cette question est de connaître à quel niveau de langue l'enseignant aurait recours lors de son travail en classe.

| Registre Réponses | Registre soutenu | Registre Courant | Registre Familier | Plus d'un registre |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Nombre | 9 | 15 | 0 | 6 |
| Pourcentage | 30 % | 50 % | 0 % | 20 % |

3.1.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 30 % d'enseignants utilisent un niveau de langue soutenu, 50 % d'enseignants préfèrent utiliser le registre courant de la langue et 0 % d'enseignants utilisent le registre familial. Quant à ceux qui optent à la fois pour l'utilisation de deux registres dans la plupart des cas entre le registre soutenu et le registre courant représentent 20%. De tous ces trois niveaux de langue, nous pouvons dire que le registre familial est le registre le plus fertile en expressions figées et vient en deuxième plan le registre soutenu qui renferme dans certains cas des termes en quelque sorte littéraires.

D'un point de vue sociolinguistique, nous pouvons dire que l'appartenance à une catégorie donnée nécessite généralement que le locuteur utilise les registres de langue appropriés. De plus, chaque locuteur modifie son style de parole en fonction du degré qu'il accorde à la situation de discours et le sujet abordé, par exemple dans une situation d'apprentissage, qui peut souvent faire appel à plus d'un niveau de langue. Cela nécessite une parfaite maîtrise des registres de langue, mais le fait de se limiter à un seul registre de langue n'est pas toujours aussi souhaitable que celui des enseignants qui ont fait l'objet de notre enquête.

3.2. Sous-question 6

Expliquez les raisons de votre choix.

L'objectif de cette sous-question est de rendre compte de la raison pour laquelle un tel ou tel enseignant utilise un registre de langue particulier dans ses cours. En voici quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Réponses |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 1</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>J'utilise le registre courant pour viser la compréhension de la majorité de mes étudiants (mes classes sont du niveau hétérogène). Moi-même, je me trouve à l'aise en s'exprimant en langue courante.</p> |
| <p>Enseignant 2</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>Le choix est dicté par le niveau des apprenants et la situation d'enseignement.</p> |
| <p>Enseignant 3</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>Un niveau de mes étudiants, un registre soutenu est difficile pour certains donc il est plus pratique d'utiliser un registre courant.</p> |
| <p>Enseignant 4</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>Je base le sur registre soutenu au registre courant surtout pour simplifier l'information.</p> |
| <p>Enseignant 5</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>Le contexte institutionnel oblige le recours au langage soutenu, quoiqu'il en soit, par rapport à la rigueur et la complexité de certaines formes linguistiques propres à ce registre, on a tendance à utiliser le registre courant, jugé plus pratique.</p> |
| <p>Enseignant 6</p> | <p>-Expliquez les raisons de votre choix.</p> <p>le registre courant permet plus de facilité à bien expliquer aux étudiants.</p> |

| | |
|---------------------|--|
| Enseignant 7 | -Expliquez les raisons de votre choix. <i>des étudiants qui font la spécialité de langue française doivent apprendre dans un haut niveau de langue.</i> |
| Enseignant 8 | -Expliquez les raisons de votre choix. <i>c'est le registre le plus à la portée de la majorité de étudiants.</i> |

3.2.1. Commentaire et interprétation

En lisant les réponses à cette sous-question, nous constatons que la quasi-majorité des enseignants optent pour l'utilisation du registre courant pour plusieurs raisons, nous en citons :

- Utiliser le registre courant pour faciliter la compréhension aux étudiants.
- Cela permet d'assurer une grande diffusion du contenu transmis et son accessibilité par les étudiants.
- En grammaire, il est préférable d'utiliser le registre courant dans le but d'expliquer certains concepts clés qui ne peuvent pas être compris autrement.
- C'est le registre censé être utilisé en classe de FLE car c'est le registre le plus proche sur le plan didactique et pédagogique et encore d'autres raisons impliquant l'enseignant d'avoir recours à ce type de registre. Nous pouvons donc dire que le registre courant aux yeux de ces derniers sert d'un facilitateur de compréhension très intéressant.

Pour ce qui est du registre soutenu, nous avons remarqué qu'il y a un pourcentage inférieur à celle de ceux qui utilisent le registre courant. Ces derniers justifient leur choix par le fait que les étudiants qui font spécialité en langue française doivent le faire avec un haut niveau (niveau soutenu).

Pour certains, académiquement parlant, il est préférable d'utiliser le registre soutenu. Pour d'autres, enseigner la langue sans utiliser le registre soutenu serait en quelque sorte transgresser les normes de la langue ; il y a bien d'autres raisons qui confirment l'utilisation de ce registre. Par contre, nous avons remarqué qu'aucun enseignant n'utilise seulement le registre familier en cours. Nous avons

également remarqué qu’il y a six enseignants avoir confirmé d’alterner entre deux registres, le plus généralement, entre le registre soutenu et le registre courant en avançant des arguments tels que :

- Le contexte institutionnel oblige, on utilise généralement le registre soutenu mais, parfois on a souvent tendance à utiliser le registre courant afin de simplifier certaines formes linguistiques.
- Faire le va-et-vient entre ces deux registres, cela permet de donner plus de crédibilité au savoir qu’on transmet et de donner l’occasion à l’apprenant de découvrir les particularités de chaque registre.

Quant à ceux ayant varié entre le registre soutenu et le registre familier, il y en a un seul enseignant qui a mis en avant de recourir à ces deux registres par le fait que le premier sert à dispenser une connaissance et l’autre pour faciliter sa compréhension chez les apprenants. En outre, utiliser moins le registre familier, voire l’écartier de l’enseignement, cela pourrait réduire en quelque sorte l’emploi des expressions qui y abondent.

3.3. Question 7

Comment réagissez-vous si tous vos étudiants ne parviennent pas à comprendre une expression que vous avez utilisée ?

L’objectif de cette question est de savoir quelle serait la réaction de l’enseignant au cas où il s’apercevra avoir utilisé spontanément une expression figée difficile à comprendre en donnant du cours à ses étudiants et comment pourrait-il surmonter cela. En voici quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Réponses |
|----------------------------|--|
| <p>Enseignant 1</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>je vais l'expliquer en langage facile en mettant le sens de cette expression, et peut être son histoire, avec la situation actuelle dans laquelle je l'ai utilisée.</i></p> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 2</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>J'opte pour une explication de l'expression par rapport à son contexte d'usage et parfois je fais recours à la langue maternelle ou à la langue arabe.</i></p> |
| <p>Enseignant 3</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>J'essaie de l'expliquer autrement (avec d'autres termes) sinon je leur demande (après l'explication) de trouver son équivalent en arabe et non pas la traduction) ou je le leur donne.</i></p> |
| <p>Enseignant 4</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>Où j'essaie de reformuler, simplifier, composer. Une fois comprise, on revient à l'expression figée.</i></p> |
| <p>Enseignant 5</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>À l'oral, on essaie d'expliquer en donnant des équivalents. À l'écrit, on demande à l'apprenant de chercher la signification.</i></p> |
| <p>Enseignant 6</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>J'essaierai de trouver un équivalent en arabe ou en anglais sinon j'explique le contenu autrement et je propose les différents contextes d'emploi.</i></p> |
| <p>Enseignant 7</p> | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>Généralement dans le stade, les étudiants évitent de révéler leurs lacunes. Si un étudiant me demande le sens d'une expression que j'utilise, je lui explique dans un langage moins technique.</i></p> |

| | |
|---------------------|---|
| Enseignant 8 | <p>7- Comment réagissez-vous si tous vos apprenants ne parviennent pas à comprendre une expression figée que vous utilisez ?</p> <p><i>Je simplifie la chose en expliquant de plus, et d'une manière à ce qu'ils la comprennent par le biais de l'illustration, sinon le recours à la traduction.</i></p> |
|---------------------|---|

3.3.1. Commentaire et interprétation

À partir de ces résultats, nous constatons que la plupart des enseignants préfèrent le recours à l'explication et à la reformulation en utilisant des mots plus simples et parfois reformulés. Dans ce sens, l'explication peut effectivement être utile pour faire comprendre le sens d'une expression figée à un apprenant non natif.

En plus, ce moyen demeure tributaire de la culture de l'enseignant et la façon dont il l'interprète. Du reste, les explications qu'ils tentent de donner illico presto ne peuvent pas répondre aux attentes des apprenants, et parfois n'attirent même pas l'attention de leurs apprenants sur l'importance essentielle de ces expressions figées, voire, ils ne prennent aucune initiation en leur donnant l'envie de les apprendre par eux-mêmes en suscitant leur motivation.

D'un autre côté, certains varient entre les moyens dont ils abordent l'explication d'une expression figée. En effet, certains qui tentent de l'expliquer en faisant appel à la langue maternelle pour lui donner un équivalent, bien que compte tenu des difficultés de sa traduction, il est tant soit peu impossible d'avoir un équivalent d'une expression figée dans d'autres langues. En ce sens-là, d'autres ne voient aucun intérêt à utiliser ces expressions figées et si c'est le cas, ils préfèrent demander à leurs apprenants d'utiliser un dictionnaire bilingue pour essayer d'en saisir le sens par eux-mêmes. Un seul enseignant a déclaré qu'il était plutôt préférable de se référer à l'étymologie de chaque expression pour mieux la comprendre.

D'après ces résultats, nous pouvons dire que la quasi-majorité des enseignants peu importe leurs spécialités, donne une minime importance aux expressions figées qui constituent une véritable source d'apprentissage.

3.4. Question 8

Quand vous utilisez une expression figée à l'oral, est-ce dans le but de la faire connaître à vos apprenants ou elle fait partie de votre discours ?

L'objectif de cette question est de savoir pour quelle raison certains enseignants utilisent les expressions figées en dispensant un cours à leurs étudiants.

| Réponses | C'est dans le but de la faire connaître aux apprenants | Cela fait partie de leur discours |
|-------------|--|-----------------------------------|
| Nombre | 8 | 22 |
| pourcentage | 26.67 % | 73.33 % |

3.4.1. Commentaire et interprétation

À partir des résultats obtenus, nous constatons que la majorité des enseignants enquêtés à savoir 73.33 % d'eux ont affirmé que le fait d'utiliser une expression figée fait partie de leurs propres discours. Tandis qu'un pourcentage de 26.33 % d'enseignants ont affirmé qu'ils utilisent une expression figée dans le but de la faire connaître à leurs étudiants.

Au regard des résultats précédents, nous remarquons que le fait que de nombreux enseignants utilisent spontanément des expressions figées, revient à dire qu'ils font preuve d'une certaine insouciance vis-à-vis de leurs étudiants s'ils la comprennent ou pas, et qu'ils ne sont pas conscients du degré de l'importance de celles-ci, dans ce sens, González-Rey a confirmé que *"l'emploi correct de ces expressions requiert non seulement une connaissance partagée de la langue et de*

la culture, mais il contribue également à la création d'une certaine solidarité entre locuteurs ¹.

De plus, le nombre d'enseignants qui utilisent des expressions figées uniquement à des fins pédagogiques est très faible. Pour ne pas offenser l'ego de certains enseignants qui font étalage de leurs connaissances en matière d'expressions figées juste pour faire semblant d'être éloquents tout en faisant table rase de leur compréhension par leurs étudiants.

3.5. Question 9

Faites-vous souvent usage des expressions figées lors de l'explication ou l'éclaircissement de certains éléments du cours ? Dans les deux cas expliquez votre réponse

L'objectif de cette question est de savoir si l'enseignant utilise des expressions figées en expliquant certains éléments pendant ses cours

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------|---------|---------|
| Nombre de réponses | 14 | 16 |
| Pourcentage | 46.67 % | 53.33 % |

3.5.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus et à travers résultats qui y sont indiqués, nous constatons qu'un pourcentage de 53.33 % des enseignants ont déclaré de ne pas avoir utilisé les expressions idiomatiques lors de l'explication dans leurs cours, tandis qu'un pourcentage de 46.67 % d'enseignants emploient des expressions figées en abordant des éléments à expliquer dans le cours à dispenser. Si on essaie d'établir un parallèle entre les deux pourcentages obtenus, il nous semble évidemment qu'ils sont pratiquement proches à quelque différence près.

¹González-Rey, I. (2007), *Les expressions figées en didactiques des langues étrangères*, Belgique : ed E.M.E et Intercommunications, coll. « proximités – didactique ».

Cependant, pour ceux qui utilisent des expressions figées, il serait très pertinent de connaître le taux d'utilisation de ces dernières que nous allons voir dans (la question N°10). Il est également important de comprendre leur usage, tout en insistant sur les raisons avancées par ceux qui prétendent utiliser des expressions figées, afin de se rendre compte de la validité de leur usage.

3.6. Sous-question 9

Dans les deux cas, expliquez votre réponse

L'objectif de cette sous-question est de comprendre si les enseignants valorisent ce type d'expression ou le minimisent. D'une part, cela nous permet de sonder les intentions des enseignants par rapport aux expressions figées. De plus, cela nous permet de connaître leur intérêt pour les expressions figées afin que nous puissions porter des jugements objectifs à leur sujet. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Explications des réponses |
|---------------------|---|
| Enseignant 1 | Dans les deux cas, expliquez votre réponse. <i>Je les utilise rarement, car je me trouve obligé, par la suite, à les expliquer aux étudiants.</i> |
| Enseignant 2 | Dans les deux cas, expliquez votre réponse. <i>L'usage des expressions figées relève souvent de la situation de communication. Elles sont utilisées afin de parvenir à une meilleure appropriation du message.</i> |
| Enseignant 3 | Dans les deux cas, expliquez votre réponse. <i>Parfois, on se trouve devant une situation didactique nécessitant l'emploi de ce genre d'expressions.</i> |
| Enseignant 4 | Dans les deux cas, expliquez votre réponse. <i>Beaucoup plus lors de l'clairissement de certains éléments du cours.</i> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 5</p> | <p>Dans les deux cas, expliquez votre réponse.</p> <p><i>Par rapport à la nature de la matière enseignée et au contenu enseigné.</i></p> |
| <p>Enseignant 6</p> | <p>Dans les deux cas, expliquez votre réponse.</p> <p><i>vu la nature de mes modules, l'expression figée est rare (en science du (jeu) ce n'est pas comme en littérature.</i></p> |
| <p>Enseignant 7</p> | <p>Dans les deux cas, expliquez votre réponse.</p> <p><i>Souvent leur utilisation est méconnue. Donc on l'évite.</i></p> |
| <p>Enseignant 8</p> | <p>Dans les deux cas, expliquez votre réponse.</p> <p><i>Parfois en estime intéressant et utile d'utiliser la genre d'expressions en classe par rapport à leur dimension esthétique et leur valeur sur le plan stylistique.</i></p> |

3.6.1. Commentaire et interprétation

D'après les réponses que les enseignants ont élaborées pour répondre à cette sous-question, nous remarquons qu'ils ont avancé des raisons à la fois avouables et plausibles pour ceux qui n'utilisent pas d'expressions figées et ceux qui le font. En l'occurrence, nous essayons, dans un premier temps, de faire état de quelques raisons mises en avant par les enseignants utilisant les expressions figées et, dans un second temps, évoquer celles avancées par les enseignants répondant par (non).

Tout d'abord, selon les réponses de certains enseignants, les expressions figées font partie de la langue et doivent être apprises. Aussi, il est parfois intéressant d'utiliser ce type d'expression en classe par rapport à sa dimension esthétique et sur le plan stylistique. De plus, une façon de s'exprimer implicitement, bien qu'il soit inacceptable de les utiliser pour éviter d'être compris dans le processus d'enseignement qui exige à l'enseignant d'être explicite.

Dans le sens où certains disent que cela rend la langue stylistiquement plus éloquente, les raisons qu'ils donnent pour l'utilisation d'expressions figées

semblent pertinentes, mais on se rend compte qu'il y a toujours une certaine négligence des expressions figées à tous égards.

Tandis que, pour ceux qui ont répondu non, ont justifié que compte tenu de la nature de certains des modules qu'ils assurent, cela ne nécessite pas de faire souvent usage des expressions figées, et qu'ils évitent ensuite de les utiliser pour éliminer tout malentendu qui pourrait entraver la communication, voire ne pas les utiliser pour éviter d'expliquer leur sens aux étudiants ce qui leur coûte un effort supplémentaire.

De toutes ces raisons données par les enseignants qui ont répondu "Non", nous nous sommes rendu compte qu'ils minimisent la valeur et l'importance accordées à ces expressions figées, et surtout, elles constituent la richesse culturelle et langagière propre à la langue, comme le confirme Alain Rey" *aucune langue ne peut s'apprendre, ni être décrit, sans elles* "¹

3.7. Question 10

Quel est approximativement le taux de votre usage des expressions figées lors de votre cours ?

L'objectif de cette question nous permet de connaître le taux de fréquence des expressions figées pouvant être employées par l'enseignant lors du cours et cela pourrait nous conduire également à nous rendre compte de l'intérêt que portent les enseignants à ces dernières.

| Réponses | 0-20 % | 20-40 % | 40-60 % | 60-80 % | 80-100 % |
|----------|--------|---------|---------|---------|----------|
| Nombre | 20 | 8 | 2 | 0 | 0 |

3.7.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats qui figurent dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 20 enseignants sur 30 utilisent des expressions figées entre 0 et 20

¹Rey, A. et Chantreau, S. (2003), Le dictionnaire d'expressions et locutions, Paris: dictionnaire Le Robert

%, un pourcentage qui semble faible, ce qui peut indiquer une utilisation très réduite de ces expressions. Nous avons également constaté que 8 enseignants l'utilisent entre 20 % et 40%. Bien sûr, ces taux nous paraissent favorables, mais moins d'enseignants les utilisent que l'ensemble des enseignants interrogés, donc cela ne pourrait pas motiver les étudiants à pouvoir les apprendre.

De plus, nous avons constaté que seuls 2 enseignants utilisent ces expressions à un taux oscillant entre 40 % et 60%. A ce stade, il est important de noter que plus de 60 % d'enseignants utilisent des expressions figées à 0%, ce qui nous permet de conclure que la fréquence des enseignants utilisant des expressions en classe est relativement faible, car dans une certaine mesure, plus la fréquence de leur apparition et le fait qu'elles apparaissent systématiquement dans les cours oraux des enseignants, plus cela permettra aux étudiants de s'y faire à force de les entendre régulièrement.

3.8. Question 11

Les supports audio que vous proposez à vos étudiants, comprennent-ils des expressions figées ?

L'objectif que nous voulons atteindre à travers cette question est de savoir si le support pédagogique proposé par l'enseignant contient des expressions figées. En d'autres termes, si le choix est intentionnel ou aléatoire.

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------|---------|---------|
| Nombre de réponses | 11 | 19 |
| Pourcentage | 36.67 % | 63.33 % |

3.8.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats figurant dans le tableau ci-dessus, 36,67% des enseignants interrogés ont confirmé avoir utilisé des supports pédagogiques contenant des expressions figées, bien que certains modules ne nécessitent pas forcément l'utilisation de supports pédagogiques audio, mais cela peut dépendre

de la méthode adoptée par chaque enseignant soucieux d'assurer un enseignement de qualité dont le module n'exige pas de faire appel à des supports pareils ; il le ferait encore si nécessaire, alors que 63,33 % des enseignants utilisent des supports dépourvus des expressions figées.

Sur le plan quantitatif des résultats obtenus, nous avons constaté un net écart entre les deux catégories quant à l'utilisation des supports en question, qui dans la plupart des cas, devraient être de véritables séquences vidéo (audio et/ou audiovisuelles) en français authentique, en particulier, par des francophones de souche qui emploient souvent des expressions figées ou des locutions idiomatiques de façon inconsciente. Au total, il s'ensuit que cela n'apporte pas une aide concrète au niveau cognitif des étudiants

3.9. Question 12

Est-ce que vous proposez souvent à vos étudiants des textes contenant des expressions figées?

L'objectif de cette question nous permet de savoir si les enseignants proposent à leurs étudiants des textes contenant des expressions figées contrairement à l'objectif de la question précédente.

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------|------|------|
| Nombre de réponses | 9 | 21 |
| Pourcentage | 30 % | 70 % |

3.9.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats obtenus de cette question, presque la majorité des enseignants enquêtés présentent un pourcentage de 70 % confirmant qu'ils ne proposent pas de textes contenant des expressions figées. Par contre, nous remarquons qu'un pourcentage très faible d'enseignants dispensent à leurs étudiants des textes pourvus des expressions figées. Compte tenu de ces résultats, nous pouvons dire qu'étant donné cette faible fréquence des expressions figées

dans les textes dans toutes leurs formes possibles qui leur sont proposés, cela ne permet en aucun cas de favoriser la motivation des étudiants de vouloir s'intéresser à ce type d'expression, au contraire, cela contribuera à leur faire perdre cette motivation

3.10. Question 13

Rappelez-vous souvent à vos étudiants lors de l'un de vos cours qu'il est nécessaire de connaître les expressions figées ? Si oui, donnez vos raisons.

L'objectif que nous voulons atteindre par cette question nous permet de savoir si les enseignants soulignent vraiment l'importance des expressions figées en rappelant à leurs étudiants qu'il est absolument nécessaire de les connaître.

| Réponses | Oui | Non |
|--------------------|------|------|
| Nombre de réponses | 12 | 18 |
| Pourcentage | 40 % | 60 % |

3.10.1. Commentaire et interprétation

À travers les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, il semble qu'il y ait une divergence apparente entre les points de vue des enseignants quant à l'importance des expressions figées sur le fait d'amener leurs étudiants à les connaître. En effet, nous remarquons qu'un pourcentage de 40 % d'enseignants insistent sur le fait de rappeler à leurs étudiants qu'il est extrêmement important de connaître ce genre d'expression, tandis qu'un pourcentage de 60 % d'entre eux ne voient aucune utilité d'en parler à leurs étudiants.

Dans l'ensemble, cela nous amène à dire qu'il n'y a pas d'intérêt commun entre les enseignants, ce qui peut faire perdre aux étudiants la valeur originale de ce genre d'expression, car plus les étudiants l'entendent souvent, plus ils s'y intéressent et leur accordent de l'intérêt et vice versa.

3.11. Sous-question 13

Si oui, donnez vos raisons.

Pour répondre à cette sous-question, nous avons constaté que seulement 12 enseignants affirmant et soulignant la nécessité de connaître ce genre d'expression comme faisant partie intégrante du français et indispensable pour ceux qui désirent améliorer leurs compétences en français. Voici quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Réponses |
|--------------|---|
| Enseignant 1 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... Cela les aide à améliorer leur capacité à s'exprimer en oral et en écrit. Il s'agit de la "beauté du langage" qui est nécessaire dans toute production littéraire.</p> |
| Enseignant 2 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... elles contribuent efficacement à l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants</p> |
| Enseignant 3 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... Comprendre et maîtriser correctement la grammaire et les règles de la langue ne suffisent pas. Donc, il est nécessaire de comprendre aussi la culture.</p> |
| Enseignant 4 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... Pour les évaluer dans leurs productions. ... Pour qu'ils comprennent le sens général. ... Pour connaître la particularité de la langue.</p> |
| Enseignant 5 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... Les expressions figées sont en effet une partie intégrante de notre discours. Elles sont donc d'une force et d'un potentiel significatif assez important, outre leur impact sur le plan de la rhétorique et de la stylistique.</p> |
| Enseignant 6 | <p>Si oui, donnez vos raisons</p> <p>... Il est évident dans ce cas de viser par un tel emploi la mise en œuvre d'une forme linguistique plus proche du sens à communiquer.</p> |

| | |
|---------------------|---|
| Enseignant 7 | Si oui, donnez vos raisons 1) Pour améliorer le niveau en français. 2) Pour s'habituer à utiliser les expressions figées. |
| Enseignant 8 | Si oui, donnez vos raisons Ces expressions nous permettent de mieux connaître ainsi qu'utiliser la langue française dans différents contextes. |

3.11.1. Commentaire et interprétation

D'après les réponses des enseignants, il s'avère très clair que la plupart des raisons qu'ils donnent concernant les expressions figées et la nécessité pour les étudiants de les reconnaître sont logiques et plausibles, avec seulement quelques différences. La raison avancée par certains est qu'il est nécessaire de sensibiliser les étudiants à l'utilité majeure de ces expressions, notamment leurs aspects culturels, voire de développer chez les étudiants une compétence interculturelle qui leur donne parfois une assez bonne maîtrise de la langue et qui ne se limite pas uniquement à en connaître les règles grammaticales et syntaxiques. Ces enseignants ont également dit qu'elles sont indispensables pour comprendre le sens général des énoncés parlés ou de tout texte.

Aussi, sur le plan esthétique, certains avancent que cela rend la langue plus littéraire et poétique. Pour d'autres, ils ont insisté sur le fait qu'elles sont très importantes en fle. En effet, elles permettent aux étudiants de mieux comprendre la langue dans ses différentes utilisations contextuelles tant à l'oral qu'à l'écrit, et il existe plusieurs modes d'expression figées qui sont omniprésents, et il est nécessaire que les étudiants acquièrent le plus de connaissances possible.

Nous pouvons dire que toutes les raisons données dans le tableau ci-dessus, dont certaines que nous avons commentées, paraissent un peu sérieuses, mais elles seraient plus bénéfiques et plus profitables, voire rentables si tous les enseignants le faisaient régulièrement.

3.12. Question 14

Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?

L'objectif de cette question nous permet de savoir la méthodologie à préférer par les enseignants pouvant aider les étudiants à pouvoir maîtriser et à les utiliser à bon escient. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Réponses |
|----------------------------|--|
| <p>Enseignant 1</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>..... Ecouter et regarder des natifs qui parlent le français lentement afin de saisir la dimension pratique de ces expressions. (à partir des scènes réelles. Ex: les films.)</p> |
| <p>Enseignant 2</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>Je leur recommande de lire régulièrement parce que ces expressions sont souvent présentes dans les romans, nouvelles et récits, ainsi que de suivre les débats des natifs.</p> |
| <p>Enseignant 3</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>De les repérer dans les textes. Il en connaître la signification et les apprendre par cœur.</p> |
| <p>Enseignant 4</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>De lire et de voir les films, les débats, etc. sur les chaînes françaises par exemple. Apprendre l'adage à partir du natif.</p> |
| <p>Enseignant 5</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>de lire</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 6</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>..... je leur demande de suivre les chaînes françaises..... je leur demande de leur faire recourir de leur dictionnaires.....</p> |
| <p>Enseignant 7</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>De regarder des vidéos où les locuteurs sont des francophones natifs.....</p> |
| <p>Enseignant 8</p> | <p>14- Que conseillerez-vous à vos étudiants de faire pour connaître certaines expressions figées ?</p> <p>..... la lecture de documents divers, du journaux..., écouter les chaînes radios, télévisées ou des vidéos, podcasts sur net. Echanger est également fructueux lorsqu'on a affaire à des francophones ou des natifs. En fait, un dictionnaire des expressions figées est aussi nécessaire.</p> |

3.12.1. Commentaire et interprétation

D'après les réponses de tous les enseignants dans le tableau ci-haut, nous avons constaté que tous leurs conseils étaient sensés et clairs, même si l'un était plus important que l'autre dans son exactitude. En effet, l'idée de certains enseignants est de conseiller aux étudiants de lire tout ce qui se rapporte à la littérature et de rechercher de telles expressions dans des dictionnaires spécialisés.

Cependant, l'utilisation d'un dictionnaire reste facultative, c'est pourquoi il y a pas mal d'enseignants qui insistent sur l'écoute constante de séquences vidéo et audio en français authentique. Pour d'autres, leurs conseils sont très pertinents par rapport aux conseils précédents, ils choisissent simplement d'écouter les locuteurs natifs sur des chaînes francophones, voire choisissent de lire des journaux et des romans, bien qu'il y ait plus de chance de les trouver dans les journaux dans contextes variés. Parmi les multiples conseils donnés, il y en un plus pratique consistant à utiliser certaines expressions figées entre amis.

D'après ces résultats, nous pouvons dire que bien qu'il y ait des conseils d'ordre pratiques souvent proposés par les enseignants, en fait, la quasi-majorité des étudiants n'y pensent pas et n'en profitent pas beaucoup, ils vont à coup sûr, tomber à l'eau. Pour ce faire, cela nécessite de la persévérance et de déployer de gros efforts pour y arriver.

3.13. Question 15

Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en FLE ?

Nous avons posé cette question dans le but de savoir ce que les enseignants pensent des expressions figées et quelles seraient leurs perspectives là-dessus. Voici quelques exemples de réponses.

| Enseignants | Réponses |
|--------------|---|
| Enseignant 1 | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>Il faut encourager l'utilisation des expressions figées dans l'enseignement du F.L.E. pour aider les apprenants à améliorer leur dire (oral/écrit). Elles donnent de nouvelles perspectives à décrire les situations vécues et à envoyer des messages décodés et même sortir de la langue habituelle. Alors, la dimension pragmatique et langagière (beauté de dire) sont mises en jeu.</p> |
| Enseignant 2 | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>La difficulté relève de la méconnaissance de ces expressions et des règles de leur usage.</p> <p>Cette méconnaissance peut entraver l'accomplissement de la compréhension d'un message écrit ou oral parce qu'on clavier "On ne donne que ce qu'on possède"</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 3</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>Mes étudiants (de 1^{ère} année) ont un problème avec la langue et ce problème sera plus grand lorsqu'il s'agit des expressions figées car ils font la traduction mot à mot ce qui les empêche de déchiffrer ces derniers. (ils font recours à google traduction).</p> |
| <p>Enseignant 4</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>Cette difficulté est liée au statut de Français langue maternelle ou étrangère et la culture véhiculée par chacune d'elles. Cet accès au sens de ce genre d'expressions nécessite également un savoir interculturel assez riche ainsi qu'un bagage informationnel et culturel conséquent.</p> |
| <p>Enseignant 5</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>Il faut avoir un accès sur la culture française pour avoir la capacité de mémoriser le plus grand nombre d'expressions figées.</p> |
| <p>Enseignant 6</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>Dans tout enseignement l'apprentissage, il s'agit de l'intention communicative. Il convient d'attribuer le sens à une structure linguistique à partir d'une situation de CE authentique dans laquelle le sens d'une expression figée serait un emploi qui dépendrait d'une habitude ou d'une tradition.</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Enseignant 7</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>La compréhension des expressions figées est souvent enrichie par une bonne connaissance de la culture cible. Donc, pour parler à ses difficultés, il convient d'être proche un travail sur la compétence culturelle.</p> |
| <p>Enseignant 8</p> | <p>15-Quelle est votre position par rapport au sujet de la difficulté des expressions figées en fle?</p> <p>C'est vrai que le niveau de nos étudiants nous oblige à choisir souvent de leur parler dans un registre simple et facile mais cela n'empêche qu'il est important de leur faire part de la connaissance de ces expressions et du charme linguistique de leur utilisation dans nos discours quotidiens.</p> |

3.13.1. Commentaire et interprétation

D'après les réponses fournies par les enseignants, nous avons remarqué qu'ils ont traité cette expression de manière très positive. D'une part, c'est parce que les étudiants les négligent et qu'ils ne peuvent s'y consacrer, ce qui constitue devant eux une véritable pierre d'achoppement. D'autre part, ces expressions font partie intégrante de la culture francophone et sont quasi inexistantes dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, ce qui pourrait compliquer la tâche confiée aux enseignants qui se voient obligés d'employer des stratégies intelligentes pour aider les étudiants à surmonter les difficultés créées par ce type d'expressions.

Par ailleurs, avec ces mêmes réponses listées dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué qu'il y a un nombre considérable d'enseignants qui ne sont pas d'accord sur le statut des expressions figées qui constituent toujours le talon d'Achille de la quasi-totalité des étudiants. En fait, pour certains, il est absolument important de considérer les aspects culturels inhérents aux expressions figées. En d'autres termes, pour que les élèves soient conscients que chaque expression figée fait partie de la culture propre à la langue en question, et

à laquelle leurs connaissances sont étroitement liées, il faut une diversité linguistique extrêmement riche.

À partir de ces résultats, nous pouvons dire que la position de l'enseignant est bien pensée et mûrement réfléchie. Alors que pour d'autres, c'est tout le contraire, étant donné le niveau inférieur des étudiants de première année, ils ont tendance à leur parler d'une manière plus simple qui leur permet de les comprendre, sans pour autant passer inaperçu sur certaines positions mettant l'accent sur le fait d'encourager leur utilisation par les étudiants en situation d'apprentissage. Cependant, il n'est pas toujours facile de mettre fin aux difficultés de compréhension de ce type d'expression chez les étudiants ainsi que leur problème d'utilisation qui pose déjà problème

Conclusion

L'analyse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants nous a amené à conclure que la plupart des enseignants ont d'habitude de faire usage du registre courant qui manque en fait d'expressions figées par rapport aux autres niveaux de langue, et donc, ne donne pas aux apprenants une raison de s'y intéresser, voire ils n'en font pas cure. Nous pouvons donc dire que le fait d'avoir affaire à un tel enseignant, les étudiants ne se rendent pas compte de l'importance de telles séquences qui devraient faire partie intégrante de l'apprentissage du FLE. À ce niveau-là, il convient de souligner que ce genre de genre d'expression figée constitue une composante essentielle dans la langue française qui reflète tout un patrimoine culturel des plus riches. Ceci dit, ces expressions auxquelles nos apprenants vont tôt ou tard faire face dans leur apprentissage, et ce à travers différents supports pédagogiques, à savoir des livres, romans, journaux, des poèmes, des émissions françaises, etc. dans la mesure où la nécessité de les connaître s'impose et devient de plus en plus incontournable comme le montre Bally Charles en affirmant que " *L'étude [...] de tous les groupements phraséologiques est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de sens incorrects est un indice auquel on reconnaît qu'un*

*étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement "*¹.

De plus, d'après les résultats obtenus, il nous semble que la plupart des enseignants recourent à la reformulation lorsque les étudiants n'en comprennent pas le sens. Dans ce cas-là, là il faut dire que cela n'est pas de mise dans de telle situation, mais il aurait été mieux de leur expliquer le sens en illustrant avec des exemples. Beaucoup d'entre eux affirment avoir utilisé ce genre d'expression de manière spontanée, car cela fait partie de leur discours. Il est également à constater que peu d'entre eux préfèrent avoir recours à certaines locutions figées quand il s'agit d'expliquer certains éléments du cours, alors que d'autres ne le font pas sous prétexte que pour faciliter l'apprentissage aux apprenants, ils évitent carrément et parfois volontairement l'usage de ce genre d'expression vu leur complexité de compréhension. Au fond, il serait plutôt nécessaire d'y revenir à tout bout de champ pour faire prendre conscience de l'utilité ultime de ces expressions.

D'après notre analyse, il faut aussi dire que les enseignants prêtent terriblement peu d'attention à l'utilisation d'expressions figées en réalisant un taux horriblement faible, ce qui ne donne pas libre cours aux apprenants de s'y intéresser. Si les choses continuent ainsi, ils finiront par les négliger sans se soucier de leur importance cruciale. D'une part, certains enseignants proposent généralement dans leurs cours des supports audio ou même écrits, qui ne contiennent aucune séquence figée en se basant sur l'essentiel du cours, ce qui décourage les étudiants de les connaître.

En conclusion, nous pouvons dire que la plupart des enseignants ne prennent pas dans la première ligne de leurs préoccupations ce genre d'expression et donc, ils ont fini par en faire table rase, ce qui confirme bel et bien notre hypothèse que nous avons préalablement formulée.

¹Bally, Charles, (1951). *Traité de Stylistique française*, vol, I, Librairie Georg et Cie (Genève), Librairie Klincksieck (Paris). P.73.

4. Analyse et interprétations des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

4.1. Le profil des participants enquêtés de 1 à 3

4.2. Identification du sexe

| Sexe | Nombre | Pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| Garçons | 09 | 14 % |
| Filles | 41 | 86 % |
| Total | 50 | 100 % |

Tableau 01 : la représentation des étudiants des deux groupes, 1^{ère} année de licence selon leur sexe

4.2.1. Commentaire et interprétation

Selon le tableau ci-dessus, c'est toujours le sexe féminin qui prend le dessus sur le sexe masculin à savoir 86 % par rapport à 14 % des garçons. Du fait de cette hétérogénéité, nous avons constaté que les femmes ont une certaine faiblesse en langues étrangères en particulier le français en tant que première langue vivante enseignée en Algérie.

4.3. Âge des étudiants enquêtés

| L'âge | Nombre | Pourcentage |
|----------------|--------|-------------|
| 18 ans | 32 | 64 % |
| De 18 à 21 ans | 8 | 16 % |
| De 21 à 25 ans | 9 | 18 % |
| Plus de 25 ans | 1 | 2 % |

Tableau 02 : la représentation des étudiants des deux groupes, 1^{ère} année de licence selon l'âge .

4.3.1. Commentaire et interprétation

Nous avons remarqué que l'âge des étudiants interrogés est relativement varié. La tranche d'âge prédominante est de 18 ans représentant 64 %. Quant aux étudiants âgés de plus de 18 ans, ils doivent être des redoublants ou encore des étudiants ayant eu leurs bacs tard. Aussi, il faut noter que notre public a majoritairement l'âge requis pour notre recherche, ce qui lui donnerait beaucoup d'authenticité.

4.4. Filière au lycée

| Filières Réponses | Lettres et philosophie | Langues étrangères | Sciences expérimentales |
|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| Effectifs | 07 | 21 | 22 |
| Pourcentage | 14 % | 46 % | 40 % |

Tableau 03: Représentation des filières des étudiants au lycée

4.4.1. Commentaire et interprétation

Nous remarquons, selon le tableau ci-dessus, les étudiants qui faisaient langues étrangères au lycée représentent 46 % de l'ensemble des participants, lettres et philosophie 14 %, et les sciences expérimentales 40 %. Nous constatons également que la filière des langues étrangères est statistiquement inférieure par rapport à l'ensemble des autres filières.

5. Analyse quantitative d'exploitation des locutions figées chez les étudiants.

5.1. Question 4

Qu'est-ce qu'une locution ?

Cette question a pour objectif de connaître si cette notion est connue par les étudiants.

| | Nombre | Pourcentage |
|-----------------------------|--------|-------------|
| Réponses correctes | 48 | 96 % |
| Réponses incorrectes | 0 | 0 % |
| pas de réponses | 2 | 4 % |

Tableau 04 : Représentations des réponses obtenues quant à la définition de la locution.

5.1.1. Commentaire et interprétation

Nous avons constaté que la plupart des étudiants a répondu correctement à cette question, donnant des réponses si différentes, mais tous se concentrant sur une seule bonne réponse, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils connaissaient très bien la question, d'autant plus que ce même terme est souvent utilisé en cours de grammaire, ce qui leur permet de la connaître facilement, avec un pourcentage de 98%. Cela prouve qu'ils sont habitués au mot. Cependant, certains d'autres l'ont définie de différentes manières.

5.2. Question 5

Qu'est-ce que vous entendez par une locution figée ?

L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants ont une idée de la notion des locutions figées

| | Nombre | Pourcentage |
|-----------------------------|--------|-------------|
| Réponses correctes | 17 | 34 % |
| Réponses incorrectes | 15 | 30 % |
| Pas de réponse | 18 | 36 % |

Tableau 5 : Représentations des réponses obtenues quant à la définition de la locution figée.

5.2.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats obtenus comme le montre le tableau ci-dessus, 34% des étudiants ont répondu correctement à la question, ce qui confirme qu'ils ont une meilleure compréhension du concept de "locution", d'autant plus que cette

notion se répète fréquemment dans le domaine de la sémantique qui fait partie intégrante de la grammaire, bien que ce pourcentage semble insuffisant par rapport au nombre d'étudiants soumis à notre enquête. 30% d'entre eux se sont trompés, ce qui montre qu'ils ne sont pas habitués à ce concept dans leurs études, même dans toutes les matières qui intègrent la sémantique, à savoir le module de compréhension de l'écrit. 36% des étudiants n'ont pas répondu à cette question, car ils ignoraient totalement ce concept.

5.3. Question 6

Utilisez-vous dans vos productions écrites des locutions idiomatiques?

Oui Non

Si oui, lesquelles ?

L'objectif de cette question est de connaître le degré d'intérêt à ce genre de locutions chez les étudiants à travers leurs productions écrites.

| Réponses | Nombre | Pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| Oui | 6 | 12 % |
| Non | 40 | 80 % |

Tableau 6: Représentation de l'utilisation des locutions figées dans les productions écrites par les étudiants.

5.3.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons un pourcentage de 80 % d'étudiants ayant répondu par non ; cela nous amène à dire que la majorité des étudiants n'exploitent pas les locutions figées dans leurs expressions écrites. À ce niveau-là, nous remarquons un pourcentage de 14 % de ceux qui en usent rarement dans leurs écrits. De plus, il y a 6 % d'étudiants ayant répondu oui sans avoir mis aucune locution figée, ne serait-ce la plus simple.

5.4. Sous-question 6

Si oui, lesquelles?

Pour répondre à cette sous- question, seulement cinq étudiants qui y ont répondu

| Étudiants | Réponses |
|------------|--|
| Étudiant 1 | Si oui, lesquelles : <i>Jeter les fleurs</i> <i>Tomber à pic</i> <i>Tomber dans les pommes</i> |
| Étudiant 2 | Si oui, lesquelles : <i>j'ai les bouffes → expression français qui veut dire je suis énervé</i> <i>je n'ai pas la casquette</i> <i>des yeux de lynx</i> |
| Étudiant 3 | Si oui, lesquelles : <i>Par exemple quand le cerveau fonctionne</i> |
| Étudiant 4 | Si oui, lesquelles : <i>jusqu'à, parce, c'est juste bien sûr</i> |
| Étudiant 5 | Si oui, lesquelles : <i>Autant qu'enseignant du cycle primaire, j'utilise quelques locutions idiomatiques simples et qui conviennent au niveau des apprenants par exemple ?</i> <i>* Il a une mémoire d'éléphant</i> <i>* Sauter du coq à l'âne</i> |

Tableau : l'utilisation des locutions idiomatiques par les étudiants dans les production écrite

5.4.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous avons constaté que sur les 50 étudiants qui ont répondu à la sous-question, seuls 5 étudiants ont déclaré avoir utilisé certaines des locutions qui apparaissent dans le tableau, nous constatons que certaines locutions sont de caractère commun, en d'autres termes, celles qui reviennent systématiquement dans les textes dont la présence ne constitue pas un

problème de compréhension par opposition à quelques-unes (*j'ai les boules*), et autres qui pourraient être une source de difficulté pour d'autres étudiants, si nous tenons en ligne de compte le statut socioculturel des étudiants, cela nous amène à dire que la plupart des étudiants n'utilisant pas lesdites locutions. D'autre part, elles ne sont finalement pas largement utilisées en matière pédagogique, ou peut-être parce qu'elles ne sont pas importantes aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants.

5.5. Question 7

Dans quelle langue préférez-vous lire le plus souvent ?

En arabe En français

L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants donnent de l'intérêt à la lecture en langue française

| | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--------------------|--------------------|-------------|
| En français | 23 | 46% |
| En arabe | 27 | 54% |

Tableau 07: la langue préférée dans la lecture au quotidien de l'étudiant

5.5.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les étudiants qui lisent des textes en arabe ont obtenu de meilleurs résultats que des étudiants lisant en français. En effet, 54% des étudiants lisent régulièrement en arabe, ce qui ne leur permet certainement pas de progresser et de s'améliorer en langue française, contre 46% des étudiants qui lisent en français. Cela s'explique par le fait que la plupart des étudiants étaient inscrits dans des filières autres que les langues étrangères au lycée, c'est pourquoi ils passent la plupart de leur temps à lire des ouvrages de référence en arabe.

5.6. Question 8

Les locutions idiomatiques vous empêchent-elles souvent de comprendre un texte quelconque ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

Nous voulons savoir à travers cette question si la présence fortuite de certaines locutions figées dans les écrits français pourraient empêcher les étudiants de saisir la signification de certains passages.

| | Nombre de réponses | Pourcentage |
|-----------------|--------------------|-------------|
| Toujours | 11 | 22 % |
| Souvent | 26 | 52 % |
| Parfois | 12 | 24 % |
| Jamais | 1 | 2 % |

Tableau 08 : Représentation d'empêchement de la compréhension des textes par les locutions figées.

5.6.1. Commentaire et interprétation

D'après la figure ci-dessus, il apparaît que les locutions idiomatiques créent un obstacle majeur à la compréhension de certains textes par les étudiants. Un pourcentage de 22 % des étudiants affirme que ces locutions entravent leur compréhension, ainsi que 52 % des étudiants affirment que cela les empêche souvent de comprendre certains textes, tandis que nous trouvons 24 % des étudiants disant que ces locutions représentent un obstacle relatif dans leur compréhension des textes et un pourcentage de 2 % des étudiants qui ne voient pas qu'elles empêchent leur compréhension des textes. Nous pouvons donc dire que les locutions idiomatiques ont un effet sur la compréhension du texte chez les étudiants.

5.7. Question 1/8

Si toujours ou souvent, expliquez vos raisons.

Pour répondre à cette sous question, nous avons trouvé uniquement sept étudiants qui y ont répondu.

| Étudiants | Réponses |
|------------|---|
| Étudiant 1 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... les mots difficiles des textes on peut expliquer par... ... les synonymes on n'arrive pas à saisir le sens des locutions "le sens" exact dans son contexte</i> |
| Étudiant 2 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... parce que il ya em sens qui est difficile</i> |
| Étudiant 3 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... le sens est difficile</i> |
| Étudiant 4 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... Parce qu'elles sont liées à la culture même si on les traduit et on comprend le sens de chaque mots isolés on n'arrive pas à comprendre le sens de l'expression</i> |
| Étudiant 5 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... L'oublie est la raison : quand je ne lis pas pendant une période j'oublie quelques expressions</i> |
| Étudiant 6 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>les locutions idiomatiques nous même à mal comprendre ce qu'on lit... le texte lu devient ambigu, difficile à le comprendre, l'analyser ou le commenter. Et parfois ces locutions nous font faire tomber dans le piège... hors sujet</i> |
| Étudiant 7 | Si toujours ou souvent, expliquez les raisons : <i>... parce qu'elles sont difficiles</i> |

Tableau : l'empêchement de compréhension des textes par les locutions figées d'après certains étudiants

5.7.1. Commentaire et interprétation

En considérant les réponses données par ces étudiants, nous avons remarqué que les locutions figées constituent un réel obstacle pour saisir le sens de certains passages du texte, si ce n'est le texte tout entier et cela est souvent dû

à leur difficulté. Parmi les raisons données par ces étudiants nous citons, d'une part, outre la difficulté de compréhension de la locution elle-même il y a que celles-ci ne permettent pas souvent au lecteur de comprendre le texte lui-même. Il se réfère aux contextes, d'autre part, celles-ci peuvent prêter à ambiguïté et qui empêchent le lecteur de comprendre certaines idées véhiculées dans le texte, et par la suite il ne pourra pas saisir le sens général du texte.

5.8. Question 9

D'après vous, faut-il connaître ce genre d'expressions ? Si oui, dites pourquoi? Oui Non

Cette question a pour objectif de connaître l'intérêt porté sur la nécessité des locutions figées par des étudiants

| | Nombres de réponses | Pourcentage |
|------------|---------------------|-------------|
| Oui | 33 | 66 % |
| Non | 17 | 34 % |

Tableau 9: l'importance de la connaissances des locutions figées par les étudiants

5.8.1. Commentaire et interprétation

Considérant les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 66% des étudiants ont déclaré la nécessité de connaître ces expressions figées en présentant des arguments dont certaines figurent dans ledit tableau, tandis que 34 % ont déclaré qu'il n'était pas nécessaire de les connaître.

5.9. Question 9/1

Si oui, dites pourquoi ?

Pour répondre à cette sous-question, en voici quelques échantillons de réponses

| Étudiants | Réponses |
|--------------------------|---|
| <p>Étudiant 1</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>... Parce que... des fois on commence à traduire l'expression mot à mot, et ça va nous éloigner du sens réel... par l'expression...</p> |
| <p>Étudiant 2</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>... oui... je trouve que c'est important de les connaître... et même de connaître leurs significations... ça me permet d'avoir un style dans mes écritures et même quand je parle et de laisser un certain effet sur l'auditeur.</p> |
| <p>Étudiant 3</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>... pour en rendre notre langue tout... une langue étrangère... comme cela nous sert à développer notre lexique... ainsi que notre philologie... le lexic alors, à travers cela, on aura une langue parfaitement élé...</p> |
| <p>Étudiant 4</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>⇒ Il faut connaître ces expressions... car elle est utile et aide à la compréhension des textes... l'aspect... culturel est très important dans le déchiffrement d'un texte et ces expressions font partie de la culture de l'auteur.</p> |
| <p>Étudiant 5</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>... Il faut connaître ce type d'expressions... pour qui on puisse comprendre le sens de chaque expression... et découvrir le langage et la culture française.</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| <p>Étudiant 6</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p><i>Pour un roman par exemple; il faut avoir des connaissances sur ces expressions idiomatiques pour qu'on puisse comprendre le sens</i></p> |
| <p>Étudiant 7</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p><i>Les expressions... pourraient être considérées, comme un moyen facilitateur pour l'apprentissage d'une langue étrangère</i></p> |
| <p>Étudiant 8</p> | <p>9- D'après vous, faut-il connaître ce type d'expressions ? Si oui, dites pourquoi ?</p> <p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p><i>pour enrichir le vocabulaire et utiliser ces locutions dans le langage courant</i></p> |

Tableau 09 : la nécessité de la connaissance des expressions chez les étudiants

5.9.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 29 étudiants sur 50 ont répondu "oui", c'est-à-dire qu'il y a un besoin urgent de connaître ce type d'expression, ce qui est évident dans les réponses données par ces étudiants. En effet, pour certains il est nécessaire de les connaître, car souvent celles-ci sont toujours au cœur du problème de traduction vers la langue maternelle, donc leur connaissance pourrait à coup sûr minimiser ce problème. D'autres disent qu'apprendre à les connaître n'est rien de plus que pouvoir comprendre des locuteurs natifs et découvrir leur culture, il est donc très important pour eux d'avoir une solide compréhension de ce type d'expressions afin de pouvoir s'assurer une bonne maîtrise du français, tant à l'écrit qu'à l'oral.

5.10. Question 10

À votre avis, est-il nécessaire d'apprendre les expressions et les locutions figées en FLE?

Oui Non

L'objectif de cette question est de connaître l'avis raisonnable des étudiants quant à l'apprentissage de ces locutions en FLE.

| | Nombres de réponses | Pourcentage |
|------------|---------------------|-------------|
| Oui | 41 | 82 % |
| Non | 9 | 18 % |

Figure 10: l'avis des étudiants sur la nécessité d'apprentissage des locutions figées en FLE.

5.10.1. Commentaire et interprétation

82 % des étudiants ont répondu oui. On peut comprendre qu'ils aient ressenti le besoin de traiter des locutions figées en fle, compte tenu de leur utilité et de leur importance en français. En plus, l'enseignement et l'apprentissage des locutions figées ne trouve pas une place méritoire au sein du système éducatif algérien, bien qu'il joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, pour améliorer leur français tant bien à l'écrit qu'à l'oral. 18% des étudiants pensent qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre ces locutions figées, car qu'ils ignorent tout simplement leur utilité.

5.11. Question 11

Vos enseignants emploient-ils les expressions figées pendant les activités pédagogiques (cours) ?

Toujours Souvent Parfois jamais

| | Nombre de réponses | Pourcentage |
|-----------------|--------------------|-------------|
| Toujours | 0 | 0 % |
| Souvent | 2 | 4 % |
| Parfois | 38 | 76 % |
| Jamais | 10 | 20 % |

Tableau 11: Représentation de l'utilisation des locutions figées dans les cours par les enseignants.

5.11.1. Commentaire et interprétation

D'après les réponses fournies par les étudiants, 0 % de des étudiants ont déclaré que leurs enseignants n'utilisent pas toujours des locutions figées en classe, et 2 % ont répondu que leurs enseignants utilisait souvent des locutions figées en s'exprimant, tandis que d'autres ont déclaré que leurs enseignants utilisaient parfois locutions figées en classe, et 20 % ont confirmé que ces derniers n'utilisent jamais les locutions figées lors des cours.

5.12. Question 12

Pour connaître le sens d'une expression figée, analysez-vous le sens de chaque mot constituant ou vous la comprenez selon le contexte ? Si autrement dites comment ?

L'objectif de cette question est de savoir quel moyen auquel les étudiants ont recours pour comprendre la signification de certaines expressions figées.

| Comment connaître le sens d'une expression figée? | Selon le contexte | Analyser ses mots constituants | Pas de réponse | Autrement |
|--|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------|
| Nombre de réponses | 34 | 6 | 8 | 2 |
| Pourcentage | 68 % | 12 % | 16 % | 4 % |

Tableau 12: Représentation de la manière dont les étudiants comprennent les expressions figées.

5.12.1. Commentaire et interprétation

D'après la figure ci-dessus, nous constatons que pour comprendre les expressions figées, 68 % d'étudiants préfèrent avoir recours au contexte contre 12 % d'étudiants qui ont révélé qu'ils essayent plutôt de connaître le sens de chaque constituant de l'expression afin de la comprendre. Or, il est naturellement impossible de comprendre une telle locution en la décortiquant mot à mot, mais le sens figuré se comprend en tenant compte de son aspect socioculturel ou très rarement de trouver son synonyme dans la langue maternelle. De plus, nous avons trouvé un pourcentage de 16 % pour d'autres étudiants qui n'ont pas donné

de réponses, cela pourrait s'expliquer qu'ils n'éprouvent aucun intérêt particulier pour ce genre d'expression.

6.13. Question 1/12

Si autrement, dites comment?

L'objectif de cette question est de savoir s'il y a d'autres moyens permettant à l'étudiant de saisir le sens des expressions figées. Nous avons constaté qu'il y a uniquement deux ont répondu.

| Étudiants | Réponses |
|--------------------------|--|
| <p>Étudiant 1</p> | <p>chaque mot constituant ou vous la comprenez selon le contexte ? Si autrement, dites comment ?</p> <p>... Pour comprendre le vrai sens de l'expression figée. Je cherche un intérêt au lieu de demander à mon enseignant de l'expliquer,</p> |
| <p>Étudiant 2</p> | <p>chaque mot constituant ou vous la comprenez selon le contexte ? Si autrement, dites comment ?</p> <p>... Non, puisque il va nous donner un fait sens... (Traduction littérale.) donc, il nous faut comprendre ou plutôt apprendre la culture de ce qui parle.</p> |

5.13.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que seuls deux étudiants ont révélé connaître la signification de telles expressions. Par conséquent, selon l'étudiant (1), il a dit qu'avoir l'aide d'un enseignant est suffisant. Quant à l'étudiant (2), il a préféré de recourir à la culture de cette langue pour mieux en saisir le sens véritable ; cela signifie que la plupart des étudiants recourent rarement à leurs enseignants pour connaître le sens d'une expression figée, surtout en classe.

5.14. Question 13

Quel genre de document lisez-vous habituellement ?

Romans Livres Journaux Revues

L'objectif de cette question est de savoir quels supports de lecture les étudiants utilisent généralement et de savoir s'ils utilisent des supports qui incluent généralement des expressions figées.

| | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---------------------------|--------------------|-------------|
| Romans | 20 | 40 % |
| Livres | 17 | 34 % |
| Journaux | 6 | 12 % |
| Reuves | 2 | 4 % |
| Plus d'un document | 5 | 10 % |

Tableau 13:Le genre de document à lire habituellement par les étudiants

5.14.1. Commentaire et interprétation

Cette question nous a permis de connaître le genre préféré des documents chez les étudiants de licence langue française pour se perfectionner en cette langue. Le tableau ci-dessus, nous montre que 40 % des étudiants optent pour les romans qui se veulent un genre plus ou moins fertile en expressions figées, en particulier, les mots familiers et les tournures purement littéraires.

Pour ceux qui lisent des livres, il y a 34 %, ce qui nous amène à dire que ce genre de document contient un très faible nombre de locutions figées, qui sont des phrases très fréquentes que les étudiants connaissent, et seulement 12 % des étudiants qui lisent les journaux qui sont considérés comme un support très riche en expressions figées à l'instar du journal El-Watan dont la manchette et dans quelques autres articles des rubriques sont généralement émaillées en expressions figées, un pourcentage si faible que l'on peut dire que presque la plupart des étudiants ne lisent pas ce document. Nous avons également remarqué que 4% des étudiants utilisent régulièrement des journaux, ce pourcentage nous semble très

logique, car les étudiants ne sont pas intéressés par ce type de document qui ne comporte généralement que des phrases à caractère scientifique et qui sont dépourvues des locutions figées

Aussi, il faut noter que seulement 10% des étudiants ont utilisé différents documents dont des romans. Dans l'ensemble, nous avons constaté que les étudiants lisent les romans qui donnent un bon bagage lexical, mais ne sont pas au même titre que le fait de lire des journaux, la preuve en est que la quasi-totalité usent d'un langage qui reflète dans une certaine mesure les aspects stylistiques de la langue ; ce sont donc des textes qui jonchent en locutions idiomatiques en tous genres

5.15. Question 14

En lisant un document quelconque en français, concentrez-vous le plus souvent généralement sur :

Le sens des phrases le sens général

| | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------------------------|--------------------|-------------|
| Le sens des phrases | 5 | 10 % |
| Le sens général | 45 | 90 % |

Tableau 14: La façon d'accès au sens d'un document par les étudiants

5.15.1. Commentaire et interprétation

À partir du tableau ci-dessus, nous avons constaté que la plupart des étudiants se contentent de saisir le sens général d'un document quelconque, soit 90%, sans se soucier de ne pas connaître le sens des expressions, quelles que soient leurs autres et tournures. Bien que seulement 10% des étudiants aient confirmé avoir mis l'accent sur le sens des phrases, d'autant plus qu'elles cachent un sens figuré qu'il faut saisir pour pouvoir comprendre l'ensemble du document, nous pouvons dire qu'à travers les résultats obtenus nous que le fait de se concentrer sur le sens général d'un texte quelconque pourrait empêcher les lecteurs de porter une attention particulière au sens de certaines locutions figées, qui contiennent souvent des idées primordiales.

5.16.Question 15

Demandez-vous à vos enseignants de vous expliquer une expression que vous ne comprenez pas ?

Toujours Souvent Jamais

| | Nombre de réponses | pourcentage |
|-----------------|---------------------------|--------------------|
| Toujours | 0 | 0% |
| Souvent | 17 | 34% |
| Jamais | 33 | 66% |

Tableau 15: Représentation de l'utilisation d'enseignant par les étudiants pour la compréhension des locutions figées.

5.16.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des étudiants, soit 66 % n'ont jamais demandé à l'enseignant de les aider à expliquer le sens de certaines expressions qu'ils utilisent en classe. Alors que 34% préféreraient se faire aider par leurs enseignants en leur permettant de comprendre le sens de certaines expressions figées tant à l'écrit qu'à l'oral en classe, ce qui est plus notable, il n'y a aucun étudiant qui demande toujours l'aide de l'enseignant de lui interpréter le sens de quelques locutions souvent employées en classe par ces derniers. De plus, il ressort clairement de ce qui précède que les étudiants n'ont pas assez d'intérêt pour locutions figées, voilà donc ce qui pourrait faire en sorte que les locutions figées sont toujours un véritable piège en termes de compréhension pour les apprenants non natifs.

Conclusion

Ce présent questionnaire nous a été très utile pour une analyse approfondie des connaissances des apprenants sur les expressions figées, l'une des composantes les plus importantes de la maîtrise de la langue française. Notre analyse a révélé que ces apprenants ont une connaissance très réduite en matière des expressions figées

De plus, il est loin d'être suffisant qu'un apprenant ait une bonne connaissance de la grammaire et du vocabulaire pour maîtriser la langue française, tant s'en faut, mais il convient de faire preuve d'une maîtrise assez solide de tous ses aspects, en particulier, l'aspect culturel fait en soi partie intégrante de l'apprentissage du français. Ces derniers sont souvent traduits en expressions et locutions dites figées, il est donc important d'en tenir compte.

De plus, il paraît évident que l'apprenant du primaire jusqu'à l'université, à quelques exceptions près, ne possède pas de réelle connaissance des locutions figées. Une fois arrivés à l'université, les apprenants font face à un écueil indéniable pour comprendre ces dernières, alors qu'ils sont censés être en mesure de disposer d'une bonne connaissance en français en mobilisant tous leurs acquis antérieurs afin d'éviter toute éventuelle difficulté des compréhensions.

D'après les résultats obtenus et selon le questionnaire, nous pouvons dire que la plupart des apprenants savent le sens d'une locution et peu d'entre eux ont des connaissances rudimentaires sur les locutions figées. De même, la quasi-majorité des apprenants n'utilisent pas de locutions figées dans leurs productions écrites, cela pourrait à coup sûr avoir un effet négatif sur la connaissance de ce genre de locutions. Nous avons encore déduit plusieurs raisons qui font que les apprenants ont une connaissance assez faible en matière des locutions figées, cela paraît évident à travers leurs réponses, nous pouvons en citer quelques-unes :

- Il semble que la plupart des apprenants lisent rarement en français, ils l'ont déjà avoué dans leurs réponses. Ils lisent uniquement des livres de spécialité totalement dépourvus d'expressions figées.
- Beaucoup d'apprenants affirment qu'ils ont eu un empêchement relatif de compréhension de certains passages des textes causés par l'existence de certaines expressions figées.
- La plupart des apprenants ont dit qu'il est absolument nécessaire de connaître ce genre d'expression, ainsi ils apprécient vivement que ces dernières soient incluses dans l'apprentissage du FLE. Ils affirment également que, pendant les cours, leurs enseignants utilisent rarement

les expressions figées ; quand ils n'en comprennent pas le sens, ils ne leur demandent pas d'explications. Au fond, il serait judicieux de la part de l'enseignant s'il motivait ses apprenants en suscitant chez eux la curiosité de découvrir ce genre d'expression en mettant en valeur la culture de la langue française qui, quant à elle joue un rôle très primordial dans la connaissance des expressions vu qu'elles sont foncièrement liées. De plus, le fait de connaître ce type de locution, aidera effectivement l'apprenant à développer sa compétence culturelle.

- Pour comprendre une expression, ils essaient généralement de la décortiquer mot à mot. Par contre, d'autres essaient de la comprendre selon le contexte. Nous pouvons dire que l'une ou l'autre manière n'aidera souvent pas l'apprenant à dégager la vraie signification d'une expression quelconque.

En somme, à partir de l'anthologie des raisons que nous avons citées plus haut, nous pouvons dire que les apprenants éprouvent de réelles difficultés en matière des locutions figées, car ils ignorent leur rôle crucial et qu'il est très important d'avoir une maîtrise sur le plan sémantique de la langue, cela nous a permis de confirmer notre hypothèse précédente.

Chapitre VI

Analyse et commentaires des résultats
des expérimentations

Introduction

Nous avons consacré ce chapitre à l'analyse de tous les résultats auxquels nous sommes arrivé, dans un premier temps, à travers notre première enquête consistant en un questionnaire que nous avons fait soumettre aux étudiants au nombre de 55 étudiants. Ledit questionnaire qui se voulait comme une enquête, d'après Michèle Hap l'enquête par questionnaire est "*méthode de collecte de données constitue donc à la fois un moyen de communication et un outil de connaissance. Elle permet d'obtenir des réponses individuelles à des questions posées, mais non pas faire des observations objectives sur des faits réels*"¹. Notre objectif ici, est de montrer, dans un premier temps, le niveau de connaissance des locutions figées sans être employées dans un contexte phrastique chez cette population, et dans un second temps, les résultats des deux expérimentations menées en classe par l'enseignante avec qui nous les avons réalisées. Pour ce faire, nous essayerons d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus après ces expérimentation.

En outre, il convient de noter que certains apprenants entrent à l'université avec des compétences et des connaissances variables en compréhension de la lecture, ce qui met en évidence le statut socioculturel de chaque apprenant.. En effet, la question sacrée qui revient systématiquement à notre esprit, serait de savoir si l'apprenant non natif est souvent capable de comprendre des séquences figées dans une langue étrangère, en particulier, la langue française. Pour ce faire, nous avons pris en compte que le palier secondaire où il n'y a pratiquement pas d'utilisations concrètes des locutions figées par les enseignants, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, nous avons également pris la peine de jeter un coup d'œil sur les manuels scolaires de français qui sont quasiment dépourvus des expressions figées; voilà une raison valable qui nous a poussé à vérifier si les apprenants sont vraiment à même de pouvoir comprendre le sens de telles séquences parmi d'autres.

¹Michel, Hap, (1990), l'enquête par questionnaire, une méthode de collecte de données, Association pour la promotion de l'éducation pour la santé {APES), p.3

De plus, nous essayerons également dans ce dernier chapitre du volet empirique, d'analyser et de donner des interprétations des travaux menés par notre échantillon d'apprenants et que nous avons recueillis par la suite et ce à travers deux expérimentations. Il faut souligner que nous avons eu de la peine à la réalisation de ces deux expérimentations auprès des étudiants de première année, surtout pour ce qui est de trouver un créneau où l'enseignante est disponible pour réussir ces deux expérimentations, comme nous avons eu un léger problème concernant la disponibilité des étudiants, en fait, nous aurions aimé travailler dans deux groupes dont le nombre des étudiants soit relativement identique, il y avait toujours des étudiants absents dans l'un et l'autre des groupes, mais cela n'a pas eu un effet visible sur les résultats auxquels nous sommes arrivé.

Notre deuxième expérimentation consiste à soumettre à deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) de première année, deux courts textes de compréhension. Ces deux textes ont le même sens dans leur globalité, mais qui n'ont pas la même structure phrastique. En d'autres termes, un premier texte contenant des phrases au sens propre soumis au premier groupe (groupe témoin), et un deuxième texte comprenant des locutions figées au sens figuré que nous avons soumis au deuxième groupe (groupe expérimental). Notre objectif est de savoir si les apprenants des deux groupes arrivent à comprendre les deux textes sans aucune difficulté et de savoir essentiellement si la présence des locutions figées dans le deuxième texte destiné au groupe expérimental peut engendrer des difficultés de compréhension, et ce à travers huit (8) questions de compréhension posées identiquement sur les deux textes

1. Analyse des résultats de la première expérimentation

2. Activité 1

Voici une série de locutions idiomatiques, essayez de choisir la signification possible de chacune d'entre elles.

2.1. Question 1

"Jeter de l'argent par les fenêtres"¹ veut dire :

- a- N'avoir plus besoin d'argent
- b- Dépenser sans compter
- c- Ne pas aimer l'argent
- d- Être fou

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 5 | 9.10 % | 76.36 % | 23.64 % |
| Rép b | 42 | 76.36 % | | |
| Rép c | 6 | 10.90 % | | |
| Rép d | 2 | 3.64 % | | |

Tableau 1: Résultats des réponses à la question N° 1

2.1.1. Commentaire et interprétation

Pour choisir une réponse concernant le sens de la locution « *jeter de l'argent par les fenêtres* » dont le sens est « *dépenser de l'argent sans compter* », par les étudiants mis à l'épreuve, nous avons obtenu 76.36 % d'étudiants ayant répondu correctement à cette question, à notre avis, cette réussite doit être tributaire au fait que le sens de cette locution a en quelque sorte un lien avec le sens littéral. De ce fait, le sens peut être facilement déduit, notamment quand il s'agit de la traduction des locutions idiomatiques par les apprenants non natifs, car pour ceux-ci, dans chaque opération traduisante des locutions pareilles, ils se fient souvent à une locution purement littérale tout en faisant table rase de son caractère figé, donc ils s'intéressent, de prime abord, au sens transparent de chaque phrase, c'est ce qui leur a permis de retrouver plus aisément la bonne réponse parmi d'autres distractives.

¹ Alain. Rey et Sophie. C, *op.cit.*, p 335.

D'ailleurs, ils connaissent parfaitement le sens du verbe *jeter* et encore celui du mot *argent*. Tandis qu'un pourcentage de 23.24 % d'étudiants n'ont pas choisi la bonne réponse, ils ont ainsi, été victimes des réponses distractives, car selon notre analyse et comme nous l'avons déjà constaté, uniquement deux étudiants ont choisi la quatrième réponse « *être fou* », ceux-ci réalisent qu'il doit être fou de jeter de l'argent par les fenêtres.

2.2. Question 2

"Poser un lapin à quelqu'un"¹ veut dire :

a- Être méchant avec lui

b- Lui offrir un lapin

c- Lui jouer un sale tour

d- Ne pas être au rendez-vous convenu

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 10 | 18.18 % | 9.10 % | 90.90 % |
| Rép b | 26 | 47.27 % | | |
| Rép c | 14 | 25.45 % | | |
| Rép d | 5 | 9.10 % | | |

Tableau 2: Résultats des réponses à la question N° 2

2.2.1. Commentaire et interprétation

D'après notre constatation relative à la locution « *poser un lapin à quelqu'un* ». Nous avons obtenu uniquement 9.10 % d'étudiants ayant réussi à choisir la bonne réponse en arrivant à comprendre le sens. Tandis que le reste des étudiants avec un pourcentage de 90.90 % se sont trompés sur le bon sens de cette locution en choisissant de mauvaises réponses. Nous remarquons que la quasi-majorité des étudiants ont mal interprété cette locution. En effet, nous

¹ Alain, Rey et Sophie, *op.cit.*, p 498.

remarquons également qu'un pourcentage de 47.27 % d'étudiants ont choisi la réponse (b), parce qu'ils ignorent le sens figuré de cette locution. Les étudiants non natifs ont parfois tendance à recourir à leur langue maternelle afin de comprendre une langue étrangère, ce type de faute est dû souvent, à ce qu'on appelle l'interférence linguistique qui se présente comme " *difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement* .¹" D'une part, cela s'explique par le fait que le sens qu'elle porte est extrêmement opaque, car le lien entre le sens figuré et le sens littéral est parfaitement inexistant, ce qui rend son sens des plus difficiles à pénétrer. D'autre part, au niveau sémantique, pour comprendre une locution pareille dans son intégralité, il ne suffit pas de comprendre le sens de ses éléments.

De plus, pour avoir une parfaite connaissance d'une locution à caractère opaque, il serait primordial de faire appel à son contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit. Ce facteur extralinguistique permet d'avoir accès au sens figuré dit opaque. Par contre, sur le plan linguistique des locutions à sens opaque, il va sans dire que cela n'aide souvent pas un apprenant non-natif à en saisir le sens, nous pouvons déduire qu'un pourcentage élevé de mauvaises réponses, soit de 90.90 % signifie que les étudiants n'ont pas compris le sens de cette locution.

2.3. Question 3

"Clouer le bec à quelqu'un"² veut dire :

- | | |
|---|-------------------------------------|
| a-Supprimer le droit à quelqu'un | <input type="checkbox"/> |
| b-Mettre un clou à la bouche de quelqu'un | <input type="checkbox"/> |
| c-Empêcher quelqu'un de parler | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d- Barrer la route à quelqu'un | <input type="checkbox"/> |

¹Robert. G et Coste, d (1976), *dictionnaire de didactique des langues*, p.291.

²Alain, Rey et Sophie, *op.cit*, p 66.

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 4 | 7.27 % | 74.55 % | 25.45 % |
| Rép b | 9 | 16.36 % | | |
| Rép c | 41 | 74.55 % | | |
| Rép d | 1 | 1.82 % | | |

Tableau 3: Résultats des réponses à la question N° 3

2.3.1. Commentaire et interprétation

Pour cette locution « *clouer le bec à quelqu'un* » qui signifie le fait de (réduire quelqu'un au silence ou le faire taire), nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont répondu correctement, soit 74.55 % d'étudiants ont réussi à choisir la bonne réponse parmi d'autres distractives, cela revient au fait que le sens de celle-ci est étroitement lié au sens littéral. D'une part, malgré le figement du verbe *clouer* qui n'a aucun lien avec le mot *clou*, mais il a été utilisé avec un sens figuré *immobiliser* et *clure*. D'autre part, pour le mot *bec* étant employé dans cette locution encore dans un sens figuré *bouche*. Cela nous amène dire qu'un locuteur non natif peut tout simplement comprendre le sens figuré de telle locution sans se rendre compte de son figement, à ce compte-là, cela nous conduit à parler de l'aspect pragmatique, selon Maurice Kauffer affirme que ce type de figement " *est plus particulièrement fréquent dans les phraséologismes pragmatiques, c'est-à-dire ceux dont la fonction essentielle est non pas de nature référentielle ou dénotative* ".¹

De plus, certains apprenants non natifs ont souvent tendance à une lecture en diagonale, ce qui les empêche de se concentrer sur le sens sous-jacent des phrases, comme le montre le tableau ci-dessus, il y a 14 étudiants, soit 25.45 % n'ont pas réussi à comprendre le sens de cette locution malgré qu'il soit des plus faciles à pénétrer.

¹Mauric, K, (2013), *Le figement des actes des langages stéréotypés en français et en allemand*, il Revue pratique, littérature, didactique, in Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, n° 159-160, pp.43-44.

2.4. Question 4

"Au bout du rouleau"¹ veut dire :

- a- Ne pas réussir
- b- Se sentir fatigué
- c- Être le dernier au classement
- d- Arriver à la fin d'un travail

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 8 | 14.55% | 5.46% | 94.54% |
| Rép b | 3 | 5.46 % | | |
| Rép c | 19 | 34.54% | | |
| Rép d | 25 | 45.45 % | | |

Tableau 4: Résultats des réponses à la question N° 4

2.4.1. Commentaire et interprétation

D’après les réponses obtenues, nous avons remarqué que la majeure partie des étudiants, soit 94.54 % ont fait une interprétation erronée de la locution en question, ils ont en effet, traduit la locution mot à mot sans se rendre compte qu’elle véhicule un sens figuré, loin du fait de la comprendre en essayant de la décortiquer mot à mot ; cela provient du fait que nos étudiants ne possèdent pas une connaissance assez profonde sur cette locution. En outre, certains d’entre eux réalisent que le terme *bout* est l’équivalent du mot *dernier* ou plutôt *fin* ; voilà bien ce qui les a conduits à commettre cette erreur. Nous pouvons dire que cette locution dont le sens n’a aucun lien avec le sens littéral, n’a pas donné matière à la majorité des étudiants de pouvoir la comprendre. En d’autres termes ; il n’est pas possible, dans une locution idiomatique de comprendre le mot dans

¹ Alain, Rey et Sophie, *op.cit*, p 707.

son sens propre, tant s'en faut, cela a été même confirmé par Bally dans son *Traité de stylistique* :

"Si, dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu'il s'agit d'une locution composée. [...] C'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme de phraséologie"¹

Selon le même auteur, une locution idiomatique a une signification opaque non déductible du sens des unités lexicales qui la composent. En d'autres termes, le figement rejette la manipulation syntaxique (le blocage de la combinatoire syntaxique) et se caractérise par une opacité sémantique. Nous avons remarqué que seulement trois étudiants sur 55 ont pu choisir le sens propre de cette locution, et ce grâce à leur connaissance livresque et leur immense intérêt qu'ils éprouvent pour la langue française, cela n'empêche pas à dire qu'il peut y avoir d'entre eux ayant répondu au hasard sans comprendre le sens.

2.5. Question 5

"Dur à la détente"² veut dire :

- a- Être incapable à se détendre
- b- Ne pas arriver à calmer sa tension
- c- Qui comprend difficilement
- d- Ne pas tenir longtemps

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 25 | 45.45 % | 7.27 % | 92.72 % |
| Rép b | 19 | 34.54% | | |
| Rép c | 4 | 7.28 % | | |
| Rép d | 7 | 12.72% | | |

¹Bally Charles, *Traité de stylistique française*, cité dans l'article La traduction des expressions figées : langue et culture, consulté le 28/01/2020. URL : <https://journals.openedition.org/traduire/865>.

² Alain, Rey et Sophie, *op.cit.*, p.272.

Tableau 5: Résultats des réponses à la question N° 5**2.5.1. Commentaire interprétation**

Pour ce qui est de la locution adjectivale « *Dur à la détente* », nous remarquons qu'une minorité d'étudiants ont réussi effectivement à choisir la bonne réponse, ils ont établi un pourcentage de 7.27 %. Tandis que le reste a fait contre-sens de la locution en question en réalisant un pourcentage terriblement élevé ; cela nous conduit à expliquer que ce type de confusion sémantique est à coup sûr dû au fait que cette locution recèle un figement qui présente une certaine opacité dans la mesure où il n'existe aucun lien logique entre les éléments constituants et le sens général. Il faut également signaler qu'il y a un grand écart qui se creuse entre les composants et le sens véhiculé ; en d'autres termes, entre l'expression et ce qu'elle désigne, à ce niveau-là, Bally confirme qu'"une expression figurée subit comme tout le reste, la contrainte des lois sémantiques ; dès l'instant où une image est conçue, elle se destine vers l'abstraction, c'est-à-dire qu'elle tend à perdre des caractères qui font d'elle une image "¹

2.6. Question 6

"Une armoire à glace"²veut dire

- a- Armoire dont les portes sont des miroirs
- b- Personne d'une très grande force
- c- Une armoire à pharmacie
- d- Un présentoir de crème glacés

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 31 | 56.36 % | 5.45 % | 94.55 % |
| Rép b | 3 | 5.45 % | | |
| Rép c | 8 | 14.55 % | | |

¹Bally, Ch. (1951), *op.cit.*,P. 190.

²Alain, Rey et Sophie, *op.cit.* p.33.

| | | | | |
|-------|----|---------|--|--|
| Rép d | 13 | 23.64 % | | |
|-------|----|---------|--|--|

Tableau 6: Résultats des réponses à la question N° 6

2.6.1. Commentaire et interprétation

D'après notre constatation relative à la locution « *une armoire à glace* », nous avons remarqué qu'il y a uniquement 3 étudiants sur 55 sont arrivés à cocher la bonne réponse, soit 5.45 %. Tandis que, la majorité des étudiants n'ont pas réussi à comprendre le sens de cette locution en choisissant de mauvaises réponses, soit 94.55 % ; ce pourcentage nous montre clairement qu'ils ne l'ont pas compris. En l'occurrence, nous pouvons expliquer ce cas pour différentes raisons. D'une part, un apprenant non natif est généralement habitué aux sens propre de chaque phrase qu'il lit comme le montre le tableau ci-dessus, les étudiants ont choisi les réponses (a) avec un pourcentage de 56.36 % qui signifie exactement une armoire dont la porte est un miroir qui est son sens propre et transparent ; contrairement au cas de cette locution dont le sens n'est plus transparent ; voilà donc ce qui ne donne pas libre cours à un apprenant non natif de pouvoir la déchiffrer aussi spontanément.

2.7. Question 7

"Avoir une faim de loup"¹ veut dire :

- a- Avoir un petit appétit
- b - N'avoir pas faim
- c- Avoir très grande faim
- d - Avoir une envie énorme

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 6 | 10.90 % | 74.55% | 25.45% |

¹ Alain, Rey et Sophie. *op.cit.*, p.33

| | | | | |
|-------|----|---------|----------------|----------------|
| Rép b | 3 | 5.46 % | 74.55 % | 25.45 % |
| Rép c | 41 | 74.55 % | | |
| Rép d | 5 | 9.09 % | | |

Tableau 7: Résultats des réponses à la question N° 7

2.7.1. Commentaire et interprétation

En ce qui concerne la locution « *avoir une faim de loup* » qui signifie (être très affamé ; avoir un grand appétit). Nous avons pu constater que 74.55 % d'étudiants ont pu choisir la bonne réponse et cela est dû au fait que cette locution est en quelque sorte transparente. Cela se laisse profiler nettement à travers ses éléments constitutifs. En d'autres termes, un apprenant non natif arrive tout bêtement à assimiler le sens véhiculé par une locution pareille ou même lorsque celle-ci est des plus motivées. À ce compte-là, Gonzalez confirme que dans *des séquences motivées le sens est déduit par réduction de l'arbitrariété des signes et interprété en fonction du calcul sémantique des formatifs et de l'image résultante. Le lien entre l'expression et le concept peut être rétabli grâce à l'emploi d'un de plusieurs termes relatifs au domaine notionnels en question* ¹. Il s'ensuit donc qu'il est parfois possible pour un apprenant non natif de pouvoir comprendre des locutions verbales dont le sens a un lien direct avec le sens littéral. Par contre, nous avons remarqué que 14 étudiants, soit 25.45% n'ont pas répondu correctement, ils ont été victimes des réponses distractives dont le sens quelque peu proche au sens propre de la locution, cela revient à dire que l'apprenant non natif ne fait pas une lecture en filigrane en cherchant le sens caché ou figuré.

2.8. Question 8

"**Marcher sur les œufs**"² veut dire :

a- Se tenir calme

b- Être fatigué

¹Rey Gonzalez et Monserrat Lopez diaz, (2005), *De l'opacité des séquences figées comme exception sémantique*, Author content, volume 25, 239, Université de Santiago de Compostela, p.7.

²Alain, Rey et Sophie. *op.cit.*, p.484.

- c- Marcher avec très grande précaution
- d- Arriver en retard

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 2 | 3.64 % | 80% | 20% |
| Rép b | 6 | 10.90 % | | |
| Rép c | 44 | 80 % | | |
| Rép d | 3 | 5.46 % | | |

Tableau 8: Résultats des réponses à la question N°8

2.8.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué que la majorité des étudiants, soit 20 % ont choisi de mauvaises réponses. En effet, le pourcentage le plus élevé soit 80 % d'étudiants ont coché la réponse (c) qui est la bonne réponse, cette locution prend un sens plus ou moins proche au sens littéral, les apprenants non natifs sont foncièrement enclins à s'accorder sur le premier sens de la phrase en faisant peu de cas de leur figement ; car d'une part, l'incompréhension de certaines locutions peut être due au fait que les difficultés de leur compréhension s'accroissent si son caractère métaphorique est de plus en plus équivoque, en particulier, pour des raisons diachroniques.

2.9. Question 9

"À deux doigts de"¹ veut dire :

- a- Avoir envie de quelque chose
- b- Savoir parfaitement quelque chose
- c- Penser à quelque chose

¹ Alain, Rey et Sophie, *op.cit.*, p.289

d- Être très près de quelque chose



| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 4 | 7.28 % | 70.90% | 29.10% |
| Rép b | 5 | 9.10 % | | |
| Rép c | 7 | 12.72 % | | |
| Rép d | 39 | 70.90 % | | |

Tableau 9: Résultats des réponses à la question N°9

2.9.1. Commentaire et interprétation

En ce qui concerne le sens de la locution « À deux doigts de », nous avons remarqué que la quasi-majorité étudiants, soit 70,90%, parvenait à trouver le bon sens en sélectionnant la bonne réponse ; cela revient au fait que celui-ci leur semble beaucoup plus transparent. En d'autres termes, parmi tant de locutions figées, il en est dont le sens semble déductible par tout locuteur non natif à moins qu'il ne dispose d'un répertoire considérable et appréciable en lexique.

De plus, nous nous sommes rendu compte en analysant au fur et à mesure les résultats des étudiants, que plus la locution figée est transparente, plus son sens est facile à appréhender. Par contre, nous avons remarqué qu'un taux quelque peu minoritaire, soit 29.10 % d'étudiants n'ayant pas pu comprendre le sens de cette locution, cela s'explique par le fait que, d'un côté, ceux-ci ont peut-être perdu de vue qu'il y ait des séquences sous forme figée dont le sens est généralement métaphorique. D'autre côté, le fait de comprendre des séquences pareilles, dépend entre autres d'un processus mis en jeu par l'étudiant afin de comprendre n'importe quel énoncé en langue étrangère. En l'occurrence, d'après

le modèle de compréhension de Gersnbacher¹, l'étudiant aurait une mauvaise représentation mentale de cette locution ce qui l'amène par la suite à perdre son sens métaphorique en se référant uniquement au sens propre des ces unités constituantes.

2.10. Question 10

"A l' endroit de "² veut dire :

- a- À l'égard de
- b- À la place de
- c- Au bon lieu de
- d- Au sujet de

| Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage des résultats | Pourcentage des bonnes réponses | Pourcentage des mauvaises réponses |
|----------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rép a | 4 | 7.27 % | 7.27 % | 92.73 % |
| Rép b | 34 | 61.82 % | | |
| Rép c | 12 | 21.82% | | |
| Rép d | 5 | 9.09 % | | |

Tableau 10: Résultats des réponses à la question N°10

2.10.1. Commentaire et interprétation

Les résultats que nous avons obtenus dans le tableau ci-dessus indiquent que la majorité des étudiants, soit 92.73 % n'ont pas choisi la bonne réponse, c'est-à-dire le sens de la locution qui, quant à elle, constitue une véritable difficulté de niveau de sa compréhension par les apprenants non natifs. En effet, ils n'ont pas pu comprendre son bon sens du fait de son opacité sémantique dans la mesure où son sens ne possède aucun lien logique entre ses unités et le sens

¹Gersnbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.

²Alain, Rey et Sophie. *op.cit.*, p.314

qu'elle véhicule, chose qui empêche généralement un apprenant non natif de pouvoir le saisir.

Il est à souligner que la compréhension du sens d'une locution figée au sens opaque nécessite d'une part, une connaissance assez concrète et une pratique régulière aussi bien au niveau de l'oral que de l'écrit par l'apprenant non natif, comme il convient également de se référer à son origine étymologique qui se veut un moyen idéal permettant à tout un chacun de connaître sciemment sa véritable signification ou encore le fait son aspect culturel qui joue un rôle des plus importants dans sa maîtrise. Par contre, nous avons constaté qu'uniquement 4 sur 55 étudiants, soit 7.27 % ayant pu choisir la bonne réponse. Toujours est-il qu'il y a parmi eux qui doivent s'en remettre au hasard pour ce choix sans pour autant bien saisir le bon sens ; ce pourcentage est incontestablement très réduit par rapport à celui des mauvaises réponses, cela nous conduit donc à dire qu'il subsiste toujours de réelles difficultés de compréhension de ce type locutions chez nos apprenants non natifs.

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons remarqué qu'il y a une sacrée difficulté de compréhension des locutions figées, dont certaines font généralement l'objet d'un quiproquo ou plutôt l'opacité sémantique étant généralement source de difficulté de leur compréhension chez les apprenants non natifs. D'après notre petite expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants non natifs, plus exactement, les étudiants de première année de langue française, ainsi que l'analyse des résultats auxquels nous sommes arrivé qui, entre autres, nous ont permis de montrer qu'il y a effectivement une différence entre les locutions transparentes et celles opaques en fait de leur compréhension. Le tableau ci-après nous permet de récapituler les résultats auxquels nous sommes arrivé.

Il est tellement évident que les locutions au sens opaque engendrent une réelle difficulté de compréhension qui s'explique par le fait de l'absence totale entre les unités de la locution et le sens qu'elle véhicule. De plus, sur la base de notre analyse, il nous semble évident qu'il existe un énorme contraste dans la

structure et la compréhension de ce genre de locution, qui fait en sorte que celles au sens opaque et au sens transparents se singularisent nettement. Cela dit, il convient de souligner que la structure sémantique plus ou moins exceptionnelle des termes opaques, constitue une séquence qui s'oppose à une compréhension littérale et des plus accessibles. Autrement dit, d'après nos constats auxquels nous sommes arrivé, il appert également que les locutions figées, en particulier les locutions opaques sont fortement liées à l'aspect socioculturel

Par ailleurs, pour pouvoir les comprendre, il suffit d'avoir une connaissance approfondie aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan sémantique, entre autres, la phraséologie qui, quant à elle exige à un apprenant non natif faisant preuve d'une compétence, ne serait-ce que relationnelle en matière de la structure métaphorique des phrases, aussi bien dans sa langue maternelle que dans langue à apprendre. À vrai dire, il n'y a rien d'autre chose que cela qui manque à nos apprenants pour pouvoir avoir accès au sens figé de telles locutions ; voilà donc la seule raison logique et plausible qui fait en sorte que les apprenants non natifs se heurtent souvent, voire généralement à appréhender le sens opaque des séquences figées. En somme, de point de vue analytique, il s'ensuit que la majorité des apprenants se voient incapables de rétablir un lien sémantique entre la locution et le sens véhiculé par telles locutions.

| | Nombre de copies | Nombre des locutions | Réponses correctes | Réponses fausses | Pourcentages des réponses correctes | Pourcentages des réponses fausses | Total des réponses correctes |
|--------------------------------|------------------|---------------------------------|--------------------|------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Locutions opaques | | A bout du rouleau | 3 | 52 | 5.46% | 94.54% | 6.90% |
| | | Poser un lapin à quelqu'un | 5 | 50 | 9.10% | 90.90% | |
| | | Dur à la détente | 4 | 51 | 7.27% | 92.72% | |
| | | Une armoire à glace | 3 | 52 | 5.46% | 94.54% | |
| | | À l'endroit de | 4 | 51 | 7.27% | 92.72% | |
| | | Clouer le bec à quelqu'un | 41 | 14 | 74.55% | 25.45% | |
| Locutions transparentes | | Avoir une faim de loup | 41 | 14 | 74.55% | 25.45% | 75.28 % |
| | | Jeter l'argent par les fenêtres | 42 | 13 | 76.36% | 23.64% | |
| | | À deux doigts de | 39 | 16 | 7.90% | 29.10% | |
| | | Marcher sur les œufs | 44 | 11 | 80% | 20% | |

Tableau 11: Récapitulation des résultats des réponses de toutes les questions.

3. Analyse et interprétation de la deuxième expérimentation

3.1. Le premier groupe (groupe témoin)

Il s'agit du groupe témoin avec lequel nous avons assisté à la séance de compréhension de l'écrit le (23/10/2019 de 11h00 à 12h30), rappelons que le volume horaire de cette matière est de quatre heures par semaine. Dans cette séance à laquelle nous avons assisté en tant qu'auditeur libre, c'est-à-dire nous nous sommes limités uniquement à l'observation pour mieux décrire dans son ensemble, le déroulement de la séance. L'activité en question, il s'agit d'un texte d'une visée informative qui se déroule en une heure et demie.

3.2. La deuxième séance

Concernant l'activité de compréhension et production de l'écrit, elle s'est déroulée sur des copies comprenant le texte destiné à cet effet (voir Annexes) que l'enseignante avait distribuées à 26 étudiants que nous avons récupérées à la fin de la séance dont nous joignons quelques-unes en annexe. Nous allons dans un premier temps, traiter les résultats de chaque question à part sur un ensemble de huit questions en essayant de présenter quelques exemples de leurs réponses ,et ce afin de pouvoir mener à bien notre analyse et lui donner plus de rigueur et fiabilité et de revenir, dans un deuxième temps, sur l'interprétation de chaque question. En effet, s'en remettre à la fois au pourcentage des réponses correctes et celui des réponses fausses formulées par les étudiants en fait de la compréhension de l'écrit.

3.3. Question 1

| Question 1 : Que voulait dire, l'auteur par « être ennuyé »? | | Pourcentages |
|---|----|---------------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 20 | 76.92 % |
| Réponses fausses | 6 | 23.08 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 12 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 1

3.3.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 20 étudiants ont pu fournir des réponses correctes avec un pourcentage de 76.92 %, il s'agit ici de comprendre le sens du terme « ennuyé ». Ledit terme est fréquemment employé dans différentes utilisations contextuelles tant écrites qu'orales, voilà donc ce qui a amené certains étudiants à le comprendre en lui donnant un synonyme correct. Par contre, six étudiants n'ont pas trouvé le bon sens du terme en question en formulant de mauvaises réponses.

3.4. Question 2

| Question 2 : Que s'est-il passé à Julien ? | | Pourcentages |
|---|----|---------------------|
| Nombre de réponse | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 25 | 96.15 % |
| Réponses fausses | 1 | 03.85 % |
| Pas de réponses | 0 | 0 % |

Tableau 13 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 2.

3.4.1. Commentaire et interprétation

À propos des réponses formulées par les étudiants en répondant à la question « *Que s'est-il passé à Julien* » dont le taux de compréhension est supérieur à la moyenne. En effet, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux ont pu y répondre avec un pourcentage de 96.15 % d'étudiants. En revanche, il y a un sur 26 n'ayant pas su y répondre, il se peut qu'il ne connait pas le sens de certains mots composants. Tandis que, les autres ont tous pu accéder au sens de tous les mots se trouvant dans la phrase renferment la réponse. Cela nous permet de dire que les mots dont la réponse est constituée semblent faciles à comprendre qui n'ont engendré aucune difficulté de compréhension pour ces étudiants ou tout simplement qu'ils y sont habitués ou encore, ils pourraient avoir une connaissance assez riche en matière du vocabulaire.

3.5. Question 3

| Question 3 : Comment ses collègues réagissent face à son tempérament ? | | Pourcentages |
|---|----|---------------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 26 | 100 % |
| Réponses fausses | 0 | 0 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 14 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 3

3.5.1. Commentaire et interprétation

Vu les résultats indiqués dans le (tableau 14), nous remarquons que tous les étudiants ont pu brillamment répondre à la question « *Comment ses collègues réagissent face à son tempérament ?* ». Un taux de pourcentage de 100 % d'étudiants, un taux pareil nous donne à réfléchir qu'ils ont bien assimilé le texte, résultat, ils ont su répondre sans la moindre difficulté. Par ailleurs, les éléments de réponses sont fréquemment utilisés et entendus dans différents discours, ce qui pourrait donc faciliter leur compréhension serait bel est bien l'image mentale que possède l'étudiant comme le confirme Sophie. M, " *tout apprenant possède une image de l'apprentissage ; a fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue étrangère* " ¹ À cela, doit s'ajouter une bonne compétence en matière de lexique. Toujours, est-il que l'acte de lire et comprendre un texte peut ne pas se limiter à cela, car il peut y avoir un apprenant qui pourra comprendre un texte sans qu'il soit en mesure d'en saisir le sens chacun des éléments, voilà ce qui peut être le cas de certains étudiants ayant répondu correctement à la question.

3.6. Question 4

| Question 4 : Quelle punition Julien a-t-il subi ? | | Pourcentages |
|---|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 25 | 96.15 % |
| Réponses fausses | 1 | 3.58 % |
| Pas de réponses | 0 | 0 % |

Tableau 15 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 4.

3.6.1. Commentaire et interprétation

À partir des réponses données par les étudiants, nous remarquons qu'un taux de pourcentage égale à 96.15 % d'étudiants ont presque tous su répondre à la question « *Quelle punition Julien a-t-il subi ?* », sauf un seul étudiant avec un

¹ Sophie, Moirand (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p 52

pourcentage de 3.86 % ayant échoué à retrouver la bonne réponse « *avoir payé une amende* ». Sémantiquement parlant, les éléments de la réponse ont l'air facile à appréhender et dont le sens se dégage juste en mettant en lien la réponse à la question posée, le fait de savoir quelle serait la sanction contre une personne ayant manqué de respect à quelque chose, d'autant plus qu'ils sont habitués au sens de ces mots, cela nous conduit donc à dire que, comprendre qu'à partir d'une question pouvant avoir dans la plupart des cas un lien logique avec une réponse ad hoc. Du reste, à partir de ce taux de compréhension très élevé, nous nous rendons compte que les étudiants ont un niveau de compréhension purement littéral, cela revient à dire le fait qu'un étudiant essaye de comprendre le texte de façon explicite sans aucun détours ou équivocité.

3.7. Question 5

| Question 5 : Que signifie la phrase : « <i>rendre service à qqn</i> » ? | | Pourcentages |
|---|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 23 | 88.46% |
| Réponses fausses | 3 | 11.54 % |
| Pas de réponses | 0 | 0 % |

Tableau 16 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 5

3.7.1. Commentaire et interprétation

Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus démontrent que 88.47 % des étudiants n'ont rencontré aucune difficulté quant à la question posée « *Que signifie la phrase : rendre service à qqn ?* » dont la réponse est clairement explicite dans le texte. Par opposition à 11.53 % d'étudiants n'ont pas pu accéder au sens de l'expression *rendre un service* qui, se compte parmi des expressions très usuelles dans les discours écrits et oraux, tant chez les locuteurs natifs que non natifs, De plus, la répétition systématique de l'expression en questions dont le sens est transparent et déductible a permis aux étudiants de comprendre aisément son sens, il leur est donc facile de la comprendre en revenant sur ses

constituants *rendre* et *service* ; *rendre* quelque chose à quelqu'un signifie lui donner en retour quant au *service*, c'est ce qu'on fait pour quelqu'un, rendre service à qqn signifie l'aider ou et lui être utile. Nous pouvons donc dire que les expressions au sens transparent ne posent pas problème de compréhension aux étudiants non natifs ce qui a été prouvé par les résultats obtenus.

3.8. Question 6

| Question 6 : L'expression soulignée dans le texte veut dire ? | | Pourcentages |
|---|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 21 | 80.77 % |
| Réponses fausses | 5 | 19.23 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 17 : Résultats des réponses à la question de compréhension N° 6

3.8.1. Commentaire et interprétation

Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus démontrent que 80.76 % des étudiants n'ont rencontré aucune difficulté quant à la question posée. il s'agit de savoir la signification de l'expression utilisée dans le texte « » dont la réponse est clairement explicite dans le texte, par opposition à 19.24 % d'entre eux n'ont pas pu en saisir le sens. Il s'agit du verbe (décevoir) qui vient du mot déception ou le verbe décevoir qui sont souvent très utilisés dans les discours écrits et oraux. Par ailleurs, la répétition systématique du mot en questions dont le sens est déductible, ce qui a permis aux étudiants de comprendre sans difficulté, il leur est donc facile de la comprendre le contenu de l'expression *rendre* et *service* ; *rendre* qui signifie donner en retour quant au *service* c'est ce qu'on fait pour quelqu'un, rendre service à quelqu'un signifie l'aider ou et lui être utile. Nous pouvons donc dire que cette expression est au sens transparent, donc cela ne pose pas de difficultés de compréhension aux étudiants non natifs ce qui a été prouvé par les résultats obtenus.

3.9. Question 7

| Question 7 : Relevez dans ce texte une expression qui montre que Julien est infortuné ? | | Pourcentages |
|---|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 23 | 88.46 % |
| Réponses fausses | 3 | 11.54 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 18: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 7

3.9.1. Commentaire et interprétation

D'après les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les réponses correctes à « *Relever dans ce texte une expression qui montre que Julien est infortuné ?* » prennent le dessus avec un pourcentage de 88.47 % contre un pourcentage de 11.53 % d'étudiants ayant fourni de mauvaises réponses. Aussi, la nature de la question posée est tellement facile qu'ils sont parvenus à retrouver la réponse correcte qui s'y rapporte en répondant ainsi (*il n'a pas de la chance depuis plusieurs mois* », il nous semble que la majorité des étudiants ont souvent un niveau de compréhension littérale. D'un côté, le texte qui leur est destiné à lire est tellement court et aéré, d'autre côté, les informations s'y trouvant sont des plus explicites, ce qui permet à l'étudiant de le comprendre sans aucun effort. Toujours est-il que cela dépend de la compétence linguistique de chaque étudiant et sa façon dont il l'a mis en pratique, à titre d'exemple, de point de vue sémantique, grâce au sens du mot *infortuné* signifiant une personne qui a perdu sa fortune qui implique absolument quelqu'un qui n'a pas de chance.

3.10. Question 8

| Question 8: Donnez un titre au texte ? | | Pourcentages |
|--|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 19 | 73.08 % |

| | | |
|-------------------------|---|---------|
| Réponses fausses | 5 | 19.23 % |
| Pas de réponse | 2 | 7.69 % |

Tableau 19: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 8

3.10.1. Commentaire et interprétation

Selon les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué que 19 étudiants soit 73.07% ont répondu juste à la question « *donnez un titre au texte* » ; cinq étudiants soit 19.23% n'ont pas réussi à répondre à cette question. La nature de la question posée implique un intellectuel plus intense et qui mérite trop de réflexion de la part de l'étudiant, car elle ne vise pas un certain élément du texte, mais elle conduit l'étudiant à construire son sens général et cela revient à la compétence de chacun. En d'autres termes, le sens général serait déduit d'un éventail d'informations que l'étudiant a accumulées tout en lisant le texte, lesquelles peuvent lui fournir une idée globale sur le texte. Deux étudiants, soit 7.70 % n'ont pas répondu à cette question, il se peut qu'ils ne l'aient oublié ou laissée sans réponse, car il y a le plus souvent, un genre d'étudiants ayant un certain penchant à ne pas venir au bout de leur travail en en faisant peu de cas.

Conclusion

D'après les résultats que nous avons obtenus à travers la compréhension de l'écrit du texte proposé, nous avons noté un pourcentage relativement élevé de toutes les questions posées par la majorité potentielle des étudiants qui n'ont éprouvé aucune difficulté apparente à comprendre certaines des informations données dans le texte. Le taux général de compréhension du texte est égal à 89.30 %, ce même taux démontre que la compréhension du texte était des plus accessibles pratiquement à tous les étudiants encore qu'il y ait un pourcentage total de 10.70 % des réponses fausses, ce pourcentage de compréhension est presque négligé comparé à celui des réponses correctes fournies par les étudiants.

Par ailleurs, cela nous permet d'étayer une explication plausible à travers les résultats que nous avons précédemment mentionnés. En effet, nous estimons que le pourcentage des plus élevé de la compréhension du texte via les questions

posées, ne s'est pas réalisé à partir d'ex-nihilo, mais devrait émaner à coup sûr de certaines conditions et quelques paramètres ayant contribué à aplanir des difficultés de la compréhension du texte. Nous signalons que pendant la séance l'enseignante s'est contenté uniquement de répondre à contrecœur à trois étudiants qui insistaient à avoir plus d'éclaircissements sur certaines questions ou plutôt des mots qu'ils n'ont pas compris, mais elle refusait en leur faisant signe de travailler en silence sans communication, tout en leur rappelant qu'il s'agissait d'un examen. En plus, le temps qui leur a été imparti était largement suffisant si bien qu'ils ont tous remis leurs copies avant la fin de la séance. Nous pouvons donc dire que toutes ces conditions ont pleinement favorisé les étudiants à répondre correctement à toutes les questions de compréhension à quelques-unes près.

De même, En ce qui concerne le texte que l'enseignante a proposé aux étudiants, il faut rappeler que nous nous sommes dispensé d'une remarque en s'entretenant avec l'enseignante participante que, pratiquement tous les enseignants chargés d'assurer le module de la compréhension de la production de l'écrit, vu l'absence des supports, ils ont souvent recours à des textes ayant trait avec le contenu de différentes sources, y compris les sites web qui recèlent une avalanche de courts textes de différents types pouvant faire l'objet de compréhension de l'écrit. Quant au choix des textes courts, cela revient au fait qu'ils ne prennent pas beaucoup de temps, de même, les enseignants se permettent d'aborder plus d'un texte en une seule séance.

Enfin, quant au nombre d'étudiants présents en classe, cela n'a posé apparemment aucun empêchement au déroulement de la séance, bien au contraire, il y avait du calme durant toute l'épreuve, tous étudiants ont témoigné d'une ambiance très exceptionnelle en dépit de notre présence qui, n'a guère perturbé le climat auquel ils ont habitude. Pendant ce temps, l'enseignante, elle, faisait comme si nous n'étions pas là pour ne pas les déranger, même s'ils savaient que nous étions enseignants dans le même département.

4. Analyse et interprétation de la troisième expérimentation

4.1. Le deuxième groupe (groupe expérimental)

Nous n'avons pas participé à cette séance avec ce groupe dont le nombre dépasse 26, elle a eu lieu le 24/10/2019 de 08h00 à 09h30. Durant cette séance, il était question d'un cours de compréhension de l'écrit. Après nous avoir été présenté à son groupe par l'enseignante, nous avons été invités à nous asseoir au fond de la salle comme convenu, et au bout d'un moment, l'enseignante a commencé le cours, mais cette fois, c'était un peu différent que d'habitude, car il s'agit d'une épreuve.

4.2. La troisième séance

Pour cette deuxième activité de compréhension et production de l'écrit, avant de leur distribuer le sujet, elle les a relancés sur le sujet de l'implicite, certainement il y avait peu d'étudiants qui ont réagi au sujet, ensuite sans plus tarder, elle a distribué le sujet à 26 étudiants et a tenu à l'écart les autres qui étaient au nombre de six.

La recherche scientifique oblige, nous sommes nous étions dans l'obligation de faire en sorte que les deux groupes sont égaux en nombre afin d'obtenir des résultats objectifs et précis. La séance s'est déroulée dans de bonnes conditions, les étudiants ont gardé leur calme en travaillant dans le silence dès qu'ils ont reçu le sujet, certains ont demandé à l'enseignante s'ils pouvaient utiliser un dictionnaire, mais cela leur a été refusé étant donné qu'il s'agissait d'un travail reposant sur la compétence linguistique réelle de tout un chacun. Il convient de souligner que, dans ce cas, il s'agit d'un texte qui contient des expressions figées sur lesquelles portent certaines questions, rien de plus que pour tester la compréhension de ces étudiants sur celles-ci, nous analyserons, dans un premier temps, les réponses de ce groupe d'étudiants, chaque question traitée séparément, puis revenir, dans un second temps, sur des commentaires et des interprétations pour chaque question. En fait, comme nous l'avons déjà fait avec le premier groupe (le groupe témoin), il suffisait de se fier au pourcentage

de bonnes réponses et à celui de mauvaises réponses formulées par les étudiants en matière de compréhension de l'écrit.

4.3. Question 1

| Question 1 : Que voulait dire, l'auteur par « être ennuyé »? | | Pourcentages |
|--|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 8 | 30.77 % |
| Réponses fausses | 18 | 69.23 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 20: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 1

4.3.1. Commentaire et interprétation

Concernant cette première question (que voulait dire, l'auteur par *être ennuyé*), nous remarquons que huit sur 26 étudiants ont pu donner des réponses correctes avec un pourcentage de 30.76 % d'étudiants, ce taux moins élevé de réponses pourrait s'expliquer par le fait qu'il y ait forte chance que les répondants soient favorisés par le contexte, celui-ci peut entre autres aider l'apprenant non natif à accéder au sens de tel ou tel passage d'un texte sans qu'il ait une idée là-dessus auparavant. Tandis que pour les réponses fausses, nous constatons qu'il y a 69.24 % d'étudiants ont donné de fausses réponses, cela nous mène à dire que ce taux élevé de fausses réponses est dû au fait que les étudiants n'ont pas compris la signification de l'expression figée (*être de mauvais poil*) qui a, quant à elle, constitué une difficulté de compréhension en raison de son sens figuré qui signifie *être de mauvaise humeur*. Cette expression qui, en dépit de la connaissance de ses constituants n'a pas pour autant, permis aux étudiants de la comprendre. Or, pour en comprendre le sens, il suffit de la placer dans son contexte culturel qui se veut une condition sine qua non.

4.4. Question 2

| Question 2 : Que s'est-il passé à Julien ? | Pourcentages |
|--|--------------|
|--|--------------|

| | | |
|---------------------------|----|---------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 9 | 34.62 % |
| Réponses fausses | 17 | 65.38 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 21: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 2

4.4.1. Commentaire et interprétation

Pour la réponse à cette question, nous constatons qu'un taux de 34.62 % d'étudiants ont réussi à donner des réponses correctes; ces derniers semblent avoir été favorisés par le contexte de l'énoncé, ou encore par le fait que la réponse est formée de deux subordonnées (*il est arrivé rouge en colère, après s'être pris une prune pour avoir grillé un feu rouge*) ; il est fort probable que si ladite expression était décontextualisée, peu nombre d'entre eux l'auraient mal comprise. par contre, nous avons constaté qu'un taux de 65.38 % d'étudiants ont formulé de mauvaises réponses bien que la question posée (*qu'est-il arrivé à Julien?*), paraît facile à comprendre, car elle est fréquemment utilisée dans différentes situations de communication, voire même trop utilisée dans les manuels de français. En effet, le taux très élevé de mauvaises réponses revient au fait que les éléments des réponses contiennent une expression figée (*se prendre une prune*) qui signifie recevoir une amende, cette expression était sans aucun doute à l'origine de la difficulté de compréhension.

4.5. Question 3

| Question 3 : Comment ses collègues réagissent face à son tempérament ? | | Pourcentages |
|---|----|---------------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 8 | 30.77 % |
| Réponses fausses | 18 | 69.23 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 22: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 3

4.5.1. Commentaire et interprétation

D'après la question posée (*comment ses collègues réagissent face à son tempérament ?*) qui était à la portée de tous les étudiants, elle se pose pour connaître la réaction de ses collègues face à sa conduite inconvenante et parfois insupportable. Nous avons constaté qu'un taux de 30.76 % d'étudiants ont réussi à répondre à cette question, ceux-ci auraient été favorisés par certains éléments de la réponse à savoir *tout le monde* qui renvoie aux collègues de *Julien*, bien que certains l'aient remplacé par les collègues. Toujours est-il que les répondants ne savent plus rien sur le sens de l'expression (*en avoir sa claque*) qui signifie en avoir assez ou ne plus vouloir endurer quelque chose. Par contre, nous avons constaté 69.24 % d'entre eux ont donné de fausses réponses à cette question, cela s'explique par le fait que les étudiants n'ont pas compris cette expression figée, il n'en demeure qu'un bon nombre d'entre eux ont répondu à tort et à travers, comment leurs réponses l'indiquent (voir annexe). Pour ce qui est du taux de 0 % revient au fait qu'ils ont tous compris la question.

4.6. Question 4

| Question 4 : Quelle punition Julien a-t-il subie ? | | Pourcentages |
|--|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 3 | 11.54 % |
| Réponses fausses | 23 | 88.46% |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 23: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 4

4.6.1. Commentaire et interprétation

En répondant à cette question, nous avons constaté que la majorité des étudiants ont donné de mauvaises réponses avec un taux de 88.47 %, car la question renvoie à une réponse qui contient une expression figée à savoir « *s'être pris une prune* » qui signifie frapper quelqu'un d'une amende ; certains d'entre eux ont néanmoins pu trouver la bonne réponse à la question N° 2 où la réponse était constituée de deux propositions dont l'une renferme déjà la même

expression figée, ils ont comme nous l'avons dit, été favorisés par le contexte. Par contre, cette fois-ci la question vise directement l'expression figée *s'être pris une prune*, beaucoup d'entre eux n'ont pas pu comprendre le sens de ladite expression. Un taux de 11.53 % d'étudiants ont réussi à trouver la bonne réponse, cela revient au fait qu'ils ne sont capables de mettre ensemble les mots sous forme séquences (voir assimilation des mots : chapitre III).

4.7. Question 5

| Question 5 : Que signifie la phrase « renvoyer l'ascenseur à qqn » ? | | Pourcentages |
|--|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 2 | 7.69 % |
| Réponses fausses | 20 | 76.92 % |
| Pas de réponse | 4 | 15.38 % |

Tableau 24: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 5

4.7.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons qu'une quasi-majorité des étudiants ont échoué à trouver la bonne réponse avec un pourcentage de 76.92 %. Il nous semble que ces derniers ne possèdent aucune connaissance préalable sur l'expression (*renvoyer l'ascenseur à quelqu'un*) qui en dépit de son utilisation contextuelle, ils ne sont pas pour autant, parvenus à en identifier le sens, cela revient au fait que nos étudiants n'accordent pas intérêt à ce type d'expression qui fait partie intégrante de la langue française dont une connaissance solide et précise s'impose dans l'apprentissage de cette dernière.

Seulement deux étudiants ont répondu à cette question qui représente un pourcentage de 7.70 %, ces deux étudiants ont compris le sens de l'expression, soit en s'aidant du contexte, soit ils connaissent déjà sa signification par différents moyens tels que ; la lecture, le visionnage des films en version française, car dans des films pareils les acteurs s'expriment souvent en français

familier ; ce registre de langue qui renferme le plus grand nombre des expressions figées en langue française ou encore il peut y avoir des étudiants intéressés par ce type de phraséologie, ils doivent posséder des dictionnaires spécifiques pour ce type d'expression bien qu'elles existent dans les dictionnaires normaux de la langue française, cela dépend tout simplement de sa fréquentation par l'étudiant.

Aujourd'hui, avec l'avènement de la technologie de pointe et l'apparition des Smartphones qui sont le plus généralement utilisés par la quasi-majorité des étudiants, sur lesquels ils préfèrent utiliser des dictionnaires Android sous forme d'application, voilà donc ce qui les pousse à se passer des dictionnaires en version papiers. Toutefois, ce type de dictionnaire n'est pas souvent doté des expressions figées, sinon il renferme uniquement le lexique de la langue en question. Parmi les répondants, il y a quatre sur 26 soit 15.38 % d'étudiants n'ont pas répondu à la question, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas à leur tour compris la signification de cette expression.

4.8. Question 6

| Question 6 : L'expression soulignée dans le texte veut dire ? | | Pourcentages |
|---|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 3 | 11.54 % |
| Réponses fausses | 19 | 73.08 % |
| Pas de réponse | 4 | 15.38 % |

Tableau 25: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 6

4.8.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons qu'une quasi-majorité des étudiants ont échoué à trouver la bonne réponse avec un pourcentage de 73.08 %. Il nous semble que ces derniers ne possèdent aucune connaissance préalable sur l'expression (*l'avoir mauvaise*) qui en dépit de son utilisation contextuelle, ils ne sont pas arrivés, pour autant, à en déchiffrer le sens, cela s'explique par le fait ,

soit ils n'ont pas cure de ce type d'expression, soit ils ne la connaissent pas du tout.

Seulement trois étudiants ont pu répondre à cette question qui représente un pourcentage de 11.54 %, ces étudiants ont compris le sens de l'expression, soit en s'aidant du contexte, soit ils connaissent déjà sa signification par différents moyens tels que ; la lecture des romans dans lesquels les auteurs sont souvent enclin à utiliser abondamment le registre familier. Lequel renferme un bon nombre de locutions figées, ou encore il peut y avoir d'entre eux qui affiche une certaine prédisposition pour ce type de phraséologie, ils doivent donc avoir possession des dictionnaires spécifiques pour ce type d'expression bien qu'elles existent dans les dictionnaires normaux de la langue française, cela dépend tout simplement de sa fréquentation par l'étudiant. Toutefois, ce type de dictionnaire n'est pas souvent doté de toutes expressions figées et n'en donne pas une explication assez détaillée sinon. Il y a quatre sur 26 soit 15.38 % d'étudiants n'ont fourni aucune réponse à cette question, nous pouvons donc dire qu'ils n'en sont pas intéressés ou ne l'ont pas fait par paresse.

4.9. Question 7

| Question 7 : Relevez dans ce texte une expression qui montre que Julien est infortuné ? | | Pourcentages |
|--|----|---------------------|
| Nombre de réponses | 26 | 100 % |
| Réponses correctes | 3 | 11.54 % |
| Réponses fausses | 18 | 69.23 % |
| Pas de réponse | 5 | 19.23 % |

Tableau 26: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 7

4.9.1. Commentaire et interprétation

Comme l'indiquent les résultats du tableau ci-dessus, nous avons constaté qu'il y a 18 sur 26 ont fourni des réponses fausses soit 69.23 %. Par contre, il y a seulement trois étudiants, soit 11.54 % ont réussi à trouver la bonne réponse ;

parmi les non-répondants, il y en a cinq soit 19.23 % n'ont fourni aucune réponse. Pour ce qui est de la question posée, elle paraît très claire, le fait de relever dans le texte une expression synonyme à l'expression très courante *rendre un service à quelqu'un* ; cette expression est tellement utilisée dans différents contextes, en particulier, dans des situations de communication des plus variés où elle revient systématiquement ; elle est devenue une expression très en usage et connue pratiquement par tous les étudiants bien qu'elle soit une expression figée, donc elle n'a posé aucune difficulté de compréhension chez les apprenants non natifs.

Par contre, la plupart des étudiants ont rencontré une réelle difficulté à retrouver son synonyme à savoir « *renvoyer l'ascenseur à quelqu'un* » ; la difficulté de cette expression revient au fait que son sens est plus ou moins opaque qui n'a aucune relation avec le sens littéral, il convient donc de dire que de telles expressions peuvent parfois entraver la compréhension de certains passages des textes et parfois même n'aident pas le lecteur à se faire une idée claire sur certaines parties du texte à lire ou plutôt, le lecteur n'arrive pas à un certain moment à suivre l'enchaînement logique des idées de l'auteur et enfin le fait de ne pas comprendre quelques expressions figées dans le texte à lire, il finit par s'empêtrer dans ses idées et n'y comprendra rien par la suite.

4.10. Question 8

| Question 8: Donnez un titre au texte ? | | Pourcentages |
|--|----|--------------|
| Nombre de réponses | 26 | 11 % |
| Réponses correctes | 07 | 26.92 % |
| Réponses fausses | 19 | 73.08 % |
| Pas de réponse | 0 | 0 % |

Tableau 27: Résultats des réponses à la question de compréhension N° 8

4.10.1. Commentaire et interprétation

Pour répondre à cette question, nous remarquons que le nombre d'étudiants ayant échoué à cette question est pratiquement élevé, soit 73.07 % n'ont pas réussi à y répondre, il faut toutefois signaler que ce genre de question (*donner un titre au texte*) qui se veut l'élément le plus important du texte, amène généralement le lecteur à se résumer toutes les informations abordées dans le texte en question de manière à ce que le thème central du celui-ci doit apparaître explicitement dans le titre le ; malheureusement, ceux-là n'ont pas trouvé le bon titre au texte, cela serait dû à l'existence de certaines expressions figées dans le texte dont la signification n'est pas appréhensible par les étudiants.

D'autre part, nous avons remarqué que certains étudiants, soit 26,93 %, ayant pu donner tant bien que mal un titre pouvant résumer le contenu du texte; cela pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers sont arrivés à comprendre le sens de certaines expressions. De plus, cela leur a permis comprendre le texte à lire. Grosso modo, 19 étudiants sur 26 ont échoué à cette question, ce qui laisse penser que la présence d'expressions figées peut être un véritable frein à la compréhension, même si la question est l'une des plus faciles, c'est-à-dire que 0% des étudiants n'ont pas refusé de répondre.

5. Comparaison des résultats entre les deux groupes

Dans le tableau ci-dessous, nous essayons d'établir un parallèle entre les résultats auxquels nous avons abouti dans les expérimentations menées avec les deux groupes.

| Résultats obtenus | | | Groupe témoin | | Groupe expérimental | |
|-------------------|----------------|----|-------------------|----|---------------------|---|
| | | | Nbr des étudiants | % | Nbr des étudiants | % |
| Q 1 | Rép. correcte | 20 | 76.92% | 8 | 30.77% | |
| | Rép. fausse | 6 | 23.08% | 18 | 69.23% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0%88 | 0 | 0% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q 2 | Rép. correcte | 25 | 96.15% | 9 | 34.62% | |
| | Rép. fausse | 1 | 3.85% | 17 | 65.38% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0% | 0 | 0% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q 3 | Rép. correcte | 26 | 100% | 8 | 30.77% | |
| | Rép. fausse | 0 | 0% | 18 | 69.23% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0% | 0 | 0% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q 4 | Rép. correcte | 25 | 96.15% | 3 | 11.54% | |
| | Rép. fausse | 1 | 3.85% | 23 | 88.46% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0% | 0 | 0% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q 5 | Rép. correcte | 23 | 88.46% | 2 | 7.69% | |
| | Rép. fausse | 3 | 11.54% | 20 | 76.96% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0% | 4 | 15.38% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q6 | Rép. correcte | 21 | 80.77% | 3 | 11.54% | |
| | Rép. fausse | 5 | 19.23% | 19 | 73.08% | |
| | Pas de réponse | 0 | 0% | 4 | 15.38% | |
| | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% | |
| Q 7 | Rép. correcte | 23 | 88.46% | 3 | 11.54% | |

| | | | | | | |
|--|-----|----------------|----|---------------|----|---------------|
| | | Rép. fausse | 3 | 11.54% | 18 | 69.23% |
| | | Pas de réponse | 0 | 0% | 5 | 19.23% |
| | | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% |
| | Q 8 | Rép. correcte | 19 | 73.08% | 7 | 26.92% |
| | | Rép. fausse | 5 | 19.23% | 19 | 73.08% |
| | | Pas de réponse | 2 | 2.97% | 0 | 0% |
| | | Total général | 26 | 100% | 26 | 100% |

Tableau 28: récapitulatif des réponses des feux groupes

5.1. Commentaire et interprétation

D'après le tableau ci-dessus, nous avons essayé de mettre au point les résultats des réponses aux questions posées aux deux groupes. En fait, nous avons remarqué que le groupe témoin ont pris le dessus sur le groupe expérimental en termes de réponses correctes, à savoir les huit questions présentées dans le tableau récapitulatif ci-dessus. Par exemple, en comparant les résultats des réponses données par les deux en fait des huit questions posées identiquement et de façon à ce qu'elles soient faciles à comprendre ; encore qu'il y ait une différence au niveau du contenu des deux textes ayant pratiquement des mots et des expressions synonymes.

En outre, il y a vingt réponses correctes à la première question données par les étudiants du groupe témoin, soit 76.92 %. Par contre, nous remarquons qu'il y a uniquement 8 réponses correctes à la première question donnée par les étudiants du groupe expérimental, soit 30.76 %. De plus, nous avons trouvé vingt réponses correctes données par les étudiants du groupe témoin, soit 76.92 %. comme le montre le tableau ci-dessus, nous remarquons qu'il y a donc toujours une supériorité évidente des réponses correctes données au restant des questions par les étudiants du groupe témoin sur celles données par les étudiants du groupe expérimental. Ceci dit, une telle supériorité s'explique par le fait que le deuxième texte proposé aux étudiants du groupe expérimental contient des expressions figées ayant créé un sacré problème de compréhension du sens.

Conclusion

Les résultats auxquels nous sommes arrivés nous ont démontré que la présence des locutions figées dans les textes à visée pédagogique constitue une nette difficulté de compréhension dans la mesure où l'apprenant non natif n'arrive pas à assimiler certaines séquences figées, voire il n'arrive surtout pas à pouvoir se faire une idée claire sur le texte à lire. En effet, par le biais de la simple comparaison que nous avons établie entre les deux groupes quant à la compréhension des textes leur étant destinés; il s'avère clairement que les étudiants du groupe expérimental ont rencontré une grande difficulté de compréhension vu que ce dernier est partiellement constitué des locutions figées. En revanche, les étudiants du groupe témoin ont pu aisément comprendre le texte en répondant correctement à l'ensemble des questions. Ceci dit, nous pouvons dire que le fait d'éprouver un sacré problème de compréhension des locutions figées via les écrits en français chez nos apprenants non natifs, pourrait mettre en avant différentes raisons.

D'abord, d'un point de vue général, nos apprenants ne sont pas familiarisés avec ce genre de locutions, extrêmement rares à l'écrit, sans en tenir compte. D'une part, la plupart des étudiants sont habitués à lire mécaniquement n'importe quel texte, quel que soit son type, cela pourrait leur faire perdre de vue le sens de quelques expressions figées s'y trouvant. D'autre part, ils ont également un penchant avéré pour la lecture des textes comportant de simples phrases, ce qui les rend plus négligents vis-à-vis d'autres textes qui contiennent des expressions plus difficiles. Enfin, il va sans dire que la présence de séquences figées dans des ouvrages français habituellement destinés à des apprenants non natifs, compte tenu de la complexité de leur compréhension, crée de véritables écueils dans la compréhension du texte dans son ensemble. Par conséquent, nous pouvons dire que notre hypothèse précédemment proposée est confirmée.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous nous accordons tous à dire qu'une bonne connaissance d'une langue est bel et bien celle qui exige de faire appel à tous ses aspects d'une façon plus ou moins mesurée, sans pour autant donner de l'intérêt à l'un au détriment de l'autre. Contrairement à ce que nous avons constaté de façon assez permanente, le fait que la dimension culturelle du français soit ignorée de manière irrationnelle chez les apprenants non natifs, chaque fois qu'on lui accorde une place digne, surtout dans les écoles primaires, même si cette dimension est particulièrement importante dans la compréhension de la langue, en particulier, les locutions figées dont l'accès au sens requiert de tenir compte de ladite dimension, ou encore le fait de continuer à la minimiser, cela a abouti à coup sûr, au fait que celle-ci est devenue une véritable source de difficulté de compréhension des expressions figées chez les apprenants non natifs. À ce niveau-là J. Courty affirme qu'*"apprendre une langue étrangère c'est apprendre une nouvelle culture, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension*¹ "

Il faut souligner que les locutions figées sont généralement fertiles en sous-entendus culturels qui sont propres à un groupe linguistique donné, lesquelles reflètent leurs traits, leur train de vie et leur façon de voir le monde. En effet, lorsqu'un apprenant prend contact avec la culture de la langue qu'il apprend, il pourra se faire une idée ne serait-ce que minimale sur le sens des locutions quelconques. Il semble plus aisé pour lui de ne plus commettre d'erreurs d'ordre culturel en tirant parti de ce fait d'une maîtrise correcte et une connaissance solide de la langue cible.

Par ailleurs, chaque apprenant sera capable de comprendre le sens des locutions figées en étant conscient que toute langue naturelle peut être composée

¹Courty, Janine, (1984), « la notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », In le français dans le monde, n°=188, Paris, hachette-Larousse, p.52.

de structures figées et non pas seulement le fait qu'elle soit composée d'une suite de mots formant un sens donné.

Il faut rappeler que, loin d'aborder nos sujets de recherche dans une perspective plus ou moins pédagogique en linguistique appliquée, nous plaçons toute notre réflexion sur les aspects pédagogiques de la recherche liés aux aspects linguistiques. Il faut dire qu'ils constituent la pile ou face de notre recherche, nous ne pouvons donc en aucun cas nous passer de l'un d'eux sans nier l'absolue nécessité de croiser ces deux approches. En l'occurrence, Portine Henri précise qu' "*une didactique des langues a aussi sa place en linguistique des langues*" est *crucial dans le syntagme «didactique des langues [...]*"¹

À travers notre thème de recherche ayant pour titre « *les difficultés de compréhension des locutions figées dans les écrits français chez les apprenants non natifs* », nous avons voulu atteindre notre objectif consistant, en premier lieu, à tirer au clair les raisons possibles pouvant empêcher les apprenants à pouvoir accéder au sens de telles séquences, appelées (locutions figées), en dernier lieu, nous estimons qu'il serait judicieux de faire des propositions, selon lesquelles nous voudrions amener l'apprenant non-natif à s'intéresser à ce type d'unités figées en saisissant sans difficulté le sens figuré. Eu égard à ce que nous avons dit, nous voudrions pour clôturer notre travail de recherche, centrer toutes nos réflexions pouvant donner suite aux réponses éventuelles à notre questionnement de départ : *la présence des locutions figées dans les écrits français bloque-t-elle souvent la compréhension de quelques idées principales chez les apprenants non natifs, voire le sens général d'un texte écrit ? À cette problématique principale peut en entraîner une autre, à savoir, les locutions et les expressions figées de nature opaque sont-elles difficiles à comprendre par les apprenants non natifs, comparées à celles transparentes ?*

¹Potine, Henri, (2009), "Activités langagières, énonciation et cognition, la centration sur les apprentissages". *Cahiers de l'Acedle*, n° 2. pp. 13-37. In *Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ?* Par Danielle Chini, dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté 14/03/2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1958> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1958>.

Conclusion générale

Dans notre présent travail, notre objectif prime sur le fait de valider un grand nombre d'hypothèses initiales dans lesquelles nous avons voulu démontrer que les différentes raisons qui pourraient empêcher les apprenants non natifs de comprendre des locutions et expressions figées souvent utilisées à des degrés divers. En ce sens, nous citons les textes à vocation pédagogique dans lesquels l'incompréhension des locutions figées par les étudiants non natifs serait due à leur connaissance non assimilée par ces derniers ; cela nous conduit à dire que leurs difficultés de compréhension seraient inhérentes à leur caractère opaque.

En outre, les enseignants de français feraient usage très rarissime des expressions et locutions figées dans leurs cours pédagogiques, et les étudiants non natifs auraient une connaissance minimale des locutions et expressions figées tant sur le plan de l'écrit que celui de l'oral. En effet, Les locutions figées ne seraient pas prises en compte dans les activités d'apprentissage du FLE. À ces hypothèses se sont greffées deux autres hypothèses que nous envisageons possibles ; le fait qu'une lecture en diagonale et univoque ne permettrait pas à l'étudiant non natif de pénétrer le sens figuré de certaines expressions figées et enfin, l'absence de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue engendrerait un accès difficile à la compréhension des locutions figées.

Pour vérifier les difficultés des expressions figées, nous avons fait recours à deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants de première année de licence de français. Nous avons également travaillé avec une enseignante participante pour mener trois activités dont une, a fait l'objet d'un pré-test, aux élèves qui ont réalisé ces activités dans leur classe.

L'analyse et l'interprétation des données que nous avons recueillies lors de notre enquête nous ont permis de confirmer les hypothèses de recherche que nous avons précédemment formulées et qui, prises dans leur ensemble, reposent d'une part sur le fait que la présence d'expressions figées dans les écrits français et leur difficulté constitue de par leur difficulté, l'incompréhension de ces derniers et, d'autre part, on suppose une certaine négligence des enseignants de ces unités figées dans leurs cours pédagogiques tout en y accordant peu d'intérêt. De même,

Conclusion générale

la mauvaise connaissance des locutions figées par les étudiants, tout cela pourrait avoir un impact négatif sur la compréhension des écrits français, les étudiants ainsi que les enseignants sont passés inaperçus sur l'utilité de ce fameux moyen idéal en particulier et son aspect sémantique pour l'acquisition d'une compétence culturelle.

Pour asseoir le fondement de notre recherche de travail, nous nous sommes appuyé sur une expérience-test, grâce à laquelle nous avons pu atteindre nos objectifs que nous nous sommes préalablement fixés. Notre expérimentation s'est déroulée sur quatre étapes comme nous les avons décrites dans le volet théorique. Nous les avons reprises en résumé, ainsi que les résultats auxquels nous sommes arrivés, cas par cas.

Nous avons consacré deuxième chapitre exclusivement à l'analyse des deux questionnaires, commençant par celui destiné aux étudiants de première année LMD, lequel avait pour objectif de savoir si ces derniers intéressés par les expressions figées lors de l'apprentissage du français langue étrangère, ou encore s'ils en font usage dans toutes leurs activités scolaires ou encore même extrascolaires.

Au terme de l'analyse et de l'interprétation des résultats du questionnaire, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ne font pas grand cas de ce type d'expression d'autant moins qu'il représente pour eux le parent pauvre de l'apprentissage du FLE. Ils utilisent rarement ces unités figées dans leurs travaux oraux et écrits, 64% des étudiants ne demandent jamais à l'enseignant d'expliquer le sens des expressions utilisées dans le texte ou par l'enseignant, voilà par quoi s'explique bien leur désintérêt pour les expressions figées. Cela dit, nous pouvons dire que tous les résultats obtenus à partir de ce questionnaire et bien d'autres ont confirmé notre hypothèse de départ.

Pour ce qui est du questionnaire que nous avons adressé aux enseignants dont l'objectif était de savoir si ces derniers focalisent le plus souvent possible leur attention sur l'enseignement des expressions figées et s'ils font prendre

Conclusion générale

conscience à leurs étudiants de la place qu'occupe la phraséologie dans l'apprentissage du FLE.

D'après les réponses des enseignants au questionnaire, nous avons remarqué que, d'emblée, l'immense majorité des enseignants ne font pas grand cas des expressions figées dans leurs cours. D'après la quasi-majorité des enseignants, s'ils en font usage, rien autre chose que cela fait partie de leurs discours habituels, mais ce n'est plus dans le but de les inculquer à leurs étudiants. Nous avons remarqué également que la quasi-majorité d'entre eux évite intentionnellement l'usage de ce type d'expression parce que cela les empêche d'être compris par leurs apprenants. Or, du point de vue didactique, ils sont censés les leur inculquer et les inciter à les connaître. De plus, nous avons remarqué que 50 % d'entre eux recourent au registre courant en disant qu'il est le registre le plus adéquat aux étudiants. Enfin, nous pouvons dire qu'il y a un désintérêt patent chez les enseignants en matière des expressions figées dans leurs processus didactiques, ce qui confirme notre hypothèse de départ.

Pour le troisième chapitre, particulièrement réservé à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus des deux expérimentations que nous avons menées auprès de notre échantillon d'étudiants. Les copies des étudiants ont été recueillies après chaque activité. En effet, la première expérimentation consiste en une activité de type QCM que nous avons soumise à environ 55 étudiants, à savoir deux classes faisant objet de nos expérimentations. Nous avons eu comme objectif de rendre compte de la difficulté des locutions au sens opaque. Pour ce faire, nous avons proposé cinq locutions à caractère opaque et encore cinq autres au sens transparent.

Les résultats de cette activité nous ont permis de nous apercevoir que les étudiants ont eu une réelle difficulté de compréhension des locutions au sens opaque à savoir 6.92 % qui a représenté le taux général de la compréhension de telles locutions par les étudiants compte tenu de leur opacité sémantique. Par contre, nous avons remarqué que 57.22 % qui a représenté la compréhension générale des locutions dites transparentes dont le sens a été saisi par

Conclusion générale

pratiquement l'immense majorité des étudiants, cela revient au fait que leur sens est en quelque sorte proche du sens littéral. Il faut souligner qu'il y a effectivement un problème majeur auquel se heurtent nos apprenants non natifs par rapport aux locutions au sens opaque, par opposition à d'autres au sens transparent. Notre interprétation des résultats de cette activité nous a permis de confirmer notre hypothèse de départ.

Pour ce qui est de la deuxième expérimentation, elle est répartie en deux activités partagées sur deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin). Pour ce faire, nous avons proposé au groupe expérimental un court texte contenant des expressions figées. De même, nous avons proposé au groupe témoin le même texte dont les expressions figées ont été volontairement remplacées par des verbes synonymes. Il faut rappeler que l'objectif de cette deuxième activité serait de savoir si la présence des expressions figées dans un texte peut affecter sa compréhension compte tenu de leur complexité.

L'analyse des résultats obtenus de la première activité menée avec le groupe témoin ont montré qu'un pourcentage global de 89.42 % de réponses correctes données par ces derniers à l'ensemble de huit questions de compréhension. Par contre, les résultats de la deuxième activité menée avec les étudiants du groupe expérimental nous ont montré qu'un pourcentage global 22.60 % de réponses correctes données par ces derniers, et ce en répondant à toutes les huit questions. En comparant ces deux pourcentages, nous avons remarqué qu'il y a une supériorité évidente des réponses correctes fournies par les étudiants du groupe témoin par rapport à celles données par les étudiants du groupe expérimental. Cette supériorité en matière de réponses correctes s'explique par le fait que le texte proposé au groupe témoin est pratiquement exempt des expressions figées, contrairement au texte proposé au groupe expérimental qui en comprenait quelques-unes, lesquelles étaient à l'origine de l'échec des réponses fournies par le groupe expérimental.

Conclusion générale

Avant de conclure, nous estimons qu'il est très important de rappeler, encore une fois, que le figement linguistique a toujours constitué une source de difficulté. En effet, les structures syntaxiques des expressions figées et la nature des unités y sont associées, prêtent généralement à double sens en fait de compréhension du sens de certaines unités linguistiques. En outre, celles-ci ont donné même du fil à retordre à plusieurs chercheurs didacticiens dont le souci ultime était de parvenir à mettre en place une certaine méthodologie des plus accessibles pouvant emmener l'apprenant non natif à pouvoir accéder au sens de telles expressions sans ménager de gros efforts.

Il est à souligner que le domaine de la linguistique est relativement intégré à l'enseignement de la langue étrangère et que les locutions figées ne sont abordées que lors des derniers niveaux d'apprentissage de cette dernière. Par conséquent, un apprenant non natif rencontre beaucoup de difficultés pour apprendre ce type de locutions qui constituent une partie indispensable du lexique de la langue française. Il arrive parfois qu'il mémorise certaines locutions figées dont il ne comprend le sens ; ces dernières deviendront donc passives, si elles ne sont pas employées régulièrement.

Selon notre modeste connaissance et d'après les recherches que nous avons menées, les résultats finaux nous ont fait apparaître deux aspects constituant l'élément phare de notre analyse, nous avons donc jugé très pertinent de les prendre en ligne de compte qui, bien réfléchis, peuvent aider à éclaircir davantage les difficultés de compréhension des locutions figées; il y a, en premier lieu, l'aspect culturel de la langue. Ainsi, pour venir au bout de la compréhension des locutions figées, il faut absolument avoir "un rayon de la culture" de la langue étrangère, car celle-ci est abondamment employée dans ces unités figées qui renferment différentes connotations culturelles. Partant de cette idée, nous pouvons dire que moins on emploie ces unités figées, plus on s'éloigne de la culture.

Conclusion générale

Ainsi, il serait nécessaire de prendre en compte, mis à part la valeur linguistique de ces constructions figées, leur aspect culturel, car les locutions figées sont pratiquement toutes liées à leur culture, comme le confirme Rey Gonzalez " *il convient d'indiquer l'épaisseur culturelle qu'elles possèdent. Beaucoup d'entre elles, expressions idiomatiques, proverbes et dictons, se réfèrent à des mœurs révolues, à des faits historiques ou à un passé littéraire, en fait, les expressions figées sont, pour la plupart, les indices de l'idiosyncrasie populaire qui confère à la langue sa carte d'identité* ". Nous désirons également ¹ souligner que l'enseignement de ces unités figées en langue française s'avère très primordial étant donné de leur spécificité culturelle et linguistique. En effet, le rôle de l'enseignant est donc significatif, car il incite ses apprenants à réfléchir sur les éléments culturels relatifs à la langue cible, ce qui pousse par la suite un apprenant non natif à acquérir une compétence lui permettant de lire entre les lignes.

Il est à rappeler que, plus nous faisons une étude approfondie du phénomène de figement, plus nous nous rendons compte qu'il est impossible de synthétiser toutes les caractéristiques de ces expressions en quelques lignes. A vrai dire, nous ne pensions pas au début de notre étude qu'elles sont aussi complexes et surtout compliquées que nous le croyions au premier abord. Au terme de cet humble travail, nous tenons à souligner l'importance de la phraséodidactique, nouvelle discipline qui prône cet enseignement précoce du phénomène phraséologique de la langue, même s'il reste encore beaucoup à faire à ce sujet. Pour enseigner la langue idiomatique de manière correcte, il faut être très précis et scientifique et la phraséologie mène parfois à mélanger syntagmes figés et semi-figés et à employer une terminologie peu précise. Ainsi, il faudrait s'appuyer sur des théories linguistiques plus rigoureuses telles que la TST (Théorie Sens-Texte) qui a, en plus, une portée universelle, c'est-à-dire qu'elle sert à décrire n'importe quelle langue naturelle. Puisque ce domaine de notre

¹Rey Gonzalez. (2007), *La didactique du français idiomatique*. (Discourset Méthodes). Belgique : E.M.E., P.8.

Conclusion générale

recherche occupe une bonne partie de la didactique qui n'est pas le nôtre, nous suggérons alors et finalement aux enseignants et aux praticiens de terrain de prendre le relais et de continuer à chercher des solutions cohérentes et adaptées pour aider les apprenants à venir au bout des difficultés de compréhensions des locutions figées et être en mesure de les employer de façon régulière aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Références bibliographiques

Bibliographie

I- Ouvrages

1. ADAM J-M., (2006), *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse des discours*, Paris, Armand Colin, p.28.
2. AIME, Souché, (1962), « *Nouvelle Pédagogie Pratique* », F. Nathan, p. 74.
3. ALEXIS Jean, M, (2016), *Dynamique et perspective des français d'Afrique subsaharienne*, Editions Publibook, 216p.
4. AMOSSAY, R & HERSCHBERG PIERRO Terrot, A, (2005), *Stéréotype et clichés*, Armand colin, France,127p
5. ANSCOMBRE Jean Claude et Saleh Mejri, (2011), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Ed, Honoré Champion, Paris, 484p
6. BALLY, Charles, (1951), *Stylistique de la langue française*. Librairie C. KLINKSIESK, Rue de Lille 11, Paris. 331p.
7. BRITT-MARI, Barth, (1993), *Le savoir en construction*. Paris : RETZ.
8. BOYER, H. BUTZBACH-RIVERA, M, (1991), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : clé internationale.
9. CHARAUDEAU, Patrick, (1983), *Langage et discours : Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, paris, Hachette.
10. CHARLOTTE, Schapira, (1999), *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, coll. : L'essentiel français, 172P.
11. CICUREL, Francine, (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette FLE, Paris, 155p.
12. CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude, (1999), « *Le point sur la lecture* », Ed paris,
13. COURTILLON, Janine, (1984), «*la notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*», In le français dans le monde, n°=188, Paris, hachette-Larousse.
14. CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle, (2002), *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, France.

15. DEPECKER LOÏC, (1999), « Monème, syntème et phrasème. Essai d'introduction du concept de phrasème dans la théorie fonctionnaliste », *La Linguistique*, vol. 35/2. PUF, Paris.
16. EMILE, Benveniste, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
17. FANNY, Forsberg, (2008), *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*, Bern, Peter Lang, 293p.
18. FOULIN J, N. MOUCHON, S, (1999), *Psychologie de l'éducation*. Nathan, 127p.
19. FAYOL Michel, (1996), *A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL, p. 87
20. FERDINAND De Saussure, (1972), *Cours de Linguistique Générale*, éd. Payot, Paris, p. 172.
21. FRANCINE, Cicurel, (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette,
22. FUCHS, Danielle. (1988). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Paris, OPHRYS,
23. FAYOL MICHEL ET AL, *Maîtriser la lecture*, ODILE JACOB, Novembre 2002, 355p.
24. GALISSON, Robert & COSTE, Daniel, (1980), *D'hier à aujourd'hui ; la didactique des langues étrangère*, CLE International, Paris, 161p.
25. GIASSON, Jocelyne, (2007), *la compréhension en lecture*, 3^{ème} édition. Boecklet Larcier s. a., Paris, 255p.
26. GIASSON, Jocelyne. (1990), *La compréhension en lecture*. Montréal:Gaétin Morin.
27. GOIGOUX, Roland, (2002), *Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine
28. GROSS, Gaston, (1988), *Degré de figement des noms composés*, Langage, n°90, Larousse, paris.
29. GROSS, Gaston, (1996), *les expressions figées en français : noms composés et autre locutions*, Éditions OPHRYS, 161 p.

30. GUIRAUD, Pierre, (1975), *Les locutions française*, Paris, Que sais-je ?
31. GRUNIG, Blanche-Noëlle, (1997), *La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ?*, Ed. École normale supérieure Lettres et sciences humaines, Lyon.
32. GOIGOUX, Roland, Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les
33. GONZALEZ Rey, I (2007), *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles, EME.
34. GONZALEZ Rey, Isabel, (2015), *La phraséologie du français*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail; 2^{ème} édition. 226p
35. GRUNIG Blanche-Noëlle, (1997), *La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ?*, Ed. École normale supérieure Lettres et sciences humaines, Lyon, PP. 225-240.
36. GUIRAUT, Pierre, (1975), *Les locutions française*, Paris, Que sais-je ?
37. HAUSMANN, Franz Josef , (1999), *Le dictionnaire de collocations – Critères de son organisation*. In : Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere, Giovanni (éds.).
38. HOLMES. B., « the Effect of different Modes of reading on compréhension ». *Reading Quarterly*, volXX, n°5, p.575-586, in Giasson Jocelyne.
- HUMBLEY, J, (2004), « *Approches définitives du rapport culturel français/autre langue* in dictionnaires spécialisés bilingues », A.-M. Laurian (éd), *Dictionnaires bilingues et interculturalité*, pp.163-181.
39. LEDERER, Marianne, (1994), *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Hachette FLE, Paris.
40. Jean Jacques Rousseau, (1828), *œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Volume 3 ;Volume 10, 191p
41. MAROUZEAU, JULES, (1962), *Lexique de la terminologie linguistique*, Librairie orientaliste Paul Geuthner, Paris.
42. MARTIN, Robert, (1997), *Sur les facteurs du figement lexical*, In : Martins-Baltar, Michel (éd.), *La locution entre langue et usages*. 3 volumes. – Paris / Fontenay-St Cloud : ENS, p. 291–305.

43. MEJRI, Salah, (1997), le figement lexical, publication de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série, : linguistique, v.X, p.49.
44. MEJRI, Salah, « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement », p.5.
45. MEJRI, Salah, (2002), Le figement lexical : nouvelles tendances, *Cahiers de Lexicologie*, 80, mise en ligne le 11/09/2012. Paris, Champion.
46. MEJRI, Salah, (2004), *polysémie et polylexicalité*, In syntaxe et sémantique, Presses universitaires de Caena, 228p.
47. MONTANDON, Alain. - Les formes brèves, HACHETTE, Paris, 1992.
48. MOIRAND, sophie, (1979), *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Paris, CLE internationale, 197p.
49. MOIRAND, Sophie, (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 188p.
50. MORTUREUX, M.-F, (2003), Le figement lexical et lexicalisation ", *Cahiers de lexicologie*, 82, Paris, Campion.
51. Mosbah, Said, (2004), la stéréotypie et structuration du sens : cas de polysémie et de la polylexicalité. *Syntaxe et sémantique*, Presses universitaires de Caen, 228p.
52. MEJRI, S., "le figement lexical : nouvelles tendances", *cahiers de lexicologie* 80, 2002, 216 p.
53. MOIRAND, sophie, *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, CLE internationale, 1979, 197p.
54. MOIRAND, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p 52
55. MONNERET, Philippe, (1999), *Exercices de linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 448p.
56. MORTEUREUX, M.-F., "le figement lexical et lexicalisation ", *Cahiers de lexicologie*, 2003, 82, PP. 11-21.
57. POLGUERE, Alain (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal, p164.

58. RUTTEN F. (1980), in Emmanuelle Bordon (2004), *L'interprétation des pictogrammes: approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, 324p.
59. SCHAPIRA, Charlotte, (1999), *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys, 172p.
60. SOUCHE Aime, (1962), *Nouvelle pédagogie Pratique*, F. Nathan, Paris. comprendre pour mieux intervenir, CRDP Aquitaine, 2002, 35p.
61. VIGNER gerard, (1979), *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE internationale, 173p.
62. VAN GRUNDERBEEK, N, (1994), *Les difficultés en lecture*, Gaeton, Morin Montréal.
63. VIGNER, Gérard, (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Everux (Eure).

II- Dictionnaires

1. CUQ, Jean-Pierre, (1990), *Dictionnaire de didactique du Français*. Paris. ASDIFLE, p.49.
2. CUQ Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
3. ROBERT P., REY-DEBOVE J. et REY A. (1993), *Le Nouveau Petit Robert*,
4. DUBOIS Jean. et al, (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
5. DUBOIS, Jean, (1994), *Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
6. DUBOIS, Jean, (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
7. DUBOIS, Jean, et al, (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
8. GALISSON Robert et COSTE Daniel, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
9. LAFLEUR, Bruno, (1979), *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Lang, 669p.
10. LE GRAND Robert. Version CD-Rom du grand Robert de la langue française.

11. LE nouveau Petit ROBERT, (1993), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* : nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert. Paris, Dictionnaires le Robert. 2949p.
12. Dictionnaire *Le Petit Larousse Illustré*, Ed LAROUSSE, Paris 1997.
13. LE PETIT ROBERT, (2012), *Dictionnaire, version électronique*, Le français langue seconde, origines d'une notion et implications.
14. MOUNIN, Georges, (1974), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France. 399p.
15. REY, Alain et CHANTEREAU Sophie, (2007), le Robert, dictionnaire des expressions et locutions, édition GILLES FIRMIN, PARIS.
16. REY, Alain, Chantereau, S, (1998), *Dictionnaire d'Expressions et Locutions*, Dictionnaires Le Robert, Paris.
17. REY, Alain, (2007), *Le robert, dictionnaire des expressions et locutions*, Paris.

III- Revues

1. AGNES Tutin, (2013), *Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument*, in *Langages*, n°89.
2. ANDRET, Martinet, (1967) « Syntagme et synthème », *La linguistique*, III, 2, Paris, PUF, 1967, p. 1-14, in *Sur la description des procédés synthématiques*, par Anjella Amadou, Dans *La linguistique* 2003/1 (Vol. 39), article mis en ligne sur Cairn.info le 01/12/2008. URL : <https://doi.org/10.3917/ling.391.0161>.
3. CARIBONI KILLANDER Carla, (2013), *Eléments pour l'analyse du roman*. Reuter, Yves, Introduction à l'analyse du roman, Dunod, 1996, Jouve, Vincent, La poétique du roman, SEDES, 1997, Gérard Genette, *Figures III*, Seuil, 1972 consulté le 24/1/2018. URL : https://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/FRAA01/20131/Elements_pour_l_analyse_du_roman_Prendre_vision_pour_le_24_janvier_.pdf

4. LAMIROY Beatrice, (2003), *Le notions linguistiques de figement et de contrainte*, P.1-14. URL :<http://wwwling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2003.pdf>
5. VAGUER Celine, (2011), *Expressions figées et traduction langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexicque*, p 3. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/50534941.pdf>.
6. GOMBERT, J. Et al, « enseigner la lecture, apprendre à lire », Paris : Nathan pédagogie
7. GROSS Maurice, (1984), *Une classification des phrases figées du français*, In: *De la syntaxe à la pragmatique*, ATTAL P. et MULLER C., John Benjamins publishing company, pp. 141-180.
8. LAPORTE, Eric, (1988), "*La reconnaissance des expressions figées lors de l'analyse automatique in Les expressions figées*", *Langages*, vol. 23, n°90.
9. L'apprentissage de la lecture, association française pour la lecture les actes de lecture n°33 (mars 1991), https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL33/AL33P49.pdf.
10. Mel'!uk, Igor (2013), *tout ce que nous voulions savoir sur le phrasème*, *Mais*, Cahiers de lexicologie, n°1 (= n° 102), 129-149
11. Expressions figées et traduction : langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexicque Vaguer Céline. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00980140/document>.
12. PORTINE, Henri, (2009), "Activités langagières, énonciation et cognition, la centration sur les apprentissages". *Cahiers de l'Acedle*, n° 2. pp. 13-37. In *Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ?* par Danielle Chini, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2009. URL :<http://journals.openedition.org/rdlc/1958>;DOI:<https://doi.org/10.4000/rdlc.1958>.

13. REY, Alain, (1997), *Phraséologie et pragmatique*, in textes réunis par Michel. -MARTINS-BALTAR, la locution entre langue et usage ENS Éditions Fontenay Saint-Cloud.
14. ROBERT, Martin, (1997), « *Sur les facteurs du figement lexical* », in MARTINS- BALTAR (éd.), *La locution, entre langue et usages*, Fontenay-aux-Roses : ENS, 1997, p. 291.
15. MEJRI, Salah, (2003), « *Le figement lexical* », Cahiers de Lexicologie, 83/1, pp. 23-39.
16. MEJRI, Salah. (2008a). *Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales*. In P. M. Huerta & S. Mejri (Dir.). *Aproximacion contrastiva y traductologica, Tematica 1, Rencontres Méditerranéennes 1*, (pp. 190-200). Université d'Alicante.

IV-Sitographie

1. ALORTOGRAPHE, différence entre expression et locution. URL: <http://alorthographe.unblog.fr/2011/06/03/difference-entre-expression-et-locution/>.
2. ARCHAMBAULT-LAPOINTE, Jaelle, (2009). *Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^{ème} à la 6^{ème} année du primaire*. (Unpublished master thesis). Université du Québec, Montréal. URL : <http://www.archipel.uqam.ca/2328/1/M10990.pdf>,
3. BEATRICE, Lamiroy, (2003, *Le snotion slinguistiques de figement et de contrainte*, P.1-2 .URL : <http://wwwling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2003.pdf>,
4. Catherine Deroubaix, *La création d'une maquette en 3D pour améliorer la compréhension en lecture*. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01519029/document>,
5. Site internet, espacefrançais, consulté le 23/11/2017. URL: <https://www.espacefrancais.com/lidiotisme/>

6. Selon le site SNRTL (centre national de ressources textuelles et lexicales);
URL :
[https://www.cnrtl.fr/definition/sigmatique#:~:text=Sigmatique%2C%20adj.%2Cling.,1972\).](https://www.cnrtl.fr/definition/sigmatique#:~:text=Sigmatique%2C%20adj.%2Cling.,1972).)
7. Le forum des expressions françaises. URL :
<https://forum.lefigaro.fr/forum/expressions-francaises-104/bestof>.
8. Le Larousse en ligne. URL
:<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diachronie/25130>.
9. Forum, Yahoo (questions-réponses). URL :<https://fr.answers.yahoo.com/>
10. Evaluation des connaissances sémantiques liées aux personnes célèbres dans la maladie d'Alzheimer, la démence sémantique et l'aphasie primaire progressive. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01373810/document>, p 7.
11. MARIE, Véronique, Le traitement automatique et lexicographique des locution verbales figées en français, Mémoire de recherche, Université Paris3 Sorbonne nouvelle ILPGA. URL : <https://manualzz.com/doc/5168367>, p130.
12. Mejri, Salah, (2005), « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement », *Linx*, 53, pp. 183-196. URL : <https://doi.org/10.4000/linx.283>.
13. MICHEAELA, Lasková, L'acquisition et l'utilisation des expressions figées chez les apprenants, article p 9. URL :
https://theses.cz/id/xtkar6/diplomov_prce_Laskov_Michaela.pdf,
14. MONIKA, Sulkowska, (2005), expressions figées, séminaire de spécialisation tenue en à l'université de Sélésie, Institut d'Etudes Romanes. URL : <https://el.us.edu.pl/wf/mod/resource/view.php?id=30>.
15. PETRA, Staňková, (2014), le figement lexical, [en ligne]. Université de Pilsen. URL:https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/12434/1/DP_Petra_Stankova_2014.pdf.
16. Savourer, Eusement, site internet, URL : <https://savour.eu/portfolio/etre-a-deux-doigts-de/>
17. www.er.uqam.ca, consulté le 29/03/2018.

V-Thèses et mémoires

1. CORINNE, Lédée, (2011), L'interprétation des expressions figées du français vers la Langue des Signes Française. Le cas des expressions figées françaises relatives au corps humain. Mémoire de Master 2 Sciences du langage. Spécialité Interprétariat Langue des Signes Française / français, Septembre 2011, p.08.
2. KELATMA Nouredine (2014), *difficultés et processus de compréhension de l'écrit en fle*, mémoire de magister soutenue à l'université de Biskra.
3. MICHAELA, Lasková, (2016), L'acquisition et l'utilisation des expressions figées chez les apprenants, .articlep9.
https://theses.cz/id/xtkar6/diplomov_prce_Laskov_Michaela.pdf.

Table des matières

| | |
|-----------------------------|----|
| Remerciements..... | 3 |
| Introduction générale | 6 |
| 1. Préambule | 7 |
| 2. Constat | 10 |
| 3. Problématique | 12 |
| 4. Hypothèses..... | 12 |
| 5. Objet d'étude..... | 13 |
| 6. Choix du corpus | 14 |
| 7. Plan de recherche | 15 |

Chapitre I

Figement et expressions figées

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 19 |
| 1. Aperçu général des expressions figées | 19 |
| 1.1. Expressions figées..... | 20 |
| 1.2. Le figement..... | 23 |
| 1.3. Le figement dans ses différents aspects | 26 |
| 1.3.1. Le figement : processus intrinsèque à la langue | 26 |
| 1.3.2. Le figement du point de vue linguistique..... | 27 |
| 1.3.3. Le figement et la profusion terminologique..... | 27 |
| 1.3.4. Expression et locution : source de confusion..... | 29 |
| 1.3.5. Le figement cliché..... | 30 |
| 1.3.6. Les stéréotypes | 31 |
| 1.3.7. Le défigement..... | 31 |
| 2. Les propriétés du figement | 32 |
| 2.1. La polylexicalité | 33 |
| 2.2. L'opacité sémantique..... | 34 |
| 2.3. Le blocage des propriétés transformationnelles..... | 36 |
| 2.4. Le caractère non-actualisé des éléments | 39 |
| 2.5. Le caractère de la mémorisation | 40 |
| 3. Figement : phénomène universel et culturel | 41 |
| 3.1. La phraséologie et le figement..... | 41 |
| 3.2. La portée et le degré de figement..... | 43 |
| 4. La délimitation des expressions figées | 44 |
| 5. La dimension diachronique du figement | 45 |
| 6. Approches des expressions figées..... | 46 |
| 6.1. L'approche linguistique traditionnelle..... | 46 |
| 7. Le figement et ses contraintes particulières | 47 |
| 8. La reconnaissance des expressions figées | 50 |
| 8.1. Reconnaissance des mots et effet de fréquence | 51 |
| 9. Enjeux sémantiques dans les expressions figées | 52 |
| 9.1. Altération sémantiques des expressions figées | 52 |
| 9.2. Transparence relative des expressions figées | 53 |
| 9.3. Les expressions figées, des relations de sens étroits..... | 54 |
| 9.3.1. La synonymie | 54 |

| | |
|---------------------------|----|
| 9.3.2. L'antonymie | 54 |
| 9.3.3. La polysémie | 55 |
| Conclusion | 56 |

Chapitre II

Locutionnalité et sa typologie dans le figement linguistique

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 59 |
| 1. La notion de locution | 59 |
| 1.1. La classification des locutions figées..... | 61 |
| 1.1.1. Locutions nominales | 62 |
| 1.1.2. Locutions verbales | 63 |
| a. Les verbes usuels | 64 |
| b. Les verbes composés | 64 |
| c. Les verbes supports..... | 65 |
| 1.1.3. Locutions adverbiales..... | 67 |
| 1.1.4. Locutions adjectivales..... | 70 |
| 1.1.5. Locutions prépositives et conjonctives | 72 |
| 1.1.6. Locutions phrase (locutions nomino-verbales)..... | 73 |
| 1.1.7. Les locutions stéréotypées..... | 73 |
| 1.1.8. Locutions proverbiales | 74 |
| Quelques exemples de proverbes | 76 |
| 2. Aphorisme..... | 76 |
| Quelques exemples d'aphorismes | 77 |
| 3. Diction..... | 77 |
| Quelques exemples de dictons : | 78 |
| 4. Maxime | 78 |
| Quelques exemples de maximes: | 79 |
| 5. Le figement entre locution et expression | 80 |
| 5.1. Les collocations | 81 |
| 5.2. Le classement des collocations | 84 |
| 5.3. L'idiotisme..... | 84 |
| 6. Les locutions et leurs aspects phraséologiques..... | 86 |
| 6.1. Le phrasème | 88 |
| 6.2. Typologie des phrasèmes..... | 89 |
| 6.2.1. Les phrasèmes lexicaux et sémantico-lexicaux..... | 90 |
| 6.2.2. Les phrasèmes sémantiquement..... | 91 |
| 6.2.3. Les trois classes majeures de phrasèmes..... | 91 |
| 7. Figement phraséologique et lexicalisation des locutions..... | 93 |
| 7.1. Formation interne des locutions phraséologiques figées | 94 |
| 7.2. Environnement syntaxique des locutions figées | 95 |
| 7.3. Les phraséologies polysémiques et polylexicales..... | 97 |
| 7.4. Interdépendance des locutions polysémiques et polylexicales | 98 |
| 7.5. Stéréotypie et génération des locutions polysémiques | 100 |
| Conclusion | 101 |

Chapitre III
Compréhension des expressions figées

| | |
|---|-----|
| Introduction..... | 103 |
| 1. Le statut de l'écrit | 104 |
| 2. La compréhension..... | 105 |
| 2.1. La compréhension de l'écrit | 105 |
| 2.2. Les composantes de la compréhension de l'écrit..... | 106 |
| 2.2.1. Le lecteur..... | 107 |
| 2.2.2. Le texte..... | 109 |
| 2.3. Les critères de classification des textes | 109 |
| 2.3.1. L'intention du lecteur et le genre littéraire..... | 110 |
| 3. La structure du texte et le contenu | 110 |
| 3.1. Le contexte..... | 111 |
| 3.1.1. Le contexte social..... | 111 |
| 3.1.2. Le contexte psychologique..... | 111 |
| 3.1.3. Le contexte physique..... | 112 |
| 4. Lecture et compréhension d'un énoncé écrit | 112 |
| 4.1. La lecture | 112 |
| 4.2. Les méthodes de lecture..... | 113 |
| 4.2.1. La méthode analytique | 114 |
| 4.2.2. La méthode syllabique | 114 |
| 4.2.3. La méthode mixte..... | 114 |
| 4.2.4. La méthode naturelle..... | 115 |
| 4.3. Les niveaux de compréhension en lecture | 116 |
| 4.3.1. La compréhension littérale | 116 |
| 4.3.2. La compréhension inférentielle ou interprétative | 117 |
| 4.3.3. Compréhension critique | 117 |
| 4.4. Les compétences de la compréhension de l'écrit..... | 118 |
| 4.4.1. La compétence linguistique | 118 |
| 4.4.2. La compétence référentielle | 118 |
| 4.4.3. La compétence textuelle..... | 119 |
| 4.4.4. La compétence sociolinguistique | 119 |
| 4.5. Les modèles de la compréhension de l'écrit..... | 119 |
| 4.5.1. Modèle sémasiologique..... | 119 |
| a. Une phase de discrimination | 120 |
| b. Une phase de segmentation..... | 120 |
| c. Une phase d'interprétation | 120 |
| d. Une phase de synthèse | 120 |
| 4.5.2. Modèle onomasiologique | 121 |
| a. Emission d'hypothèses d'ordre sémantique..... | 121 |
| b. La vérification des hypothèses..... | 121 |
| c. Le résultat final de vérification | 122 |
| d. Le modèle de Kintsch et Van Dijk 1978..... | 122 |
| e. La microstructure sémantique | 122 |

| | |
|---|-----|
| f. La macrostructure sémantique..... | 122 |
| 4.5.4. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch | 123 |
| 4.5.5. Le modèle de Gersnbacher 1990..... | 124 |
| 4.5.6. Le modèle de Zwaan, Langston et Graesser (1995)..... | 124 |
| 5. Difficultés et processus de la compréhension de l'écrit | 125 |
| 5.1. Le déchiffrage | 126 |
| 5.2. Le décodage | 126 |
| 5.4. Les facteurs de la compréhension en lecture | 126 |
| 5.4.1. L'identification des mots | 126 |
| 5.4.2. La compréhension des mots et du langage..... | 127 |
| 5.4.3. Le traitement de l'écrit..... | 127 |
| 5.5. Les différents types de difficultés | 128 |
| 5.5.1. Les difficultés relatives au sens et à l'écrit | 128 |
| a. La polysémie des mots et la maîtrise de la langue | 128 |
| b. Une lecture à double sens | 129 |
| 5.5.2. Les difficultés relatives aux apprenants | 129 |
| a. La complexité du système écrit en langue étrangère | 129 |
| b. L'expérience de lecteur (connaissances linguistiques et extralinguistique) | 130 |
| 6. Les caractéristiques d'un bon lecteur..... | 130 |
| 7. La définition du processus de compréhension | 132 |
| 7.1. Les processus de compréhension en lecture | 133 |
| 7.1.1. Les microprocessus | 134 |
| a. La reconnaissance de mots..... | 134 |
| b. La lecture par groupe de mots..... | 134 |
| c. La microsélection | 135 |
| 7.1.2. Processus d'intégration | 135 |
| a. Le référent | 136 |
| b. Les connecteurs..... | 136 |
| c. Les inférences..... | 136 |
| 7.1.3. Les macroprocessus | 138 |
| a. L'idée principale | 138 |
| b. Le résumé..... | 138 |
| 7.1.4. Processus d'élaboration..... | 139 |
| a. Les prédictions | 139 |
| b. L'imagerie mentale | 139 |
| c. Les réponses affectives | 140 |
| d. Le raisonnement..... | 140 |
| 7.1.5. Processus métacognitifs | 141 |
| Conclusion | 141 |

Chapitre IV

Cadre général et déroulement de l'expérimentation

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 144 |
| 1. Objectifs et méthodologie de recherche..... | 144 |
| 2. Constitution du corpus d'étude | 145 |

Table des matières

| | |
|--|-----|
| 2.1. Les raisons du choix du corpus..... | 145 |
| 2.2. La description du corpus..... | 147 |
| 3. Outils utilisés..... | 148 |
| 4. Objectif de l'enquête..... | 149 |
| 5. Le public visé..... | 149 |
| 6. Grille d'observation..... | 151 |
| 7. L'expérimentation..... | 153 |
| 7.1. La description de l'expérimentation..... | 154 |
| 7.2. Le déroulement de l'expérimentation..... | 154 |
| 7.2.1. La première période..... | 154 |
| 7.2.2. La première expérimentation..... | 155 |
| 7.3. Le groupe témoin..... | 161 |
| 7.4. Déroulement de la deuxième période..... | 162 |
| 7.4.1. Deuxième expérimentation..... | 164 |
| 7.5. Le groupe expérimental..... | 164 |
| 7.5.1. Le déroulement de la troisième période..... | 165 |
| 7.5.2. Troisième expérimentation..... | 166 |
| 7.5.3. Questionnaires..... | 166 |
| a. La description du premier questionnaire..... | 167 |
| b. La description du deuxième questionnaire..... | 169 |
| Conclusion..... | 171 |

Chapitre V

Analyse des questionnaires

| | |
|---|-----|
| Introduction..... | 173 |
| 1. Analyse et interprétations du questionnaire destiné aux enseignants..... | 173 |
| 2. Analyse quantitative des enquêtés (de 1 à 5):..... | 173 |
| 2.1. Identification du sexe des enseignants enquêtés..... | 173 |
| 2.1.1. Commentaire et interprétation..... | 173 |
| 2.2. Âge des enseignants..... | 174 |
| 2.2.1. Commentaire et interprétation..... | 174 |
| 2.3. Spécialité..... | 174 |
| 2.3.1. Commentaire et interprétation..... | 175 |
| 2.4. Grade..... | 175 |
| 2.4.1. Commentaire et interprétation..... | 175 |
| 2.5. Ancienneté..... | 176 |
| 2.5.1. Commentaire et interprétation..... | 176 |
| 3. Analyse qualitative des enquêtés (de 6 à 15)..... | 176 |
| À ce niveau de questions, notre objectif est de connaître le degré de fréquence quant à l'utilisation des expressions figées par les enseignants..... | 176 |
| 3.1. Question 6..... | 176 |
| 3.1.1. Commentaire et interprétation..... | 177 |
| 3.2. Sous-question 6..... | 178 |
| 3.2.1. Commentaire et interprétation..... | 179 |
| 3.3. Question 7..... | 180 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 3.3.1. Commentaire et interprétation | 182 |
| 3.4. Question 8 | 183 |
| 3.4.1. Commentaire et interprétation | 183 |
| 3.5. Question 9 | 184 |
| 3.5.1. Commentaire et interprétation | 184 |
| 3.6. Sous-question 9 | 185 |
| 3.6.1. Commentaire et interprétation | 186 |
| 3.7. Question 10 | 187 |
| 3.7.1. Commentaire et interprétation | 187 |
| 3.8. Question 11 | 188 |
| 3.8.1. Commentaire et interprétation | 188 |
| 3.9. Question 12 | 189 |
| 3.9.1. Commentaire et interprétation | 189 |
| 3.10. Question 13 | 190 |
| 3.10.1. Commentaire et interprétation | 190 |
| 3.11. Sous-question 13 | 191 |
| 3.11.1. Commentaire et interprétation | 192 |
| 3.12. Question 14 | 193 |
| 3.12.1. Commentaire et interprétation | 194 |
| 3.13. Question 15 | 195 |
| 3.13.1. Commentaire et interprétation | 197 |
| 4. Analyse et interprétations des résultats du questionnaire destiné aux étudiants..... | 200 |
| 4.1. Le profil des participants enquêtés de 1 à 3 | 200 |
| 4.2. Identification du sexe | 200 |
| 4.2.1. Commentaire et interprétation | 200 |
| 4.3. Âge des étudiants enquêtés | 200 |
| 4.3.1. Commentaire et interprétation | 201 |
| 4.4. Filière au lycée | 201 |
| 4.4.1. Commentaire et interprétation | 201 |
| 5. Analyse quantitative d'exploitation des locutions figées chez les étudiants | 201 |
| 5.1. Question 4 | 201 |
| 5.1.1. Commentaire et interprétation | 202 |
| 5.2. Question 5 | 202 |
| 5.2.1. Commentaire et interprétation | 202 |
| 5.3.1. Commentaire et interprétation | 203 |
| 5.4. Sous-question 6 | 204 |
| 5.4.1. Commentaire et interprétation | 204 |
| 5.5. Question 7 | 205 |
| 5.5.1. Commentaire et interprétation | 205 |
| 5.6. Question 8 | 205 |
| 5.6.1. Commentaire et interprétation | 206 |
| 5.7. Question 1/8 | 206 |
| 5.7.1. Commentaire et interprétation | 207 |
| 5.8. Question 9 | 208 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 5.8.1. Commentaire et interprétation | 208 |
| 5.9. Question 9/1 | 208 |
| 5.9.1. Commentaire et interprétation | 210 |
| 5.10. Question 10 | 210 |
| 5.10.1. Commentaire et interprétation | 211 |
| 5.11. Question 11 | 211 |
| 5.11.1. Commentaire et interprétation | 212 |
| 5.12. Question 12 | 212 |
| 5.12.1. Commentaire et interprétation | 212 |
| 6.13. Question 1/12 | 213 |
| 5.13.1. Commentaire et interprétation | 213 |
| 5.14. Question 13 | 214 |
| 5.14.1. Commentaire et interprétation | 214 |
| 5.15. Question 14 | 215 |
| 5.15.1. Commentaire et interprétation | 215 |
| 5.16. Question 15 | 216 |
| 5.16.1. Commentaire et interprétation | 216 |

Chapitre VI

Analyse et commentaires des résultats des expérimentations

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 220 |
| 1. Analyse des résultats de la première expérimentation..... | 221 |
| 2. Activité 1..... | 221 |
| 2.1. Question 1 | 222 |
| 2.1.1. Commentaire et interprétation..... | 222 |
| 2.2. Question 2 | 223 |
| 2.2.1. Commentaire et interprétation..... | 223 |
| 2.3. Question 3 | 224 |
| 2.3.1. Commentaire et interprétation..... | 225 |
| 2.4. Question 4 | 226 |
| 2.4.1. Commentaire et interprétation..... | 226 |
| 2.5. Question 5 | 227 |
| 2.5.1. Commentaire interprétation | 228 |
| 2.6. Question 6 | 228 |
| 2.6.1. Commentaire et interprétation..... | 229 |
| 2.7. Question 7 | 229 |
| 2.7.1. Commentaire et interprétation..... | 230 |
| 2.8. Question 8 | 230 |
| 2.8.1. Commentaire et interprétation..... | 231 |
| 2.9. Question 9 | 231 |
| 2.9.1. Commentaire et interprétation..... | 232 |
| 2.10. Question 10 | 233 |
| 2.10.1. Commentaire et interprétation..... | 233 |
| Conclusion | 234 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| 3. Analyse et interprétation de la deuxième expérimentation..... | 236 |
| 3.1. Le premier groupe (groupe témoin)..... | 236 |
| 3.2. La deuxième séance..... | 237 |
| 3.3. Question 1..... | 237 |
| 3.3.1. Commentaire et interprétation..... | 237 |
| 3.4. Question 2..... | 238 |
| 3.4.1. Commentaire et interprétation..... | 238 |
| 3.5. Question 3..... | 238 |
| 3.5.1. Commentaire et interprétation..... | 239 |
| 3.6. Question 4..... | 239 |
| 3.6.1. Commentaire et interprétation..... | 239 |
| 3.7. Question 5..... | 240 |
| 3.7.1. Commentaire et interprétation..... | 240 |
| 3.8. Question 6..... | 241 |
| 3.8.1. Commentaire et interprétation..... | 241 |
| 3.9. Question 7..... | 242 |
| 3.9.1. Commentaire et interprétation..... | 242 |
| 3.10. Question 8..... | 242 |
| 3.10.1. Commentaire et interprétation..... | 243 |
| 4. Analyse et interprétation de la troisième expérimentation..... | 245 |
| 4.1. Le deuxième groupe (groupe expérimental)..... | 245 |
| 4.2. La troisième séance..... | 245 |
| 4.3. Question 1..... | 246 |
| 4.3.1. Commentaire et interprétation..... | 246 |
| 4.4. Question 2..... | 246 |
| 4.4.1. Commentaire et interprétation..... | 247 |
| 4.5. Question 3..... | 247 |
| 4.5.1. Commentaire et interprétation..... | 248 |
| 4.6. Question 4..... | 248 |
| 4.6.1. Commentaire et interprétation..... | 248 |
| 4.7. Question 5..... | 249 |
| 4.7.1. Commentaire et interprétation..... | 249 |
| 4.8. Question 6..... | 250 |
| 4.8.1. Commentaire et interprétation..... | 250 |
| 4.9. Question 7..... | 251 |
| 4.9.1. Commentaire et interprétation..... | 251 |
| 4.10. Question 8..... | 252 |
| 4.10.1. Commentaire et interprétation..... | 253 |
| 5. Comparaison des résultats entre les deux groupes..... | 254 |
| 5.1. Commentaire et interprétation..... | 255 |
| Conclusion..... | 256 |
| Conclusion générale..... | 214 |
| Références bibliographiques..... | 264 |
| Table des matières..... | 268 |

Résumé

L'objectif de ce travail consiste à identifier les obstacles rencontrés par les apprenants non natifs dans la compréhension des locutions figées dans les écrits pédagogiques en français. Pour ce faire, nous nous sommes interrogé sur la fréquence de ces locutions dans les écrits français afin de déterminer leur impact sur la compréhension chez ces derniers. Les résultats révèlent que ce type d'expressions pose de véritables difficultés de compréhension.

Nous avons mené notre recherche en soumettant deux questionnaires, l'un destiné aux apprenants et l'autre aux enseignants. Le questionnaire destiné aux apprenants comportait des questions à choix multiple visant à évaluer leur niveau de connaissance des locutions figées, ainsi que deux courts textes de compréhension de l'écrit destinés aux étudiants de première année du département de français. Notre analyse a révélé que la plupart des apprenants ont une connaissance limitée des aspects figurés de la langue.

Mots clés : difficultés ; compréhension ; locutions figées ; apprenants, écrit.

Summary

The purpose of this study is to determine the challenges of comprehending idiomatic expressions in educational writings. To achieve this, we investigated the frequency of these expressions in French writings, with the aim of determining whether they pose obstacles to comprehension for non-native learners. As a result, we discovered that this type of expression can present significant pitfalls to understanding.

In order to conduct our research, we administered two questionnaires, one to learners and another to teachers. The questionnaire given to the learners included a multiple-choice quiz aimed at assessing their familiarity with fixed phrases, as well as two short reading comprehension texts intended for first-year students in the French department. Ultimately, our analysis revealed that most learners do not possess a strong understanding of the figurative aspects of the language.

Keywords: difficulties, comprehension, fixed phrases, learners, written.