UNIVERSITÉ YAHIA FARÈS DE MÉDÉA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

École Doctorale de Français (Réseau LaFef)

Pôle Centre - Antenne de Médéa

THESE DE DOCTORAT

Option : Didactique du FLE

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Présentée par Wissame BENAIMECHE

Membres de jury :

Pr. Nabila BENHOUHOU (ENS de Bouzaréah), Présidente

M.C. Imane OUAHIB (Université de Blida 2), Examinatrice

M.C. Houda AKMOUN (Université de Blida2), Examinatrice

M.C. Djaouida CHADLI (Université de Médèa), Examinatrice

Pr. Hakim Menguellet (Université de Blida2), Examinateur

Pr. Djamel KADIK (Université de Médèa), Rapporteur

Année universitaire 2021-2022

Thème

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

UNIVERSITÉ YAHIA FARÈS DE MÉDÉA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

École Doctorale de Français (Réseau LaFef)

Pôle Centre - Antenne de Médéa

THESE DE DOCTORAT

Option : Didactique du FLE

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Présentée par Wissame BENAIMECHE

Membres de jury :

Pr. Nabila BENHOUHOU (ENS de Bouzaréah), Présidente

M.C. Imane OUAHIB (Université de Blida 2), Examinatrice

M.C. Houda AKMOUN (Université de Blida2), Examinatrice

M.C. Djaouida CHADLI (Université de Médèa), Examinatrice

Pr. Hakim Menguellet (Université de Blida2), Examinateur

Pr. Djamel KADIK (Université de Médèa), Rapporteur

Année universitaire 2021-2022

Dédicaces

A mes chers parents

A mon époux

A mes fils Yanis et Nadim

A ma cousine Samy

Remerciements

Avant tout je remercie Dieu de m'avoir donné la force et le courage d'achever ce travail

En premier lieu je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, le Pr Djamel KADIK, pour ses conseils, sa confiance et ses encouragements tout au long de ce travail, ainsi que pour les nombreuses discussions que nous avons eues, qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs et surtout appris le sens de l'opiniâtreté et de la rigueur.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

La rédaction de cette thèse m'a permis de rencontrer des gens nouveaux, qui m'ont aidée et soutenue dans mes recherches et que je souhaite aujourd'hui remercier et parmi eux mes chères collègues, notre chef de département, et ses trois adjoints.

Enfin ma reconnaissance et mes remerciements vont à tous ceux qui m'ont apporté leur soutien et plus spécialement à mon père Ouahib et à ma cousine Samy, ainsi qu'au Docteur Ashraf, mon cher ami et collègue M.Bensedka AEK, qui m'ont été d'une grande aide autant pratique que morale, sans qui l'achèvement de ce travail aurait été plus difficile et que je considère parmi cette catégorie de gens particulièrement compétents.

Résumé

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Le présent travail de recherche se veut une contribution didactique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, visant une optimisation de la compétence communicative et aboutissant vers l'acquisition des unités phraséologiques précisément, les expressions figées, qui ont été longtemps bannies de l'enseignement des langues étrangères. Le figement langagier est un phénomène de fixité qui dépasse la règle linguistique vers les combinaisons des mots dans l'usage discursif. Comme l'a reconnu le Cadre européen commun de référence pour les langues , « la possession des expressions figées est bien le signe d'une bonne maitrise de la langue étrangère chez l'apprenant », en conséquence , il recommande leur enseignement dans la formation des apprenants ; par ailleurs, il ne s'agit pas de comprendre la signification des tournures en questions, mais aussi de savoir les inclure dans le quotidien comme le ferait un natif de la langue.

D'autre part, sachant que la méconnaissance de ces unités figées constituent une réelle entrave à la communication, et dans le but d'optimiser la compétence communicative des étudiants de licence de français à l'Université de Médéa, nous avons élaboré des propositions et des perspectives didactiques qui pourraient en premier lieu sensibiliser les apprenants sur l'importance de ces tournures dans la langue, et en second lieu mettre en place des méthodes et des techniques à adopter par l'enseignant de langue française, suivant l'approche cognitive, dans une perspectives d'acquisition et de maitrise de ces unités phraséologiques qui optimisent l'apprentissage d'une compétence communicative d'une façon certaine.

Mots clés : Figement, Expression figée, le figement dans l'enseignement-apprentissage du FLE, collocations, locutions figées, Figement dans la communication en FLE, Compétence communicative.

Abstract

The present research work is intended as a didactic contribution in the field of teaching / learning of French as a foreign language, precisely aimed at optimizing communicative competence by acquiring the phraseological units precisely the fixed expressions, which were long banned from the foreign language teaching.

Language congestion is a phenomenon of fixity that goes beyond the linguistic rule to combinations of words in discursive use. And as recognized by the Common European Framework of Reference for Languages that "the possession of fixed expressions is a sign of a good mastery of the foreign language in the learner", therefore, it recommends their teaching in the training of learners; indeed, it is not a question of understanding the meaning of the turns in questions, but also of knowing how to include them in everyday life as would a native of the language.

In addition, knowing that the lack of knowledge of these frozen units hampers communication, and in order to optimize the communicative competence of French undergraduate students at the University of Médéa, we have elaborated proposals and didactical perspectives trying to the first place to make learners aware of the importance of these turns in the language, and second to bring methods and techniques to adopt by the teacher of the French language, following the cognitive approach, with the aim of acquire these phraseological units that optimize the learning of a communicative competence in a certain way.

Keywords: phraseological units, set expression, the communicative competence, the fixed expressions, congestion in teaching-learning French as a foreign language.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تقديم المساهمة التعليمية في مجال تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وتحديداً إلى تحسين الكفاءة التواصلية عن طريق اكتساب الوحدات التقويمية بدقة التعبيرات الثابتة، والتي كانت محظورة منذ فترة طويلة من تدريس اللغات الأجنبية.

فالتجميد اللغوي هو ظاهرة ثابتة تتجاوز القاعدة اللغوية إلى مجموعات من الكلمات في الاستخدام الاستطرادي. وكما يعترف به الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، فإن "امتلاك تعبيرات ثابتة هو علامة على إتقان جيد للغة أجنبية في المتعلم"، لذلك، فإنه يوصي بالتدريس في تدريب المتعلمين. في واقع الأمر لا يتعلق الحال بفهم معنى الانعطافات في الأسئلة، بل أيضا بمعرفة كيفية تضمينها في الحياة اليومية كما هو الحال في اللغة الأم.

بالإضافة إلى ذلك، مع العلم أن عدم معرفة هذه الوحدات الثابتة يعيق التواصل، ومن أجل تحسين الكفاءة التواصلية للطلاب الجامعيين الفرنسيين في جامعة المدية، قمنا بوضع مقترحات ووجهات نظر تعليمية في محاولة لأول مرة لجعل المتعلمين على دراية من أهمية هذه المنعطفات في اللغة، وثانيًا لجعل الأساليب والتقنيات التي يعتمدها المعلم للغة الفرنسية تتبع المنهج المعرفي، بهدف الحصول على هذه الوحدات المعجمية التي تعمل على تحسين تعلم الكفاءة التواصلية بطريقة معينة.

الكلمات المفتاحية: التعبيرات الثابتة. التعبيرات الثابتة في مجال تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. المتلازمات اللفظية. التعبيرات الثابتة في التواصل بالفرنسية كلغة اجنبية. الكفاءة التواصلية.

Sommaire

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Introduction générale.

Partie I : Approches didactique du figement linguistique.

Chapitre 1 : Figement linguistique et lexical.

Chapitre 2 : Le figement dans la communication.

Chapitre 3 : Le figement linguistique et la didactique.

Chapitre 4 : le figement linguistique et les méthodologies d'apprentissage.

Chapitre 5 : Le figement au cours de l'enseignement/ apprentissage Des langues étrangères.

Partie 2 : Figement linguistique et apprentissage du FLE en Contexte algérien

Chapitre 1 : Le figement dans le système éducatif algérien.

Chapitre 2 : Le figement dans les programmes et les manuels algériens.

Chapitre3 : Enquête et expérimentation (public, méthode et tests).

Chapitre 4 : Propositions didactiques.

Conclusion générale.

Bibliographie.

Table des matières.

Annexes.

Liste des acronymes

FLE : Français langue étrangère

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

RFI : Radio France Internationale

UL : Unité Lexicale

UP : Unité Phraséologique

Liste des annexes

La liste des annexes

- **Le programme des 1AM . (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 2AM. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 3AM. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 4AM. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 1AS , T C Lettre. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 1AS, T C Science. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 2AS , Lettre . (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 2AS, Science. (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 3AS, Lettre . (par projet et par séquence)**
- **Le programme des 3AS, Science. (par projet et par séquence)**
- **Test de compétence communicative .(Extrait et activité).**
- **Activités de compétence lexicale (expressions figées) .**
- **Questionnaire (destiné aux étudiants).**
- **Copies des réponses des étudiants.**
- **Copies des réponses des étudiants (activités : 1 et 2).**
- **Réponses des étudiants au questionnaire .**
- **Copies des tests des étudiants revues après remédiation.**

Introduction générale

L'apprentissage du français langue étrangère à l'université se fait, à partir de la première année de licence, par l'intermédiaire de matières menant, à travers un cursus bien élaboré, vers la maitrise et l'acquisition d'une formation complète aboutissant sur une entrée dans le milieu professionnel. A notre tour, et en tant qu'enseignante de la langue française à l'Université YAHIA FARES de Médéa, nous avons été en interaction fréquente avec nos étudiants en portant toute notre attention sur l'enseignement du lexique qui n'impacte que faiblement chez nos apprenants et encore moins quand il s'agit pour eux de saisir ou d'être convaincu de l'importance des expressions figées dans la compétence communicative lors de l'apprentissage du français langue étrangère. En assurant la matière de lexicologie en troisième année LMD, et de la même façon que nous-mêmes avons été amené à connaître cette importance des expressions figées dans la langue française et principalement dans la communication, nous avons senti le besoin de la faire connaitre à nos étudiants. A partir de là, notre questionnement concernant l'enseignement des expressions figées dans un but communicatif nous est apparu comme une nécessité impérieuse, cela au regard du fait que longtemps notre pédagogie a centré son enseignement/apprentissage sur la grammaire et l'écrit et accordé toute la primauté à ces compétences, de la même façon qu'à la lecture, à la conjugaison et au vocabulaire. L'abstraction aurait-elle été faite sur le figement, si bien que celui-ci est resté un domaine totalement méconnu ? chez les licenciés aussi bien que les futurs enseignants de la langue française en Algérie.

De plus, la dernière réforme de 2004 dans le secteur de l'enseignement supérieur exige que les concepteurs aspirent à « améliorer la qualité de la formation universitaire », « dispenser un enseignement de qualité afin d'assurer une bonne intégration dans le domaine professionnel » dans le but « d'adapter le système d'enseignement supérieur algérien aux normes internationales de l'enseignement supérieur». Conformément à cette réforme notre sujet tend à respecter cet objectif tracé par l'enseignement supérieur,

car nous avons jugé plus que primordial d'intégrer l'enseignement des expressions figées afin d'assurer l'intégration des apprenants dans le domaine professionnel (dont la communication est un point principal) et par conséquent améliorer la qualité de la formation universitaire.

A cet effet, nous avons constaté que le figement langagier est un phénomène de fixité qui dépasse la règle linguistique vers les combinaisons des mots dans l'usage discursif pour le renouvellement de la langue et son enrichissement afin de lui permettre de se doter de divers moyens lexicaux et grammaticaux et principalement communicatifs. Dans cette perspective nous sommes arrivés à exposer notre problématique sur laquelle va reposer tout notre travail et dont la question centrale est basée sur l'importance et la place des expressions figées dans l'enseignement/ apprentissage du français, précisément dans le développement de la compétence communicative en français langue étrangère, et qui se présente ainsi : est-il important d'apprendre les expressions figées afin de développer la compétence communicative en français ? ou bien l'apprentissage et la compréhension de celles-ci sont considérés comme facultatifs dans la communication en français langue étrangère ?

D'autre part, vu l'opacité sémantique des expressions figées, où chaque mot perd son sens propre, l'incompréhension d'une expression figée pourrait-elle bloquer la communication ? Ou bien la polylexicalité de la séquence pourrait-elle dissiper l'incompréhension de l'expression chez l'apprenant résultant d'une lecture compositionnelle de la séquence ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1- L'apprentissage de la langue française serait indépendant de l'apprentissage des expressions figées. Raison pour laquelle il serait suffisant d'apprendre les règles linguistiques de la langue en faisant abstraction des expressions figées, cela afin de développer la communication en français langue étrangère.
2- Les expressions figées font partie de la culture française, raison pour laquelle leur enseignement pourrait être considéré par les apprenants aussi bien que par les enseignants algériens comme facultatif dans le développement de la

compétence communicative.

3- Le système d'enseignement du français langue étrangère en Algérie dès les premiers cycles d'apprentissage de la langue, ne proposerait aucune initiation sur les expressions figées, en d'autres termes, le système d'enseignement et les programmes pourraient être à l'origine de cette carence constatée chez nos apprenants.
4- Le développement de la compétence communicative en français langue étrangère dépendrait d'un entrainement des étudiants à des situations variées de communication où l'emploi des expressions figées est très fréquent.

Afin de montrer ce dont il est question dans notre recherche, nous allons adopter une démarche adéquate à travers une étude empirique, basée sur l'analyse d'un corpus composé de copies d'activités des étudiants de 3eme année LMD qui mettra en relief , pour commencer, l'importance des expressions figées dans la langue , puis dans le discours et la communication principalement, étant donné que les apprenants seront amenés à développer principalement la compétence communicative comme dans tout apprentissage d'une langue étrangère.

Communiquer est l'objectif crucial dans tout apprentissage d'une langue étrangère, si bien que l'objectif de notre démarche tentera d'optimiser cette compétence à travers l'enseignement/apprentissage du lexique français, en l'occurrence les expressions figées en tant que savoir (partie du lexique de la langue) tout en mettant l'accent sur la pratique ou l'emploi de ces dernières en production en tant que savoir-faire, car comprendre la signification d'une expression ne suffit pas pour pouvoir l'inclure en production. Ces deux savoirs contribueraient au développement de la compétence communicative[1] inévitablement.

En première instance, ce qui s'avère indispensable est de définir la notion «expression figée», cela en élucidant toutes ses caractéristiques et ses modes d'emploi, c'est ce qui constituera le point de départ de notre recherche.

Après avoir défini les notions fondamentales sur lesquelles repose toute notre

recherche, nous présenterons notre corpus, qui ciblera un groupe d'étudiants en troisième année LMD à qui nous remettrons un questionnaire concernant l'emploi et la connaissance des expressions figées d'une part, et d'autre part on présentera un passage enregistré sonore comportant des expressions figées. Le choix de ces expressions sera fait au regard de leur fréquence en discours courant.

La première étape de toute intervention qui aurait pour but de connaitre les méthodes d'acquisition des stratégies d'apprentissage en classe de troisième année LMD, consiste à sonder le terrain, à observer, à s'informer et évaluer l'état de la compétence de compréhension des apprenants du passage enregistré, et précisément des expressions figées qui font l'objet de notre recherche.

Il existe dans les écrits de nombreux questionnaires ou sondages qui ont pour but de « faire parler » les apprenants de leurs stratégies d'apprentissage du lexique, qui aboutissent en l'occurrence à la communication.

Ces stratégies peuvent nous servir de point de départ solide dans notre recherche ; cependant il est important d'inviter les apprenants à répondre spontanément et à être les plus honnêtes possible dans leurs réponses, car le but poursuivi n'est pas de les juger mais de les aider à développer et enrichir et augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence lexicale et par la même occasion « la communication ».

Or, cette communication a besoin non seulement de composantes linguistiques mais aussi de composantes culturelles , vu que les apprenants algériens ne disposent pas de la culture de la langue cible (français), ceci peut entraver la compréhension des expressions figées .

De ce fait, l'aspect « culturel » pourrait avoir une importance majeure dans l'apprentissage et la compréhension des expressions figées, ces dernières étant l'outil de base sur lequel repose tout notre travail de recherche.

Notre objectif principal dans cette recherche sera d'essayer de savoir si l'apprentissage des expressions figées pourrait servir d'outils dans le développement de la compétence

communicative en troisième année LMD.

Le choix du niveau de troisième année LMD n'a pas été fait au hasard mais délibérément ,vu que ces étudiants arrivés en troisième année de licence, autrement dit après treize années d'apprentissage de la langue française et bientôt licenciés en cette langue, sont censés avoir acquis et maîtriser toutes les notions de la langue et notamment les expressions figées vu leur importance, et notamment étant leur enseignante, cela facilitera l'expérimentation au sein des étudiants avec lesquels nous sommes en contact quotidiennement.

En outre, afin de réaliser notre expérience et notre recherche dans ce domaine bien précis, les troisièmes années LMD seront notre corpus adéquat, avec lequel, nous essayerons d'obtenir des résultats exacts et précis concernant notre question centrale, et bien évidemment confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

Il reste à souligner qu'un volet important sera abordé dans notre travail, qui sera « l'aspect socioculturel », point essentiel dans notre thème, étant donné que l'enseignement/apprentissage des expressions figées, nécessite une approche socioculturelle dont le but essentiel est d'aboutir vers une compétence communicative, finalité élémentaire dans tout apprentissage d'une langue.

De plus l'apprentissage des expressions figées nécessite notamment une approche cognitive, car tous les mécanismes qui rentrent en mouvement dans cet apprentissage émanent d'une organisation ainsi que d'une interprétation du monde. Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, caractérisée par une manipulation mentale et physique de cette matière. Dans notre recherche il s'agit des expressions figées dans une projection communicative, avec l'application de techniques spécifiques en vue d'affiner la tâche d'apprentissage du figement, voire pratiquer la langue (communiquer), mémoriser, prendre des notes (noter les nouvelles notions, les expressions figées, etc.). Tout cela pouvant servir à la réalisation d'un acte d'apprentissage et de communication.

En dernier lieu , nous espérons que toute cette démarche pourraient nous mener à des résultats satisfaisants et aboutir en droit chemin à des réponses claires qui confirmeraient ou infirmeraient en toutes clarté nos hypothèses, ce qui nous permettra de faire le point

sur l'état de la compétence communicative et la place des expressions figées dans l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie, dans le domaine communicatif.

Le plan que nous allons adopter comporte deux parties :

La première partie intitulée(figement linguistique/approches et didactique) est scindée en cinq chapitres, elle sera réservée au cadre théorique de notre recherche, où nous exposerons les notions fondamentales de notre étude et où nous définirons en premier lieu la notion de figement d'une façon générale ainsi que ses différentes appellations possibles (expressions figées, locutions figées, expressions idiomatiques, séquences figées, etc.) concernant notre thème de recherche et en second lieu nous définirons la notion de compétence communicative dans toutes ses dimensions et ses projections. Nous nous arrêterons sur la place du figement dans la langue française et son historique dans les enseignements à travers le temps et à la lumière des différentes méthodologies et approches. Nous mettrons l'accent sur les mécanismes d'acquisition du système mentale qui sont mis en avant dans l'apprentissage du lexique et des expressions figées en particulier, ainsi que le figement au cours de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général.

La deuxième partie de notre recherche intitulée (Figement linguistique et apprentissage du FLE dans le contexte algérien), sera réservée en premier lieu à l'état des lieux du figement dans le système éducatif algérien, en second lieu au figement dans les manuels et les programmes algériens, et en troisième lieu à l'aspect expérimentale et analytique qui constitue le volet pragmatique de notre travail de recherche dans laquelle nous présenterons notre public ainsi que les enquêtes réalisées sur le terrain, la méthode utilisée et les résultats obtenus pour terminer enfin par une étude analytique qui apportera des réponses à notre questions centrale et qui confirmera ou infirmera nos hypothèses de travail. Après constat il nous faudra, au chapitre quatre, apporter des propositions et une démarche de modélisation didactiques relatives à notre travail de recherche, qui verra en dernier lieu la mise à l'épreuve d'une démarche pédagogique et didactique appropriée par le biais d'activités pratiques proposées aux étudiants, cela dans un objectif d'optimisation de l'enseignement/apprentissage des expressions figées.

Au terme de notre recherche, nous espérons marquer notre contribution au domaine

didactique basée essentiellement sur des stratégies d'apprentissage pertinentes et probantes, dans le but évident de pallier aux difficultés que rencontrent nos étudiants de licence de français de l'Université de Médéa, et de promouvoir l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Partie 1

Approches didactiques du figement linguistique

Chapitre 1

Figement linguistique et lexical

Chapitre 1 : Figement linguistique et lexical

Dans ce premier chapitre, nous allons exposer un certain nombre d'éléments théoriques en relation avec notre travail de recherche. En premier lieu, nous discuterons de la notion du « figement » dans ses généralités d'une façon théorique, et afin d'élucider cette notion qui a toujours suscité une importante ambiguïté, ensuite nous irons explorer en profondeur, toutes les recherches précédentes et en exploitant toutes les phases qui ont eu un impact sur le figement, lesquelles lui ont valu cette place distinguée dont il jouit aujourd'hui dans la langue française.

1.1 Figement linguistique:

1.1.1 Définition du figement selon l'approche linguistique:

Aussi ancienne que les études sur la langue et la grammaire, la notion de figement[1] a toujours fait remarquer son existence, et aucun enseignement des langues étrangères ne s'est fait indépendamment de ces « tournures dites idiomatiques[2] »

La première approche linguistique au début du XX^{ème} siècle, s'est vu avec Bally (1905) et Jospersen (1924), ce dernier proposant une série de réflexion sur la différence entre expressions libres et expressions figées. C'est cependant à la grammaire générative transformationnelle qu'on doit de voir d'une part les phénomènes de figement comme une catégorie linguistique et non comme des exceptions plus ou moins bizarres, et d'autre part leur voir accorder une définition précise. Ce point est important, on ne peut définir une catégorie linguistique « figement » que dans et par rapport à une théorie de la langue. J-

[1] Figement : une séquence est figée de point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires et transformationnelles qui caractérisent une suite de ce type.(Gross,G, 1996,154)

[2] Idiomatique :relatif aux idiomes, idiome : langue propre à une nation, à une province intraduisible dans une autre langue.

C .Anscombre & S.Mejri (2017 : 18) : « Le figement linguistique, La parole entravée.», Paris, Honoré Champion.)

La question du figement occupe aujourd'hui une place importante dans le domaine linguistique comme le précise M.Gross (1982 :184) :« Les expressions figées, habituellement écartées des discussions théoriques, constituent un domaine d'études à part entière ».

Au caractère interne du figement, recensant les restrictions distributionnelles qui limitent les possibilités combinatoires tant grammaticales que lexicales, s'ajoutent d'autres externes, enregistrant des conventions culturelles et des routines communautaires .

Comme nous l'explique J-C .Anscombre et S.Mejri (2017 : 394) , La lecture de travaux consacrés au figement montre qu'il -existe deux types d'approches du figement : « l'approche linguistique » et « l'approche culturelle » .

L'approche linguistique n'évoque que rarement le figement dans sa dimension culturelle, son but étant d'atteindre la caractérisation du figement sur le plan syntaxique, distributionnel et sémantique. Ainsi, la préoccupation pour sa dimension culturelle et son étude contrastive, en vue de sa prise en charge par les logiciels de traitement de la langue, reste marginale [cf. entre autre Laporte 1988, Mejri 2001, Vaguer 2005 et 2006]. L'aspect culturel n'est donc mentionné que sommairement : « *dans les dictionnaires, on donne des exemples de collocations ou de phraséologie car il peut s'y nicher des éléments culturels »* (Humbley 2004).

Les « expressions figurées » ou « locutions » ont été relevées depuis longtemps par les observateurs de discours variés ; il s'agit de formules , de dimensions et de structures variables, de fréquences assez élevées dans les discours, dont le sens usuel, conventionnel , est plus ou moins différent de leur sens littéral : *jeter le manche après la cognée, casser du sucre sur le dos de quelqu'un* ,s'interprètent couramment comme se décourager ou médire de quelqu'un, selon les cas, l'écart entre sens « littéral » (qui est en fait le sens compositionnel) et le sens usuel ou conventionnel est plus ou moins marqué ;

donner du fil à retordre à quelqu'un, *casser la figure à quelqu'un* sont moins opaques sans doute que *faire des gorges chaudes* ou *avoir maille à partir avec quelqu'un*; ces deux dernières expressions remontent à un état de langue et de société trop anciens pour la majorité des locuteurs contemporains (la maille était ,sous les rois Capétiens, la plus petite monnaie et le verbe partir signifiait répartir « partager »); Ces expressions d'origine ancienne illustrent très clairement le « figement »,elles apparaissent comme des fossiles, mais partagent avec des expressions modernes ,des caractéristiques communes ,qui définissent les « expressions idiomatiques ».

Du point de vue rhétorique, ces expressions colorent le discours de différentes « nuances » : plus ou moins expressives, plus ou moins familières, leur présence contribue à caractériser le style.

a) <u>Description des structures figées :</u>

De nombreux travaux contemporains ont été consacrés aux structures figées. Les exemples observés ci-dessus sont loin d'épuiser la variété des expressions susceptibles de relever du figement , ce dernier est lié au concept de polylexicalité : « Les études consacrées aux expressions idiomatiques et au phénomènes du figement distinguent deux types d'expressions idiomatiques .celles formées d'une seule unité lexicale (Silence ! La galère ! etc. Et celle comportant deux ou plus de deux unités lexicales, ou expressions polylexicales, par exemple : en un clin d'œil, être né de la dernière pluie, etc. ». (Cahier de lexicologie, « Le figement lexical » François (Jacques), 82,2003-1).

En rapport avec notre travail, ce qui nous intéresse dans le figement, n'est pas l'expression idiomatique, considérée comme un figement, qui pourrait se composer d'une seule unité lexicale, mais plutôt l'expression figée ou la séquence, composée de plusieurs unités lexicales, dont chacune doit avoir une existence autonome attestée par tous les dictionnaires ,donc nous pouvons dire que la première condition requise qui caractérise

l'expression figée est la suivante :

1) **La polylexicalité** : La première condition du figement est que l'on soit en présence d'une séquence de plusieurs mots et que ces mots aient, par ailleurs, une existence autonome, attestée par tous les dictionnaires.

2) **L'opacité sémantique** : Dans une expression traditionnelle, le sens de la séquence est le produit de celui de ses éléments composants, soit la phrase : « L'enfant a mangé un gâteau » : son sens est celui de la combinaison des sens respectifs de « enfant », « manger » et « gâteau » selon les règles de la syntaxe. On dira que cette phrase est susceptible d'une lecture compositionnelle. Une expression figée ne relève pas de ce type de lecture qui se heurte à une véritable opacité sémantique .Le sens de la séquence « croquer le marmot », c'est-à-dire « attendre longtemps en se morfondant » n'est pas le produit du sens de « croquer » (broyer sous la dent en produisant un bruit sec) ou (dessiner rapidement) et de celui de « marmot » (petit garçon). Le sens de la séquence ne peut se déduire de celui de ses composants.

3) **Le blocage des propriétés transformationnelles :**

Une expression figée ne supporte pas les transformations syntaxiques .Dans notre exemple , on ne peut écrire de la sorte « le marmot était croqué par Auguste depuis plus de trois quarts d'heure » La structure ne peut faire l'objet d'aucune modification .on dira alors qu'elle est syntaxiquement figée .Or, ce qu'il faut souligner avec insistance, c'est que l'opacité sémantique et les restrictions syntaxiques vont de pair ,observons la phrase suivante : Marie a pris la tangente ; rien dans le verbe prendre ni dans le substantif tangente ne permet de prédire le sens de l'ensemble (se tirer d'affaire habilement, esquiver une difficulté). Ce qui doit être signalé, c'est que cette opacité

sémantique est corrélée à une absence de propriété transformationnelle : « La tangente a été prise par Marie » ou bien « la tangente que Marie a prise » , nous pouvons constater que le sens de la séquence figée a changé après ces transformations, en perdant sa signification comme séquence figée. On voit donc que le figement est un phénomène qui transcende ce qu'on appelle généralement les différents niveaux de l'analyse linguistique.

4) **La non-actualisation des éléments :** Pour que nous puissions parler de degrés de figement, il faut que nous soyons en mesure de décider à partir de quel moment il est à l'œuvre , quelle que soit la catégorie concernée .Nous ajoutons donc ici un troisième critère qui prolonge les deux précédents : on peut parler de suite composée quand aucun des éléments lexicaux constitutifs ne peut être actualisé. Autrement dit : les éléments d'une expressions figée ne sont pas susceptible d'actualisation .

   Ce qu'on appelle éléments d'actualisation, tout élément ajouté à un élément composant la séquence qui pourrait l'actualiser, on a pour exemple : ce, sa, cette, ta, la ….etc. Dans notre exemple : Marie a pris la tangente, impossible d'écrire de la sorte : Marie a pris cette tangente, ceci nous mène à dire donc : ce qu'on appelle expression figée est : des suites à éléments non actualisés.

5) **Le blocage des paradigmes synonymiques :** On a coutume d'opposer depuis Saussure deux axes : l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique, or, il faut s'entendre sur la nature de cette opposition. l'axe paradigmatique ne traduit rien d'autre que cette réalité des langues qui veut qu'on ait affaire non à des unités des langues mais à des classes de mots. Ainsi, après le verbe *manger*, on peut avoir la classe des aliments et non pas seulement le mot *steak* .

Dans le cas d'une expression figée, il est impossible de remplacer un mot soit par un autre de la même classe sémantique soit, hypothèse plus restreinte, par un synonyme.

Nous observons que, dans les suites figées, cette possibilité de substitution synonymique est exclue, on a souvent observé ce phénomène dans les locutions verbales. Une expression figée comme : *casser sa pipe* ne peut donner lieu à des variations comme : *casser sa bouffarde* ou *Briser sa pipe*, *signer son arrêt de mort*, ou *signer sa condamnation à mort …etc.*

6) **<u>L'impossibilité d'insertion ou (non insertion):</u>** Dans les suites libres ,à certains endroits déterminés, il est possible d'insérer des éléments ,comme un adjectif ou une relative dans le groupe nominal *:(j'ai lu un livre , j'ai lu un beau livre, j'ai lu un livre qui m'a plu),* des adverbes d'intensité devant les adjectifs (*un beau livre, un très beau livre).*Dans les séquences figées, l'insertion d'éléments nouveaux est très réduites.

L'impossibilité d'insertion d'éléments extérieurs met en évidence le phénomène du figement : ce sont des suites qu'il n'est pas au pouvoir du locuteur de modifier, sauf à des fins métalinguistiques ou humoristiques.

Gaston Gross (1996 : 154) définit le figement comme suit : « Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelle 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 liberté. ».

b) Mécanismes de formation métaphoriques et métonymiques des expressions figées :

Selon Gaston Gross (1996 : 22) : « on constate que les suites totalement figées sont très minoritaires par rapport à celles qui ont des restrictions partielles » même si leur nombre est réduit comparaison faite avec celles qui sont partiellement figées, elles occupent une place de choix dans la langue française, raison pour laquelle nous nous intéressons dans notre étude aux expressions totalement figées, dont le figement est sur deux paramètres, syntaxique et sémantique (opacité), pour ce qui du figement syntaxique seulement appelés lexie composées, mots composés ou complexes, ou mots polylexicaux, dont le figement n'est pas sémantique (l'opacité), ne fait pas l'objet de notre étude. Les unités figées complexes ou (formes lexicalisées) comportant plus de trois éléments, exemple : « chercher noise à quelqu'un », « qu'en-dira-t-on », « vendre la mèche », sont classées parmi les locutions. D'après A.Niklas-Salminen(1997 : 79) : « Toutes ces unités complexes, qui sont inscrites comme unités figées dans le code de la mémoire du locuteur et que l'on doit reproduire telles quelles, en bloc, se comportent, dans leur rapport avec les autres éléments de l'énoncé , exactement comme des unités simples. Ainsi la locution verbale « chercher noise » est le synonyme du verbe simple « quereller », les locutions peuvent être des :

- Locutions nominales : le qu'en-dira-t-on ;
- Locutions verbales : chercher noise ;
- Locutions adjectivales : bon enfant ;
- Locutions adverbiales : tout à coup ou d'arrache pied ;
- Locutions prépositives : à cause de ou grâce à ;
- Locutions conjonctives : afin que ou pour la raison que ;
- Locutions interjectives : nom de dieu ou mais enfin ; »

Notons que ce qui intéresse notre recherche ce sont les formes lexicalisées comportant plus de trois éléments dont le figement se veut syntaxique et sémantique en même temps.

Les causes du figement peuvent être liées à plusieurs procédés qui sont à l'œuvre, nous comptons la métaphore et la métonymie.

1) **La métaphore** : on tâchera d'illustrer le fonctionnement de la métaphore dans la formation des locutions figées dans cette partie, par analogie ou par allusion à un fait de ressemblance, à partir d'un moule lexical on obtient une locution figée. Comme l'a si bien illustré J-P.Boons(1971) en analysant l'emploi métaphorique du verbe farcir :

   Paul a farci la dinde de marrons.

   Paul a farci son roman de citations.

   Nous remarquons que la métaphore est une opération de substitution sémantique seulement mais que les propriétés syntaxiques du mot-source sont bloquées. Il faut comprendre que la métaphore bloque les possibilités de reformulation et interdit les opérations syntaxiques habituelles qui sont possibles dans les constructions libres.

   La métaphore peut être considérée comme une figure fondée sur la ressemblance, la similitude. Elle s'appuie sur des analogies existant dans le réel ou construites par le sujet parlant. Nous pouvons remarquer que l'esprit humain a la capacité de découvrir sans cesse des analogies qui permettent d'utiliser un mot existant avec un sens nouveau, de l'appliquer à de nouveaux référents. Il suffit seulement qu'une vague ressemblance attire l'attention concernant :

   - La forme : exemple, les dents d'une scie (les dents de la bouche).
   - La situation : exemple, les pieds d'une table (les pieds d'une personne debout)

- La fonction : une machine marche (une personne marche).
- Une propriété, réelle ou supposée : un renard = une personne rusée

Dans la plupart du temps, on assiste à la substitution d'un terme abstrait par un terme concret:

- Un cœur de pierre, pour un caractère insensible

Quoique cette analogie peut concerner deux termes concrets:

- La petite lucarne, pour la télévision.

Lorsque la construction basée sur la métaphore deviennent très courantes, elles peuvent s'user à force d'être répétées, et par conséquent, dans ce cas on parle de "métaphore lexicalisée" ou "figée", si bien que certains emploi de métaphore lexicalisée se fixe dans l'usage et n'ont de dénomination que métaphorique, dans ce cas ce phénomène est appelé "catachrèse" exemple : la bouche d'égout, ou la queue d'un avion.

Une des caractéristiques fondamentale de la métaphore est qu'elle implique un degré de liberté qui n'existe pas dans les autres procédés de formation des locutions comme la métonymie ou la synecdoque.

2) **La métonymie:** ce procédé consiste à désigner une notion par un autre terme que celui qu'il faudrait, le lien qui favorise cet échange de notions s'appelle « le lien de cause à effet » et « contenu-contenant » comme nous le cite Gaston Gross (1996 :41) : « les deux notions étant liées par une relation de cause à effet […], par une relation de matière à objet ou de contenant à contenu […], par une relation de la partie au tout […] ,(Dictionnaire de Linguistique, Larousse). La métonymie est à l'œuvre dans un grand nombre de cas. Si un tout est désigné par une de ses parties, c'est que cette dernière est caractéristique de l'ensemble, qu'elle en constitue une propriété « saillante » (cf.

G.Kleiber 1990). », il ajoute une remarque à ce qu'il vient de dire : « le transfert sémantique ne s'accompagne pas des propriétés de restructuration, puisqu'un élément ne peut être soumis aux mêmes reformulations que l'ensemble. »

Dans le même sens A.Niklas-Salminen(1997 :152) a défini la métonymie ainsi « la métonymie est un procédé par lequel un terme est substitué à un autre terme avec lequel il entretient une relation de contiguïté ». Ce type de relation peut être relativement varié, qui entre essentiellement dans la formation des expressions figées. On distingue entre autres la métonymie:

- Du contenant pour le contenu:

Terminer son assiette, pour terminer la nourriture contenue dans l'assiette.

- Du lieu pour l'objet fait dans ce lieu:

Du bordeaux, pour du vin de Bordeaux.

-De l'objet pour la matière dont il est fait :

Un jean pour un pantalon fait en jean

-De la cause pour l'effet (ou inverse):

Descendre pour tuer.

-De l'abstrait pour le concret :

Cet orgueil (=individu orgueilleux) périt sous l'ongle du vautour.

c) Les typologies des formes des expressions figées:

Dans le but d'éclaircir davantage la notion d'« expression figée », nous tentons de citer toutes les formes des expressions figées, pour lesquelles nous comptons quatre classes de figement, nous citons uniquement la catégorie du figement qui correspond à notre étude, car il serait long d'exposer toutes les formes du figement existantes, voici un tableau

récapitulatif, résumant de toutes les formes du figement :

Diverses formes du figement		
Statut inférieur à la phrase		**Statut phrastique ou énonciatif**
Collocations	Locutions	Parémies
Lexicale Grammaticale	-Nominale -Verbale -Adjectivale -Déterminative -Pronominale -Conjonctive -Prépositive	-Proverbe -Dicton -Truisme -Maxime -Aphorisme -Slogan -Apophtegme

Dans notre recherche nous nous intéressons aux formes figées à statut phrastique ou énonciatif appelées « expressions figées »dont l'opacité sémantique et la fixation syntaxique concerne toute la séquence en bloc et dont le sens n'est pas compositionnel (qui n'est pas déduit des unités composant la séquence) en étant précise. Tous ce qui intéresse le statut inférieur à la phrase, ne relève pas de nos attributions.

1.1.2 Définition du figement selon l'approche culturelle:

L'usage des expressions figées est loin d'être un phénomène marginal dans les langues, M.Gross en a recensé plus de 40 000 rien que pour le français, ce qui affirme davantage leur importance. Comme nous le confirme Danlos 1981, repris par J-C Anscombre et Salah Mejri (2017 : 392) : « ignorer ces constructions revient à ignorer une bonne partie du langage » ; vu la fréquence des expressions figées dans la langue, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés d'interprétation et d'apprentissage, « Les expressions figées sont sources de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou lors d'une

traduction (quelle soit manuelle ou automatique). Néanmoins, elles ne font l'objet que de quelques dictionnaires bilingues sans prétention scientifique, et elles ne sont pas au centre d'études de linguistique comparée. Il serait donc du plus haut intérêt que des lexiques-grammaires bilingues d'expressions figées soient développés » Danlos , 1988, repris par J-C Anscombre et Salah Mejri (2017 : 393) .

Etant donné la fréquence des expressions figées en langue, le besoin de travailler sur ces constructions a pris de l'ampleur, jusqu'à nous interpeller sur la question de leur rapport à la culture, car si les expressions figées reflètent la culture, comment prendre en compte cette dimension pour une meilleure traduction ?

L'approche culturelle, comme l'expose S.Mejri (1997) repris par J-C Anscombre, S.Mejri (2017 : 394) : « se pose la question du figement tant du point de vue de ce qu'il révèle de propre à une communauté donnée que du point de vue de l'universel (commun à toutes les communautés) ». Le figement peut en effet être perçu comme un processus certes universel (puisqu'on le trouve dans beaucoup de langues) mais qui se singularise dans chaque langue : « 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. » J-C.Anscombre. S.Mejri, (2017 :394) Comment faire, donc , pour dissocier le propre d'une communauté linguistique, le culturel, de ce qui est partagé par tous les humains, l'universel ?

Les locuteurs des différentes langues, qui à titre d'exemple s'inspirent des métaphores axées sur des parties du corps afin de réaliser des réseaux semblables de phénomènes langagiers ,comment se fait-il que « les expressions obtenus dans chacune des langues apparentées apparaissent

sémantiquement opaques et posent des problèmes de traduction , compte tenu de la proximité des cultures , d'une histoire européenne largement partagée et d'environnement voisins » ? Valli et Vilagines Serra (1998), repris par J-C.Anscombre ,S.Mejri (2017 : 394).

Force est de constater que le figement en tant que phénomène universel reste singulier, propre à chaque langue, même si entre les langues on pourrait trouver un rapprochement syntaxique, distributionnel et sémantique ; reste à savoir comment s'opère cette singularisation, ce qui caractérise la culture du figement, la culture vue à travers le figement.

Bon nombre de chercheurs et d'enseignants sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture, et maitriser une langue, c'est maitriser une culture et cela passe nécessairement par la maitrise des expressions figées. Cet apprentissage va bien au-delà des connaissances linguistiques, incluant traditionnellement la syntaxe, la phonologie et le lexique et ne peut se réduire à un simple inventaire lexical, F.J.Hausmann (1997), repris par J-C.Anscombre ,S.Mejri (2017: 395) a apporté des preuves de par une expérience, affirmant que le locuteur natif ne se rend pas toujours compte de l'idiomaticité de sa langue maternelle, ce qui peut engendrer des erreurs de traduction.

De par son expérience révèle la place primordiale que prend le culturel du point de vue de la traduction, et ceci est valable notamment pour la méconnaissance du locuteur des relations étroites qui lient la langue et la culture car il manque à l'apprenti traducteur « Les données de culture générales liées à l'apprentissage de l'enfant ou à la scolarité , à l'éducation locale qui enseigne les « nuances » …autrement dit l'ensemble des références acquises au cours de l'éducation » Laurian (2004), repris par J-C.Anscombre ,S.Mejri (2017: 396) , d'où la difficulté de traduction des expressions figées .

1.1.3 Typologie des expressions figées :

Selon une recherche de Monika Sulkowska (2005) sur (Les expressions figées), présentés dans un séminaire de spécialisation, de l'Université de Silesie, qu'on distingue traditionnellement :

a) Locutions nominales : ce sont des associations de deux mots ou moins, qui constituent un tout syntaxique et qui ont un caractère nominal. Elles peuvent remplir dans l'énoncé la fonction de différentes parties du discours. Les locutions nominales se laissent diviser en locutions proprement nominales, en locutions adjectivales, en locutions adverbiales, ainsi qu'en locutions prépositionnelles et conjonctives.

b) Locutions verbales : ce sont des associations de mots où le composant essentiel à un caractère verbal. Elles constituent la partie la plus nombreuse et la plus variée de toutes les expressions figées ; souvent ,à l'intérieur d'une locution verbale peut se trouver une locution nominale.

c) Locutions « phrases » (locutions nomino-verbales) : Elles sont composées d'éléments nominaux et verbaux et possèdent des formes phrastiques. Les locutions nomino-verbales les plus typiques sont les proverbes et les locutions proverbiales.

1.2 Le figement lexical :

1.2.1 Définition du figement lexical :

Suivant toutes les définitions qu'on a abordées précédemment des chercheurs qui ont essayé de donner une définition du figement lexical, et après une longue recherche on a gardé celle qui nous a semblé la plus proche et la plus exacte, celle de la lexicologue Marie-Françoise Mortureux (2003 :12) : « le figement lexical est un processus de fixation entre une séquence signifiante et une signification, qui aboutit au codage d'un signe polylexical, c'est-à-dire constitué de plusieurs unités à la fois linguistique et

graphiques. Le codage signifie que la liaison ainsi établie est mémorisée par les locuteurs, qui en discours utilisent ce signe pour désigner tel ou tel référent en fonction de sa valeur dénominative.et cette valeur dénominative est reliée non pas à une unité lexicale, mais à un syntagme composé de plusieurs lexèmes pourvus par ailleurs d'une valeur dénominative propre ; la signification de la séquence n'est pas le simple produit de la signification des lexèmes qui la composent ; contrairement aux syntagmes réguliers, le sens de la séquence figée n'est pas compositionnel, mais global. »

Dans l'exemple suivant : « Se casser le nez à la porte de quelqu'un », ne s'interprètent pas littéralement (compositionnellement), mais on lui donne spontanément un sens conventionnel, qui est loin d'être le résultat du sens dénominatif de chaque unité lexicale formant l'expression, mais son interprétation relève d'une lecture non compositionnelle, dont le sens est global, appelée « l'opacité sémantique » une des conditions indispensables pour que l'on puisse parler de figement.

Pour F. de Saussure, sa définition reprise par Isabel Gonzalez Rey (2007 : 224) :« l'expression figée est un type de signe qui se caractérise par la divisibilité de son signifiant et l'indivisibilité de son signifié.».

S.Skorupka (1982) considère comme unité phraséologique une association de mots entièrement ou partiellement lexicalisée. D'habitude, une telle association a un sens nouveau, différent du sens des éléments composant cette association.

Selon B.Rejakowa (1986) l'unité phraséologique est une association de deux mots au moins, caractérisée par un rapport d'asymétrie entre le plan de l'expression et celui du contenu.

1.2.2 Figement et transparence :

Dans les études du figement Gaston Gross ,Taoufik Massoussi (2017 : 95) ont souvent favorisé les séquences qui excluent toute variation syntaxique et présentant une signification opaque non déductible du sens des unités formant

ces séquences . Même les études qui ont lié syntaxe et sémantique ont privilégié l'aspect sémantique, l'opacité[3], en l'associant au blocage syntaxique. Partant de la notion d'emploi qui est un principe général adopté dans la description des unités lexicales simples, nous voudrions montrer que l'opacité des séquences figées n'est pas à situer au niveau de l'unité elle-même, mais de son environnement syntaxique. Cet environnement est régi par des contraintes générales, tout en étant loin de la sphère du figement, aboutissent en fin de parcours à une saturation lexicale et un blocage donnant naissance aux séquences figées, à l'exception de vouloir réduire l'analyse sémantique à l'étude des combinatoires libres, il faut qu'on puisse corréler les contraintes syntaxiques à des propriétés sémantiques. L'étude des séquences figées n'échappe pas à cette démarche.

L'étude du figement sémantique montre qu'on ne peut isoler le figement de l'étude des unités lexicales simples. G.Gross & Taoufik Massoussi (2017 :108) nous ont affirmé que le principe de la phrase comme unité minimale de sens peut être étendu aux séquences figées dont ils ont montré que même les plus opaques d'entre-elles sont interprétables dans certains contextes qui mettent en jeu des actualisateurs ou prédicats appropriés .dans ce contexte, d'autres questions se posent inévitablement comme : quelles sont les causes de l'opacité sémantique ? ou bien quelles sont les conditions d'une lecture non compositionnelle d'une séquences figées ? des fragments de réponses ont été apportés avec les mécanismes de la métaphore et de la métonymie quoique celles-ci restent partielles et leur rôle est à explorer .

1.2.3 Les expressions figées le sont-elles vraiment ?

Dans toutes les langues du monde, il existe de nombreux types de locutions, d'expressions polylexicales définies selon différentes perspectives théoriques (sentences, adages, proverbes, locutions verbales, nominales, adjectivales, etc.). L'ensemble des ces séquences relève de la phraséologie et, dans d'autres

[3] L'opacité : Une séquence donnée est dite opaque quand, à partir des sens des éléments composants, on ne peut pas reconstituer le sens de l'ensemble.(G.GROSS,1996,«Les expressions figées en français»,Paris,OPHRYS.

langues les études faites ont révélé comme principales propriétés des linguistes a traditionnellement été le figement. d'après une étude faite par (Pedro Mogorron Huerta,(2008), « Traduction et compréhension des locutions verbales », Meta 53 n°2, pp. 378-406) ,on pourrait répondre à notre question qui était de savoir si les expressions figées le sont-elles réellement ? ou bien les dictionnaires et les linguistes ont juste voulu nous le faire croire.

D'après la conception traditionnelle qui a toujours considéré que les expressions figées et les locutions étaient vraiment « figées » et ne pouvaient subir de modifications. Dans le même sens le dictionnaire de la langue française Larousse-lexis (1994,746) le figement d'une locution verbale « égale le fait qu'elle forme un tout indécomposable » , et figé (746) : « se dit d'un mot , d'une construction , qui cessent de subir dans la langue une évolution » . Pour le Petit Robert (1990) « Expression, locution figée : dont on ne peut changer les termes et qu'on analyse généralement mal » . Dans le dictionnaire des expressions et locutions (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 »opinion confirmé par certains linguistes comme F.de Saussure, *Le cours de Linguistique Générale* (1964,172) : « 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, même si l'on peut y distinguer à la réflexion, des parties significatives ».

Il a fallu attendre la fin des années 70 pour que certains linguistes commençaient à avoir d'autres opinions, dans ce sens nous avons trouvé chez M.Gross (1988, 22) : « Les phrases figées ne sont qu'exceptionnellement figées. Même dans les cas les plus contraints, elles possèdent des degrés de liberté ».

Traditionnellement donc, les travaux de recherche sur les expressions figées, mettaient l'accent sur le fait que ces séquences étaient figées par rapport aux

constructions libres parce que leurs éléments et leur structure demeuraient généralement invariables.

A la lumière des résultats des recherches qui ont succédé et suite aux résultats obtenus à travers l'analyse de la base de données que Pedro Mogorron Huerta (2008), a consultée, nous avons été à même de juger si, comme l'indique notre titre, les expressions figées le sont vraiment. Il semble évident que ces constructions sont beaucoup moins figées qu'on le croit.

1.2.4 Le figement en synchronie et diachronie :

Le figement maintient dans l'usage contemporain des expressions complètement démotivées et opaques aux locuteurs contemporains, telles « avoir maille à partir avec quelqu'un » , « sans sou ni maille » , «chercher noise à quelqu'un » …, « noise » a disparu du français contemporain ,et le nom «maille » contemporain est un homonyme du premier , qui n'apparaît plus guère que dans quelques expressions ;au moyen âge ,les deux noms coexistent : « être sans sou ni maille et la cotte de maille » illustrent encore aujourd'hui cette homonymie. Les expressions figées se repèrent et fonctionnent en synchronie, mais le processus de figement s'observe en diachronie ;les hésitations graphiques concernent les conjonctions notamment (lorsque, par ce que, pour ce que , …sont attestés dans des textes de différentes époques passées), en témoignent.

1.2.5 Le figement entre langue et discours :

Enfin, si les expressions figées sont des unités de langue (signes codés), elles apparaissent et se figent dans les discours, de répétition en répétition, comme les néologismes. D'après nos connaissances l'énonciation est une mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ; l'étude du figement et de la néologie lexicale attire l'attention sur l'interaction entre langue et discours, et manifeste le rôle de la « masse parlante » dans la constitution des

unités linguistiques et des règles de leur usage.

Dans ce sens, on voit donc que le figement lexical s'est constitué récemment en domaine de recherche au sein de la linguistique; il s'appuie sur des observations qui à la fois s'inscrivent dans l'organisation interne reconnue de la discipline ,notamment l'opposition entre syntaxe et lexique, et mettent en cause cette organisation. D'où son importance théorique, méthodologique et pratique dans l'exploration des systèmes linguistiques.

1.2.6 Degrés du figement

Toutes les expressions figées ne le sont pas au même degré, si les conjonctions sont aujourd'hui largement « invariables », les syntagmes verbaux se conjuguent à divers temps, et les noms qui les accompagnent sont variés, comme il est facile de le constater avec : « casser la figure à quelqu'un » , qui peut apparaitre sous diverses formes, comme : « je vais leur casser la figure à ces types /je leur ai cassé la figure ou bien je leur casserai la figure … » Quelques insertions ou additions sont possibles : « vouloir le beurre et l'argent du beurre (et la crémière par dessus le marché) » .

Dans les discours, on relève des télescopages d'expressions : (lire) « à perte de temps »(émis naguère dans une émission télévisée par B.Pivot) semble croiser « à perte de vue et à longueur de temps ».

Enfin « le défigement ludique est fréquent, des observations et manipulations systématiques conduisent ainsi à évaluer des degrés de figement ;certains parlent même de « semi-figement » » Marie-Françoise MORTUREUX, (2008 :109).

1.2.7 Le défigement :

Selon Gaston Gross,(1996,19) les constructions libres sont caractérisées par l'existence de 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 passive 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.

En revanche, par leur nature même, les séquences contraintes n'offrent pas cette possibilité, bien au contraire, le figement peut être mis en évidence grâce à l'effet provoqué par le jeu du défigement, qui consiste à briser le carcan qui caractérise les suites figées. Le défigement consiste à ouvrir des paradigmes là où, par définition, il n'y en a pas. Ce « coup de force » s'observe de plus en plus dans la presse qui se sert du défigement en vue de certains effets particuliers destinés à attirer l'attention du lecteur, le résultat donne un effet de surprise mettant en évidence le phénomène du figement. Dans ce cas le défigement ainsi pratiqué n'est pas considéré comme une « faute », mais comme une activité ludique. Voici des exemples sur des sujets variés de la presse :

- Des chansons : La ville en rose.
- Des stéréotypes : Silence , on assassine.
- Des slogans politiques : Sous les PV , la plage.
- Des slogans publicitaires : Le choc des idées , le poids des réalités.

Le défigement peut se pratiquer sur des groupes nominaux :

N .Adv.Adj : Maladie littérairement transmissible .

Adj.N : Un imparfait salaud.

On a compris que la publicité dans l'intention d'attirer l'attention du public, déforme une suite figée très connue, qui lui sert de jeu sur le langage.ces pratiques publicitaires ont fait l'objet de nombreuses études. Le défigement est très utilisé dans les mots croisés, très présent dans les journaux quotidiens .ex : peut être bleue dans le noir (peur).

La technique consiste à définir un terme en mêlant lecture figée et lecture compositionnelle.

Cela nous a permis de retenir que les jeux sur le langage dont nous venons de

parler mettent en évidence l'importance du figement/défigement dans les langues.

1.2.8 Portée du figement :

Nous mettons au clair deux situations du figement, dont la plus simple est celle où l'ensemble de la séquence est figé, qui peut s'appliquer sur les proverbes exemple : la nuit tous les chats sont gris, ou une suite verbale comme : avoir les yeux plus gros que le ventre, d'une suite adverbiale : à fond la caisse ,ou d'un substantif : cordon bleu ou col-vert, ou encore une locution prépositive : aux bons soins de, dans ces exemples , le figement affecte la totalité de la suite, dans laquelle les termes concernés ne jouissent d'aucun degrés de liberté.

La deuxième situation du figement qui est assez fréquente : il arrive que dans certaines séquences, seul un sous-ensemble fasse l'objet d'un figement et non pas toute la séquence qui est figée. I.Mel'cuk (1984),repris par G.Gross (1996 :15) rend compte de l'expression du haut degré qui se traduit souvent par des suites métaphoriques figées exemple : Toucher en plein dans le mille, ou rouler à tombeau ouvert. Dans ces exemples nous pouvons supprimer l'indication de l'intensité représentée par la suite figée .le verbe peut figurer tout seul dans la phrase car lui seul peut prendre en charge les relations distributionnelles avec les arguments, les indications adverbiales figées sont non pertinentes, dans l'exemple suivant : vous lui avez tiré les vers du nez : on remarque que « vous » et « lui » sont libres et peuvent être substitués, ce qui est figé c'est la suite « tirer les vers du nez à ». Dans un second exemple que voici : Luc a cassé sa pipe, on voit que le figement ne concerne pas la totalité de la séquence .on peut la transformer de la sorte : attention tu vas casser ta pipe. Une description linguistique fine doit rendre compte avec précision, pour une séquence donnée, de ce qui est figé de ce qui ne l'est pas.

1.2.9 Les proverbes sont-ils des expressions figées ?

Les « expressions figurées » ou « locutions » ou « proverbes » ont été relevées

depuis longtemps par les observateurs de discours variés , il s'agit de formules, de dimension et de structure variables, de fréquences assez élevée dans les discours, dont le sens usuel , conventionnel, est plus ou moins différent de leur sens littéral : exemple :« casser du sucre sur le dos de quelqu'un » s'interprète couramment comme : médire de quelqu'un. Selon les cas, l'écart entre sens littéral (qui est en effet le sens compositionnel) et sens usuel (ou conventionnel) est plus ou moins marqué.

Du point de vue rhétorique, ces expressions colorent le discours de différentes « nuances » : plus ou moins expressives, plus ou moins familières, leur présence caractérise le style.

Quant-aux proverbes, phrases complètes figées, ont fait l'objet d'une approche différente, au terme de laquelle J.-C.Anscombre (2003 :159-173)) adopte un autre point de vue que l'hypothèse d'un quelconque figement pour rendre compte de ce phénomène.

J.-C.Anscombre appelle « énoncé proverbial » tout énoncé sentencieux générique, il en résulte que tout énoncé sentencieux ne sont pas des énoncés proverbiaux, non plus que les phrases situationnelles comme *Il a passé de l'eau sous les ponts*, *Un ange passe* ou *Les carottes sont cuites*, qui ne sont pas génériques. La catégorie des énoncés proverbiaux comprendra donc les proverbes, adages et dictons – au sens habituel intuitif, mais aussi les tautologies, comme *Un sou est un sou*, ainsi qu'une classe d'énoncés proverbiaux sans caractéristique particulière, comme *Les apparences sont trompeuses*.

Cf. Anscombre (1986) et surtout (1990) décrit les caractéristiques de l'énoncé proverbial :

- Est le reflet de la sagesse populaire (représente une vérité générale d'origine ancestrale et largement expérimentale).

- Est bref, et très souvent métaphorique.

- Est de création orale spontanée et populaire, ce qui fait qu'il est fréquemment vulgaire.

- Se transmet fidèlement de génération en génération (« le legs sacré de nos ancêtres »), sauf les inévitables déformations dues à une transmission orale.

- Est une expression figée, et relevant donc du lexique (« Il faut l'apprendre par cœur »).

- Est très souvent bi-membre.

- Présente fréquemment des caractéristiques de type métrique (rimes, répétitions, assonances, etc.), qui sont en fait des procédés mnémotechniques.

Le figement peut être à l'origine d'une inférence fixée une fois pour toutes dans le lexique comme c'est le cas dans les proverbes : en plus de l'inférence assurée par les structures syntaxiques, suivant des travaux élaborés dans un colloque d'Europhras (août, Bâle 2004) ils ont dégagé, une régularité lexicale qu'ils ont appelée *métonymie inférentielle* qui participe à la structuration des proverbes.

Vu la structure un peu similaire des proverbes et les expressions figées, on a tendance à les considérer comme étant la même chose, autrement dit un proverbe c'est une expression figée, certes, on ne va pas nier que certains proverbes sont figés, ceci dit comme dans toutes structures ou formes langagières, on peut trouver une partie ou un élément figé, exemple : « bonne renommé vaut mieux que ceinture dorée ». Ce qui est inacceptable est de considérer le figement comme un trait caractéristique de la catégorie des proverbes ; d'autres parts n'oublions pas que les proverbes jouissent d'une certaine flexibilité et une certaine liberté que les expressions ne jouissent pas souvent, ce qui à notre avis ne les rend pas équivalents ; sans aller plus loin dans l'analyse, et sans aborder d'autres aspects qui ne relève pas de notre spécialité comme le moule rythmique, et structure

mélodique, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Dans ce sens, nous mettons en évidence une citation de Anscombre (1986) et surtout (1996) : « On aura compris mon propos. Le figement n'est pas un trait caractéristique de la catégorie des proverbes telle que je l'ai présentée ci-dessus. En revanche, les proverbes sont formés sur un nombre limité de moules rythmiques, fixes dans un état donné d'une langue, et qui représentent une « métrique naturelle ». Ces moules varient diachroniquement avec les états de la langue, y compris lexicalement…. »

Ce qu'on retient des propos de Anscombre, les proverbes ne sont pas obligatoirement figés, dans leur structure ils ont un degré de liberté et de flexibilité …etc. Ce qui les différencie des expressions figées dans leur plus grande part, paradoxalement et d'un autre point de vue, on n'est pas forcé de croire que toutes les expressions figées peuvent être des proverbes. Donc on s'abstient à croire que les proverbes ne sont pas dans tous les cas des expressions figées et vice versa. Malgré qu'on retrouve beaucoup de points en commun comme l'inférence, qui s'explique par le fait de tirer une conclusion suite à l'emploi d'un proverbe ou d'une expression figée, objectif commun aux deux notions.

1.2.10 Relation entre figement et collocation :

A/Définition de la collocation :

Pour faire la distinction entre le figement et les collocations, il faudrait définir les deux notions, étant donné que le figement a déjà été défini précédemment, on commence par définir la collocation, selon une thèse de (Estelle Dubreil, 2008, « Collocations : Définitions et problématiques », Université de Nantes) :

« Conformément aux propos de Melcuk, les collocations sont des expressions appartenant à la catégorie des phénomènes phraséologiques. La phraséologie est

un vaste domaine d'investigation linguistique, que Rey et Chantreau dans leur dictionnaire des expressions et locutions, définissent comme un : système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages (Rey et Chantreau 1989,préface p,IX).

Et que le TLFI décrit comme recouvrant :

« L'ensemble des tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique. »

Particularité expressive, usages, tournures typiques, caractère idiomatique…, envisagées au sens lexicographique la phraséologie est un phénomène appartenant au patrimoine d'une langue.(Mortchev-Bouveret 2004), envisagée au sens large (Cowie 1998) la phraséologie regroupe trois catégories de phénomènes : les expressions entièrement lexicalisées (ou figées), les expressions partiellement lexicalisées (ou figées)…

On constate que le concept de collocation est difficile à définir vu qu'il prête à confusion avec les expressions figées, parce qu'il jouit d'une nature dynamique. Ce qui rend les collocations importantes c'est leur omniprésence, et ceci d'un point de vue quantitatif, que ce soit dans la langue générale ou spécialisée (toutes langues confondues), d'un point de vue qualitatif, « les collocations appartiennent au système de langue, en tant que groupements usuels, syntaxiquement et sémantiquement contraints, mais leur développement change avec l'usage. Elles sont soumises à des contraintes sociolinguistiques de registre de langue : familier (peter la gueule à quelqu'un), soutenu (satisfaire un besoin), etc. » Grossmann et Tutin (2003 : 6).

Paradoxalement, selon les travaux de Williams (2001b : 3) : « la collocation doit donc être conçue comme un phénomène dynamique dont la signification est négociée et non figée. »

Selon les travaux de Bally, il appelle les collocations les séries phraséologiques, Bally (1909 : 66) « De fait, les collocations s'intègrent dans une zone qui oscille entre le syntagme libre et le syntagme figé, ce qui génère un triple problème de définition.

Premièrement, les phénomènes collocationnels, correspondent à des syntagmes semi-figés se situant sur un continuum qui part du syntagme libre et qui va jusqu'au syntagme figé et dont il est difficile, voire impossible, de fixer les bornes. Ils sont situés dans une zone floue, que Thierry Fontenelle (1997 : 45) appelle le fuzzy area , entre la combinaison libre et l'expression figée, dont les frontières sont loin d'être étanches ; comment savoir où commence et où finit le semi-figé ?

Libre (envie de chocolat) ⟶ Semi-figé (ferme intention) ⟶ Figé (pomme de terre).

Deuxièmement, sous couvert du terme de collocation, les phénomènes rassemblés sont de nature différentes, de telle sorte qu'à l'intérieur de cette zone floue les restrictions syntagmatiques se distinguent également par différents degrés de figement .sur un continuum allant du libre au figé, les collocations sont alors qualifiées de régulières, transparentes et opaques.

Régulière (colère destructrice)⟶ transparente (Rouge de colère) ⟶ Opaque (Colère noire).

Les locuteurs natifs emploient les collocations par intuition ,voici des cas typiques du concept de collocation :

Gravement malade ; grièvement blessé ; désirer ardemment ; aimer éperdument.

A défaut de pouvoir donner une définition précise les phénomènes collocationnels ,les chercheurs ont essayé de donner des critères qui pourraient être du moins acceptés en qualité de collocation, sur cet effet Williams (2001b) ainsi que Tutin et Grossmann(2002), ont proposé quelques critères de description

afin de pouvoir comparer entre les phénomènes collocationnels et le figement , et dans cette perspective ces chercheurs montrent que seuls deux paramètres plaçant les phénomènes collocationnels sur une échelle de figement concordent, bien qu'ils soient discutés. Ces paramètres correspondent à leur caractère transparent et à leur aspect arbitraire :

a) **Critère de transparence :** Le critère de transparence ne s'applique que relativement aux collocations lexicales, et non aux collocations grammaticales comme « se souvenir de », eu égard à la dimension sémantique qu'il mobilise. En effet, il réfère à leur caractère interprétable malgré leur imprévisibilité (cf .B.sur le critère de l'arbitraire).

En d'autres termes, dans le cas d'un locuteur natif, le sens peut être facilement déductible, par contre, dans le cas où la langue de la collocation est considérée pour le non natif comme étant « étrangère », il est pratiquement impossible de produire ou de comprendre une collocation en l'absence de mémorisation préalable, exemple : « vert de rage », ou « buveur invétéré ».

Dans ce cas le sens du collocatif ne semble pas réellement transparent, ceci dit ; il n'est pas immédiatement interprétable, le caractère de transparence est donc discutable et loin d'être pertinent.

b) **Critère de l'arbitraire :** Les collocations sont de nature arbitraire, qui veut dire que ce critère qualifie la non- prédictibilité de l'association lexicale. Ce critère apparait lorsqu'on aborde la traduction de la collocation. L'association lexicale ne peut se prévoir lors de la traduction. Etant donné que d'une langue à l'autre les bases ne sélectionnent pas les mêmes collocatifs.

Voici un exemple : peur bleue ⟶fear blue (anglais)

Dans cet exemple, le sens de bleue qui signifie l'intensité, a été traduit entant que couleur, donc l'association ainsi traduite ne véhicule pas le vrai sens de la collocation ; il faut distinguer entre ce qui peut être librement traduit et ce qui exige la connaissance collocationnelle, comme nous l'explique (Williams 2001b) : « Ce qui est non arbitraire (un syntagme libre) dans une langue peut ne pas l'être dans une autre ».

Il faut remarquer aussi que l'aspect sémantique réunissant le collocatif à la base est caractérisé par le l'aspect non prédictible de l'association lexicale, car les collocations suivent des patrons précis : Tutin et Grossmann nous donne un exemple que voici : « Par exemple, les collocations construites autour d'un nom incluant des adjectifs ou des verbes, mais probablement pas des adverbes ou des conjonctions » (Tutin et Grossmann 2002 : 9).

c) **Critères définitoires :** les critères discutés par Williams (Williams 2001b) sont au nombre de deux : le caractère habituel de la collocation et sa bonne formation syntaxique.

Le caractère habituel : historiquement, le caractère habituel figure parmi les premiers critères énoncés pour la reconnaissance des collocations.

Pour reconnaitre ce qui réellement habituel de ce qu'il n'est pas, pose un petit problème, se contenter de ce « qui (devenu) fréquent, régulier, coutumier » (TLFI) n'est pas satisfaisant, au sens où une telle définition ne permet pas de disposer de paramètres quantitativement discriminants, comparés aux cooccurrences syntagmes libres. C'est pourquoi est généralement associée au critère habituel une dimension statistique.

La bonne formation syntaxique : le critère de grammaticalité tel qu'il est présenté par Williams (Williams 2001b) : n'est envisagé que dans la perspective d'une extraction automatique des collocations .De ce fait, ce critère est légitime d'un point de vue lexicographique pour limiter le bruit

(Kjellmer, 1984) ou , selon les besoins de l'étude ,ne sélectionner que les collocations lexicales, toutefois, Mel'cuk, Tutin et Grossmann, (1998), proposent la définition suivante : « Une collocation est l'association d'une lexie L (mot simple ou phrasème)et d'un constituant C(Généralement une lexie , mais parfois un syntagme , par exemple : « à couper au couteau » dans un brouillard à couper au couteau) entretenant une relation telle que :

- C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L la base.
- « Le sens L est habituel » Tutin et Grossmann (2002 :11).

Cette définition met en avant les paramètres sémantiques et syntaxiques inhérents à l'association collocationnelle, sans résoudre le problème de la diversité des éléments convoqués, auxquels il n'est pas pertinent d'appliquer un traitement homogène, pour ces raisons, afin de compléter les principes définitoires, les chercheurs s'appuie généralement sur des typologies classant les combinaisons lexicales possibles en fonction des paramètres sémantiques et/ou syntaxiques. Tutin et Grossmann (2002 :11).

B/Les typologies des collocations :

Selon Tutin et Grossmann , nous avons deux sortes de typologies de collocations, en premier lieu : typologies selon des critères sémantiques, et en second lieu : typologies selon des critères syntaxiques.

Dans le premier type de collocations selon des critères sémantiques, ils distinguent trois sortes de collocations :

- Les collocations opaques : C a un sens particulier en cooccurrence avec L différent de sa signification en dehors de cette association, la base conserve sa signification habituelle. Le collocatif semble imprédictible et l'association

arbitraire.

Ex : nuit blanche, peur bleue.

Les collocations opaques sont proches des expressions figées (comme cordon bleu), à la différence près que la base reste interprétable .Les collocatifs sont souvent peu productifs ou donne lieu à des séries limitées (comme bleu avec frousse ou trouille).

- Les collocations transparentes : Elles constituent le cas prototypiques .Le décodage est rendu possible par un sens du collocatif proche de sa signification ou une périphrase comportant une comparaison ou une métaphore facilement interprétable. Tutin et Grossmann (2002)

Ex : Désir ardent , désir enflammé. Imprédictibilité sémantique (quasi-synonymie des adverbes sans substitution possible.).

- Les collocations régulières .C inclut la signification de L ou a une signification très générique. L'association est motivée et transparente. soit le collocatif est à base unique , soit il porte sur un paradigme qui semble pouvoir être défini par des traits sémantiques.

Ex : Nez aquilin ; base unique (aquilin se définit à l'aide de la base nez).

Ex : grande tristesse, paradigme sémantique (trait intensif porté par grande).

Les collocations régulières sont proches des expressions libres (comme réelles tristesse).

Typologie selon des critères syntaxiques : L'association d'une base et d'un collocatif génère un syntagme qui mobilise des constituants spécifiques .l'association de ces constituants n'est pas arbitraire et permet de générer des syntagmes nominaux (nom + adjectif) ou verbaux (verbe + adverbe).c'est pourquoi (Hausmann 1989) décrit la classe des collocations par une typologie des paires de constituants que les

collocations peuvent générer .Suivant cette démarche , une collocation correspond à la combinaison caractéristique de deux mots dans une des structures suivantes :

- Nom + Adjectif (épithète) : amour platonique .
- Nom + (prép)+ nom : bourreau des cœurs .
- Nom (sujet) + verbe : la colère s'apaise .
- Verbe + nom (objet) : commettre une agression.
- Verbe +(prép) + nom : rougie de honte .(Hausmann 1999).
- Verbe + adverbe : exploiter efficacement.
- Adverbe + Adjectif : sexuellement transmissible.

Néanmoins Tutin et Grossmann (2002 :13) remarquent que la liste donnée des patrons syntaxiques donnée par Hausmann n'est pas exhaustive , comparée ,entre autre, aux collocations présente dans le dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC), Mel'cuk et al (1984, 1988, 1992, 1999). Par exemple, les syntagmes construits sur des bases nominales admettent non pas uniquement des adjectifs mais également des prépositions comme (de joie).De même, les syntagmes construits sur des bases adjectivales admettent non pas uniquement des adverbes mais aussi des syntagmes prépositionnels comme (ivre de colère) ou d'autres adjectifs comme (ivre mort).

1.2.11 Lexicalisation et figement lexical :

Il est évident qu'entre le figement lexical et la néologie[4] lexicale il existe certains caractères en commun, à titre d'exemple le « codage », concepts commun aux deux, implique fixation en langue de séquences produites en discours (relation entre signifiant stabilisé et signifié arbitrarisé), selon A.Rey « certains néologismes font soupçonner l'influence des syntagmes figés » : exemple : un « jeune loup » aurait- il une relation avec l'expression « avoir les dents longues » ?

« Subir un accident imprévu », n'est-il pas motivé par l'acception du nom

[4] Néologie : processus de formation de nouvelles unités lexicales.

présente dans « Glisser sur une peau de banane » ? Les relations entre lexème et syntagmes figés ne se limitent pas à la synonymie (mourir / casser sa pipe…).

Cependant, les lexème[5]s et les syntagmes figés, s'opposent par plusieurs traits : outre la nature de leur signifiant respectif (mot / suite de mots), la variété catégorielle des syntagmes figés les oppose aux lexèmes (à valeur dénominative) qui relèvent essentiellement des catégories majeures N, V, Adj .

Les syntagmes figés font l'objet dans les dictionnaires d'un traitement par synonymie ou paraphrase (exemple : y a pas de lézard : il n'y a pas de problèmes …) et le synonyme ou la paraphrase peut se substituer à l'expression dans un discours , au registre de langue près.

Unis par le codage lexical , les deux types d'innovations restent néanmoins distincts .

Et comme nous l'explique G.Gross dans « Les expressions figées en français » (1996) « on constate que les suites totalement figées sont très minoritaires par rapport à celles qui ont des restrictions partielles .On peut d'abord se demander si les suites totalement figées doivent être assimilées aux catégories simples .*Cordon bleu* est-ce un nom ?*casser sa pipe* est-ce un verbe ? la réponse n'est pas simple.

Du point de vue syntaxique ces suites ont le même fonctionnement que les catégories simples correspondantes .*Cordon bleu* peut avoir la même distribution que (bonne) cuisinière.

(Cette cuisinière , Ce cordon bleu) réalise des plats que j'adore.

J'apprécie les talents de (cette cuisinière , ce cordon bleu).

Marie est un (cordon bleu, une bonne cuisinière). »

Selon Gaston Gross , des réflexion ont été faites à propos de l'exemple (Casser

[5] Lexème : unité minimale de signification, par opposition à morphème, unité minimale d'analyse grammaticale. (Dictionnaire du français, 1995, Hachette).

sa pipe) à propos de la distribution , et les résultats nous révèlent qu'on ne peut pas assimiler un nom composé à une catégorie simple, et ce , pour de multiples raisons : l'une d'entre elles est parce qu'on trouve deux mots différents , et au pluriel on a besoin de deux marques du pluriel : des cordons bleus. La seconde raison est que étant donné qu'il y a une séparation entre les deux mots , les relations naturelles entre un substantif et l'adjectif qui le suit sont bloqués.

Toutes les raisons évoquées précédemment font que nous certifier que dans l'exemple de (casser sa pipe) la distribution est celle d'un verbe, mais en aucun cas on ne peut le considérer comme un verbe simple.

Etant donné qu'on ne peut considérer la séquence comme un verbe simple donc elle n'est en aucun cas susceptible d'actualisation, condition requise de figement, et comme le conclut G.Gross dans « Les expressions figées en français » (1996 : 23) : « les locutions sont donc des unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont les fonctions syntaxiques et les syntagmes[6] dont elles ont perdu l'actualisation.»

En termes de conclusion, ce chapitre a fait le point sur toutes les réflexions et définitions concernant les expressions figées apportées par les lexicologues, pour qui les expressions figées ont leur raison d'exister et qu'il est impératif de les apprendre en même temps que la grammaire lors de l'apprentissage du français langue étrangère. Réflexion faite sur tous les concepts qui constituent les fondements de base de notre recherche, le chapitre suivant mettra au clair l'impact du figement, dans tous ces états sur la compétence communicative dans l'apprentissage du français langue étrangère, comprenant principalement la compétence de compréhension, qui constitue le point de départ de toute communication orale ou écrite.

[6] Syntagme : groupe syntaxique. .(Niklas-Salminen,A, 1997).

Chapitre 2

Le figement dans la communication

Dans ce chapitre nous reprenons la notion de figement ainsi que ses définitions afin de faire le point sur notre problématique, et cela en couvrant les différents aspects du fonctionnement des séquences figées en communication voire, aspects théoriques (dans la phraséologie), aspects sémantiques, aspects syntaxiques, car toutes les études sur le figement qui ont été réalisées émanent de différents domaines selon des chercheurs qui s'inscrivent dans des perspectives théoriques variées selon une dimension diachronique et appliquée (la traduction et l'apprentissage) essentiellement.

Chapitre 2 : Le figement dans la communication

2.1 Linguistique

2.1.1 Définition des expressions figées :

Monika Sulkowska a défini les expressions figées comme groupement de mots (au moins de deux mots) qui sont lexicalisés et dont le caractère est reproductif. Très souvent le sens global des expressions figées ne résulte pas de la simple cohésion des éléments constitutifs. M.Sulkowska, cité dans, I.Gonzalez Rey « les expressions figées en didactique des langues étrangères (2007 : 223).

M.Sulkowska ajoute notamment que la classe des expressions figées est un groupe hétérogène. Les limites de cette catégorie sont floues et sa structure interne est graduelle. D'un coté, les expressions figées sont limitées par des séquences libres (combinaisons de mots formées spontanément dans l'acte de parole, par exemple. Paul va à l'école). De l'autre, elles restent bornées par des unités complètement lexicalisées (fortement figée) où le processus de figement est déjà finalisé, par exemple, chiens écrasés ; grosse légume ; à bon chat, bon rat. On peut mentionner quelques traits définitoires des expressions figées tels que :

- Le caractère reproductif : l'expression figée est une suite reproduite dans

l'acte de communication sous une forme plus ou moins donnée.

- La polylexicalité : c'est une séquence de deux ou plusieurs mots non soudés qui possèdent un fonctionnement syntaxique autonome.
- La lexicalisation : c'est une suite de mots partiellement ou complètement lexicalisée.
- Le figement linguistique ou/et le figement d'utilisation.

D'après G. Gross (1996), on observe le figement linguistique quand une expression se caractérise par l'opacité syntaxique et/ou l'opacité sémantique. Par contre nous parlons du figement d'utilisation quand la syntaxe est régulière, la lecture littérale d'une expression est possible, mais elle fonctionne comme unité figée en raison de la tradition d'emploi (c'est le cas de certains proverbes, citations, etc.). L'opacité syntaxique apparait quand une expression refuse des possibilités combinatoires ou transformationnelles. La construction est d'autant plus figée qu'elle a moins de propriétés transformationnelles, à savoir qu'elle refuse par exemple, la passivation, la relativisation, la pronominalisation, le détachement, l'extraction ; on observe aussi le blocage des paradigmes synonymiques. Par contre, nous parlons de l'opacité sémantique lorsque le sens d'une expression est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire on ne peut pas le déduire du sens des éléments composants.

De plus, bon nombres de définitions des expressions figées renforcent leurs différents aspects comme c'est le cas avec celle de F.de Saussure « l'expression figée est un type de signe qui se caractérise par la divisibilité de son signifiant et l'indivisibilité de son signifié. ou la définition de S.Skorupka (1982) qui « considère comme unité phraséologique une association de mots entièrement ou partiellement lexicalisée .D'habitude une telle association a un sens nouveau , différent du sens des éléments composant cette association . » . Pour A.M.Lewicki (1982) « Les phraséologismes sont des unités de langue possédant un trait caractéristiques fondamental –la non-continuité , c'est-à-dire que les composants d'une telle

unité de langue ne rentrent pas dans des rapports d'antécédence et de séquence , typiques des composants des mots . En bref, les expressions figées englobent des structures telles que :

- Des noms composés (par exemple : coffre-fort)
- Des joncteurs (par exemple : à cause de , dans le but de)ou des locutions grammaticales ;
- Des locutions verbales , adverbiales , adjectivales , (par exemple : casser sa pipe , de la tête aux pieds) ;
- Des phrases figées , proverbes ,dictons , maximes , aphorismes, etc.(par exemple : à bon chat ,bon rat ; tel père ,tel fils).

Parfois, les expressions figées incarnent également des structures monolexicales (figées et reproductives) telles que : Bonjour, stop, merci, etc.

2.1.2 Le figement dans la phraséologie :

Les recherches sur la phraséologie datent du XVIII^{e} siècle (1771) .Or, les grammaires traditionnelle descriptives ,soucieuses de la normalisation et de la correction de la langue, lui ont accordé peu d'importance .Ce préjugé envers les expressions figées , perçues et considérées comme secondaires , dû à leur appartenance au langage familier et informel ,expriment les émotions , les sentiments et la sagesse populaire d'une même communauté. De nos jours , la phraséologie bénéficie d'une reconnaissance méritée grâce au nombre grandissant de chercheurs qui s'intéressent à ces tournures. Fernande Ruiz Quemoun ,cité dans *les expressions figées en didactique des langues étrangères* (2007 :182) .

Pour Saussure ,il s'agissait de « locutions toutes faites » ; Rey et Chantreau définissent la phraséologie comme « un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée ». Le père de la phraséologie, Bally , citait ce terme dans son traité : « 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 générale de phraséologie ». Fernande Ruiz Quemoun ,cité *dans les expressions figées en didactique des langues étrangères* (2007 :182) .

C'est à l'enseignant qu'incombe le devoir d'en faire saisir le sens . Il n'est pas suffisant de proposer la traduction ou l'explication dans la langue cible , les unités phraséologiques doivent faire partie de l'apprentissage d'une langue étrangère », nous confirme Fernande Ruiz Quemoun ,cité *dans les expressions figées en didactique des langues étrangères* (2007 :182) .

Selon des recherches récentes et contemporaines en sémantique faites par J.C.Anscombre et O.Ducrot .et M.Bréal. et J.L.Austin , J.Searle et P.Grice , en pragmatique que l'enseignement des expressions idiomatiques a droit à une place d'honneur.

Ces expressions idiomatiques que l'on trouve plus souvent à l'oral et un peu moins à l'écrit sont enracinées dans notre langage quotidien et font appel à l'imagination et à l'affectivité contribuent à rendre notre message plus expressif. En effet ,ces expressions reflètent la culture partagée d'une communauté linguistique et demandent une connaissance extralinguistque des interlocuteurs .

La problématique du figement se trouve dans le cadre des linguistiques cognitives .Cette idée toute faite est une propriété des langues naturelles selon laquelle les séquences figées sont aussi importantes que les séquences dites libres. La langue entretient avec le figement des rapports très étroits dans les mots composés comme grand-mère, cuiller à café, dans les locutions comme «tout à coup », «à cœur joie », «d'arrache-pied » où il n'est pas possible d'opérer un défigement . Fernande Ruiz Quemoun, cité dans « les expressions figées en didactique des langues étrangères (2007 : 190)

Ces énoncés préconstruits sont appris par cœur et employés dans un contexte précis, sans chercher à être décodés ni à découvrir leur étymologie. Leur tournure est alors sentie comme une image, mais leur opacité sémantique ne gène aucunement le locuteur .Nous pouvons même dire que ces expressions

idiomatiques sont transparentes dans le sens qu'elles sont comprises et réutilisées facilement.

En somme, et d'après les propos des chercheurs précédemment évoqués, nous confirmons un état de fait qui est que le figement occupe une place privilégiée dans la phraséologie parémiologique (de parémiologie[7] .

2.1.3 L'originalité des expressions figées (la métaphore) :

Le caractère original des expressions figées repose sur le type symbolique et sur la métaphore qui fait ressortir un sens caché dans ce sens figuré. Le locuteur dans ce cas ne fait aucun calcul pour accéder à la métaphore. Comme nous le montre R. Gibbs (1986 : 17-30) qui a soutenu l'idée que le sens figuré est activé en premier et que le sens littéral est activé seulement si le sens figuré n'est pas pertinent par rapport au contexte donné . Dans cet état de d'esprit Tamba in N.Charbonnel & G.Kleiber (1999 : 207) ajoutent : *« Dans le domaine linguistique notamment , le mot métaphore sert à designer des phénomènes mal circonscrits et si variés qu'il n'est pas toujours facile de savoir de quoi l'on parle au juste* ».

Tamba a constaté en analysant ces concepts, qu'il existe un grand écart entre eux, qui est que la métaphore[8] dépend de la créativité du locuteur, tandis que l'expression figée ne relève que de la collecte .Il parle alors de métaphores figées qui passent la plupart du temps inaperçues, tellement elles sont mémorisées , conçues et employées comme un tout, à titre d'exemple ,à la suite d'un gros chagrin , on dira qu'on a le cœur gros.

D'après Amossy et Herscheberg-Pierrot « *il s'agit de représentations toutes faites .des schèmes culturels préexistants ,à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante ,dans ce sens Lippmann pense que ces images sont indispensables à la vie e société .Sans elles ,l'individu resterait plongé dans le*

[7]Parémiologie : est la discipline qui a pour objet l'étude des proverbes et expressions apparentées - sentences, préceptes, slogans, devises… - reprises sous le nom de « parémies ».)

[8] Métaphore : procédé de langage qui consiste à donner à un mot qu'on ne lui attribue que par une comparaison imagée ou une analogie .(dictionnaire Hachette,1995).

flux et le reflux de la sensation pure : il lui serait impossible de comprendre le réel , de le catégoriser ou d'agir sur lui » Amossy.R & Herscheberg-Pierrot.A, « *Stéréotypes et clichés .Langue ,discours, société* » (1997 : 26).

2.1.4 Le figement dans l'histoire de la grammaire :

Le figement comme on le voit et on le définit actuellement, phrase ou syntagme(appelé aussi tour, expression, locution et même phrase dans les grammaires du passé) de nature verbale, nominale ,adjectivale ou adverbiale dont le sens peut être opaque et la combinatoire syntaxique n'est pas libre ; est un concept linguistique récent établi dans les années 1980, principalement dans les travaux de M.Gross.

Les séries figées ont toujours fait partie des dictionnaires depuis que la langue y a été l'objet d'une description précise ,Furetière (1690) définissait les séries figées verbales comme suit : *« Une phrase ou un régime particulier à la langue Françoise , qui a quelque chose contre les règles de la grammaires des langues ordinaires .Faire de la terre un fossé , c'est gallicisme*[9] *qui n'a pas un sens , une construction régulière […]* ».(J-C . Anscombre & S.Mejri (2017 :217).

Anscombre & Mejri nous ajoute que le lexicographe du XVII^{e} siècle insistait sur le caractère aberrant étymologiquement parlant, des syntagmes de ce genre par rapport à la règle grammaticale mais aussi au sens compositionnel de ces derniers. Cette affirmation explique que ces phrases ou régimes particuliers à la langue Françoise, du domaine de l'irrégularité , c'est-à-dire de l'exception et de la singularité , ne furent pas 'mis en règles' dans les grammaires , contrairement aux phrases ou syntagmes (pour nous) libres, dont les éléments de base _ les parties du discours étaient pris comme objet ,classés et analysés selon le découpage graphique traditionnel en mots. Au XVIII^{e} siècle, dans un cadre grammatical différent, la question de l'idiotisme, notion qui renverra aussi à des irrégularités, se posera différemment, nous le verrons mais ces

[9] Gallicisme : Forme de construction particulière à la langue française

derniers bien que présents dans l'encyclopédie méthodique, ne seront pas non plus inclus de la grammaire. La notion de figement, telle que nous l'avons définie ci-dessus, affectant la combinatoire syntaxique et, éventuellement, le sens de syntagmes ou de phrases et dont le statut est par là irrégulier, a donc été absente des grammaires jusqu'au XX^{e} siècle. C'est la raison pour laquelle ,G.Gross (1997 :3), avant de mettre en évidence , dans les langues , l'ampleur du secteur des séries figées , découvrait un précurseur en O.Jespersen et sa *Philosophie of grammar* (1924, trad .Franç.1971) parce que , le premier , cet auteur aurait clairement posé :

« l'existence de deux principes opposés dans les langues : la liberté combinatoire et le figement .Mettre ainsi , d'entrée de jeu , le figement sur le même plan que la notion de règles [combinatoires] était une grande innovation ».

Dans le domaine grammatical, la prise de conscience de la singularité de segments d'énoncés qui ne pouvaient être soumis à l'analyse de la même façon que les phrases libres, a été lente. Nous tenterons de la mettre en évidence et d'en expliquer les raisons d'une façon succincte.

Selon J-C.Anscombre & S.Mejri (2007 :337) , La grammatisation dominante à la Renaissance a déterminé une difficulté difficilement surmontable pour les grammairiens : jusqu'au XVII^{e} siècle , ceux-ci se sont vus dans l'impossibilité , précisément à cause de ce type de grammatisation , de percevoir , dans l'observation à laquelle ils ont soumis la langue, des parties du discours (PDD)(l'objet principal de cette grammaire étant d'intégrer des éléments formellement unitaires dans des catégories PDD) qui auraient été composées de plusieurs éléments formels. Dans cette linguistique du mot isolé, les phrases figées ou fréquentes ne pouvaient pas ne pas être décomposées en leurs unités minimales (correspondant aux mots).

Cependant, dans les cas des praticiens des langues étrangères ; si le figement est un concept tout aussi inexistant que pour les autres grammairiens de la Renaissance et du XVII^{e} siècle , des phrases ou syntagmes figés ou fréquents

sont pris en compte. Inutile de préciser que la question pratique de leur délimitation et celle, théorique , de leur statut dans la langue ne sont pas traitées.

La Grammaire Générale et raisonnée 1660, dans la rupture qu'elle marque avec la grammaire qui l'a précédé, permettra l'émergence des concepts d'*ordre logique vs. Ordre usuel* qui, tout autant que les observations pratiques autour de la pédagogie de la traduction, mèneront à la prise de conscience d'irrégularité (inévitablement repérables au niveau de l'expression –non de la pensée –) dont les grammairiens auront à tenir compte. Cependant, ces irrégularités sont toujours considérées d'origine rhétorique : il s'agit de figures.

Comme nous venons de dire, et d'après l'ensemble des travaux de M.Gross. Effectuer, pour une langue donnée, des recensements de segments complexes formellement homogènes et relevant de la même classe syntaxique était bien ce qu'il fallait d'abord faire, comme l'a si bien confirmé le grand linguiste M.Gross, en établissant définitivement le concept de figement, M.Gross (1990 : 54) :

« Des progrès ont été réalisés [en linguistique] quand la description du sens a pu être séparée de la description des formes, alors que rien de cohérent ou de général ne peut être affirmé aujourd'hui pour la moindre unité de sens ».

Brigitte Lépinette « *Le figement linguistique : la parole entravée* (2017 :338).

2.1.5 Figement et Lexique (Traduction) :

Gouadec (2002) nous signale que « *il faut que le message soit accepté , puis compris ,dans la culture destinataire afin que le traducteur organise le contenu et l'exprime dans le code voulu* » , autrement dit « *il faut interpréter pour traduire* **»**comme le rappelle le titre de l'ouvrage de D.Seleskovitch(1984).

De par les échanges et les enjeux économiques ,politiques , culturels, techniques , scientifiques qui ne cessent d'augmenter et se généraliser dans le monde contemporain, la nécessité de recourir à la traduction est plus que

primordiale, la diffusion de ces derniers se fait sur différents supports, traduction de textes officiels, d'aide en ligne de logiciels, de sous-titres de films ,de posologies de médicaments ,de mode d'emploi , de publicités, de conférences, de romans… c'est-à dire que tout est susceptible d'être traduit à condition que cela se passe dans la rigueur et la bonne méthode.

Dans le but de traduire convenablement une expression ou un lexique tout en restant fidèle au sens premier, certaines conditions sont à réaliser et à prendre en considération d'une façon impérative, l'une d'elles exige que le traducteur doit maitriser les modes de pensée et de fonctionnement de la communauté pour laquelle il traduit comme nous le dit clairement Gouadec (2002) *« Le traducteur doit donc maitriser les modes de pensée et de fonctionnement de la communauté pour laquelle il traduit* » quitte à aménager , voire à créer un milieu culturel ,sinon la communication ne se fait pas ,Oskui (2004) nous le confirme « Tout acte de traduction implique un milieu interculturel, un milieu où les expressions linguistiques appartenant à des langues différentes peuvent acquérir une valeur sémantique plus ou moins comparable du fait de la mobilité, des pratiques et des représentations culturelles , linguistiques et techniques ».

Ceci explique que le lexique, que le traducteur a à traduire n'implique pas uniquement la connaissance des mots susceptibles d'être traduits dans la langue cible, mais le transfert demande bien plus qu'une traduction mot à mot, essentiellement lorsqu'il s'agit des expressions figées ou l'interpellation d'un milieu interculturel est fortement préconisé d'une part, et d'autre part la traduction du lexique mot à mot est proscrite ou carrément interdite.

Si traduire convenablement le lexique et les expressions tout en restant fidèle au sens premier s'avère capricieux, voire périlleux, cela pourrait l'être davantage lorsqu'il s'agit de traduire des expressions figées.

En effet, la complexité réside essentiellement dans l'une des caractéristiques les plus importantes de ces expressions qu'est l'opacité sémantique dont le sens n'est pas déductible de ses composants (mots), Par

conséquent, traduire ces expressions pourrait nous placer dans des situations inconfortables, face à des problèmes épineux de sémantiques et de compréhension d'un message et c'est cela que nous allons tenter de mettre au clair.

Un exemple crucial en est l'emploi des expressions figées telles que « avoir du chien » , « poser un lapin »ou « tomber dans les pommes », typiques d'une communauté ou on se poserait des questions légitimes sur le fait de pouvoir les traduire , vu que l'évidence de pouvoir trouver un sens équivalent et compréhensible de telles expressions est loin d'être envisageable du point de vue de leur sens opaque et de l'existence d'une expression équivalente dans une autre langue ou autre culturelle.

Quelques solutions ont été envisagées pour pouvoir traduire des séquences figées, le recours à la traduction mot à mot doit être abandonnée, il faudrait se tourner vers l'élaboration de lexiques multilingues, en passant de toute évidence par le lexique intermédiaire, à savoir le lexique bilingue, et la définition de règles de reconnaissance des expressions figées (qui permettent de les différencier d'une construction non figée). Celine Vaguer , dans « *Le figement linguistique : La parole entravée* »(2017 : 400) .

Pour conclure, les études sur le figement, selon Clas et Gross (1998) : *« ont permis de mettre en évidence le fait qu'on est en présence d'un des phénomènes les plus importants des langues naturelles, qui présente, pour le traitement automatique, un obstacle aussi important que la polysémie, par exemple* », qu'est-ce qui pourrait, dans la forme de la séquence ou dans le contexte d'une séquence figée, la signaler comme expressions figée et va permettre de lever l'ambiguïté ?

La traduction des expressions figées reste toujours problématique, bien que leur usage soit très fréquent, y compris en français. Comme nous le montre Danlos (1988) : « il serait du plus haut intérêt que des lexiques-grammaires bilingues d'expressions figées soient développés ».

Le figement est un phénomène à la fois très complexe en linguistique mais

aussi très répandu, son ambiguïté propre à la notion, provoque une faible prise en compte par le système de traduction multilingue, ainsi que par les systèmes automatiques.

2.1.6 Environnement syntaxique des séquences figées:

L'importance du figement n'est plus à démontrer : toutes les théories linguistiques l'intègrent d'une manière ou d'une autre ; les différentes disciplines (syntaxe, morphologie, phonologie, sémantique, etc.) en tiennent compte ; les diverses applications linguistiques lui accordent une place de plus en plus grande comme c'est le cas dans l'apprentissage des langues et la traduction qu'on vient de voir précédemment .

Toutes les études sur le figement d'après S.Mejri et J.François (2006 : 7) insistent sur les aspects suivants :

- Le figement n'est pas un phénomène absolu. Tout l'intérêt de son étude consiste à en décrire les degrés et à en donner une description qui écarte la recherche des considérations générales pour focaliser sur les phénomènes précis impliqués par le figement dans le fonctionnement linguistique de trois types de syntagmes : verbaux, nominaux et adverbiaux.
- Le figement ne peut pas se concevoir indépendamment des autres modes de formations lexicale comme la dérivation et la composition : une sorte d'économie générale structure les procédés du renouvellement lexical et crée entre eux des relations d'opposition et de complémentarité. Pour s'en convaincre, il suffit de mettre en relation les formations syntagmatiques (figement), l'incorporation morphologique comme dans fouetter ou scier (dérivation) et la siglaison (troncation).
- Le figement est le lieu privilégié pour l'expression du culturel .Le regain d'intérêt pour les mécanismes sémantiques comme la stéréotypie favorise les séquences figées comme support adéquat pour les descriptions sémantiques .Les études contrastives et la traduction représentent d'excellents outils de valorisation d'une telle dimension.

Des recherches ont été faites à l'université de Paris 7, au « laboratoire d'Analyse Documentaire et Linguistique » et au « Laboratoire de Linguistique Informatique » de l'université Paris 13, sur des listes de séquences dites figées, ils ont constaté que les suites totalement figées sont très minoritaires par rapport à celles qui ont des restrictions partielles. Ils se sont mis à se demander si les suites totalement figées doivent être assimilées aux catégories simples. « Cordon bleu » est-ce un nom ? « casser sa pipe » est-ce un verbe ? et bien la réponse n'est pas simple à leur avis.

Du point de vue syntaxique, ces suites ont le même fonctionnement que les catégories simples correspondantes. Cordon bleu peut avoir la même distribution que (bonne) cuisinière :

(Cette cuisinière, ce cordon bleu) réalise des plats exceptionnels.

J'apprécie les talents de (cette cuisinière, ce cordon bleu) .

Sophie est (un cordon bleu, une bonne cuisinière) .

De plus, comme il s'agit d'un substantif humain, « cordon bleu » de toutes les propriétés des humains, tout comme « cuisinière » .Cependant, on ne peut pas assimiler le nom composé à une catégorie simple, pour des raisons de nature diverse. Comme il y a deux mots différents, la mise au pluriel exige deux marques (des cordons bleus) et le traitement informatique se trouve de plus confronté à des difficultés spécifiques. Comme il y a un séparateur entre les deux mots, il faut informer le système que ces deux mots ne forment en fait qu'une seule unité fonctionnelle et, dans une perspective de génération automatique, que les relations habituelles entre un substantif et l'adjectif qui l'accompagne sont bloquées. Des réflexions analogues peuvent être faites à propos de « casser sa pipe ». La distribution est celle d'un verbe :

Jean est mort dans un accident de voiture

Jean a cassé sa pipe dans un accident de voiture.

Mais la séquence « casser sa pipe » ne peut être considérée comme un verbe simple .La première raison , commune à celle des noms composés , est la polylexicalité et, par conséquent, la présence de séparateurs, dont le blanc, et

les problèmes de traitement informatique induit. Il y a ensuite le fait que la séquence comporte une variable : le possessif est coréférent au sujet et varie de ce fait. Enfin, il y a des insertions possibles dans la séquence, ce qui n'est jamais le cas d'un verbe simple .On peut, en effet, insérer certains adverbes ou incises :

Fais attention, sinon tu vas vraiment casser ta pipe.

Si on identifiait la séquence « casser (sa) pipe » à un verbe simple, alors on générait incorrectement la négation :

Jean ne meurt pas

Jean ne casse sa pipe pas

Jean ne casse pas sa pipe.

Il va de soi qu'à la suite de cette analyse logique de ces locutions, force est de constater qu'une locution n'est donc pas une catégorie primaire. Elle se sert de catégories primaires qui, dépourvues d'actualisation, se combinent pour former des unités polylexicales qui ont le même statut syntaxique que les catégories simples. « avec le désir de » peut occuper la même position syntaxique que « pour » mais avec des paraphrases ou des reformulations que ne possède pas la préposition « simple » .Les locutions sont donc des unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont les fonctions syntaxiques et les syntagmes dont elles ont perdu l'actualisation. Gaston Gross (1996 : 22).

Par ailleurs, 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, prépositionnelles.

- Prenons pour exemple : un groupe nominal ordinaire : un cordon bleu, cordon bleu est un bloc soudé, car l'adjectif ne joue pas le rôle d'un modifieur, il fonctionne comme un bloc.

- Les suites figées comprenant un nom mais qui ont une distribution adverbiale, exemple : (Conduire) à tombeau ouvert, ou (Toucher) de plein fouet.
- Les suites figées qui ont une distribution adjectivale comme l'exemple suivant : à bout de nerfs, ou au regard d'aigle.

Pour conclure, selon Gaston Gross (1996 : 28) : « les noms composés ont les mêmes fonctions syntaxiques que les noms simples mais, du point de vue de leur structure interne, ils présentent cette contradiction qu'ils fonctionnent comme une unité, alors qu'ils sont constitués de plusieurs éléments lexicaux, que leur sens soit transparent ou opaque ». Ceci a pour conséquence que l'on est en devoir d'étudier ce qui, dans leur structure interne, les distingue des groupes nominaux ordinaires.

2.2 Culturel :

2.2.1 Origine et enracinement du figement :

La question qu'on doit se poser avant tous propos, est : d'où viennent les expressions figées ? quelles sont leurs origines ? pour répondre à ces questions, on doit pas trop s'éloigner de la définition du figement, en effet , d'où vient l'expression suivante : Quel temps fera-t-il demain ? ou je viens de terminer un roman, ou quand elles ont été prononcées pour la première fois ?

Avant de répondre aux questions précédentes , précisons qu'il est très important pour ceux qui travaillent dans le domaine de la phraséologie de connaitre l'origine des expressions figées dans la langue car l'importance de ces dernières est aussi forte pour les usagers que pour les linguistes qui étudient d'autres domaines ,vu que le phénomène du figement y est omniprésent .

Nous devons savoir que les premières traces des traditions humaines orales et écrites sont bercées et pétries de figement : formules, refrains et faits métriques depuis les tables mésopotamiennes, les sentences médiévales jusqu'aux slogans contemporains .le phénomène existe dans toutes nos langues naturelles, on doit le travail le plus complet du figement du français à S.Mejri (1997a) .

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Le phénomène du figement est très intéressant en soi, et ne représente nullement un phénomène marginal de la langue, car Danell (1992) estime que le nombre de « stock phrases » en français couvre entre 20 et 30% d'un texte donné. D'autres chercheurs on examiné différents types d'expressions, définis autrement, et obtiennent en conséquences d'autres chiffres .Selon Mel'cuk (1993 : 82), le nombre d'expressions « phrasème » dans sa terminologie dans la langue française s'élève a « des dizaines de milliers ». Dans un volume consacré à la locution Martins- Baltar (1997) , G.Gross (1997 :202) fait remarquer qu'il y a « *près de 200000 noms composés ou dont la combinatoire n'est pas libre , près de 15000 adjectifs et au moins 30000 verbes figés* » .Certes, ces chiffres ne sont pas absolus , étant donné que les expressions visées dans ces citations n'ont pas été calculées à partir de la même définition , mais ils nous offrent des indices sur l'importance de la partie « figée » de la langue . Maria Helena Svensson , dans « Critères de figement » (2004).

Toutefois, force est de constater qu'il existe une quantité importante de locutions figées, pour quelles raisons utilisons toutes cette quantité de figement ? est-ce une économie d'expression, dans le but d'employer le minimum de mots ? au lieu d'employer chaque mot séparément, Hudson (1998 :139) nous signale que «les locuteurs d'une langue obtiennent un maximum d'économie en répétant les expressions qu'ils ont déjà entendue, au lieu d'en créer continuellement de nouvelles. S'il est vrai que pour le locuteur il est plus économique d'avoir recours à des constructions toutes faites, il est également possible que cela permette à l'auditeur de décoder plus facilement un message .Dans une certaine mesure, cette préfabrication d'expressions facilite donc aussi bien la production que la perception des énoncés. »

Suivant les propos de Hudson, nous pouvons déduire qu'en produisant des énoncés avec des expressions figées préfabriquées, on recourt à l'économie, car produire constamment de nouvelles expressions, cela demanderait beaucoup d'efforts. Cependant, essayer de mémoriser le maximum d'énoncés afin de les utiliser à bon escient, cela serai assez difficile pour tout le monde .donc les

locuteurs arrivent à alterner entre expressions libres et expressions figées avec succès.

Suivant des recherches faites par Hudson ,Il existe de ce fait deux emplois des mots des expressions figées, un emploi « littéral » et un emploi « figuratif » .L'emploi littéral signifie que un ou quelques –uns des mots de l'expression gardent leurs sens « premier » ou « habituel », les autres non. Par contre l'emploi figuratif signifie que les mots de l'expression gardent leur sens habituels, mais en plus des sens « additionnels ».

L'emploi de la notion « expression figée » impliquerait qu'on soit en présence de plusieurs domaines linguistiques :

- La syntaxe des expressions figées est censée être soumise à des restrictions plus ou moins sévères.
- La psychologie est pertinente dans la mesure où les locuteurs perçoivent les expressions figées comme des unités qui sont mémorisées.
- La sémantique doit être invoqué lorsqu'on considère des sens premiers, additionnels ou figurés. (Maria Helena Svensson, dans « Critères de figement » (2004).

Le terme « expressions figée » regroupe toutes les expressions de différentes catégories, ainsi décrit, il est utilisé comme un terme générique, Rassemblant toutes les constructions et groupes de mots aptes à être jugés comme des unités par les locuteurs .donc comme l'affirme (Maria Helena Svensson, dans « Critères de figement » (2004) : « c'est le coté psychologique ou mémoriel qui a de l'importance pour ce terme ».

L'origine du figement est une question qui a fait l'objet de recherche Universitaire d'après P.Guiraud 1980 ;R .Martin (1996) ainsi que de nombreuses publications pour le grand public Rey et Chantereau (1979) ; Cl.Duneton (1990).

En effet il nous est jamais venu à l'esprit de demander comment est née une expression figée ? qui l'a prononcée pour la première fois ? pour un usager lambda des expressions figées la structure lui est imposée et d'aucune manière elle ne serait une création libre et régulière ,dont l'origine aurait forcément une

source historique , qu'on ignore dans la majorité des cas, et dont l'accessibilité n'est pas du tout à la portée, comme le précise (G.Gross dans « Les expressions figées en français » (1996) : « Le figement peut avoir une origine «externe» et faire référence à des événements historiques (franchir le Rubicon, être riche comme crésus), mythologiques (pomme de discorde, nettoyer les écuries d'Augias), religieux (séparer le bon grain de l'ivraie, nul n'est prophète en son pays) ou constituer des réminiscences littéraires (on a souvent besoin d'un plus petit que soi , A vaincre sans péril on triomphe sans gloire) » D.Gaatone (1984) a mis l'accent sur le fait que le figement représente l'insertion d'une langue dans l'histoire).

D'autre part , le figement peut relever de l'histoire linguistique «interne » , signifiant que certaines constructions qui remontent à un état de langue antérieur, cela s'explique par le fait que ces constructions ont gardé leur syntaxe d'origine au point de paraitre désuées ,échappant au système de langue actuel comme l'explique clairement G. Gross dans « Les expressions figées en français » (1996 : 22), « Le figement peut ,d'autre part, relever de l'histoire linguistique interne. Il reste dans toutes les langues , des « blocs erratiques[10] » , des éléments ou constructions qui remontent à un état de langue antérieur .Ces éléments ont gardé leur syntaxe d'origine et apparaissent de ce fait comme extérieur au système actuel. Un exemple simple est l'absence de l'article, habituelle en ancien français, mais qui donne à l'expression une allure étrange et inconnue : chercher noise . ».

Dans le même sens il existerait des expressions issues des réalités sociologiques qu'on ignore et qu'on ne peut comprendre au premier contact exemple : faire quartier , à tombeau ouvert.

2.2.2 Les rôles du figement (conceptualisation et métaphorisation) :

Avant de chercher les rôles du figement, nous estimons qu'il est important de poser une question pertinente sur le degré du lien entre le figement et la

[10] Erratique : en (didactique), qui n'est pas fixe.

métaphore, car la métaphore a toujours représenté un problème dans le domaine des études phraséologiques parc qu'elle se situe à l'intérieur de la structure des expressions figées. d'après Martin, (1997) « Les expressions formées sur la base de la métaphore sont souvent considérées comme les plus figées et la présence de la métaphore comme un des facteurs du figement », on comprend par cette citation que la métaphore joue un rôle considérable dans la conception des expressions figées et le degré du figement. Cependant comme nous explique Mejri (2005 : 189) « la métaphore n'est pas un élément définitoire des séquences figées » suite à ses propos on comprend qu'il peut y avoir une relation très forte entre la métaphore et le figement, mais ceci ne constitue nullement un élément définitoire évident , important , certes, dans certaines expressions mais la relation se tient à un certain degré , qui va de zéro jusqu'à très forte .Comme nous le confirme Svensson (2004 : 24) : « en rapprochant les notions de métaphore et de figement : […] cette relation parcourt un continuum qui va de la relation zéro (il n'y a pas forcement de relation entre métaphore te figement) jusqu'à une relation très forte .».

En parlant de métaphore , on doit forcément aborder la valeur figurée , cette dernière concerne non seulement le figement mais aussi les collocations, car selon Melcuk et al .(1995) : « le sémantisme de la base reste le même , par contre, le collocatif prend un sens particulier en fonction de la base » donc la valeur figurée est plus pertinente dans le collocatif que dans le figement dont la valeur figurée va de zéro jusqu'à très forte . » et comme nous l'a déjà affirmé Hausmann que les termes des collocations sont totalement ou partiellement compositionnels, par exemple : appeler l'ascenseur. Nous affirmons ainsi à notre tour que la valeur figurée ou la métaphore touche essentiellement les collocations pour toucher en deuxième position le figement.

Par ailleurs, entre l'analogie[11] et le figement , il existe une relation assez forte qui considère que l'analogie est un mécanisme très productif lors de la création

[11] Analogie : sorte de rapport, de ressemblance établi par l'intelligence ou l'imagination entre deux ou plusieurs objets (en se fondant sur des rapports de similitude).(Dictionnaire Hachette (1995)).

des expressions figées , l'analogie est source de comparaison , prenons l'exemple de : rouler à tombeau ouvert , qui signifie rouler très très vite , l'expression adverbiale figée exprime le degré d'intensité , ce concept est fondé sur le mécanisme de l'analogie qui consiste à rependre le sens littéral des mots composant la séquence .

La présence d'une composante figurée dans les expressions plus ou moins figées a donné lieu à de nombreuses dénominations, nous allons citer certaines d'entres elles :

-Suite métaphorique figée. G.Gross (1996a).

- Séquence à constituants tropiques. Mejri (1997).

-Figurative idiom . Cowie (1998).

-Phrase métaphorique.

-Expression figurée .

-Expression imagée.

-Formule métaphorique .

-Locution figurée.

Vu les études phraséologiques en général qui se sont succédées dans ce domaine , la complexité des appellations est devenue chose courante ; ce qui nous conduit à confirmer davantage que le figement joue un rôle très important dans la langue, à tel point que les chercheurs ont donné des caractéristiques définitoires réservées à chaque type de locutions métaphoriques (détenant des particularités sémantiques).

Les séquences figées sont tellement fréquentes et courantes dans la langue qu'on les utilise dans notre langage quotidien sans nous rendre compte qu'elles sont figées, prenons l'exemple de : prendre une décision , ou bien : rendre un jugement. Estimons donc de ce point de vue, que le rôle des expressions figées est d'assouplir la langue et de l'enrichir avec ses constructions toutes faites mises à la disposition des locuteurs afin qu'ils les utilisent à bon escient.

2.2.3 Figement comme moyen et économie de la parole:

On pourrait considérer un système langagier économique lorsqu'il dispose de moyens dont l'efficacité (le rendement) est inversement proportionnelle à la quantité. Exprimer sa pensée pourrait prendre un certain nombre de phrases, via des expressions figées, on pourrait exprimer sa pensée notamment, avec moins de mots ; est-ce un moyen d'économie de la parole ? nous voudrions montrer dans ce qui suit, en quoi le figement participe à l'économie générale du système ?

Il s'agit de l'économie perçue sous l'angle quantitatif, ce point de vue est pertinent à plus d'un titre, parce qu'il cherche à établir un rapport direct entre les moyens et les résultats et parce qu'il tient compte de l'efficacité de ces moyens.

Partons de la double articulation du langage selon A.Martinet : « qui fait que les mots construits , les syntagmes et les phrases s'articulent en unités linguistiques plus petites douées d'un sens ,les morphèmes , et que les morphèmes s'articulent en unités plus petites non douées de signification, les phonèmes » ,on ne peut que voir dans le figement un processus qui ajoute à la langue une troisième articulation .si on représente ainsi la thèse de Martinet :

Lyk / akasesapip	2 unités (des syntagmes)
lyk /a /kas /e / sa / pip	6 unités (des morphèmes)
l/y/k/a/k/a/s/e/s/a/p/i/p	13 unités (des phonèmes)

La troisième articulation signifie que la langue se donne le moyen de réutiliser les unités de la première articulation (chez Martinet) pour en faire un matériau pour la formation lexicale de la troisième articulation dans la construction des séquences figées. Or ces mêmes unités servent en quelques sortes de morphèmes pour la séquence figée, voici le schéma :

Schéma de Martinet (les trois articulations)

Séquence libre	Séquence figée
…….	Première articulation La globalité de la séquence
Première articulation	Deuxième articulation :

Unités douées de sens	Les constituants de la séquence
Deuxième articulation :	Troisième articulation :
Unités dépourvues de sens	Unités dépourvues de sens

Comme on le voit, de cette façon on peut réaliser et confirmer le caractère économique du figement : il participe à la formation d'unités polylexicales, fournit à la langue son outillage syntaxique et y ajoute une sorte de troisième articulation qui fait de toutes les unités du lexique d'une langue des morphèmes d'un type particulier susceptibles de donner de nouvelles unités polylexicales. Si les quelques dizaines de phonèmes donnent quelques centaines de milliers d'unités monolexicales, ces dernières fournissent au système des possibilités illimitées de création lexicale .Toute séquence discursive libre est théoriquement candidate au figement.

Cependant, un effort supplémentaire se veut indispensable, pour recourir à une économie de la parole en utilisant le figement, il faut que le sens des expressions figées soit mémorisé « en bloc » par les locuteurs, comme celui des autres mots. On s'en aperçoit quand on entre en contact surtout avec une langue étrangère comme c'est le cas du français en Algérie : apprendre des expressions figées les plus courantes représente alors une nécessité, mais aussi une certaine difficulté.

2.2.4 Statut des expressions figées dans la langue française :

Le figement représente dans l'état actuel des connaissances « un des rares phénomènes linguistiques dont l'universalité semble ne faire aucun doute ». De fait, contrairement à d'autres phénomènes linguistiques dont l'existence est moins visible, les manifestations du figement linguistique, sont perceptibles par tout sujet parlant qu'il soit locuteur natif ou apprenant d'une langue étrangère. Et pourtant, si la prise de conscience est faite par chacun, le phénomène du figement qui conduit quelques mots à se transformer en une unité, une « locution », une « expression », etc., selon les formulations d'hier, reste extrêmement difficile à circonscrire.

Le figement s'avère être un procès, une activité universelle, se manifestant

sur le plan aussi bien manuel que cognitif et langagier. Les êtres animés perçoivent, construisent et s'expriment par des repères assemblés et combinés en moules, en blocs, des préfabriqués et ceci selon des conduites de bon sens : le moindre effort et la plus grande efficacité.

Les recherches nous ont confirmé le phénomène du figement et ceci dans toutes les langues naturelles et les étudient à partir d'une perspective essentiellement lexicologique, pour la langue française , pour d'autres langues on les étudient selon d'autres perspectives à titre d'exemple l'allemand qui est étudié selon une perspective phraséologique.

Selon G.Gross (1996) : « Le figement est inhérent aux langues naturelles : toute langue en usage dans une communauté produit inévitablement des séquences figées ».

Selon les propos de G.Gross , aucune langue naturelle ne pourrait se passer des séquences figées, ces dernières s'avèrent inévitables, ceci amène à dire qu'on retrouve dans toutes les langues naturelles du monde une place distinguée du figement.

Par ailleurs, Greciano (1983) ; Mejri (1997) ont ajouté des descriptions importantes au sujet du statut du figement que voici : « c'est un processus dynamique qui s'installe dans la langue grâce à l'usage et qui finit par fixer des séquences de toutes sortes dans le lexique ».

Réflexion faite sur la citation ci-dessus, on comprend que les Séquences figées naissent de l'usage de la communauté parlant une langue donnée, et au fur et à mesure, ces séquences se fixent dans le langage et font partie intégrante de son lexique, devenant ainsi , des composantes ordinaires de son lexique.

Par ailleurs, G.Gross affirme que les séquences figées sont aussi importantes que les séquences libres (1988b) ; les travaux sur des corpus textuels montrent que les séquences figées couvrent jusqu'à 20% des textes analysés .

Nous concluons que le figement est loin d'être un phénomène marginal, de par son importance , et le nombre d'études faites dans ce domaine qui ne cessent de s'accroitre ,et en tant que processus de formation d'unités polylexicales , les

séquences figées appartiennent à toutes les parties du discours ; de ce fait , nous retenons et nous confirmons la place importante et privilégiée des séquences figées dans la langue française .

2.2.5 Expression figée comme transmission socioculturelle française :

Il est légitime de s'en demander si l'on doit acquérir nécessairement des compétences culturelles pour communiquer avec un natif .Cette question est souvent posée par les apprenants en apprentissage d'une langue étrangère . Les erreurs pragmatiques occasionnées par une méconnaissance sur le pays peuvent être un obstacle à la communication par les malentendus qu'elles génèrent. Par exemple , ignorer que beaucoup d'Anglais vénèrent leur reine peut entrainer des réflexions déplacées sur cette dernière, ce qui sera très mal pris par un natif anglais.

Dans le cas de la langue française, et en nous appuyant sur ce qui a été évoqué précédemment, il y a lieu de confirmer que les séquences figées sont le produit d'une communauté parlant une langue donnée. Par ailleurs, et vu que chaque communauté dispose de sa propre culture, toute communauté sous l'influence de sa culture produit des séquences figées. Ces dernières comprendront obligatoirement des aspects culturels.

D'après ce que nous venons de confirmer, peut-on arriver à répondre clairement au postulat qui dit que : est-il nécessaire de connaitre globalement la culture de la langue apprise pour développer une communication authentique ? si on considère que la langue étant déjà en soi une représentation de la vision du monde d'un peuple, celui-ci ne peut qu'être influencé par sa culture, élément indissociable de la langue, force est de constater que, l'apprentissage de la langue ne peut être décontextualisé de son aspect culturel.

Dans une perspective communicationnelle actuelle, l'intégration d'une approche culturelle doit être inévitable, étant donné que les séquences figées sont issues d'une communauté détenant une compétence culturelle spécifique, donc obligatoirement pratiquer un apprentissage essentiellement culturel de la langue cible (des faits de société ,informations anthropologiques, coutumes, les

mentalités, la vie quotidienne…etc.), amènerait à comprendre les séquences figées ,qui touchent des sujets variés(des scènes de vie quotidienne) à travers des dialogues courants, de cette façon , les séquences figées pourraient servir d'outil de communication pour comprendre et produire des énoncés dans toutes sorte de conversations et communications.

Et comme le souligne Louis Porcher (2004 : 55) « De la même manière, il convient de souligner fermement qu'il y a du culturel dans le linguistique. Saussure l'a montré en forgeant le concept de valeur qui distingue deux langues et n'est pas seulement d'ordre linguistique : il prend l'exemple de l'anglais qui a deux mots pour « mouton » et du français qui n'en a qu'un. Ces mots n'ont donc pas la même valeur et cette différence est culturelle. Une langue est donc toujours un produit culturel marqué de part en part de culture et enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infimes. »

Ceci nous confirme davantage le rapport étroit entre culture et séquences figées, l'une découle de l'autre. Donc enseigner des séquences figées c'est enseigner une culture, et vice versa.

2.2.6 La communication en tant que système Culturel/Interculturel:

Au travers d'une optique interculturelle nous tenterons d'aborder et de cerner la notion de « communication » , en établissant une mise en relation entre « langue » et « culture » ; tirés des résultats des travaux des linguistes d'une part , et des travaux des anthropologues d'autre part , vu les différences interculturelles des locuteurs de la langue étrangère (la langue française dans la cas présent).

Selon un colloque présenté à Mérida , Yukatan en 1963, Katz et Fodor (1963 : 118) : « Toute théorie d'une langue spécifique doit viser à expliciter les capacités et les savoir-faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique d'un locuteur natif parlant couramment » .

Ce que veulent dire les deux chercheurs c'est que dans tout apprentissage d'une langue , on doit se référer au caractéristiques de communication d'un natif parlant couramment cette langue , dans le but de développer des capacités et les

savoir-faire à appliquer comme théorie dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ; bien que le natif faisant partie d'une communauté sociolinguistique spécifique , il recourt inconsciemment au culturel ,ceci dit, communication doit rimer avec culture. Force est de croire que des études ethnographiques s'imposent dans le développement de la performance linguistique et notamment la compétence de communication .

Van Dijk (1981 : 17) s'exprime dans ce sens de la sorte : « *En d'autres termes, l'apprenant devrait acquérir une gamme complète de savoir-faire communicationnels. Mais il existe à l'heure actuelle peu de manuels permettant une mise en place systématique de ce genre de '' compétence de communication''* ».

Selon les propos de Van Dijk, les savoir-faire communicationnels recommandés dans l'apprentissage d'une langue étrangère ,bien que leur importance soit confirmée et évidente, aucune étude spécifiée, ni manuels ne sont mis en place dans le un but de développer la « compétence de communication », de ce fait optimaliser la compétence de communication se veut difficile à atteindre dans ces conditions .

La possibilité de communication avant tout propos est une communication d'une communauté ou d'un certain mode de vie, à cette différence près, la notion de compétence de communication comporte une distinction entre ce qui pourrait être dit et ce pourquoi il existe des façons de dire en tant que système culturel. Dans des travaux de Habermas sur la compétence de communication, l'accent est mis sur les possibilités de communication, dans un système social donné.

En tant que système interculturel, on trouve enfin les « pratiques culturelles », c'est-à-dire ce que font les apprenants étrangers d'une culture et d'une langue donnée, les manières dont ils voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel. Toutes ces données, disons-le fermement, doivent impérativement faire partie de l'enseignement d'une langue, mais comme elles sont toutes factuelles (quoique profondément significatives), elles peuvent très

bien être transmises dans la langue maternelle de l'apprenant, quoique notre système scolaire évite de les délivrer dans la langue étrangère (créant ainsi une forte déperdition).

Telle est la dimension anthropologique décisive de l'enseignement des langues et, elle ne se confond nullement avec la sociolinguistique, comme nous le confirme (Louis-Jean Calvet, *La sociolinguistique* ,Coll. Que sais-je ? P.U.F.,4e édition, (2002)) : « La sociolinguistique étant en réalité la linguistique tout court puisqu'il n'y a pas d'autre linguistique que la sociolinguistique ».

Selon Florence Windmuller, *Français langue étrangère (l'approche culturelle et interculturelle)*,(2011:21) *:* « La communication interculturelle repose sur l'interrelation de personnes issues de culture différente en situation d'interactions verbales et non verbales dans des contextes de communication variés ». Dans la communication interculturelle plusieurs paramètres sont à prendre en considération :

- Le rôle et le statut social des interlocuteurs, le type de relation qu'ils entretiennent, le sujet de communication, etc., ce qui implique certains choix linguistiques dans les situations, par exemple, les formes d'adresse, les règles de politesse, les énoncés conventionnels et ritualisés (notamment les séquences figées et les collocations), qui sont spécifiques d'un groupe social.
- Les échanges sont également ponctués d'allusions culturelles, de connotations qui, sous formes d'expressions ou de jeux de mots, véhicule un contenu implicite qui manifeste l'adhésion du locuteur à la communauté à laquelle il appartient. Les allusions et les connotations s'inscrivent dans une trame infinie de références culturelles partagées par les membres d'une même communauté .
- La rencontre de la culture dans la communication ne se situe pas uniquement sur le plan verbal. Tout message verbal est accompagné de gestes, d'attitudes, de mimiques, de rapprochement ou d'éloignement des interlocuteurs, etc. Ces éléments accompagnent et complètent la communication verbale : haussement d'épaules, sourires, mouvements des yeux, etc. Ces signes

paraverbaux sont complexes, car ils varient d'une culture à une autre. Certains sont imposés par les normes sociales, d'autre sont une partie de l'héritage culturel d'une communauté. Dans une situation de communication interculturelle, un geste commun entre deux cultures étrangères, mais ayant un sens différent dans les deux cultures, peut désorienter le locuteur étranger qui pourrait mal interpréter ce geste pour ne pas avoir pu le décoder ; c'est ce que l'on appelle une « homonymie interculturelle » .L'étranger peut aussi attribuer une signification erronée à une attitude, lorsque celle-ci est inexistante dans sa culture maternelle.

- En dernier lieu, notons également qu'il existe de nombreux pays qui possèdent une langue identique et plusieurs cultures. Le dysfonctionnement dans la communication peut aussi avoir des origines intraculturelles .Quoiqu'il en soit, un meilleur entrainement aux éléments paralinguistiques de la langue étrangère ne pourra que faciliter la communication interculturelle .La connaissance et la reconnaissance des normes réglant les comportements et les conduites au sein des échanges permettent d'éviter certains blocages interactifs.

De la même manière, il est important de retenir que l'enseignement et l'apprentissage des éléments culturels (paralinguistiques)dont les expressions figées à titre d'exemple , de la langue étrangère ne peut qu'être bénéfique, pour une communication plus optimale, écartant tout problème d'interprétation erronée ou plus encore tout blocage interactif .

2.2.7 Figement et communication sociales :

Comme nous avons déjà vu dans le chapitre précédent, que la langue est un produit culturel et social, et que l'apprentissage de la langue étrangère ne peut se faire indépendamment de sa culture, donc la langue est un phénomène social, étant donné que les séquences figées sont aussi les produits d'une société qui a sa propre culture, force est de constater que le figement est une partie intégrante de la communication sociale, sans lequel un bon nombre d'interactions serait bloquées .

Gadamer (1975 :415) le philosophe allemand exprime son opinion de la sorte : *« Chaque mot fait raisonner toute la langue à laquelle il appartient et fait apparaitre toute la vision du monde qui se trouve derrière cette langue. Ainsi chaque mot, dans sa momentanéité, porte avec lui ce qui n'est pas dit, et à quoi il est lié par réponse et indication. Le caractère occasionnel de la parole humaine n'est pas une imperfection fortuite de son pouvoir d'expression ; c'est plutôt l'expression logique de la virtualité vivante de la parole, qui met en jeu une totalité de sens sans pouvoir l'exprimer totalement. Toute parole humaine est finie en cela qu'il y a en elle une infinité de sens à construire et à interpréter ».*

Selon Gadamer toutes les langues sont en perpétuel mouvement et développement, et chacune selon son expérience du monde ; chaque communauté parlant une langue donnée, véhicule en même temps des aspects culturels et des sens non dits ou insinués, comme c'est le cas des expressions figées, émanant d'une expérience sociale et culturelle ,et comportant des sens cachés(ou plutôt opaques) ; c'est donc la nature de la parole humaine finie qui est en cause ,même si dans la communication ou toute forme d'interaction on retrouve une infinité de sens à produire et à interpréter.

2.3 La compétence communicative

2.3.1 L'origine de l'expression « compétence de communication »:

Cette expression a été utilisée par Campbell et Wales (1970) en relation à l'étude de l'acquisition du langage, il semblerait que « compétence de communication » ait été utilisé parallèlement et indépendamment, dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Paulston (1974, 1979) remarque que la notion « compétence de communication » a été utilisée dans deux sens différents, Rivers (1973) et ses collaborateurs qui travaillent dans l'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis ont utilisé ce terme pour désigner une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible, dans un second sens elle ajoute (1979 : 1) :

« *Ceux qui travaillent en ESL(anglais seconde langue), d'autre part, ont tendance à utiliser CC (compétence de communication) au sens de Hymes, et ils incluent non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes, le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée* . »

Et comme nous l'explique H.Hymes (1991 :124) : « l'expression (compétence de communication) s'est introduite dans l'usage général sans qu'il soit nécessaire de l'attribuer à un auteur particulier, mais il semble bien que les citations faites par les linguistes se réfèrent généralement à l'une de mes publications ».

2.3.2 Compétence de communication selon Hymes:

Selon Hymes (1972 :281) : « *Cette compétence communicative regroupe toutes les règles de la communication; elle recouvre donc la deuxième acception du mot performance et la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence communicative.» et « Il y a plusieurs secteurs de la compétence communicative et le secteur grammatical en est un».Ce qu'il veut dire par la deuxième acception du mot performance : Hymes (1972 : 280) : « tout ce qui est sous-jacent à la parole au-delà du grammatical ».*

Cette compétence communicative ne permet pas seulement, selon Hymes, de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de compétence grammaticale qu'elle contient) ; Hymes complète l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de parole.

Hymes (1972 :281) ajoute : « Si l'on veut développer une théorie adéquate des usagers et de l'usage du langage, il semble qu'il faille reconnaitre que les jugements portés ne doivent pas être en fait de deux types mais de quatre :

1- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est possible formellement ;
2- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est faisable en vertu des moyens de réalisation disponibles ;
3- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est approprié (adéquat, heureux,

réussi) en relation au contexte dans lequel on l'utilise et on l'évalue ;

4- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est réellement fait et véritablement réalisé et quelles en sont les conséquences ».

En se basant sur les termes de Hymes (1972 : 281) : « la compétence n'est plus l'état paradisiaque idéal, dont la performance serait le péché originel destructeur »

La compétence communicative dans une langue se fonde sur une compétence plus vaste que celle qu'a décrite Chomsky. L'enfant qui apprend sa langue maternelle n'apprend pas seulement des phrases grammaticales, mais aussi le moment où ces phrases, dans des situations déterminées, conviennent à un contexte socio-culturel déterminé.

Pour ainsi dire, Hymes (1972 : 277) définit la compétence communicative d'une façon complète ainsi : « Il ou elle acquiert la compétence de savoir quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, quand, où et comment ».

Ce qu'on retient de Hymes, c'est que la compétence communicative n'est pas seulement la capacité à produire des énoncées grammaticalement correctes en vue des usagers, mais bien plus, quand les utiliser, dans quels contextes, à qui les dire, comment les présenter, et où les présenter, l'aspect socio-culturel est pris en charge dans cette compétence .

2.3.3 De la parole aux communications :

Apprendre une langue étrangère, c'est avant tout apprendre à la comprendre et à la parler, via un processus d'apprentissage des différents aspects (linguistiques et culturels) de la langue étrangère.

Développer la parole et l'expression orale est une des premières étapes dans tout apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, en commençant par les mots appris isolement pour arriver à construire et produire librement des phrases, et finir par communiquer. But principal dans tout apprentissage langagier.

Rappelons que le repérage, l'identification et la mémorisation des mots et des expressions, sont les premières étapes indispensables à la future production.

Toutefois, ces étapes ne sont pas suffisantes à la production. Sans oublier que la prise de conscience doit être aussi syntaxique, l'apprenant devant apprendre à segmenter la chaîne parlée de la langue apprise.

Pour produire, les apprenants doivent comprendre avant tout, y compris les séquences figées, explicitement et implicitement, afin de les mémoriser et les reproduire en communication .

Les approches notionnelles, fonctionnelles et communicatives, qui ont influencé un certain nombre de méthodes depuis une ces trente dernières années, s'opposent en fait à l'approche structurale de la première moitié du XX^{e} siècle, fondée sur l'introduction progressive de contenus linguistique grammaticaux et lexicaux.

La langue a plusieurs objectifs et fonctions comme (se saluer, décrire des personnes, dire ce que l'on aime, réagir suite à une situation, etc.), les locuteurs en font usage en toute évidence dans un objectif de communication. Les séquences figées de ce point de vue devraient être abordées dans les méthodes au fur et à mesure de l'apparition des fonctions langagières, correspondant aux besoins d'expression des locuteurs.

Cependant, détecter les besoins des locuteurs apprenants, s'avère assez difficile étant donné qu'ils ne se trouvent pas dans une situation naturelle ; par contre grâce à la simulation et aux activités ludiques, ces besoins peuvent toutefois se voir conférer une existence réelle.

Quoique, il faut admettre que la situation d'apprentissage de classe dans le domaine des langues vivantes est artificielle sur le plan linguistique, pour s'adapter à cette situation , les méthodes ont généralement fait correspondre l'introduction progressive des fonctions langagières (les séquences figées en font partie) avec celle de contenus lexicaux et grammaticaux (entrées plus thématiques), ainsi les séquences figées peuvent être enseignées dans des situations presque réelles dans un objectif de communication optimale.

2.3.4 L'objectif d'apprentissage «La compétence communicative» et expressions figées :

Le point sur lequel on pourrait être tous d'accord est d'admettre que l'objectif suprême commun à tous de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère. Mais du point de vue des didacticiens et des discussions à propos de la notion de compétence de communication, l'usage de la dite notion connait différents usages ; chez certains auteurs elle désigne essentiellement la compétence linguistique, chez d'autres elle désigne conjointement les deux domaines de la compétence (linguistique et communicatif) .

Quelques auteurs anglophones ont défini la notion de « compétence communicative » comme Widdowson (1978 :163) que voici : *« Elle est censée se rapporter à la connaissance des conditions dans lesquelles le système linguistique se réalise comme usage dans des contextes sociaux … elle inclut la compétence au sens chomskien , plus restreint ,du terme* » .

On entend par la citation de Widdowson que la notion de « compétence communicative » désigne : l'ensemble de la compétence langagière, au sens prés la maitrise du vocabulaire et des structures grammaticales, ainsi que l'aptitude à en faire usage de façon adéquate dans l'interaction langagière. Ceci inclut les séquences figées qui ont besoin d'être utilisées dans des contextes sociaux adéquats, il faudrait maitriser leurs structures grammaticales et lexicales, et en faire usage de façon adéquate dans l'interaction langagière et communicationnelle .

D'autres auteurs anglophones tels Littlewood (1979) et (Caroll, 1980a) utilisent à la place de « compétence communicative », celui de « performance communicative ». Insistant ainsi sur le terme performance car, celui-ci se veut très important dans l'aptitude à utiliser les structures grammaticales et le vocabulaire de façon adéquate dans toutes interactions langagières et communicationnelles.

Ajoutons au sens donné à « la compétence communicative » qui se réalise face à face (la parole dialoguée) uniquement, un autre sens comportant aussi la « compétence réceptive », car la communication face-to-face ne constitue qu'une

faible partie de l'ensemble des processus de communication qui se déroulent dans notre monde communicatif. L'autre partie constitue la communication écrite, ainsi qu'à l'aptitude à tirer des informations de textes écrits et parlés authentiques. Donc la compétence communicative doit comprendre la compétence productive et réceptive en même temps.

Il arrive fréquemment que les séquences figées s'utilisent dans des communications orales et écrites, considérant que les expressions figées ont une place considérable dans la langue française, elles sont vouées à l'emploi très fréquent, donc les connaitre, les maitriser et les comprendre ne fait que faciliter le processus de communication ; par contre les ignorer et ne pas les maitriser pourrait entraver le processus de communication dans ces deux formes (orale et écrite).

2.3.5 Le figement dans la compétence de communication (cohérence et cohésion) selon widdowson :

Le figement est présent dans des contextes différents, l'expression figée peut se voir dans différents contextes, adaptable a de multiples situations en gardant le même sens global. L'usager qui connait le sens d'une expression figée, pourrait l'employer et l'adapter dans une situation qui lui semble convenable, et ceci par analogie. L'usager va systématiquement trouver un lien de ressemblance entre le sens global de l'expression figée et la situation dans laquelle il se trouve.

On pourrait considérer que ce lien analogique constitue une cohérence textuelle et communicative sous-entendue.

Soulignons notamment qu'il existe toute une panoplie d'expressions figées d'origine différente, d'origine régionale principalement, leur utilisation n'est fréquente qu'en France ou au Québec. Ceci dit que dans les pays où le français est langue étrangère (ou pays francophones), ces expressions ne sont ni connues ni employées, par contre d'autres ayant le même sens sont utilisées dans toute la francophonie, par exemple : pleuvoir à boire debout (signifiant pleuvoir abondamment) est une expression québécoise, qui a son équivalent dans d'autres régions comme : pleuvoir à torrents ou pleuvoir à verse.

Principalement pour qu'un texte soit considéré comme cohérent il faut que la suite de phrases forme un ensemble cohérent et intelligible, répondant à certaines conditions :

1- L'unité du sujet.
2- La reprise de l'information.
3- Les séquences textuelles.
4- La cohérence des informations.
5- La constance du point de vue.

En ce qui concerne l'emploi des expressions figées, leur utilisation doit répondre à ces mêmes conditions, suivant leur sens le locuteur devra respecter le sujet, reprendre l'information, respecter la cohérence entre le sujet de la situation et le sens de l'expression figée, et notamment la constance du point de vue, en d'autres termes, tout au long du discours et la conversation, le point de vue doit être constant pour assurer la cohérence des propos. Le point de vue adopté doit aussi être en accord avec l'expression figée en vigueur .

Selon widdowson, qui s'est beaucoup intéressé à la compétence de communication, dont l'ouvrage traduit de l'anglais intitulé « une approche communicative dans l'enseignement des langues, 1981 », lui accorde une place de choix dans l'enseignement/apprentissage :

« Tout d'abord il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication , de la faculté d'interpréter, que celle-ci soit explicite (converser, correspondre)ou qu'elle reste implicite sous la forme d'une activité psychologique sous-jacente à la capacité de dire d'écouter, d'écrire et de lire .Je pars du principe que le problème n'est pas de savoir si c'est là l'objectif de l'enseignement des langues mais comment cet objectif est atteint .[…]Le problème est le suivant : comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistique, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ?

Widdowson nous explique la différence qui subsiste entre « usage » et « emploi », pour commencer il nous définit « l'usage » comme suit (1981 :14) : « l'aspect qui nous indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques », puis par « emploi » il entend (1981 :14) « qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement »

Pour Widdowson savoir produire des phrases comme « le chat s'est assis sur le tapis » peut en démontrer la bonne maitrise du code linguistique, posséder cette connaissance relève de l'usage, autrement dit c'est la capacité à montrer ses connaissances en matière de structure linguistique. Cependant, pour qu'un locuteur soit compétent en langue, la capacité à montrer ses connaissances en structure linguistique ne suffit pas, car pour l'auteur, la connaissance d'une langue (1981 :11) *« n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication* ».

Donc pour widdowson savoir communiquer c'est savoir utiliser des phrases qui correspondent au contexte linguistique, et à la situation de communication , on utilise cet exemple pour élucider ses propos : « où sont les crayons de couleurs de ta fille ? », avec la réponse qui suit « ils sont sur son bureau », ces phrases sont correctes du point de vue linguistique, de plus elles correspondent à une situation de communication précise liée au moment même où les crayons sont réellement sur la bureau, autrement, ces phrases hors de leur contexte ne veulent rien dire.

Pareille situation en termes de cohérence pour le figement où l'emploi des séquences figées n'aurait pas de sens si le contexte ne lui correspond pas. Même si la maitrise du code linguistique est parfaite, on parlerait ici de l'usage, on est loin de garantir l'emploi de ces séquences à des fins de communication, car d'après widdowson joindre l'emploi à l'usage à fin de garantir la communication est crucial. Ceci dit, la connaissance et la reconnaissance des expressions figées

tire de l'usage .Pour communiquer en employant des expressions figées, il faudrait que les séquences figées correspondent à la situation de communication, de la sorte l'emploi d'après widdowson serait garanti.

Voici l'exemple d'expression figée « il a cassé sa pipe », connaitre le sens de cette séquence et savoir la reproduire d'une manière isolée (hors contexte), cela entend précisément la maitrise du code linguistique, correspond à l'usage, mais pour communiquer et l'employer dans un contexte adéquat, n'est pas de toute évidence, car adapter le sens caché, opaque de l'expressions à une situation de communication pourrait avoir quelques complications où plusieurs éléments d'analogie entrent en jeu afin de calquer le sens de l'expressions figée sur la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur.

Nous allons adapter la conception de widdowson concernant l'emploi sur un exemple d'expression figée : il a cassé sa pipe, « votre voisin a-t-il cassé sa pipe ? la réponse serait « oui, malheureusement il a cassé sa pipe ce matin a huit heure du matin, à l'hôpital », donc effectivement malgré l'opacité sémantique de cette dernière, la séquence est correcte du point de vue linguistique, de plus elle appropriée à une situation de communication du moment que le voisin est réellement décédé. Comme le souligne à juste titre Germain (1993 :30) pour faire la distinction entre l'usage et l'emploi: *« L'usage se réfère donc à cet aspect de la performance langagière qui démontre une connaissance des règles de la langue, alors que l'emploi se réfère à l'aspect de la performance qui démontre la capacité de se servir de la langue de façon appropriée*. ».

En prenant conscience de la dichotomie usage/emploi, que widdowson a apportée, il s'est intéressé notamment à « la cohérence » et « la cohésion » en tant que phénomène inhérent à la réalisation du discours. Ces deux concepts liés conjointement dans une réalisation nous évite de coller des phrases l'une à coté de l'autre sans rapport entre elles, qui pourraient donner un résultat très maladroit, sans liaison et sans rapport. Ces deux concepts invoquent, afin de garantir une cohérence et la compréhension, les anaphores, les connecteurs et principalement la progression thématique.

Ce qui maintient la cohérence, pour les expressions figées, dans un discours ou dans une situation de communication c'est l'analogie et la ressemblance (entre le sens de l'expression et la situation de communication), autrement dit, c'est l'analogie qui assure la cohérence et la cohésion[12] entre la séquence figée et le reste du discours.

Contrairement à ce qui a été fait dans les méthodologies traditionnelles qui se sont intéressées aux phrases isolées dans le but de développer la communication en langue étrangère, par le biais d'exercices structuraux, widdowson s'est intéressé à l'approche communicative en ajoutant les couples de notions usage/emploi et cohérence/cohésion, et au discours dans son contexte social.

Pour conclure, ce chapitre nous a permis d'élucider en premier lieu, la notion de communication selon différents points de vue, ce qui nous a permis, en second lieu, de vérifier la manifestation du figement « les expressions figées » dans la communication. A travers cette démarche, nous avons confirmé que l'apprentissage des expressions figées d'une façon isolée, ne conduit pas nécessairement à un emploi en contexte communicationnel systématique. Dans ce sens certaines mesures sont à prendre en considérations lorsqu'un apprenant de la langue cible s'apprête à les mettre en œuvre dans son discours.

[12] Cohésion : elle renvoie aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical) et aux organisations propres des textes . (Dictionnaire de didactique du français, 1996, CUQ).

Chapitre 3

Le figement linguistique et la didactique

Dans le présent chapitre nous aborderons le lexique en l'occurrence (les expressions figées) de la langue française en didactique des langues étrangères, dans ce sens nous nous référons aux propos de D. Girard (1985 : 135) « La formation initiale doit d'abord assurer une bonne maitrise de la langue qu'on propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orale et écrite une aisance et une sureté comparable à celles d'un autochtone […] une bonne formation linguistique […], une bonne connaissance de la psychologie de l'apprenant […] une solide formation en didactique[…] ».

Pour être précis, nous allons toucher principalement la didactique du figement, dans une dimension diachronique, et ses manifestations dans les domaines de la grammaire, ainsi que dans tous les systèmes linguistiques y compris en linguistique arabe.

3.1 La didactique du lexique :

Danielle Chini s'est toujours intéressée à l'enseignement du lexique, et nous explique que, bien que le lexique soit une composante essentielle pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il apparait que son traitement n'a que assez rarement fait l'objet d'une réflexion didactique approfondie. Même si les méthodes ont varié, la conception de base n'a guère évolué, la conception dominante restant celle d'un savoir déclaratif à mémoriser. Depuis quelques années cependant, dans le cadre de l'objectif méthodologique, on assiste à l'émergence d'activités où le lexique est traité comme une compétence à construire, et non plus simplement comme un savoir prédéterminé. F.Grossmann, M.A.Paveau et G.Petit (2005 :107).

La méthodologie active dominante des années 60, qui illustre d'une façon parfaire l'approche classique du lexique, dans la mesure où elle accordait la

prééminence du mot dans l'analyse de la langue. Listes de mots variés accompagnées ou non de leur traduction, planches de dessins illustrant d'une manière direct le vocabulaire de quelques concepts concrets de l'univers de l'apprenant, exposition exhaustive de champs sémantique ; phrases types créant un contexte illustrant le sens du nouveau mot, recours aux définitions en langue étrangère et surtout répétitions multiples dans des séries d'activités en terme de consolidation et de fixation, ces différentes méthodes sont très courantes et bien connues. Malgré la diversité des méthodes utilisées, l'important réside dans le fait de fournir à l'apprenant les moyens d'accéder rapidement au sens, d'avoir un maximum de mots possible, leur faciliter la mémorisation et la consolidation pour une ultérieure utilisation éventuellement communicationnelle.

Le passage de la logique précédente structurale à une logique communicative a fait modifier l'approche du lexique par la suite, certains changements dans les méthodes d'apprentissage du lexique se sont succédés , en l'occurrence le choix du vocabulaire qui s'est vu fixé par l'anticipation des besoins langagiers des apprenants face aux situations de communications mise en place dans la classe les mots et les expressions présentés sont alors regroupés selon des critères différents comme la fonction (informer, conseiller…) du langage qui leur permettent de s'exprimer, de ce fait la valeur du lexique se veut renforcée. Cette démarche a fait apparaitre deux types de vocabulaires : (actifs) celui que l'apprenant doit savoir employer en production, et (passif) est celui qui se limite à la simple reconnaissance . Ajoutons dans ce contexte le privilège donné à l'interactivité qui reconnait l'existence d'un apprentissage lexical incident aux activités communicatives. De la sorte l'apprentissage est passé d'un apprentissage du vocabulaire en soi à son utilisation langagière, autrement dit, du vocabulaire comme « savoir » au vocabulaire comme « outil ».

De ce fait, le passage d'une logique thématique à une logique pragmatique s'est confirmé, quoique la conception de base ainsi que l'activité cognitive attendue de l'apprenant restent les mêmes. Le principe préconise toujours la mémorisation des unités une à une préconstruites dans le but de les utiliser au moment opportun dans

des activités ultérieures. Cette logique est bien confirmée par la méthode des blocs lexicalisés, qui consiste à présenter aux apprenants des expressions et des constructions sous forme figées considérées indispensables pour la communication mais qui dépassent leur niveau de production. Cette méthode a pour effet de rendre opaque la compositionnalité du sens de ces constructions pour l'apprenant Sur le plan cognitif, cette méthode pourrait poser problème à long terme au niveau de la dynamique d'apprentissage, car la possibilité de manœuvre de l'apprenant se veut très réduite .

En résumé, la conception du lexique reste la conception classique, comme l'a si bien dit Singleton (1994 :4) : « Un inventaire de mots isolés que l'on déploie pièce par pièce », un savoir atomisé, de type déclaratif que l'apprenant doit mémoriser et sur lequel il n'a pas de prise, ni sur sa définition et encore moins sur sa construction .

Une recherche dans le domaine de l'apprentissage du lexique que nous avons faite en 2008, dans le but d'optimaliser l'apprentissage du lexique en langue française, et qui avait pour but l'obtention du diplôme de Magistère, a apporté quelques nouvelles approches permettant de faciliter la mémorisation et visant la consolidation des acquis lexicaux. A titre d'exemple : une technique qui consiste à noter à la fin de la séance de lexique/vocabulaire, tous les nouveaux mots appris, afin qu'ils soient repris et révisés et mémorisés individuellement, en guise d'optimisation de l'apprentissage lexical.

Dans le même principe d'apprentissage lexical, en considérant notamment, que la séquence figée en vue de sa forme de « bloc lexical figé », considérée comme une seule unité lexicale dotée d'un signifié qui lui est spécifique, suivra le même chemin d'apprentissage qu'une unité lexicale ordinaire .

Etant donné que le principe de l'apprentissage lexical préconise toujours la mémorisation des mots à travers des méthodes basées sur la récitation de mots isolés ou sur des activités de consolidation, ou tout simplement sur l'inférence (opération intellectuelle permettant de passer d'une vérité à une autre vérité comme la déduction). En effet, l'information manquante peut, dans la majorité des cas, être

déduite des éléments du contexte qu'on appelle indices contextuels. Quant-au sens des séquences figées, il peut être déduit des éléments du contexte dans lequel elles sont employées, autrement dit, sur le plan cognitif, la participation de l'apprenant est assez présente, réflexion faite sur la méthode déductive.

3.2 Le figement du XVII^{e} siècle au français contemporain :

Les descripteurs du français au XVII^{e} et XVIII^{e} siècle, et les grammairiens ont beaucoup réfléchi et écrit sur le phénomène du figement dans les langues, comment se sont-ils pris afin de les aborder dans leur description du français ?

Jean-Marie Fournier nous répond ainsi : « En effet, l'étude historique ne se résume pas à constater l'incommensurabilité des théories entre elles, et à prendre acte de la diversité des textes, des points de vue, des angles d'attaque adoptés en fonction des buts que se fixent les auteurs. Une autre des caractéristiques historiques des sciences du langage est leur cumulativité. C'est ce qui permet de modérer le relativisme de l'historien. Il est possible de donner une définition sémantique des concepts ou des problèmes et d'en décrire l'inscription dans l'histoire, la réinscription au moins partielle, dans des textes différents et dans des configurations discursives variables. Décrire l'émergence d'un concept comme celui de complément Chevalier (1968) ; Bouard (2008), cela revient à décrire un processus de cristallisation par lequel un certain nombre de notions en circulation au cours d'une période plus ou moins longue s'organisent sous la forme d'un contenu idéel stabilisé, le plus souvent par son association à une étiquette terminologique .C'est donc qu'il y a quelque chose avant le concept , dont on peut suivre la trace , le cas échéant dans des rubriques dispersées des textes grammaticaux. J-C.Anscombre et S.Mejri, (2017 : 304).

Autrement dit, des études d'histoire des concepts et des notions, dépendent essentiellement de la stabilité de leur terminologie, ils pouvaient suivre leur développement sur le long terme, grâce a la relative continuité de la transmission depuis l'Antiquité des problématiques et des concepts dans le corpus des

grammaires et des ouvrages sur la langue. Pourtant l'identité du contenu idéel de tel concept qui parait circuler n'est pas garantie dans le long terme des traditions (grecques ,latine et puis française), l'historien méconnait l'historicité des phénomènes dont il propose la description ,et recherche des précurseurs dans le domaine , risquant de la sorte de tomber dans l'anachronisme ou du présentisme , car le concept ne correspond pas nécessairement à un contenu stabilisé quelle que soit la période observée , mais se manifestant au premier à travers un ensemble de séquences discursives observables dans une série de documents constitués en corpus ,répartis en trois catégories : des définitions qui ne sont pas toutes identiques formellement, un réseau terminologiques étendu, des règles éventuellement ou des exemples.

Contrairement aux cas évoqués précédemment, le figement est assez différent, il s'agit d'un problème typique récent et la cristallisation d'un concept stabilisé qui lui est associé, est-elle aussi récente. Gaston Gross (1996 : 3) a écrit en introduction dans son ouvrage sur les expressions figées en français : « Le figement est une propriété des langues naturelles dont l'importance à été méconnue pendant longtemps », dont il reconnait Jespersen (1924) comme précurseur dans l'identification du phénomène, aussi Mejri (1997) dans la revue des travaux portant sur le figement lexical renvoie à des anciens travaux émanant des auteurs de la première moitié du XX^{e} siècle, comme Darmesteter , Bailly, Frei , Saussure, et déplore l'absence de travaux exhaustifs sur le domaine du figement.

De nombreux chercheurs les plus récents s'interrogent sur la définition ou les frontières mêmes du phénomène de figement, parmi ces chercheurs on se doit de citer : Hausmann, (1998) ; Grossmann et Tutin (2002,2003) ; Mel'cuk (2003). Ces derniers nous confirment la variété des angles d'attaque possibles, en vue de l'étendue du réseau terminologique associé, à titre d'exemple : Svensson (2004) cite une liste de termes qui est loin d'être exhaustive :

« Dicton, énoncé codé/fréquent, cliché stylistique/rhétorique, phrase lexicalisée, mot composé, locution adverbiale, locution, métaphore, tournure, tour, phrasème, phraséologisme, expression figée/figurée/idiomatique/toute faite, gallicisme, forme

convenue, idiome, idiotisme, proverbes, signe fractionné.

Certains de ces termes sont anciens comme : gallicisme ou idiotisme, d'autres sont plutôt récents comme : phrasème, ce bref inventaire nous informe en premier lieu sur des phénomènes parfois distincts et pas très contemporains comme : locution proverbiale / cliché stylistique/ gallicisme), en deuxième lieu il nous informe sur l'hétérogénéité des phénomènes eux-mêmes, et principalement sur la complexité de leur inscription dans l'histoire.

Ceci dit décrire le phénomène du figement s'avère très complexe, du point de vue de sa nature, notamment de la diversité, voire l'hétérogénéité des critères mobilisés pour le décrire .

Autre question qu'on s'est posée, qui mérite une toute autre attention est la suivante : y avait-il un figement avant le figement actuel ?

Afin de répondre à notre question nous devons nous tourner vers les textes grammaticaux de l'époque classique. Autrement dit voire l'émergence récente d'un phénomène sans équivalent dans les textes anciens, qui à cette époque ils ne se sont jamais posé la question. L'histoire ancienne de la description des expressions figées semble être l'histoire de ce qui précède la cristallisation du concept (l'histoire du concept avant l'émergence du concept) . Cela revient à se demander deux choses : à quel moment, à quelle occasion rencontrent-ils les faits de figement ? dans le but de faire l'expérience du fait du figement et à en délimiter la description, ou quel discours cette expérience mobilise-t-elle ? et le cas échéant , qu'est-ce que les grammairiens de cette époque savaient de ce phénomène , qu'en avaient-ils découvert ou compris ?

Pour avoir quelques réponses deux pistes ont été envisagées d'après J-C.Anscombre et S.Mejri, (2017 : 307) : une sémantique, qui consiste à explorer le corpus pour y chercher les noyaux de théorisation, les séquences de description, la seconde est plus empirique qui consiste à observer les termes en circulation dans des textes de l'âge classique associés à certaines dimensions du phénomène du figement.

La réponse à été donnée par Jean-Marie Fournier : « On le voit, la réflexion sur les

phénomènes de figement ne s'est pas développée pour elle-même dans les textes de l'époque classique. Il est clair néanmoins que les auteurs rencontrent ces phénomènes et sont contraints d'en tenir compte d'une manière ou d'une autre. Le fait majeur est sans doute que ce sont surtout les lexicographes qui traitent du figement. La prise en compte du phénomène collocatif, ou des séquences phraséologiques plus étendues comme les proverbes, fait partie intégrante du projet même de construction du dictionnaire monolingue, et au delà de la langue commune dont le dictionnaire vise à construire une représentation .On trouve également dans les recueils de *Remarques* des observations sur les séquences figées qui, le cas échéant , manifestent une bonne perception de certaines de leurs propriétés. En revanche, les grammairiens s'intéressent peu à ces phénomènes, et c'est peu étonnant, les grammairiens ayant pour objectif de décrire ce qui est analysable, ce qui peut être « réduit en règles ». Toutefois, la question des idiotismes devient chez les auteurs de grammaires générales une question centrale de la théorie du langage. Elle est envisagée sous l'angle très large de l'articulation entre particularité et généralité, mais une part du champ concerné comporte des données qui relèvent bien du figement au sens moderne. » J-C.Anscombre et S.Mejri (2017 : 315)

3.3 Séquences figées et stratégies d'apprentissage:

L'étude des expressions figées dans une dimension appliquée à la didactique des langues étrangères connait un essor important depuis plusieurs années. Les travaux portant sur ce sujet, nés sous l'initiative individuelle d'enseignants poussés par leur enthousiasme personnel pour la phraséologie et la parémiologie, se trouvent généralement éparpillés tout au long de la littérature scientifique de ces deux disciplines .C'est pourquoi un recueil des expressions figées, élaboré autour du thème de la didactique, s'imposait ,cela, non seulement dans le but de réunir les questions essentielles qui préoccupent tous les enseignants de langues étrangères, mais aussi pour faire le point sur un sujet qui mérite une place de choix au sein des études de la linguistique appliquée.

Entre figement et idiomaticité, quelle différence y a-t-il ? Dans l'enseignement

d'une langue étrangère, en l'occurrence le français en Tunisie, il est de coutume d'utiliser le terme idiomaticité plutôt que de figement. En effet à chaque fois que quelqu'un se trouve confronté à une séquence difficile à comprendre, d'expliquer ou de traduire littéralement, on ne peut que revendiquer son caractère idiomatique et de laisser jouer les devinettes, ou tout simplement donner son sens global, que l'apprenant devrait mémoriser pour pouvoir s'en servir à bon escient le moment opportun.

Il est important de rappeler que le terme de figement est relativement récent. Son emploi ne s'est généralisé que dans les écrits de la deuxième moitié du XX^{e} siècle. La notion d'idiomaticité a été favorisé par la grammaire traditionnelle, les études comparatives et le recours à la traduction, pour déterminer ce phénomène de particularité et de fixité, qui caractérise une séquence dans une langue donnée et ce, sur le plan sémantique et morphologique. A titre d'exemple : pour exprimer l'idée d'oisiveté, la langue française choisit les termes suivant : se tourner les pouces, quant-à la langue arabe, elle pense au *vent* et aux *barques*

(يبيع الريح للمركب) , « il vend le vent aux barques » .

En d'autres termes, la transposition d'une telle expression dans d'autres langues est loin d'être évidente et édifiante, dans ce sens, le *Petit Larousse Larousse (1992)* définit l'expression idiomatique comme suit : « une expression ou construction particulière à une langue donnée et qu'on ne peut pas traduire littéralement », d'ailleurs, ce n'est en fait que vers cette période des années 1958 et 1959 que l'étude scientifique du figement a commencé à gagner du terrain.

Le premier des sémanticiens généralistes qui a eu le mérite de saisir et de formuler le problème réel expressions figées ou dites idiomatiques d'ordre sémantique ,qui part du principe que la langue est un processus de symbolisation qui va du sens vers la forme, autrement dit de la sémantique vers la phonétique . Pour Chafe (1968 : 120) , un idiotisme est le fruit d'un phénomène linguistique qu'il appelle « idiomatization » .Il s'agit donc d'un processus historique qui transforme par le jeu d'un rétrécissement *une unité sémantique complexe* , ayant subi un

éclatement sémantique , en *unité sémantique unique* , partant de cette définition de l'idiotisme ,on est tenu de constater que la séquence figée est une entité conceptuelle ,d'ailleurs Gréciano (1983 : 56) nous le fait savoir ainsi : « le sens d'un idiotisme est comparable au sens d'un item lexical simple.» .

Chafe est arrivé à conclure que la langue est une sorte de pont reliant le sens au son. D'autres chercheurs sont arrivés à confirmer comme Makkai (1972 : 52), l'importance de la dimension culturelle et pragmatique dans l'appréhension des langues naturelles, plus particulièrement celles qui ont l'idiomaticité comme spécificité, et établit le principe de l'interdépendance du langage et de la culture. En d'autres termes d'après J.François et S.Mejri (2006 : 274) : « est idiomatique, tout ce qui n'a pas de correspondant littéral dans une ou plusieurs langues. Ce qui rejoindrait, d'une certaine manière, la notion d'universaux du langage. Donc le figement serait la dimension universelle et l'idiomaticité serait le spécifique entendu dans le sens de tout ce qui est inhérent à chaque système propre, que ce soit dans la manière dont les énoncés sont syntaxiquement structurés ou dans la matérialité phonique des signifiants ou dans leur configuration morphologique. »

Prendre la peine de savoir l'intérêt et la place du figement dans le système d'une langue sur le plan linguistique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est plus que nécessaire, dans cette visée, nous allons exposer et éclairer quelques stratégies d'apprentissage des séquences figées de la langue étrangère, d'après J.François et S.Mejri (2006 : 279) :

« (I) Le niveau de la progression générale : Au lieu de concevoir les programmes en fonction des repères généraux absolus, il serait souhaitable que l'on tienne compte du niveau réel des étudiants pour proposer une progression générale dans l'apprentissage des séquences figées qui s'intégreraient dans les différentes disciplines enseignées. Une telle progression pourrait constituer une matrice générale à affiner, moyennant des tests à effectuer en début d'année pour chaque groupe, selon les résultats obtenus. Une meilleure adaptabilité de la progression assurerait une plus grande économie dans la maitrise de l'idiomaticité.

(II) Le 2e niveau concerne l'élaboration des outils didactiques. Partant du constat

que les outils didactiques tels que les cours, les manuels et les dictionnaires ignorent presque totalement le phénomène du figement, nous proposons une série d'exercices focalisés sur certains aspects des expressions idiomatiques à intégrer dans les différentes activités de la formation des étudiants. Un tel apport pourrait prendre des formes diversifiées : l'enrichissement des manuels disponibles, la confection d'une méthodologie de l'utilisation des dictionnaires, la variation des consignes dans le repérage, la compréhension et la production des séquences figées, l'intégration du culturel et de la dimension pragmatique comme facteurs essentiels dans l'acquisition de cette compétence linguistique.

(III) pour finir, nous retenons l'évaluation des compétences. Partant de l'idée que la maitrise des expressions idiomatiques représente le degré maximum de la maitrise d'une langue étrangère, nous pensons qu'il ne serait pas opportun ni rentable de noyer une telle compétence dans une évaluation générale. Il faut, au contraire, construire des paramètres à valeur docimologique, qui rendent compte avec précision de chaque facette des exigences nécessaires dans ce domaine : le repérage des séquences figées, leur contenu sémantique spécifique, leur emploi effectif dans le discours et dans les contextes appropriés, les paradigmes lexicaux dans lesquels elles sont intégrées, leur valeur stylistique, etc. ».

Ces stratégies s'adaptent parfaitement à optimiser l'apprentissage des séquences figées, et par la même occasion assurant une meilleure maitrise de la langue étrangère. Le niveau (1) s'engage à concevoir des progressions et des programmes en fonction du niveau réel des étudiants en terme des expressions figées et ce, dans les différentes disciplines enseignées. Le niveau (2), c'est l'élaboration des outils didactiques comme : des séries d'exercices et d'activités focalisées sur certains aspects des expressions idiomatiques intégrées dans les activités de la formation des étudiants, permettant de cette manière l'enrichissement des manuels disponibles, la confection d'une méthodologie de l'utilisation des dictionnaires , la variation des consignes dans le repérage , la compréhension et la production des séquences figées, l'intégration du culturel et de la dimension pragmatique. Le niveau (3) se base sur l'évaluation des compétences, spécifier l'évaluation de la maitrise des séquences

figées, en évitant l'évaluation générale, bien au contraire construire des paramètres spécifiques dans ce domaine : le repérage des séquences figées, leur contenu sémantique spécifique, leur emploi effectif dans les discours et les textes appropriés, etc.

En s'inspirant des travaux de O'Malley et Charmot ainsi que ceux d'Oxford et de Rubin, nous sommes parvenus à proposer des définitions des stratégies d'apprentissage en L2, qui paraissent plus pratique et facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants, celles-ci se divisent en trois grandes catégories : Métacognitives, cognitives et socio-affectives. Paul Cyr (1996 : 42)

- **Les stratégies métacognitives :** consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage , à comprendre les conditions qui le favorisent , à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. Ce type de stratégie est d'une importance capitale, comme l'a amplement démontré la recherche en didactique des L2 O'Malley et collaborateurs (1985 : 99) : « Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leur progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. » Tardif (1992 : 47) a résumé les données de la recherche sur cette question : « La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage.» Ce fait non négligeable revient au fait que les élèves qui sont avancés dans leur apprentissage d'une L2 font un plus grand usage de stratégies métacognitives que les débutants. Comme l'affirme Tardif (1992 :58) : «La métacognition est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices ».

Les stratégies de type métacognitif dans l'apprentissage d'une L2 sont :

1- L'anticipation ou la planification : se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été

abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

2- L'attention : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.
3- L'autogestion : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.
4- L'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.(vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit), elle se manifeste souvent par l'autocorrection.
5- L'identification du problème : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.
6- L'autoévaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

- **Les stratégies cognitives :** les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, déduire, la recherche documentaire, traduire et comparer avec la L1, paraphraser, élaborer des liens entre les éléments nouveaux et connaissances antérieures, résumer, etc.). Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage.
- **Les stratégies socio-affectives :** les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la

dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage .La recherche sur l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue. Voici dans cette énumération de stratégies socio-affectives telles que Paul Cyr (1996 : 55) les a citées :

- **Les questions de clarification et de vérification :** demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.
- **La coopération :** interagir avec se pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.
- **La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété :** prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 ; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation ; s'encourager, se récompenser, ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

Paul Cyr a défini et classé toutes ces stratégies, mais il convient de les mettre en pratique pour savoir dans quelle mesure elles pourraient contribuer réellement à l'apprentissage des séquences figées, pour ce fait ,nous allons tenter de les appliquer dans notre recherche afin d'établir un lien de cause à effet entre l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage et l'acquisition des séquences figées en L2.

3.4 Figement et système linguistique (Français/arabe) :

D'après (Mejri,2000) et (Martin ,2001,2002) le figement est un phénomène central qui représente l'un des mécanismes fondamentaux du renouvellement du lexique, agissant sur la totalité du système (en tant que phénomène relatif aux langues naturelles) en limitant le choix paradigmatique et en produisant des synthèses

sémantiques nouvelles.

Le premier point à relever est sur le plan syntaxique comme l'a si bien élucidé Gaston Gross (1996), manifestant une solidarité de plus en plus importante au niveau des combinaisons syntagmatiques de par le blocage des transformations syntaxiques inhérent à chaque type de syntagme (nominal, adjectival, verbal, prépositionnel, adverbial, etc.) ; critères considérés comme définitoires du figement par Gross.

Cet aspect s'avère difficile à étudier de par le caractère scalaire des blocages syntaxiques, car afin d'étudier toute séquence figée, les chercheurs sont censés mesurer le degré de variation et de blocage syntaxique. Pour certains chercheurs il serait très difficile de faire la distinction entre la syntaxe figée et la syntaxe dite libre. Les contraintes de toute manipulation syntaxique relèvent de différents facteurs qu'il faudrait rendre compte à chaque fois, s'il s'agit de la syntaxe courante ou de la syntaxe figée.

La question se complique comme nous explique J.François et S.Mejri (2006 : 276), si on tient compte de la structuration sémantique des séquences figées. Etant donné que la polylexicalité nécessite une synthèse sémantique, en d'autres termes un sens global pour un signifiant pluriel, il faut tenir compte de la rupture entre sens compositionnel et sens non-compositionnel . De plus il ajoute à cet aspect une gradation d'opacité impliquant toute sorte de mécanismes sémantiques comme la conceptualisation Mejri (1998a), la globalisation Mejri (1998b), la figuration Gréciano (1983), etc.

La question qui se pose avec insistance pour J.François et S.Mejri, il ajoute : c'est de voir si ces phénomènes sémantiques relèvent de la polysémie ou d'un autre phénomène, quelques éléments de réponse ont été apportés selon lesquels la polylexicalité serait aux séquences figées ce qu'est la polysémie aux mots simples.

Ils ajoutent notamment que l'essentiel est de savoir s'il y a une corrélation entre le degré de figement syntaxique et le degré d'opacité sémantique. En d'autres termes, l'opacité sémantique serait-elle à l'origine des blocages syntaxiques ? Devant une telle complexité, à la fois théorique et pratique, il n'est pas difficile de prendre conscience des grands obstacles que dresse le figement devant l'apprentissage des

langues étrangères.

3.5 Le figement en linguistique arabe:

En linguistique arabe, le concept de figement dans son acception moderne, semble être absent, car aucune étude récente ne lui a été consacrée jusqu'à ces dernières années. En examinant les traités de grammaires, plus précisément celui de Sibawajhi au VIII^{e} siècle, nous prenons plus amplement conscience du phénomène, perçu le plus souvent à travers l'un de ses multiples aspects tant formels que sémantique ou fonctionnels.

Les faits marquants comme nous l'annonce Taieb Baccouche de l'université de Carthage, (dans « Composition syntaxique et figement lexical » (2006 : 219) : « à la base de leurs remarques semblent être les proverbes d'un côté et de l'autre les spécificités du style coranique, dont le caractère inimitable ,est au centre de leurs préoccupations rhétoriques et linguistiques. »

« Les proverbes, servant souvent d'illustrations pour les descriptions linguistiques et la codification de la langue arabe, ont attiré l'attention des grammairiens, notamment par leurs particularités formelles. Mais, c'est surtout le Coran qui a été déterminant dans le développement tant de la grammaire proprement dite que d'une réflexion linguistique originale à éclairages multiples, où linguistes et exégètes se sont penchés sur ces phénomènes avec plus ou moins de bonheur.

C'est donc essentiellement à travers la terminologie utilisée et la définition des concepts qu'elle couvre que nous saisissons leur perception du phénomène de figement ».

C'est à travers les proverbes et le Coran de la langue arabe, de par leurs particularités formelles, que les grammairiens se sont préoccupés de la rhétorique et la linguistique, car les proverbes servent d'illustration afin de décrire son système linguistique et sa codification, mais c'est surtout le Coran qui a été d'un grand développement tant de la grammaire que d'une réflexion linguistique de la langue arabe.

Le figement chez les linguistes arabes anciens est une question qui a débuté avec les proverbes et les maximes qu'ils ont compilés dans des recueils où le terme central est

« makal », littéralement « modèle » dont l'objectif principal est la morale , plusieurs définitions lui ont été données dont la plus célèbre est celle d'Al Majdani (XI^{e}-XII^{e} siècle) qui le définit ainsi :

« un dit courant servant d'exemple ».

Ainsi Assujuti (XV^{e} siècle), auteur de compilations littéraires, comme nous l'annonce Taieb Baccouche dans « composition syntaxique et figement lexical (2006 :220 », le définit ainsi : «Ce qui est apprécié, forme et sens, par les élites et les masses au point de leur devenir familier ». Citons à titre d'exemples :

« la parole a des ramifications » (=digressions).

Après ce constat Taieb Baccouche nous fait remarquer que c'est la fonction sociale qui domine dans la plupart des définitions rencontrées.

(I) Le terme [*ibara]* « expression » qui résume la notion de vouloir dire ou d'exprimer , est souvent utilisé avec la définition générale et neutre suivante de ZamakhʃarIj (XI^{e} –XII^{e} siècle) « terme général qui s'applique à toute expression » .Ex : «**اكل عليه الدهر و شرب** » « le temps à mangé et a bu sur lui » exprimant l'idée de quelque chose de vieux, de dépassé…

On trouve cependant chez Abdulqahir Alɣurɣani (XI^{e} siècle) une définition qui, sans négliger la forme de l'expression, semble privilégier le sens : « ce n'est pas uniquement ce qui est énoncé, mais une image, une qualité ou une spécificité qui se réalise au niveau du sens ».

(II) Le caractère figée est également évoqué par le syntagme [*hadith maʃhur]* « parole transmise » ou encore [*qawl ʃahir]* « dit courant », ex. : « la corde sur le garrot » (=liberté sans contrôle).

(III) On y inclut une série d'expressions rangées sous le terme [*duaa]* « invocation », ex. : « Qu'il périsse ».

(IV) On y range également les serments appelés [*qasam]* ou [*jamin]* et définis ainsi : « une phrase d'énoncé servant de serment ».

(V) On note un terme ancien, [*faraid]* « singularité » ,dont la fortune est due au fait qu'il est repris par certains dictionnaires modernes (notamment *Al-Munzid*

de Père Louis Maalouf (XIX^{e}-XX^{e} siècle)) où il désigne, à la fin du dictionnaire , des suppléments d'expressions figées.

Ces expressions « singulières » sont définies par Thaâlibi (X^{e}-XI^{e} siècles) qui a intégré le terme au titre d'un ouvrage qu'il leur a consacré : « énoncé bref utilisé comme proverbe ».

(VI) Le terme *hikma* « sagesse » renoue avec les proverbes jusque dans la définition qu'on en donne : « exhortations et proverbes » , ex. : l'estomac est le lieu de la maladie et le régime est le chef de toute médication » .

(VII) Le terme [*nadira]* « anecdote » est rapproché du proverbe, mais le phénomène est également considéré comme moins répandu.

(VIII) Les comparatifs avec leur structure uniforme sont également traités sous l'appellation [*mufadalat]* qui regroupe toutes les expressions courantes de type (plus…que X), citées à la fin des proverbes.

Il ressort de l'examen de cette terminologie, que l'aspect sémantique est dominant, mais il est souvent lié à la fonction sociale .

Taieb Baccouche ajoute que parallèlement à cette dizaine de termes simples, nous rencontrons un certain nombre de syntagmes à caractère descriptif ou définitoire, renfermant un noyau terminologique à référence rhétorique :

(1) « Métaphore courante » [*taʃbihat maʒazijja ʃahira]*

(2) « Enoncés sélectionnés à caractère métonymique »[*alfad mutakhajjara taʒri maʒra l kinaja].*

(3) « Mots/énoncés composés à caractère proverbial ».

(4) « Métonymie » [*kinaja].*

[kaddama riʒlan wa akhara ukhra] :

« avancer d'un pied et reculer de l'autre »(= hésitation » .

(5) « Métaphore » [*istiaara]*

[iʃtaaala rra a su ʃajban] (اشتعل الراس شيبا)

« la tête s'est allumée par la blancheur des cheveux » (=il a blanchi).

(6) « Tropes » [*maʒaz]*

[anʃaba fihi makhalibahu]

« il a enfoncé en lui ses griffes » (=lui faire mal).

(7) « Périphrase »[*tawrija]*

(8) « Représentation » [*tamthil / mumathala].* Même exemple cité dans 4. On remarque souvent une confusion entre 8,6,5 et 4.

(9) Expression de la négation par jamais, appelée [*abadijjat].*

(10) « Composé courant » [*murakkab ʃahir] ;* rejoint le groupe précédent par sa fonction sociale.

(11) « Composé amalgamé » [*murakkab maziʒ].*

Il englobe des numériques supérieurs à dix et certains noms.

(12) « Deux noms en un » [*ismani ʒuila isman wahidan] ;* il s'agit de doublets dont les exemples cités sont souvent archaïques.

Il ressort de l'examen de ces termes à valeur descriptive ou définitoire, d'après Taieb Baccouche (2006 :222), que la perception des grammairiens arabes classiques du phénomène de figement nous semble caractérisée par :

- Une certaine confusion qui se manifeste par le recoupement de plusieurs termes et la pluralité des termes couvrant le même fait ;
- La valeur prototypique du proverbe qui reste centrale ;
- La prédominance des caractères sociaux (usage curant) et formels (polylexicalité) au détriment de la dimension sémantique ; il est intéressant de noter que les séquences figées en arabe pourraient être une source de néologismes : ex.1 [*nafakha fil buk]* « souffler dans un cor » (= mentir), le verbe [*tabawwaka]* (même sens).

Taieb Baccouche termine cette présentation par deux remarques définitoires ou appréciatives englobant l'ensemble du phénomène et révélant une certaine forme de conscience de son originalité :

- L'une se retrouve dans le premier traité de grammaire connu (Sibawajhi, VIII^{e} siècle) : « sachez que de ces choses aucun élément ne peut être isolé de ce qui le suit ».

- L'autre, dans un célèbre traité de rhétorique, trois siècles plus tard :

Les figures isolées [unités] qui existaient avant la fusion deviennent caduques et il en résulte une nouvelle, différente de celles connues … et si tu cherchais la nouvelle dans ces choses sans la fusion, tu n'en trouverais rien.

Le cas présent concerne la linguistique arabe classique, qu'en est-il en linguistique arabe moderne ?

Taieb Baccouche est arrivé à nous apporter une réponse à la question qu'il s'est posée, comme suit (2006 :225) :

La production linguistique arabe classique révèle une prise de conscience du figement en tant que phénomène linguistique singulier où la polylexicalité produit une signification différente de celle née d'une simple addition des significations des éléments qui composent l'expression, pris isolément.

La diversité terminologique révèle cependant une confusion des divers phénomènes s'apparentant au figement, notamment les proverbes et les tropes .

D'où le caractère laconique et confus des rares définitions qu'on rencontre ; ce qui prouve que le phénomène reste marginal dans la pensée linguistique arabe.

Quant- aux linguistes arabes modernes, certains se sont contentés de reprendre les anciens avec les mêmes confusions et les mêmes exemples sortis de l'usage.

D'autres ont essayé d'innover en s'inspirant des études linguistiques générales qui, il faut le signaler, ne se sont intéressées au phénomène du figement, en tant d'objet de recherche spécifique, que récemment.

Cependant, les efforts ont porté sur la recherche d'un équivalent arabe du terme anglais *idiom* ou français *idiotisme* qui résume la notion d'expression idiomatique. Mais le phénomène de *figement* est resté case vide, mis à part le terme [*takallus]* proposé par l'équipe tunisienne.

Pour conclure, nous pouvons dire que le figement entre en corrélation avec toutes les disciplines d'enseignement des langues vivantes, de même qu'elles ont marqué leur présence à travers les siècles, comme elles ont montré leur existence dans toutes les communautés ainsi que dans toutes les langues. Néanmoins, il est à souligner

que le figement n'a que très rarement fait l'objet d'une réflexion didactique approfondie. Et preuve en est, que les chercheurs ont déploré l'absence de travaux exhaustifs dans le domaine du figement.

Chapitre 4

Le figement linguistique et les méthodologies D'apprentissage

Dans ce chapitre, nous allons aborder le figement dans un nouveau volet qu'est les méthodologies d'apprentissage, grâce auquel on pourra répondre à la question qui suit : à travers quelles méthodologies et pédagogies l'enseignement des expressions figées serait plus rentable et optimalisé ? Et on abordera par la même occasion les disciplines et les compétences qui se mettent en œuvre dans l'enseignement/apprentissage des unités lexicales et phraséologiques (expressions figées précisément).

4.1 Choix méthodologique :

Comment enseigner une langue étrangère ? la réponse à cette importante question nécessite en premier lieu des théories, en second lieu des méthodologies et enfin des pédagogies à mettre en œuvre .

A quelles disciplines-ressources, quelles linguistiques, quelles théories de l'apprentissage, font appels les méthodologies d'hier et aujourd'hui ?

Selon Robert Galisson (1980 : 35), nous apporte trois réponses dans le même ordre de leur énonciation : « Linguistique et psychologie *vs* Interdisciplinarité ; Linguistique de l'énoncé *vs* Linguistique de l'énonciation ; Mécanisme *vs* Cognitivisme ». Qu'il a commenté ainsi :

- **De la linguistique et la psychologie à l'interdisciplinarité :** On a, d'un côté une Didactique Générale des Langues Etrangères(D.G.L.E), à la remorque de la linguistique (structurale) et de la psychologie (du conditionnement), et de l'autre (D.G.L.E) , qui ne veut plus être section ancillaire de la linguistique , et qui s'ouvre à l'interdisciplinarité , en interrogeant la socio-, la psycho-, la pragmalinguistique, l'ethnographie de la communication , la pédagogie générale , les sciences de l'éducation , l'idéologie , la politique , etc.

  L'époque est révolue où les didacticiens faisaient surtout confiance aux disciplines linguistiques, pour améliorer l'enseignement des langues étrangères. En se tournant de préférence vers la socio- et la psycholinguistique, ils adoptent

une attitude conséquente avec le choix qu'ils ont fait de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant, désormais appréhendé comme un individu social à part entière, non comme une simple machine à engranger du langage.

On peut affirmer, Robert Galisson (1980 :36) ajoute, « en effet, que le tournant sociolinguistique est bien pris, dans la mesure où la transformation des besoins langagiers en actes de parole, (avant leur traduction en formes linguistiques) procède, à l'évidence, d'une véritable description des usages sociaux .

Dans l'ombre d'une sociolinguistique autoritaire, la psycholinguistique a eu du mal à se faire une place en D.G.L.E[13]. Elle y est cependant parvenue, en faisant valoir sa dimension originale, au travers d'études comme celles de T.Slama-Cazacu sur la syntaxe mixte. Partant du constat qu'il y a une base sémiotique commune aux comportements verbaux et non verbaux dans la communication en face à face, T.Slama-Cazacu montre qu'un ordre des signes non verbaux existe dans l'énoncé, et que ces deux ordres sont plus ou moins isomorphes.

Aujourd'hui, cette notion de syntaxe mixte intéresse au plus haut point la D.G.L.E., parce qu'elle va dans le sens :

- d'une recherche sur la compétence communicative, qui intègre très précisément la compétence linguistique ;
- et d'une étude de l'optimalisation des signes non-verbaux dans le processus d'apprentissage.

- **De la linguistique de l'énoncé à la linguistique de l'énonciation**

Robert Galisson (1980 : 37) s'exprime à juste titre ainsi : comme il est évident que la didactique des mathématiques ne peut pas évacuer les mathématiques de son champ de prospection, il est tout aussi évident que la didactique des langues étrangères ne saurait ignorer la linguistique, même si elle prend résolument ses distances par rapport à une discipline qui l'a trop longtemps

[13] DGLE : Didactique générale des langues étrangères.

colonisée.

Ceci mis au point, on observe que, par-delà les théories et les écoles, la D.G.L.E d'hier relève de ce que d'aucuns appellent (de manière polémique et imagée) la microlinguistique, c'est-à-dire une linguistique de l'énoncé (pour ne pas dire de la phrase : unité de base rarement dépassée !) qui étudie le fonctionnement interne du code verbal(phonologie, morpho-syntaxe, lexique), indépendamment des circonstances de sa production.

Par contre la D.G.L.E. d'aujourd'hui questionne ce que d'aucuns appellent (de manière polémique et imagée) la macrolinguistique, c'est-à-dire une linguistique de l'énonciation qui étudie à la fois le fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe (facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, qui conditionnent la production de l'énoncé).

- **Du mécanicisme au cognitivisme :** Robert Galisson (1980 : 38) nous fait savoir que depuis les tout débuts de son existence, la discipline aujourd'hui connue sous le nom de didactique des langues étrangères interroge la psychologie, dans l'espoir de mettre au point, avec son concours, une théorie de l'apprentissage qui rendrait compte des modalités spécifiques d'acquisition d'une langue seconde. Théorie évidemment capable de dépasser les aphorismes généraux, sur lesquels les enseignants, de tous ordres et de toutes matières, fondent, dès longtemps, le plus clair de leurs pratiques pédagogiques.

Entre méthodologues et psychologues, l'idylle la plus durable a coïncidé avec l'époque mécaniciste. Mais il ne faudrait pas croire que cette idylle ait été sans nuages : parmi les psychologues, il n'y a jamais eu consensus pour affirmer, comme Skinner, que l'acquisition d'une compétence verbale seconde chez l'homme relève du même type de conditionnement que l'acquisition de certains comportements gestuels chez l'animal ; et nombre de méthodologues ont toujours refusé d'entrer en laboratoire de langues et en exercice structural comme on entre en religion.

Robert Galisson ajoute qu'aujourd'hui, même si la didactique des langues étrangères cherche chez Piaget et ailleurs les bases d'une autre théorie de l'apprentissage, il faut bien reconnaitre que c'est dans l'échec de l'approche conditionnante qu'elle trouve les meilleures raisons de travailler sur d'autres bases. La nouvelle approche s'inscrit donc davantage dans le mouvement pendulaire de l'histoire de la discipline, qu'elle ne s'appuie sur des découvertes de la psychologie de l'apprentissage susceptibles de conforter ses hypothèses. Et les didacticiens s'accommodent d'autant mieux de la tournure pragmatique que prennent leurs recherches : qu'ils sont moins « scientistes » actuellement qu'ils ne l'étaient il y a dix ou vingt ans ; qu'ils recherchent moins la « bénédiction » des disciplines fondamentales ; et qu'ils revendiquent, comme tout le monde, le droit à l'essai et à l'erreur !

Robert Galisson nous simplifie les choses de la sorte :

Il a dit qu'on se réclame là, d'une approche mécaniciste. Pour nuancer un peu, il a ajouté que ce sont les audio-oralistes qui « se réclament de », chez les audio-visualistes, la référence théorique est beaucoup plus floue : ils n'invoquent jamais le béhaviorisme, même s'ils ne s'en différencient guère, alors qu'on en appelle ici, à une approche cognitiviste. Pour nuancer un peu, il a ajouté qu'en ce qui concerne la théorie de l'apprentissage, l'unanimité n'est pas faite chez les fonctionnalistes s'ils paraissent se déterminer majoritairement pour le cognitivisme, les producteurs de documents didactiques qui se recommandent du fonctionnalisme sont encore nombreux à recourir aux exercices structuraux. Par ailleurs, les théoriciens semblent plus pressés de rompre des lances aux frontières litigieuses de la nouvelle méthodologie (les polémiques actuelles, autour des notions de : besoins langagiers , compétences de communication, actes de parole, etc.), que de travailler à l'émergence d'une théorie de l'apprentissage plus complète et plus puissante. Dans l'état présent des connaissances et des recherches, tout se passe comme si personne n'osait s'engager à fond dans la brèche ouverte par l'affaissement du « skinnérisme ». Pourtant, tout le monde sait bien que la meilleure façon de faire avancer un problème n'est pas de le contourner. Il faudra sans doute attendre qu'un chercheur déclare véhémentement avoir découvert une solution, pour que les choses bougent en

profondeur et que se déclenche la salutaire réaction en chaîne de ses partisans et de ses détracteurs .

A l'heure actuelle, l'approche cognitiviste ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère, relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste, pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement (analyse des données, élaboration des d'hypothèses, tâtonnements).

Par contre, l'approche mécaniciste ou conditionnante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence linguistique étrangère passe par le montage d'automatismes verbaux et consiste, pour l'enseignant, à mettre en place des habitudes linguistiques.

Autrement dit, Robert Galisson stipule que « les méthodologues considèrent l'« engrammation du savoir » dans l'approche cognitiviste nécessite la représentation intellectuelle de la tâche à accomplir. Ce qui les amène à privilégier la réflexion, par la pratique d'exercices dits de conceptualisation (apparus avec la deuxième génération des M.A.V., reconnus par la nouvelle méthodologie, et « logiquement » promis à un riche avenir, alors que dans l'approche mécaniciste les méthodologues considèrent que l'«engrammation du savoir » est affaire d'imitation de répétition. Ce qui les amène à privilégier le réflexe par la pratique d'exercices dits structuraux (qui sont en réalité des exercices de conditionnement), donc à solliciter prioritairement la mémoire, par contre dans l'approche cognitiviste ils sollicitent prioritairement la créativité.

En ce qui concerne la pédagogie, l'approche cognitiviste met en œuvre une pédagogie de découverte (place au travail d'observation, de réflexion, d'explication sollicitée ; recherche constante de l'interaction au sein du groupe en formation). Par ailleurs, ils cherchent à comprendre comment chaque apprenant, selon ses capacités personnelles, appréhende, manipule, ordonne les informations qu'il reçoit parce qu'ils estiment possible d'adapter leurs stratégies d'enseignements aux stratégies d'apprentissage de leurs « partenaires », tandis que dans l'approche mécaniciste ils

mettaient en œuvre une pédagogie de dressage (recours à l'imitation d'un modèle centralisé et unique ; rejet du travail de réflexion et d'explication , censé faire obstacle à l'acquisition des automatismes « la langue est considérée comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre stimuli et réponses »). Par ailleurs, ils ne cherchent pas à comprendre ce qui se passe dans la boite noire des élèves parce qu'ils estiment disposer d'une théorie de l'enseignement assez puissante pour s'en dispenser.

Les méthodologues notent enfin que la méthodologie d'aujourd'hui présente la caractéristique d'être incluante, dans la mesure où elle est fondée sur l'association du cognitivisme et de la macrolinguistique. En effet, la didactique des langues n'est plus à la remorque d'une linguistique formelle étroite (ne prenant en charge que la compétence linguistique), elle s'ouvre à : la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmalinguistique, toutes disciplines qui dépassent le cadre de l'énoncé nu, aseptisé et essaient (chacune dans son secteur) de rendre compte du procès d'énonciation dans sa diversité et totalité. Ce qui les a amené à conclure qu'une telle approche s'inscrit en réaction contre le positivisme, dans le but de transgresser la limite des seules « manifestations » .

Toutefois, il serait important de signaler qu'en réagissant contre le béhaviorisme, le cognitivisme réhabilite implicitement le mentalisme, mais les « nouveaux méthodologues » ne se disent jamais mentalistes. Pourquoi ? C'est parce qu'en crédibilisant l'exercice « solitaire » de l'auto-structuration des connaissances, le mentalisme évacue l'enseignant du processus d'accès au savoir. Il rend compte de l'apprentissage naturel (sauvage ?) d'une langue par exposition frottement au modèle autochtone, mais il s'interdit ainsi toute influence sur les systèmes formels d'éducation, puisqu'il néglige de prendre en charge les actions volontaristes extérieures au sujet apprenant.

Au contraire, les méthodologues en appellent volontiers au cognitivisme, dans la mesure où celui-ci : - pose en principe l'efficacité d'une « auto »-structuration « tutorisée » des connaissances ; - et justifie par là même l'existence de l'enseignant –appreneur. Il lui assure même une place de choix dans n'importe quel système

éducatif, en lui faisant jouer l'indispensable rôle de catalyseur du processus d'organisation-intériorisation des savoirs.

D'un autre coté Robert Galisson aborde un point très sensible qui se caractérise par le passage de la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant. L'acte didactique consiste à créer des conditions favorables au développement de capacités (ou d'aptitudes) nouvelles, de comportements inédits chez l'apprenant. A la recherche de son autonomie, celui-ci participe à l'élaboration du programme, au choix des documents didactiques, à leur mise en œuvre.

De son côté, l'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxal : on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir. Dans la mesure où l'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant, parce que celui-ci reconnait les savoirs de l'apprenant (par exemple, il est communément admis, aujourd'hui, que certains éléments de compétence communicative sont transférables du domaine maternel au domaine étranger. Par ailleurs, l'apprenant possède en général des connaissances spécialisées (médecine, informatique, secrétariat, …) que l'enseignant maîtrise plus ou moins bien. Avec les adultes, il se produit donc une rééquilibration des savoirs entre participants à l'acte éducatif.), accepte ses différences, et joue le jeu des échanges, de l'interaction, du groupe se dégage le plus souvent une atmosphère de sécurité psychologique, atmosphère particulièrement sensible quand l'apprenant a la parole.

En effet, comme l'acceptabilité du message passe avant la grammaticalité de l'énoncé, tant que la compréhension n'est pas oblitérée, ou n'interrompt pas le locuteur, on le laisse aller jusqu'au bout de son projet (évitant ainsi toute attitude dévalorisante à son encontre). Quand on estime que les erreurs grammaticales relevées au passage présentent un risque pour la transparence des discours à venir, on intervient en différé (à la fin de la séance ou plus tard). Par son attitude d'écoute attentive, de disponibilité, l'enseignant descend de son piédestal, se libère des contraintes de la méthode , et se transforme en animateur, en homme-ressource

(qu'on interroge, en concepteur (de matériaux didactique ad hoc), en diagnostiqueur (capable, à tout moment , d'évaluer les connaissances et de détecter les carences de chacun).

Pour inciter l'apprenant à se libérer de toutes les tutelles , il s'efface au maximum, favorise l'individualisation du travail et la prise en charge du groupe en formation par lui-même .

La réussite de l'acte éducatif se mesure donc au degré d'autonomie de l'apprenant dans son propre apprentissage et par là même de l'apprenant par rapport à l'appreneur. En fin de compte, la prééminence de l'apprenant implique une grande liberté d'esprit et une préparation psychologique et technique intense de la part de l'apprenant aussi bien que de l'appreneur, dans la mesure où ils ne sont pas plus formés l'un que l'autre pour « inverser » les rôles que l'institution leur attribue.

Notre choix s'est posé sur la méthode cognitive de (Robert Galisson,1980), dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, pour des raisons toutes simples, sachant que tout notre intérêt est principalement focalisé sur l'enseignement /apprentissage des expressions figées en français langue étrangère, par conséquent nous avons estimé que la dite méthode pourrait optimiser cet apprentissage des expressions figées en vue de ce qu'elle garantit comme techniques et comportement à favoriser, dans le but de réussir l'acte éducatif et à la fois développer la compétence communicative en français langue étrangère.

4.2 De la compétence linguistique à la compétence communicative (ou de communication) :

Widdowson(1978) ainsi qu'un certain nombre d'auteurs ont adhéré au fait de l'apparition d'une approche communicative, Wolfson(1981 :117) note : « La compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement », l'expression « compétence de communication » a été adoptée très tôt en pédagogie des langues, et elle a trouvé une place centrale dans des introductions générales à la linguistiques dite « éducationnelle » (Spolsky,1980 :122), ainsi que les recueils consacrés au

même objet (Hymes 1980 :155-6), et aussi dans une introduction à la communication sociale en contexte éducatif (Bachmann, Lindenfeld,Simonin 1981).

Robert Galisson (1980 :13) nous a décrit dans la méthodologie d'aujourd'hui comment s'est fait le passage de la compétence linguistique vers la compétence communicative : « La méthodologie d'aujourd'hui reprend la même argumentation que celle d'hier, en insistant sur la valeur utilitaire des langues étrangère, pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la vie professionnelle.

Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même :

- D'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique ;
- De se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ;
- Donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant. »

Autrement dit, il n'y a pas rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner « la langue » et non « à propos de la langue », mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale.

L'objectif général visé est donc la compétence de communication, qui prend en compte les dimensions linguistique et extra-linguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation.

Robert Galisson (1980 :13) précise par ailleurs que « Pour assurer le fonctionnement de l'outil de communication, la correction grammaticale des énoncés est donc posée comme non nécessaire et non suffisante ; d'une part, parce qu'il est très possible de se faire comprendre à l'aide de phrases grammaticalement

incorrectes, d'autre part, parce que la correction grammaticale ne supplée pas certains types d'information extralinguistiques, qui relèvent des attitudes corporelles, des gestes, des mimiques. ».

En faisant la comparaison entre la méthodologie d'hier et avant-hier avec celle d'aujourd'hui on voit bien que la compétence de communication dans la méthodologie d'aujourd'hui est bien prise en charge en même temps que la compétence linguistique, conjointement liées , elles assurent une bonne compétence de communication en langue étrangère, alors que dans la méthodologie d'hier on retrouvait la compétence linguistique (favorisant une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales) comme seule dimension dans le développement de la communication en langue étrangère.

Il a été question souvent dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, de stratégies de communication en plus des stratégies d'apprentissage . Dans le domaine de l'enseignement des L2, il existe parfois une certaine confusion concernant la définition de stratégie d'apprentissage et de stratégie de communication, le rôle de chacune et le lien entre les deux. Il faut dire que la recherche s'est d'abord intéressée aux stratégies de communication avant de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage. Faerch et Kasper (1980) sont les deux chercheurs qui ont le plus écrit sur les stratégies de communication. Bien que Faerch et Kasper (1980) aient écrit nombre d'ouvrages sur les stratégies de communication, il nous parait essentiel de citer Bissonnet (1988) qui a élaboré un résumé de leurs définitions et de leur conception du rôle des stratégies de communication.

Afin d'illustrer la différence et le lien entre stratégie de communication et stratégie d'apprentissage, prenons pour exemple un apprenant qui ne connait pas le terme *cordonnier* alors qu'il en a besoin pour réaliser un acte de communication en L2. Que va-t-il faire ? certainement, il va recourir à une locution ou à une paraphrase du genre « le monsieur qui répare les chaussures et les bottes » , à travers cette méthode ,il aura utilisé une stratégie compensatoire(qui est une stratégie de communication qui lui aura permis de se faire comprendre), si son interlocuteur est compétent, surtout s'il s'agit de son enseignant, il est fort probable qu'il lui

dise : « ça s'appelle un cordonnier. » va-t-il saisir l'opportunité d'apprendre ce mot ? ou bien cet acte va passer inaperçu sans qu'il fasse attention ? cela dépend de l'intention de l'apprenant, si pour l'apprenant le plus important est de continuer ses propos sur les chaussures qu'il doit réparer, il est loin d'être certain que cet échange et cette stratégie de communication lui auront permis d'apprendre le mot *cordonnier*. Par contre, si son intention est d'apprendre le mot en question (autogestion), il s'assurera de l'avoir bien compris(autorégulation), en insistant sur locuteur de bien vouloir répéter le mot (coopération, vérification), il pourrait le répéter lui-même (pratique, répétition) , il pourrait l'associer à une image , à un mot de sa L1 ou de la L2, il pourrait le noter sur un papier(prise de note), ou il pourrait aller le chercher dans son dictionnaire bilingue (recherche documentaire) ,pour être sûr de l'acquérir. Il applique alors une série de techniques, de stratégies qui ont de meilleures chances d'assurer l'apprentissage et la conservation dans la mémoire à long terme du mot *cordonnier*. C'est ainsi que ce qui était à l'origine une stratégie de communication peut devenir une stratégie d'apprentissage. On tient à rappeler que la stratégie de communication ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage et qu'il ne faudrait pas confondre les deux intentions et croire qu'elles se réalisent en même temps.

Outre cette importante distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication ,Paul Cyr (1996 :62) conclut en rappelant les trois grands types de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir :

- Les stratégies métacognitives, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ;
- Les stratégies cognitives, qui impliquent une interactions entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue,

traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.)

- Les stratégies socio-affectives, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

4.3 De l'émergence des besoins langagiers :

Dans la mesure où le fonctionnel se définit comme la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte des dits besoins constituent l'acte « déterminant » d'une approche fonctionnelle. C'est donc en raison du poids que leur confère la méthodologie nouvelle que les besoins langagiers interviennent de façon « constituante » dans l'établissement des finalités et des contenus, c'est-à-dire dans les lieux stratégiques du projet d'éducation. Ainsi après avoir été traduits en objectifs, ils seront transformés en actes de parole et en notions, qui seront à leur tour convertis en formes linguistiques.

Les objectifs particuliers de l'enseignement des langues étrangères découlent de la prise en compte des besoins langagiers des publics intéressés. Ces objectifs résultent plus précisément d'enquêtes auprès des demandeurs, ne négociations entre partenaires de l'acte éducatif. Toutefois, ils ne dérivent pas directement des besoins recensés (parce que les besoins, exprimés ou induits, ne représentent qu'une partie des besoins réels du public interrogé, et parce que l'enseignent peut difficilement s'interdire de susciter d'autres besoins !), et ils sont périodiquement remis à jour, pour intégrer les changements d'optique survenus en cours de formation.

C'est parce qu'il y a concertation entre apprenants et enseignants (et prise ne compte des besoins) lors de la mise au point des buts à atteindre par l'enseignement des langues étrangères, que l'on peut parler d « 'objectifs fonctionnels », c'est ainsi qu'on est passé des objectifs institutionnels aux objectifs fonctionnels.

A cet effet nous nous inspirant des observations de Louis Porcher (2004 :20) sur

la question des besoins langagiers dans la didactique des langues étrangères que voici : « La question des besoins langagiers à été mise sur le tapis par le Conseil de l'Europe et spécialement par René Richterich, dont les travaux sur la didactique des langues ont révolutionné le domaine. Cette question n'a pas disparu depuis, même si elle n'a jamais trouvé de réponses stables. Celles-ci changent en effet en fonction des situations et des époques. Reste que, cependant, la notion de besoins langagiers demeure centrale aujourd'hui encore, même pour ceux qui, savamment, le plus souvent pour des raisons technocratiques ou d'autres moins avouables, feignent de la négliger ou de la considérer comme obsolète (un peu comme les manuels, sans cesse vilipendés, de manière multiple, par les augures et qui continuent malgré tout leur remarquable carrière pédagogique) ».

Notamment « Dans les pays où l'apprentissage des langues est capital (en particulier les petits pays, en termes de surface ou de population, comme les pays scandinaves, les Pays-Bas et beaucoup d'autres), selon laquelle l'enseignement doit être centré sur l'apprenant, l'interrogation sur les besoins surgit immédiatement et de manière indispensable. Si l'on souhaite en effet que tous les élèves accèdent à l'apprentissage des langues, comme cela s'impose partout du fait de l'internationalisation, il faut à l'évidence, adapter l'enseignement à ce dont ces apprenants ont besoin pour ordonner (mettre en ordre) celle-ci.

C'est la valeur utilitariste, fondamentale, de l'enseignement des langues qui se trouve ici mise au premier rang. On n'apprend pas une langue gratuitement, pas plus que l'on n'acquiert aucun autre apprentissage. C'est ce quoi celui-ci va servir, ce dont on ne peut pas se passer en lui qui compte. Dès lors, la prise en compte de ce dont a besoin l'apprenant lui-même, ici et maintenant, est tout à fait décisive et aucun enseignant, concepteur de programme, auteur de manuel, ou administrateur, ne saurait échapper à cette nécessité méthodologique (ou simplement, réflexive). » Louis Porcher (2004 :21).

D'après les propos de Louis Porcher aucune langue ne s'apprend pour en déterminer les mécanismes, mais pour des raisons indispensables et bien précises, principalement « la communication », la compréhension orale et écrite de la langue

cible, (comprendre son locuteur et se faire comprendre), que ce soit avec un natif ou un texte écrit ou oral. Dans ce sens, adapter un enseignement ciblé qui pourrait pallier aux problèmes de communication, nécessite de cerner (identifier et analyser) les besoins langagiers (dans notre cas l'enseignement des expressions figées) des apprenants et ce pour garantir une compétence de compréhension orale ou écrite et principalement la compétence communicative, qui est l'objectif final revendiqué dans tout apprentissage d'une langue étrangère.

En vue de l'importance d'identifier les besoins langagiers dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, il convient de mettre en évidence les deux sortes de besoins langagiers. Citons à cet égard Louis Porcher (2004 :21) qui stipule que : « Les premiers sont subjectifs et se traduisent simplement par les attentes des apprenants, ce qu'ils souhaitent, leurs désirs, ce qu'ils veulent apprendre. Un enseignement uniquement centré sur l'élève ne se préoccuperait, par définition, que de ces besoins-là et serait, de fait, complètement individualisé, n'obéissant à aucune autre conjonction que la subjectivité des apprenants. » et de ce qui est du second type Louis Porcher (2004 :22) ajoute : « Ils ont donc, sans les éprouver, des besoins objectifs, qui ne dépendent pas d'eux-mêmes et qui sont cependant indispensables à l'élaboration d'un enseignement qui leur convienne et leur apporte un bénéfice. Par définition, ces besoins objectifs ne peuvent être déterminés que de l'extérieur, par quelqu'un d'autre … » , à juste titre , si l'on détecte , par exemple, que tel apprenant ignore , dans sa langue maternelle, ce qu'est une expression figée, il ne sera pas en mesure d'exprimer le besoin de l'apprendre dans la langue étrangère. « ces besoins objectifs sont, en somme, des manques, des lacunes à repérer chez l'apprenant de manière que celui-ci bénéficie d'un apprentissage qui les comble. ». Ce que Louis Porcher vient de dire, se confirme par l'importance et le statut des expressions figées dans la langue française, elles doivent faire partie des besoins objectifs à identifier au sein d'un système scolaire, car nul ne sait de lui-même tout ce dont il a besoin, d'autant plus qu'elles existent de façon fréquente dans sa langue maternelle.

Dans le même principe évoqué, ajoutons que les choix pédagogiques et les

programmes devraient être construits en fonction de cette double analyse des besoins langagiers puisque c'est à partir de celle-ci que peuvent se définir les objectifs, c'est-à-dire les buts que les élèves doivent atteindre, les compétences qu'ils doivent être en mesure de maîtriser pour prétendre à telle performance.

4.4 La compréhension orale du figement dans la communication :

La compréhension orale ne permet pas de percevoir immédiatement les différents éléments qui composent une chaîne parlée. Il est donc nécessaire de préciser à chaque fois le contexte dans lequel on utiliserait telle ou telle expression afin d'aider les apprenants à chercher et à trouver des repères d'interprétation. Par exemple : la situation dans laquelle on utiliserait l'expression figée suivante : payer rubis sur l'ongle ; il pourrait s'agir d'une situation d'achat ou de vente ou dans un sens figuré, il s'agit de subir quelque chose en contre partie de ce qu'on a fait de mal.

Une fois le contexte élucidé, l'apprenant va systématiquement essayer d'identifier le sens des unités composant la séquence figée dans le but de trouver la signification de l'expression. Du fait que cette tournure est sentie comme une image dont le sens est opaque, la signification ne peut se conclure à partir des unités composant la séquence figée, donc forcément l'accès au sens est voué à l'échec.

Un enfant qui apprend sa langue maternelle en milieu naturel est confronté à un nombre important de situations qui lui permettent petit à petit d'identifier les éléments les plus significatifs , les plus porteurs de sens , et donc d'entrer dans un processus de « segmentation » de la chaîne parlée(identification des unités linguistiques de base, des frontières et de la forme des mots et des marques en relation avec leur sens).Ce n'est pas le cas dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel.

Dans les processus de compréhension (en situation de communication) d'une langue étrangère , il est nécessaire de mentionner la double identification qui se met en place. L'apprentissage repose sur cette double identification, forme et sens,

simultanément. En d'autres termes l'apprenant doit passer différentes phases pour apprendre la langue étrangère, en premier lieu : il doit repérer dans une chaîne sonore ou de manière isolée l'image phonologique[14] d'un mot (processus de segmentation),en second lieu il doit (ou simultanément) identifier sa valeur sémantique (sens) , puis il doit mémoriser suffisamment d'unités linguistiques pour qu'il puisse ultérieurement les réutiliser après avoir compris la manière dont elle s'agencent dans une phrase (syntaxe) .

Le même processus est valable pour la compréhension des expressions figées, l'apprenant doit repérer l'expression figée dans une chaîne sonore ou de manière isolée l'image phonologique de l'expression figée (l'unité lexicale complexe), ensuite il doit identifier le sens de l'expression, puis il doit mémoriser assez d'expressions figées pour qu'il puisse les réutiliser après avoir compris le contexte dans lequel il pourra l'utiliser. F.Ruiz Quemoun (2007 :190) stipule dans ce sens : « ces énoncés préconstruits sont appris par cœur et employés dans un contexte précis, sans chercher à être décodés ni à découvrir leur étymologie. […] Nous pouvons même dire que ces expressions idiomatiques sont transparentes dans le sens qu'elles sont comprises et réutilisées facilement ».

En conclusion, ce que nous devons retenir de ce chapitre est que certaines théories et méthodologies ainsi que des pédagogies appropriées entre autres celle par approche cognitiviste sont de mise afin de développer la compétence de communication, notion reconnue comme étant le point central de tout apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, si l'on veut mettre en pratique ce que nous venons d'exposer, il nous parait nécessaire de voir quelles stratégies seraient les plus probantes pour optimiser l'enseignement /apprentissage du figement, c'est ce qui sera exposé dans le prochain chapitre.

[14] Image phonologique : c'est le signifiant, la forme de la séquence prononcée oralement.

Chapitre 5

Le figement au cours de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Dans ce chapitre nous aborderons en premier lieu, tout ce qui entre dans le processus d'acquisition du lexique d'une langue étrangère, notamment les séquences figées, sur le plan mental principalement. En second lieu, nous verrons les performances du lexique mental et de quelle façon il s'organise dans l'esprit de l'apprenant, de cette manière et après avoir compris son mode de fonctionnement ainsi que son organisation, nous pourrons les exploiter afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage du figement (expressions figées) du français langue étrangère.

5.1 Acquisition des structures figées :

La psycholinguistique fournit des garanties fondamentales dans ce domaine d'après Monika Sulkowska (2007 : 225) : « les recherches des psycholinguistes font voir que les traits principaux des structures figées tels que :

- La polylexicalité : groupement d'au moins deux lexèmes ;
- La fixité : qui est décrite par la cohésion et par la stabilité, résulte de la lexicalisation du polylexème ;
- La figuration : elle rend compte du contenu des expressions figées qui ne se déduit ni par addition, ni par déviation du contenu des parties ;

Correspondent en fait à la compréhension humaine et aux mécanismes naturels de production de la parole (G.Gréciano(1984 b)). »

Les travaux spécialisés ont confirmé que notre compréhension est globalisante et synthétique d'après Monika Sulkowska (2007 :226) , et que la perception humaine se révèle prédisposée à établir des connexions et à former des complexes à partir d'unités distinctes. L'expression figée en tant que polylexème répond tout à fait à cette faculté. De plus, on confirme que notre mémorisation travaille selon des automatismes. Le stockage et la reproduction mémorielle se déroulent selon des blocs. L'expression figée, de par la fixité de ses composants, répond entièrement à

cette loi. La stimulation pragmatique déclenche sa réactualisation, l'unité complète est automatiquement libérée dans son intégralité. Troisièmement, la théorie de la connaissance révèle notre cognition prédestinée à opérer avec des formes asymétriques où règne une dissociation entre la forme et le fond. Par leur figuration les expressions figées illustrent un type d'asymétrie, car leur contenu global ne correspond pas d'habitude à la somme des parties. ».

Monika Sulkowska distingue traditionnellement deux hypothèses concernant la compréhension des unités figées, qui émanent de l'hypothèse de J.P.Searle (1979) qui admet à son tour trois étapes de ce processus, que nous citons :

- Le destinataire décode la signification littérale d'un énoncé.
- Il décide si cette signification est adéquate dans un contexte donné.
- Sinon, il cherche une interprétation figurée.

D'après les recherches menées par D.A.Titone et C.M.Connine (1994), ou C.Cacciari et P.Tabossi (1988), ils stipulent que : « souvent le destinataire ne doit pas comprendre le sens littéral pour saisir le sens figuré d'une expression. Il arrive également que la signification figée soit saisie aussi vite que le sens littéral. Une autre fois la signification compositionnelle peut aider aussi à comprendre le sens figuré. »

« Le problème d'acquisition des unités figées peut être intéressant à deux niveaux, c'est-à-dire :

- Sur le plan d'une langue maternelle,
- En ce qui concerne la L2.

Certains préjugés se sont répandus sur l'acquisition tardive des structures figées en raison de leur appel à des stratégies complexes, se sont avérées fausses, en vue des expériences qui ont été réalisées à l'université de Zurich sur des enfants de 2 à 15ans. » A.Buhofer (1980) a stipulé que « l'apprentissage et l'usage courant des expressions figées sont attestés très tôt dans l'évolution langagière de l'enfant. Certes, leur usage insolite fondé sur la remotivation au moyen de remétaphorisations intentionnelles nécessite des opérations mentales complexes, à savoir l'aptitude à l'emploi de symboles. Seul l'adolescent (12 à 15 ans) peut faire appel à elles. Mais

le décodage des structures figées en situation discursive , leur apprentissage et leur réemploi sont définitivement assurés dès les phases précoces (de 4 à 6 ans). ».

Par contre, en L2 le problème d'acquisition des expressions figées a été traité par E.Kellerman (1983) qui atteste que : « ses résultats font voir que les idiotismes, en tant que structure fortement marquées du point de vue psycholinguistique, ne sont que rarement transposés d'une langue maternelle à la langue2. Les apprenants les considèrent comme typiques de leur langue maternelle et c'est pourquoi ils s'abstiennent de les traduire littéralement dans une autre langue. ». Mais le critère de fréquence peut parfois perturber cette règle. Comme le dit L.Selinker (1969) : « si la structure est fréquente dans la langue maternelle, elle risque d'être transposée plus facilement dans une autre langue. C'est donc le cas des structures figées qui sont très fréquentes et lexicalisées. ».

Comme on connait déjà l'importance et la fréquence des expressions figées dans toutes les langues, y compris la langue française, il va sans dire qu'un phénomène aussi important devrait trouver des répercussions adéquates dans le domaine didactique. Mais il est relativement peu de travaux qui traitent le problème de phraséologismes dans l'enseignement-apprentissage des langues, citons à juste titre une enquête de Monika Sulkowska (2007) à l'Université de Silésie en Pologne , qui a fait son expérience sur un corpus d'étudiants de première année et deuxième année de cycle de formation supérieure, dans un objectif visant à confronter le processus d'acquisition des unités figées chez les apprenants qui commencent leurs études et chez les étudiants qui finalisent leur formation en langue étrangère.

Les résultats de l'expérience font voir clairement d'après M.Sulkowska (2007 :230) : « la compétence phraséologique est directement proportionnelle au développement de la globale compétence langagière. De plus, elles accentuent le fait que la phraséologie étrangère se révèle beaucoup plus difficile par rapport à la phraséologie maternelle. Cette observation nous oblige à prêter plus d'attention aux structures figées dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. »

5.2 Etude du processus d'acquisition lexicale en L2 :

5.2.1 L'accès au lexique mental :

Il est à se demander qu'au moment de la production écrite ou orale, ou lors de compréhension de l'oral ou de l'écrit, comment trouve-t-on les éléments qu'il faut au bon moment convenu ?

La réponse pourrait s'avérer compliquée selon Bogaards (1994, 75) , s'agissant du processus de l'accès lexical lors de la production du langage(c'est-à-dire , sur ce qui se passe au moment de la traduction des éléments conceptuels du message verbal en unité linguistique) jusqu'à ce jour le processus n'a pas été élucidé vu sa complexité psycholinguistique. En revanche sur le plan de compréhension du discours oral on pourrait expliquer le processus de l'accès au lexique en vue des informations qui ont été mises à notre portée par des chercheurs du domaine.

Selon la théorie de et le modèle proposé par W.Marslen-Wilson et ses collaborateurs sous le nom de théorie des cohortes (repris par Bogaards ,1994 : 75) , « Ce modèle a l'avantage de mieux faire comprendre les interactions entre les informations phonologiques fournies par la perception et les connaissances plutôt sémantiques contenues dans la mémoire. Supposons qu'on entende prononcer une phrase comme « j'ai vu les … ».Au moment où le locuteur prononce les premiers sons du mot suivant, mettons « pr… » , son interlocuteur active une cohorte de mots commençants par pr : « praticiens, prairies, prêtres , primitifs , prix, prisonniers… » .dès que sonne la première voyelle par exemple. Autre exemple avec le *i*, seuls les mots avec « pri » restent actifs, les autres retombent dans leur inactivité normale¨[…] , comme on le voit on peut reconnaitre un mot avant qu'il ne soit prononcé totalement, ce qui correspond bien à l'expérience quotidienne et explique en partie la rapidité du décodage. »

Et enfin, cette citation de J.Aitchison (1987 ,195) , reprise par P.Bogaards (1994,78) vient nous éclairer davantage :

« la recherche d'un mot dans le lexique mental peut être envisagée comme un

voyage à travers un réseau complexe où certaines relations sont plus fortes que d'autres. Pour les mots communs et bien connus, il existe des chemins bien battus, où il est facile d'avancer rapidement. Mais pour les mots qu'on utilise que de temps à autre, les chemins sont étroits et peu éclairés. Entre-temps, il se crée constamment de nouveaux tunnels. »

Comme on le voit, nous avons l'ultime confirmation que le processus d'accès au lexique mental ou aux locutions figées lors de la production écrite ou orale demeure toujours inconnu et complexe, et le fait de ne pas connaitre le processus en détails ne contribue en rien à l'optimalisation et à la performance de l'accès au lexique mental.

5.2.2 L'apprentissage lexical : un processus.

Dans le cadre de l'apprentissage lexical, on prend en considération l'apprenant et le fonctionnement de cet apprentissage pour acquérir des connaissances lexicales. Cependant, l'apprenant lui-même doit se prendre en main, grâce à une attitude active qui se résume à faire le travail d'acquisition. Afin de favoriser ce travail, l'enseignant s'implique uniquement dans le développement des stratégies d'acquisition .De ce fait , on aborde un processus très complexe qui amène l'élève , à s'approprier le lexique présenté, le terme complexe est justifié parce qu'il est conditionné par des facteurs subjectifs émanant de l'apprenant lui-même (par exemple sa capacité à mémoriser , son type de mémoire , sa motivation pour l'apprentissage , son centre d'intérêt , etc.) et lorsque l'étape de la production est atteinte , on peut proclamer que le processus d'apprentissage d'unité lexicale est achevé .Le processus d'apprentissage du lexique d'une langue étrangère commence par l'attention que prête l'élève à l'apprentissage du lexique , vient ensuite la présentation des mots nouveaux à apprendre , après cela arrive l'étape de connaissance de leur sens (compréhension et enfin l'entreposage des mots dans la mémoire , de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière (communication).

On signale également qu'il y a une différence au niveau du lexique, avec un lexique productif , et un lexique réceptif.

Le lexique réceptif est celui que l'apprenant reconnait à l'écrit ou à l'oral comme le dit C.Dollerup (1989 :21) , repris par Bogaards (1994) : « Les vocabulaires de lecture sont fluides et dépendent du texte lu, des stratégies de lecture et des mots que les lecteurs pensent connaitre ».

Il va de soi pour R.Palmberg (1989 :47) repris par Bogaards (1994) qui appelle « vocabulaire réceptif » « L'ensemble des mots qui sont déjà familiers à un locuteur et auxquels il peut assigner (au moins) un sens correct », et toutes les considérations portées sur ce point soulignent les difficultés rencontrées lorsque les chercheurs ont essayé de déterminer l'étendue minimum d'un vocabulaire de communication suffisant en emploi , réceptif dans une L2, car ce point n'a pas été souvent posé .L'accent a toujours porté sur l'emploi productif dans l'équivalent français *un niveau seuil ,* aucune mention spéciale n'est faite d'un vocabulaire pour l'emploi réceptif.

Le lexique productif est celui que l'apprenant est capable d'employer à l'oral ou à l'écrit .On considère que l'acquisition du lexique productif est l'étape ultime de l'apprentissage parce que pour devenir « actif » , il faut que le lexique soit au préalable disponible au niveau de la réception ; mais le contraire ne peut se faire , le lexique réceptif (passif) ne devient pas forcément et obligatoirement productif. « C'est la suite de l'apprentissage et la fréquence relative du retour de ce mot en situation qui créera ultérieurement les différences et les hiérarchie entre le lexique disponible pour la compréhension ou pour l'expression.» (Ministère de l'Education Nationale Français). On voit donc qu'il y a des frontières entre ces deux types de lexique.

Il est très difficile d'évaluer le vocabulaire productif d'un individu tant qu'on ne sait pas dans quelle mesure les mots qu'il emploie réellement donnent une image fidèle du nombre de mots qu'il pourrait employer dans diverses situations, mais ce n'est pas seulement le nombre de mots connus par l'apprenant qui peut nous informer sur sa compétence de communication, la

qualité de ces connaissances et l'emploi de stratégies lexicales jouent aussi un rôle important.

« Rencontrer et « comprendre » un mot est rarement suffisant : comme dans une rencontre avec quelqu'un, il faut une certaine profondeur et quelque interaction pour qu'une telle rencontre reste dans la mémoire. » MORGAN et RINVOLUCRI (1986 :4) repris pas Bogaards (1994 : 186).

Et comme le rappelle Meara (1980 : 227) : « apprendre des mots nouveaux n'est pas un processus instantané. Si c'était le cas, et si la présentation était la seule variable cruciale, les mots ne s'oublieraient pas et n'auraient pas besoin d'être révisés. » signalons par ailleurs que les enseignants (comme les élèves) confondent trop souvent avoir vu une fois ou deux et avoir appris ,aussi, nous partageons leur avis lorsqu'ils disent que les élèves n'ont pas assez d'occasions de revoir les mots pour les reconnaitre : tout se passe comme si l'école était plus dure avec les élèves de L2(ou de la langue1 standard) que ne le sont les parents qui ont la patience d'attendre que leurs enfants acquièrent petit à petit la langue maternelle orale ; dans ces conditions, il n'est pas étonnant que, par exemple, les élèves français aient des problèmes en Anglais comme en français officiel. On en déduit que dans la plupart des cas, les mots ne sont pas connus d'une façon effective après une première rencontre, car un bon apprentissage lexical doit faire recours à plusieurs étapes de renforcement des mots appris ou rencontrés, sans oublier qu'il faut faire allusion à deux types d'apprentissage : *direct* et *indirect.*

L'apprentissage indirect est appelé aussi *accidentel*, ou *apprentissage fortuit*, car la façon la plus naturelle d'apprendre et de réviser le vocabulaire c'est l'emploi de la langue, les unités lexicales apparaissant dans toutes leurs particularités dans les discours de tous les jours, et les unités lexicales les plus utiles, celles dont les apprenants auront le plus besoin, reviennent très souvent et seront donc à leur disposition quand ils devront s'en servir dans leurs propres productions. De ce fait, l'emploi quotidien des unités lexicales de la langue avantage l'apprentissage de façon naturelle et ne fait pas appel aux

stratégies compliquées qui nécessitent des étapes hiérarchiques à suivre. Par contre l'*apprentissage direct* ou *intentionnel* qui fait appel à des exercices ou du matériel décontextualisé est d'une autre nature que le précédent. Si l'on préfère utiliser les termes *direct* et *indirect* qui soulignent la principale finalité de l'activité langagière : apprendre le vocabulaire ou communiquer au moyen de la langue, c'est que les termes ***intentionnel*** et ***fortuit*** sont moins heureux parce que l'un suggère que les mots d'un texte ne pourraient pas être étudiés intentionnellement et l'autre que l'apprentissage de mots à partir de textes est une façon aléatoire d'étudier le vocabulaire.

5.2.3 Les traces mémorielles.

En se référant aux recherches de Bogaards (1994 :91) concernant les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage lexical nous citons : « Une des théories les plus adéquates pour expliquer les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage lexical est celle qui a été introduite sous l'appellation des niveaux de traitement *levels of processing* , voir Craik & Lockhart (1972), Craik & Tulving (1975) et, pour une étude critique , Baddeley (1986). L'idée de base est que les informations qui sont traitées laissent des traces dans la mémoire sémantique et que ces traces sont plus durables et plus facilement retrouvables selon que leur traitement a eu lieu à un niveau plus profond. ».

Ceci s'explique par le fait que ce qui n'implique que la forme du mot ou de l'élément traité peut être considéré comme superficiel , par contre ce qui fait intervenir le sens s'effectue à un niveau plus profond ,ce qui nous mène à dire que c'est la tâche à exécuter qui impose le niveau de traitement (profond ou superficiel) , donc répéter plusieurs fois un mot s'opère à un niveau dit juste superficiel , par contre les tâches difficiles qui font intervenir des facultés de raisonnement ou la comparaison détaillée ,où le sens du matériel est interpelé , ont lieu à un niveau profond .

La qualité des traces mémorielles n'a pu être déterminée par la profondeur du traitement, donc on a vu défilé les appellations sans changer la conception

fondamentale, tantôt le degrés d'élaboration du traitement , ou encore l'étendue ou la quantité du traitement , ou bien encore par la contrastivité des traces.

En clair, Bogaards (1994 : 92) nous a confirmé ce concept de profondeur du traitement dans ce qui suit : « Les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles ».

Autres tâches qui mènerait à une meilleure mémorisation et à un apprentissage plus efficace sont : plus la description ou bien la trace est riche (actualisation de la signification d'un mot ou d'une locution figée, lors de son emploi en contexte), détaillée et précise et mieux elle est enregistrée dans la mémoire, la seconde tâche significative, est celle où l'apprenant est impliqué personnellement .

Dans ce cadre, Bogaards décrit en ces termes Bogaards (1994 :93) que « En somme, on peut dire que plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise, plus elle a de chances d'être retrouvée, réutilisée et , par ce fait même , renforcée. » de plus : « L'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat et que les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement , provoquent un apprentissage bien plus efficace ».

Bogaards (1994 : 93) parle aussi du sens des éléments utilisés dans l'apprentissage et la mémorisation des items lexicaux : « Le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout apprentissage verbal. » on déduit des propos de Bogaards que l'emploi significatif des mots (plus que leur forme) mène au renforcement de leurs traces. C'est l'activation une fois de plus de la représentation du mot dans le lexique mental ou la description de sa trace à nouveau qui fait que sa trace ou sa représentation s'enrichit. Comme l'a si bien dit Bogaards (1994 : 94) : « l'apprentissage semble donc revenir, en fin de compte, à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui unissent celles-ci ».

En ce qui concerne le stockage des expressions figées, il se manifeste

comme nous l'explique Bobrow et Bell (2007 :197) : « les expressions figées sont stockées dans une liste distincte du lexique mental, contrairement à l'hypothèse de Swinney et Cutler pour qui les expressions figées sont emmagasinées par le locuteur comme des mots composés (au fur et à mesure ; chou-fleur…). De plus, le décodage du sens commencerait dès le contact du locuteur avec la séquence des mots, en même temps que la compréhension du sens littéral de la phrase. Or, nous soulignons que le récepteur repère dans sa mémoire plus rapidement le mot que le sens littéral (son sens courant) des formants qui composent la phrase. Sur ce, le sens figuré serait appréhendé avant le sens littéral. Par exemple, le locuteur comprendrait avant la phrase *il a perdu la boussole* que la composition (il+a+perdu+la+boussole). ».

En conclusion, nous pouvons affirmer que le processus de stockage des expressions figées est tout autre que celui du lexique mental simple, ou de celui des mots composés, car le dit processus se fait dans une liste distincte où la perception de ces tournures et leur système de mémorisation se font selon un processus de décodage spécifique, de par leur appartenance à une langue donnée, non seulement par leur signifiant et leur signifié , mais aussi par leur structure (grâce aux changements de valeur des termes qui la composent).

5.2.4 Les performances du lexique mental.

Tout d'abord, nous tenons à signaler qu'une expressions figée est équivalente à une seule unité lexicale, doté d'un seul signifié, qui a la même valeur (en terme de place mémorielle, son organisation dans le réseau complexe mental, sa disposition , etc.) qu'une unité lexicale simple. D'après J-C Anscombre et Salah Mejri : « […] les locutions, les phrasèmes sémantiquement non compositionnels et complètement contraints, sont des unités lexicales, ou lexies, au même titre que les lexèmes.[…] D'une façon générale, une locution doit avoir le même type d'article de dictionnaire que n'importe quel lexème : définition, régime, données sur son emploi

syntaxique et fonctions lexicales. La seule différence avec les articles des lexèmes est que l'article d'une locution (qui est un syntagme) doit inclure l'indication de son organisation syntaxique, c'est-à-dire , sa structure syntaxique de surface [SSyntS]. ».

Autrement dit pour voir comment se manifeste l'expression figée dans le système mentale ou ses performances, on recourt aux recherches élaborées concernant le lexique mental (son organisation dans la mémoire, sa disposition dans système mental, le principe de stockage mental, etc.), pour les mettre en pratique dans l'étude des expressions figées, vu qu'elles adoptent le même comportement dans le système mental humain.

Le stockage des mots dans la mémoire des apprenants a été le sujet de multiples recherches en psycholinguistique qui nous ont permis de connaître la manière dont les mots pouvaient être emmagasinés dans la mémoire de chaque apprenant. Dans cette partie nous essayerons de démontrer comment les unités lexicales, aussi bien que les expressions figées, sont stockées dans notre mémoire, et la disposition dans laquelle elles sont stockées. Ceci se fait-il en vrac, au hasard, anarchiquement sans aucun lien entre les unités, ou bien, au contraire leur disposition suit-elle un ordre et une structure bien organisés ?

Notre analyse qui se fonde sur les recherches de Bogaards (1994) nous amène à dire qu'il existe bien des principes de stockage mental très sophistiqués et des procédures de recherche très efficaces qui sont à la disposition du locuteur afin qu'il retrouve ses mots (ou locutions figées) au moment de leur utilisation, et cette bonne gestion du lexique mental tient à deux raisons :

La première renvoie au nombre de mots dont dispose chaque être humain et les estimations divergent car il est très difficile d'évaluer la quantité de mots que connait une personne. Dans ce sens Bogaards (1994 :69) estime que « le nombre de vocables que connait un locuteur moyen est d'environs 35000. », les autres études situent le vocabulaire d'un adulte éduqué entre 50000 et 250000 vocables.

De ce fait la quantité de vocables connus est considérable et suppose un classement performant et systématique des éléments du lexique mental. Malgré la complexité de la tâche pour choisir ses mots parmi ce grand nombre de vocables, le sujet arrive le plus souvent à retrouver les mots (ou expressions figées) exacts emmagasinés dans sa mémoire et qui correspondent à sa pensée, même s'il commet quelques erreurs, son lexique mental ou (locutions) est de basse fréquence par rapport à la totalité de ses vocables. Comme le situe Bogaards (1994).

La deuxième raison est la reconnaissance des mots, et la vitesse de cette dernière. Selon Bogaards (1994), pour reconnaitre un mot ou une locution figée après l'avoir déjà entendu, il ne faut qu'une fraction de seconde (200ms), mais dans beaucoup de cas il est reconnu avant la fin de sa prononciation où les erreurs lexicales sont assez faibles, de ce fait, lors de la lecture, le rythme de reconnaissance des mots peut être plus élevé.

On ne peut pas parler du lexique mental sans aborder le mécanisme cognitif qui est à l'origine de l'apprentissage du lexique mental. Il repose sur trois composantes : les dispositifs d'entrée qui sont, dans ce cadre, ce que l'on appelle habituellement les *registres sensoriels*, et qui sont nos cinq sens, l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher et le goût ; c'est à travers ces canaux qu'on a le contact avec le monde, et c'est grâce à cela que les informations nous parviennent. Le second est le *dispositif du traitement*, c'est le processus qui prend en charge le traitement des informations captées par les registres sensoriels, ce processus comprend la mémoire à court terme, mémoire de travail etc. Le dernier est le processus de la mémoire à long terme, appelée aussi mémoire sémantique, celle-ci contient toutes les traces du lexique ou (locutions) appris et toutes les expériences vécues qui sont stockées en tant que concepts. La structure du lexique mental a été le sujet d'expérimentation de nombreux psycholinguistes dans le but de connaitre la façon dont le stockage des unités s'organise dans la mémoire, et comme résultats, ils nous donnent

deux types de relations entre les éléments du lexique mental LEVELT Levelt (1989 :183) :

« Les relations intrinsèques, qu'on appelle aussi relations catégorielles, sont celles qui se basent sur les différents types d'informations linguistiques (sémantiques, morphologiques, phonologiques, etc.) que contiennent les éléments lexicaux mêmes (soulier, botte). Les relations associatives sont basées sur la co-occurrence fréquente d'items (soulier, lacet). »

- Les relations intrinsèques celles qui sont de nature sémantique (synonymie, antonymie, hypéronymie).
- Les relations morphologiques (domaine de la dérivation et de la composition où le sens joue un grand rôle), … etc.

Les relations associatives (qui ne se basent pas directement sur les informations contenues sur les items lexicaux), sont celles qui reviennent souvent dans le même contexte que certains autres items ; exemple : guerre et mort.

Les recherches menées par FREEDMAN et LOFTUS (1971), cités par GAIRNS et REDMAN (1986 : 88) nous affirment que « les items du lexique mental sont groupés selon des critères sémantiques, c'est pour cette raison qu'on l'appelle très souvent la mémoire sémantique ».

Toutes les relations qui existent entre les items mentaux constituent des réseaux, que J.AITCHISON appelle des « toiles verbales » , les matériaux lexicaux se présentent dans des structures ultralégères qui s'adaptent avec une souplesse et une flexibilité incroyables, aux nécessités contextuelles du discours.

E.ROSCH et ses collaborateurs voire Rosch (1973, 1978) , Rosch et al, (1976) ont élaboré des recherches sur la catégorisation en démontrant que les catégories mentales connaissent une structure interne dans laquelle un « sens noyau »ou *prototype* est constitué par les cas les plus clairs où ce prototype est entouré de membres moins typiques. Ces catégories n'auraient pas de frontières bien définies.

En fin de compte, le lexique mental semble se composer d'un certain nombre de modules spécialisés, ces modules peuvent contenir des informations syntaxiques, morphologiques, orthographiques, etc. certains d'entre eux ont des interfaces avec d'autres systèmes cognitifs, qui permettent l'échange d'informations de types divers, bien des informations sont enregistrées à des endroits différents et sont donc disponibles dans plusieurs parties du lexique ou locutions. C'est grâce à ce « gaspillage » si typique de la nature LE NY (1979 :117) que nous sommes arrivés à nous servir de notre langue avec l'aisance qu'on sait.

Par ailleurs, J.P .CUQ pose le problème de l'évaluation du vocabulaire à apprendre en langue étrangère, qu'il qualifie de relativement subjective. Selon Galisson le nombre de mots que peut connaitre un apprenant en L2 serait d'environ 45000 mots, par contre NATION (1990 : 85) l'estime à un nombre plus réduit , « 25000mots sont nécessaires pour la compréhension, alors que 12500 suffisent pour le parler, sachant que les vocabulaires sont réceptifs, quoi qu'il en soit, il est clair que personne ne connaît la totalité de ce matériel lexical , certainement pas de façon productive, mais même pas de façon réceptive ». On reste donc curieux de savoir combien d'unités lexicales ou locutions figées utilisent vraiment les locuteurs dans l'emploi normal de la langue étrangère. Enfin, on pourrait conclure qu'il est impossible de préciser le nombre des unités lexicales ou locutions que pourraient connaitre nos apprenants algériens en langue étrangère, plus précisément en français, vu qu'aucune recherche dans ce domaine n'a été effectuée dans le but d'effectuer une évaluation quantitative.

5.2.5 L'organisation du lexique mental :

Dans le but de montrer comment s'organise le lexique mental dans la mémoire, un certain nombre de questions s'imposent, auxquelles il faudra répondre. Ces questions sont les suivantes : comment sont disposés les vocables du lexique mental ? comment s'organisent-ils ?

D'après l'analyse précédente on constate que les vocables ne sont pas indépendants les uns des autres, on ne peut pas penser à un vocable tout seul, indépendamment de ceux qui l'entourent car peut-on penser à *la température* indépendamment de *la chaleur* ou du *froid ?* Mais alors, dans ce cas, comment sont-ils liés les uns aux autres.

Comme on le sait déjà, malgré le grand nombre des vocables qui existe dans une langue, ces mots ne peuvent pas couvrir toute la réalité d'une manière régulière, d'autre part on a remarqué qu'ils sont liés les uns aux autres et se conçoivent les uns par rapport aux autres.

Si la réalité est complexe, les unités lexicales se compliquent eux aussi par la même occasion, car on peut trouver plusieurs mots pour exprimer une seule notion, par exemple : *appareil, machine.* Par contre on peut trouver d'autres concepts qui ne sont pas lexicalisés, soit : *un arbre mort*, par quel autre mot désigner ce concept ? D'autre part on peut trouver ce qu'on appelle le recouvrement de sens lorsque plusieurs mots ont un ou plusieurs traits en commun, mais que seule compte l'idée principale, par exemple : *chef, président, roi, père* ont deux traits en commun : ils désignent le plus haut statut hiérarchique dans une organisation sociale, et ce sont des êtres masculins.

On a vu comment est organisé le lexique mental dans la mémoire par catégorie, mais l'accès au lexique mental, au moment où on en a besoin (lors de la production ou de la compréhension d'un texte (parlé ou écrit)) est-il facile ? ou bien a-t-il recourt à un processus complexe qui a fait réagir certains chercheurs ?

La réponse est affirmative et plusieurs modèles ont été proposés pour expliquer cet aspect des processus concernés, nous allons évidemment choisir celui qui nous parait le plus prometteur.

Suivant la citation de Aitchison (1987 :195) qui nous résume bien les connaissances actuelles concernant l'accès au lexique mental :

« La recherche d'un mot dans le lexique mental peut être envisagée comme un voyage à travers un réseau complexe où certaines relations sont plus fortes que d'autres. Pour les mots communs et bien connus, il existe des chemins bien battus, où il est facile d'avancer rapidement. Mais pour les mots qu'on n'utilise que de temps à autre, les chemins sont étroits et peu éclairés. Entre-temps, il se crée constamment de nouveaux tunnels. »

On commence par discuter de quelques aspects de l'accès au lexique mental à partir de textes oraux, sans nous étaler sur celui de textes écrits, car ce qui nous intéresse dans notre recherche, c'est la compétence de communication libre chez nos élèves, mais pas en production écrite (on renvoie à M.GERMAN)German (1990 :chap.4) .

La question qu'on s'est posée est la suivante : comment l'individu procède-t-il pour qu'en une fraction de seconde et pratiquement sans erreurs, il choisisse l'unique élément qui convient parmi tant d'autres qu'il a emmagasinés dans son lexique mental ?

J.MORTON (1969), s'est intéressé à cet aspect en nous proposant une théorie : il existerait des l*ogogènes,* des détecteurs qui rassemblent des informations de nature phonologique, sémantique, syntaxique et autre. Chaque logogène est sensible à ces informations qui suggèrent que c'est le mot représenté qui convient, car chaque logogène a un seuil d'information qui doit être dépassé pour qu'il puisse « tirer »,autrement dit, pour qu'il puisse fournir le mot au système d'interprétation (EMMOREY, FROMKIN, 1988 : 129) ; (Levelt, 1989 : 202).

D'autres chercheurs tels que W.MARSLEN-WILSON et ses collaborateurs proposent un modèle sous le nom de *théorie des cohortes*, qui a l'avantage de faire mieux comprendre les interactions entre les informations phonologiques fournies par la perception et les connaissances sémantiques contenues dans la mémoire. Il fait intervenir la rapidité du décodage, et par conséquent il lui fait attribuer le cadre syntaxique en termes d'aide, car la syntaxe se met à la disposition de la rapidité, mais dans bien des cas, le niveau syntaxique[12]

n'apporte guère d'informations pour la compréhension des phrases (cf. Garman,1990 : 339-355-357).

On sait aussi qu'on reconnait plus facilement les mots fréquents, ainsi que les mots ayant beaucoup de sens différents J.E. Jastrzembski (1981).

La description la plus pertinente de *l'unité lexicale primaire*, donnée par J.-F.Ny (1989 : 150) est la suivante : « hors contexte, une des acceptions est dominante et cela se traduit dans le fait, expérimentalement démontrable, que c'est celle-là qui est évoquée préférentiellement. En outre, en situation de contexte, cette acception est activée de façon privilégiée, et probablement dans de nombreux cas, unique. En d'autres termes, tout se passe comme si le processeur humain essayait d'abord d'utiliser l'une des acceptions stockées en mémoire, puis, en cas d'échec et seulement alors, essayait la seconde. »

Le mécanisme de la recherche lexicale est soutenu par le contexte discursif (discours) et situationnel, toute phrase ou mot insérés dans un contexte, qu'ils appartiennent à un discours suivi ou à une conversation ou une remarque isolée, constituent toujours une partie d'un contexte situationnel.

On peut conclure que tous les éléments du lexique mental possibles sont passés en revue, mais que seule celle qui convient dans le contexte donné est retenue. Le contexte ne dirige pas l'accès lexical ; il exerce son influence après l'accès, en imposant le choix de l'unité lexicale qui convient.

Le lexique mental est organisé en toiles, appelé « toiles verbales », cette dernière est un réseau verbal, dans lequel les nœuds sont des items lexicaux reliés entre eux par des voies. La pratique constante de la langue forme les liens entre les vocables ceci a été prouvé par les travaux sur les réseaux sémantiques : les expériences sur les associations des vocables, nous donnent les réponses fortement conventionnelles : car le premier vocable évoqué par *noir* est très souvent *blanc, grand* est évoqué par *petit* et *guerre* par *mort.* Suivant ce principe ces vocables obtenus appartiennent quasiment au même champ sémantique.

D'après Bogaards (1994 :71) : « ce n'est pas le mot (vocable) rayon qui fait partie d'un réseau lexical donné, en raison même de ses sens multiples. Ce sont plutôt les différentes unités lexicales (lexies) ayant la forme rayon qui entretiennent des relations multiples et participent à autant de réseaux différents : les « toiles verbales » sont organisés selon des critères exclusivement sémantiques. Par conséquent « le rayon du soleil » appartiendra à un autre réseau que le « rayon d'une bibliothèque » ou le « rayon d'un grand magasin », mais la forme « rayon » donne accès à tous ces réseaux. »

De même, pour TREVILLE et DUQUETTE (1996 :27) , La disposition des mots en réseaux sémantiques(étude scientifique du sens des mots) parait importante pour l'acquisition d'une langue étrangère sur le plan linguistique, elle permet de déterminer « le sens d'une unité », de cerner « les zones de recoupement avec des mots voisins » et de discerner « les règles d'emploi de cette unité », ceci est valable notamment pour les locutions figées . En outre, sur le plan psychologique, elle facilite la compréhension et la mémorisation des unités lexicales ou (les locutions figées éventuellement) dans des agencements ordonnés qui coïncident avec une structure raisonnable « de représentation des connaissances » c'est pourquoi il est bon que les réseaux soient reliés à la structure de notre mental.

Pour conclure, nous retiendrons du processus mental qui rentre en jeu lors de l'acquisition des structures figées, qu'il est caractérisé par un phénomène complexe qui se traduit par un cheminement qui passe par la compréhension, puis la mémorisation pour aboutir enfin à l'emploi au moment opportun de la structure dans le contexte en question. Ceci dit, connaitre en détails ce processus pourrait contribuer à optimiser l'enseignement/apprentissage des structures figées que nous proposerons en termes de remédiations dans le but de pallier au problème de carence des dites expressions chez nos apprenants, avec pour aboutissement le développement de la compétence communicative, ce qui est l'objectif de tout apprentissage d'une langue étrangère. Dans la deuxième partie nous allons exposer toute notre démarche expérimentale ainsi que tout le volet pratique qui suivra l'expérimentation sur le terrain, voire la remédiation

ainsi que les propositions didactiques qui pourrait optimiser l'enseignement/apprentissage des expressions figées.

Partie 2

Figement linguistique et apprentissage du FLE en contexte algérien

Chapitre 1

Le figement dans le système éducatif algérien

Introduction :

Les expressions figées sont généralement liées au chapitre des bizarreries de la langue, de ce fait, bannies de l'enseignement des langues étrangères. Refoulées aux marges des leçons, elles sont minimisées dans les méthodes et rabaissées à une question de vocabulaire qui est censé distraire plutôt qu'instruire.

Ce langage que l'on trouve à l'oral et un peu moins à l'écrit, est enraciné dans notre quotidien et fait appel à l'imagination et à l'affectivité tout en contribuant à rendre le message plus expressif. En fait, ces lexies reflètent la culture partagée d'une communauté linguistique et demande une connaissance extralinguistique des interlocuteurs, dans un objectif d'intercompréhension entre les locuteurs de la langue étrangère.

Effectivement, apprendre une langue étrangère, c'est s'approprier non seulement des éléments minimums mais aussi de la richesse de sa phraséologie. Or, saisir le sens d'une expression figée demande une certaine aisance de la langue du sujet parlant dans la langue cible. C'est à l'enseignant qu'incombe le devoir d'en faire saisir le sens. Il n'est pas suffisant de proposer la traduction ou l'explication dans la langue cible, les expressions figées doivent faire partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. La réalité de cet enseignement en Algérie en dit autre chose, c'est ce que nous allons essayer de dévoiler tout au long de cette recherche, car notre étude repose sur une enquête qui dévoilera toutes les pratiques qui se font dans cette optique.

Dans cette deuxième partie nous allons aborder la partie pratique expérimentale mettant en pratique notre protocole de recherche qui vise en premier lieu ,à analyser l'état des connaissances des expressions figées et leur compréhension chez les étudiants de troisième année de licence LMD,(qui sont déjà en fin de cursus de leur formation supérieure) et cela dans la finalité du développement de la communication. En second lieu, nous essayerons de montrer l'impact des expressions figées sur la communication

en français langue étrangère. En troisième lieu, nous proposerons, en termes d'optimisation de l'enseignement/apprentissage des unités phraséologiques précisément « expressions figées), des mécanismes et des stratégies qui garantiront un meilleur apprentissage des structures figées pour une compétence communicative optimale.

1.1 Le statut de l'enseignement des expressions figées en Algérie :

L'enseignement de la langue française en Algérie a un statut assez spécial, considérée officiellement comme première langue étrangère, certes, mais réellement en allant au cœur des administrations (Banque, tribunaux, entreprises…) on pourrait la considérer comme langue seconde, étant donné que certains formulaires et dossiers sont en langue française et ceci depuis le temps de la colonisation.

Dans les textes officiels du ministère de l'Enseignement du secondaire algérien, l'objectif de l'enseignement de la langue française, lu sur le site : insaniyat.revues.org. (Benhouhou Nabila, 2001, « L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit », Insaniyat/انسانيات,14-15,pp.209-220.) stipule : « L'enseignement du français dans le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. Dans les instructions officielles, les objectifs du français visent à faire de l'élève : « un utilisateur autonome du français, instruments qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale. »

On pourrait déduire de cet objectif que l'enseignement du français se base sur un objectif principal qui est : le développement de la compétence de communication, objectif qui ne pourra être atteint sans être initié au figement qui est d'une nécessité extrême à la compétence de communication.

En ayant un objectif visant la compétence de communication, on ne pourrait

omettre d'envisager un cours au minimum sur le figement dans la conception des programmes du secondaire, de la première année jusqu'à la troisième année. Alors qu'en analysant les programmes des trois niveaux, on a trouvé que des fragments de figement, sans qu'ils soient des cours spécialement réservés au figement. On déduit que le figement n'est pas bien considéré dans l'enseignement de la langue française en Algérie, ni même considéré comme important pour le développement de la compétence de communication (objectif revendiqué dans tout apprentissage d'une langue).

1.2 Le lexique bilingue chez les apprenants algériens (français/arabe) :

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a affaire à deux langues différentes ce qui fait de lui un apprenant bilingue, et ce dernier peut emmagasiner les signes linguistiques (mots) des deux langues de différentes manières, tout dépend de la nature des deux langues, si elles appartiennent à la même famille ou pas. Dans la mesure où notre projet concerne l'apprenant algérien et la langue étrangère étant le français, notre sujet se trouve dans un apprentissage compliqué vu que l'arabe comme langue maternelle et le français ne sont pas de la même famille. Chacune de ces langues a une origine très différente de l'autre et si le français est d'origine indo-européenne la langue arabe est d'origine chamito-sémitique[15]. Toutefois malgré cette différence des origines, en arabe algérien, on utilise beaucoup de mots qui ont été empruntés au Français, car par le biais de cette utilisation qu'on qualifie de bilingue, les usagers Algériens des mots issus du Français commencent à tenir compte des différences de systèmes grammaticaux au moment où ils commencent la structuration de la langue française à l'école, puis au collège…etc. et surtout à partir du moment où ils apprennent le système grammatical de la langue française à l'écrit et en deuxième position à l'oral et cela

[15] Chamito-sémitique : appelées aussi(langues afro-asiatiques,sont une famille de langues parlées principalement dans : (Corne de l'Afrique, Afrique du Nord, Sahara, Moyen-Orient).Langues chamito-sémitique : concernent les langues berbères, les langues couchitiques, langues sémitiques, égyptien ancien, langues tchadiques, langues omotiques.

parce que si l'apprenant est placé dans un bain linguistique français oral, il ne se rendra pas compte de la différence qui existe entre les systèmes grammaticaux des deux langues.

Il faut savoir aussi, que ces deux langues d'enseignement ne s'écrivent pas et ne se lisent pas de la même façon. Le français s'écrit et se lit de gauche à droite, par contre l'arabe classique s'écrit de droite à gauche.

Selon U.WEINREICH, repris par (Bogaards, 1994 : 9) les signifiants du concept des deux langues ne correspondent pas aux mêmes signifiés, exemple :

Signifié	« il a écrit »	« كتب »
Signifiant	[il a ekri]	[kataba]

Il est important de montrer les points de divergence entre les deux langues et les points percutants qui influencent l'apprentissage du lexique de la langue étrangère par rapport au lexique de la langue maternelle déjà acquis, car la structure de la langue arabe est nettement différente de celle de la langue française et cela gène les apprenants à parler en français librement, exemple : au niveau de la prononciation des voyelles, beaucoup de voyelles françaises n'existant pas en arabe, comme : (u, ou, e , é), et vice-versa (خ.ض.ع) qui n'existent pas en français ; vu que nos apprenants algériens n'ont pas l'habitude de prononcer ces voyelles en arabe, il leur est très difficile de bien les utiliser dans les vocables français. Cette différence devient un obstacle dans l'apprentissage du français langue étrangère surtout au début du parcours de l'apprenant.

La langue arabe est une langue à flexions, elle emploie, pour la conjugaison du verbe et pour la déclinaison du nom, des indices d'aspect, de mode, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas, qui sont en général des suffixes ; mais qui sont aussi des préfixes d'après l'aspect inaccompli du verbe, sans oublier l'aspect le plus important qui est la racine arabe, une racine purement consonantique. Les voyelles ne sont que des éléments de dérivation ce qui prouve nettement la différence avec ceux de la langue française où la racine apparaît sous une forme

syllabique, il est vrai alors que voyelles et alternances vocaliques jouent un rôle essentiel dans le mécanisme et l'histoire de cette langue.

En somme, le lexique de la langue étrangère qui est le français, nécessite un apprentissage autonome, qui ne fait pas appel à la langue maternelle comme base ou référence, car la structure de cette dernière, est trop différente de la structure du lexique français.

En revanche, les élèves comparent naturellement la langue qu'ils découvrent avec leur langue maternelle (qui sert aussi de « métalangue », permettant de discourir sur le langage), il est possible, en examinant « l'étrangeté » de certains mots de la L2, des similitudes observables avec la langue maternelle, ou bien encore les situations proposées de la langue (schémas interactifs, contextes), d'en tirer un certain nombre de constatations qui seront utiles pour l'apprentissage des langues en général comme l'affirme F.Bablon (2004) et dont la suivante : « afin de faciliter l'apprentissage du lexique le la langue étrangère, le recours à la langue maternelle s'avère souhaitable, mais dans le cas où la langue maternelle est l'arabe, la comparaison est non recommandée, sachant que sa structure ne peut pas servir de référence à la langue française. ».

En voici la confirmation de F.Ruiz Quemoun (2007 :189) : « Le figement d'une séquence comme une expression idiomatique induit des particularités et implique toutes les dimensions du système linguistique : la sémantique, le lexique, la morphologie , la syntaxe… même si ces lexies sont formées d'éléments qui pourraient être isolés dans d'autres contextes, on ne peut considérer qu'ils aient un sens compositionnel ,[…]. Ces préconstruits culturels partagés par la perception collective des usagers de cette langue est difficilement traduisible par son sens imagé, car dans une autre langue cette tournure aura très souvent une autre représentation, d'où la difficulté de la traduction. Nous pouvons dire qu'une expression idiomatique est une lexie complexe, connotative et figée, partagée par les usagers d'une même langue dans leur même tradition culturelle ».

Etant donné que les deux systèmes linguistiques de l'arabe et du français sont trop différents, la connaissance d'une expression figée dans la langue arabe ne

pourrait faciliter l'accès au sens ou à (la compréhension) d'une tournure équivalente en langue française. Bien que la vision du monde rapproche les expressions figées, elles s'éloignent les unes des autres, de par les systèmes linguistiques trop divergents, de par le paradigme culturel trop différent, source d'émanation de toutes les expressions figées, nous pouvons dire dans ce cas que même si les expressions figées existent dans la langue arabe, elles ne pourraient en aucun cas contribuer à l'interprétation ou à l'appropriation des expressions figées en français langue étrangère.

1.3 Expressions figées et compréhension chez les apprenants algériens (test de compréhension orale ou écrite)

L'emploi de la langue française a commencé en Algérie avec l'occupation coloniale qui a duré plus d'un siècle, elle jouissait d'un statut officiel, mais au fur et à mesure, elle perdit ce statut après l'indépendance pour devenir étranger. En effet, il y eut une recrudescence de l'usage du français dans l'administration, et surtout dans l'enseignement.

Cependant, la langue française garde toujours son prestige dans le quotidien de la société algérienne, et notamment dans plusieurs domaines comme l'économie, le commerce, la politique, sans oublier la place la plus importante qu'elle détient dans le domaine des médias (la presse écrite, la radio, la télévision), qui demeure jusqu'à nos jours. Elle est aussi la langue de l'enseignement supérieur, précisément dans les filières scientifiques et techniques comme la physique, la médecine, la pharmacie, la biologie, etc.

Cependant, le niveau de la langue française chez les apprenants algériens, ne cesse de baisser, du point de vue de l'écrit, de la compréhension et de l'oral, les apprenants algériens se désintéressent de plus en plus de la langue ,et la maitrisent de moins en moins bien, cette constatation nous vient de notre propre expérience en tant qu'enseignante à l'université , et de notre quotidien dans la société algérienne.

Etant donné que le niveau des apprenants algériens en français ne cesse de baisser (constatation faite par les enseignants de l'Université de Médéa par entretien), toutes

les compétences en souffrent aussi, qu'elles soient lexicales, grammaticales, communicationnelles, de compréhension, etc. Le figement est aussi important que les constructions libres, toutes les études menées sur le figement confirment l'importance du phénomène dans l'apprentissage de la langue, sauf que la majorité des apprenants algériens ne connaissent pas la notion du figement ni à quoi il renvoie ; ils n'arrivent même pas à distinguer entre expressions libres et une expression figée, car ils n'ont pas été initié à la notion comme il aurait fallu qu'elle soit tout au long de leur apprentissage de la langue.

D'une part, comprendre une expression figée est loin d'être évident, si l'apprenant n'est pas initié à cette dernière, il ne pourra pas comprendre son locuteur ou son texte, donc il ne pourra pas interagir, communiquer et mener à bien sa discussion. Donc pour y remédier, il faudrait que les apprenants apprennent un maximum d'expressions figées avec leurs sens(vocabulaire réceptif), pour pouvoir communiquer en français aisément, et comprendre d'une façon correcte n'importe quel texte mis à leur disposition.

D'autre part, il ne s'agit pas tout simplement de comprendre la signification de la tournure en question, mais de savoir l'inclure dans le quotidien comme le ferait un natif. En effet, son intuition et sa compétence pragmatique favorisent l'emploi d'expressions figées dans un contexte précis. Or, l'apprenant, externe à cette sensibilité, risque de ne pas les assimiler dans leur totalité dû à l'opacité sémantique et au caractère souvent illogique qui entraîneraient des glissements d'utilisation.

Il faut admettre, comme nous l'affirme F.Ruiz Quemoun (2007 : 198) : « qu'une bonne traduction phraséologique, bien que les expressions figées soient souvent considérées intraduisibles, doit prendre en compte non seulement la signification de telles expressions , mais aussi la situation de communication et la motivation de l'émetteur par rapport au récepteur . L'expression figée est perçue par l'apprenant comme un message codé susceptible d'être interprété grâce aux changements de valeur des termes qui la composent. »

Notons que la réalité de nos étudiants est toute autre, arrivés à l'université ,ils n'ont aucune notion sur le figement ,vu qu'ils ne l'ont pas étudié convenablement

au lycée(suivant les résultats du questionnaire) ,donc ils se trouvent dans l'obligation de décortiquer l'expressions figée qu'ils rencontrent pour déduire le sens propre selon ses composantes ,erreur faite , ils passent à côté du sens global de l'expression, indépendant de ses composantes ; chose qui bloquerait la communication inévitablement .

Afin de tester la compréhension des expressions figées chez les étudiants de troisième année LMD et cela en situation de communication, il est nécessaire de faire appel à un document authentique (publicité, chanson, bulletin météo, prospectus, extrait de film, reportage, journal télévisé, revue de presse écrite française, des petites annonces ,…etc.) écrits, audio ou audiovisuels , que nous trouvons sur internet ou à la télévision ou autre, dans lesquels l'emploi des expressions figées est très fréquent, principalement conçus, non pas à des fins pédagogiques, mais à des fins communicatives.

A juste titre notre choix s'est fixé sur un document sonore relevé de RFI (Radio France Internationale) mis sur internet destiné à l'apprentissage du français langue étrangère. La fiche pédagogique inhérente comprend des questions de compréhension orale et des activités d'entrainement à l'expression orale dont l'objectif est (Compréhension orale d'un document radiophonique authentique) .Le titre de l'extrait s'intitule « le métier de détective » de Colette Aoun (Liban).

Le document sonore est une émission dont le titre est « Le monde change » de Patrick chompré, diffusée le 25 Avril 2005, disponible en ligne à la page : http://www.rfi.fr/lffr/articles/072/article_436.asp, le résumé de l'extrait est le suivant : « Au-delà des mythes, être détective privé est un métier à part entière. Exploitant la richesse linguistique et culturelle du document sonore, cette fiche pédagogique propose de découvrir une profession pas comme les autres. ».

Un des objectifs pédagogiques de l'extrait authentique sonore est : la découverte des expressions imagées (figées), le deuxième tente de faire découvrir le lexique du métier de détective. Le premier objectif est en rapport direct avec notre étude (selon la fiche pédagogique du document) ,ce qui lui a donné tout son attrait dans la sélection du document authentique. Ce genre de document est produit par des natifs

de la langue française, et qui leur est destiné.

Le but de ce document, est d'en faire notre outil de test de compréhension réceptive, qui est censé susciter chez nos apprenants une réaction communicative, elle devrait être concluante afin d'évaluer la compétence communicative, et confirmer ou infirmer l'impact positif ou négatif des expressions figées sur la communication.

L'épreuve consiste à mettre le dit document sonore authentique à la disposition des étudiants de troisième année LMD et ce, pour une seule écoute, afin de simuler une réelle situation de communication. Pour commencer, nous donnons les indications de travail dans la langue française, vient ensuite le tour des questions de compréhension globale du sujet, et après avoir obtenu des réponses, on aborde directement les questions concernant les expressions figées. Ce faisant, vient le travail qui nous incombe en l'occurrence celui de mettre en relation les réponses de la première question des étudiants avec les réponses sur les expressions figées. De cette façon, nous serons en mesure de nous prononcer concernant l'objectif du test qu'est « la compétence de communication », plus précisément si, la méconnaissance des expressions figées pourrait effectivement porter préjudice à l'intention communicative.

(ce test permet de voir s'ils ont compris les intentions communicatives du locuteur).

Voici le document sonore :

Le métier de détective

- Bonjour. Dans la série des professions qui changent, voici celle de détective. Oubliez les trenchs, le whisky, les filatures haletantes et le genre de musique que l'on entend en ce moment… Le mythe du détective à la peau dure et pourtant, il est loin de la réalité.

Un siècle et demi après Vidocq, le père fondateur, la profession s'est dotée d'un statut, de chartes, de syndicats, de centres de formation et le métier est en plein

essor. Pourtant, il est encore mal connu, précédé d'une odeur de soufre persistante.

On s'y intéresse aujourd'hui, avec ce reportage de Julia Foïs. Et au fait, au fait, on ne dit plus détective, mais agent de recherche privée.

- Là, vous l'avez repéré ou pas ?

- Non, non, pas du tout, pas encore, mais on s'inquiète pas trop en la reconnaissant.

- C'est quoi la bonne attitude quand on suit quelqu'un ?

- La bonne attitude, ben, c'est de rester naturel. On se balade, voilà, très bien, on reste le plus possible naturel, faire mine de rien, voilà. Et c'est ça, c'est difficile, parce qu'en fin de compte, on est toujours concentré dans la cible.

Musique

Et l'on apprend encore aux élèves de la formation d'agents d'enquête à faire des filatures quand même. Aujourd'hui, pour exercer la profession, si vous voulez devenir détective, pardon, agent de recherche privée, eh bien, il faut un casier judiciaire vierge, un agrément de l'Etat et puis une formation professionnelle reconnue. Cette formation est obligatoire pour… et nécessaire, pour éviter les bavures. Car, si l'agent fait un faux pas, eh bien, son rapport sera inutilisable. Il y a donc deux institutions publiques, professionnelles et universitaires, qui délivrent des diplômes reconnus en France. L'une est à Montpellier, l'autre à Paris II Assas où ce reportage a été enregistré. Cette dernière formation existe depuis 1998. Il vous faudra un an pour devenir collaborateur d'une agence ou deux si vous voulez diriger cette agence.

Voici les questions qu'on a posées aux étudiants :

Q1 : Qu'avez-vous compris de l'extrait écouté ? question de compréhension globale.

Q2 : Qui est le père fondateur de la profession de détective ?

Q3 : Actuellement le métier de détective est-il très connu , ou mal connu ?

Q4 : pour un détective, doit faire mine de rien, est une bonne attitude ou pas ?

Q5 : « Le mythe du détective a la peau dure », que signifie cette expression ?

Q6 : « pourtant, il est encore mal connu, précédé d'une odeur de souffre persistante », que veut dire cette expression ?

Q7 : « si l'agent fait un faux pas » expliquez cette expression .

Q8 : « être concentré dans la cible » expliquez cette expression.

1.4 Résultats et commentaire :

Le corpus d'étudiants choisi est constitué de 70 étudiants de 3LMD ;car pour qu'il soit représentatif il faut qu'il atteigne les 30% de la population, (pour une population de 210 étudiants au total) qui, ont écouté l'extrait sonore, ont essayé d'expliquer et de réinterpréter ce qu'ils ont compris de l'extrait, autrement dit, de l'émission sur le thème du métier de détective ; les réponses étaient loin d'être pertinentes, en vue des explications très brèves qui ne dépassaient pas le titre en question, et ce par la totalité des étudiants(les réponses des étudiants sont en annexe) , force est de constater que les informations détaillées véhiculées par les expressions figées ne sont pas parvenues aux auditeurs. Les causes reviennent elles à la présence des expressions figées ? qui leur ont brouillé la compréhension ?

Pour répondre à ces questions, on procédera en premier lieu au dépouillement des réponses des étudiants concernant le sens des expressions figées rencontrées dans le document authentique, en second lieu on procédera à une mise en relation entre les réponses des étudiants aux questions sur expressions figées avec leurs réponses de compréhension globale du document en question.

Comme résultat, on a conclu aisément suite à une évaluation, que sur 70 étudiants au total, 4 étudiants ont expliqué de façon acceptable l'extrait sonore et ils ont réussi à comprendre la communication orale, par contre le reste du groupe, leur explication de l'extrait a été très superficielle et brève et souvent erronée,

n'évoquant aucunement les idées véhiculées par les expressions figées.

En ce qui concerne les questions des expressions figées, il s'agissait de donner leur sens, les résultats déployés nous ont montré que 68 étudiants sur 70 n'ont pas réussi à trouver leur sens, à part 30 étudiants, qui ont pu expliquer le sens d'une seule expression qui est « faire un faux pas »,qui s'explique par le fait qu'ils connaissent une expression semblable « faire un faux geste » qu'ils ont l'habitude d'employer couramment comme emprunt, dans la communication en arabe dialectal. Donc par similitude ils l'ont rapprochée à celle qu'ils connaissent, ils ont réussi à deviner sa signification. Reste un étudiant qui a su expliquer « avoir la peau dure » et « faire un faux pas » mais pas l'expression figée « odeur de souffre persistante ».

La mise en relation des premières réponses avec les réponses des significations des expressions figées, nous a orienté vers un constat très intéressant, qui est que, les étudiants qui n'ont pas approfondi la réinterprétation de l'extrait et son explication ,sont les mêmes qui ignorent la signification des expressions figées « avoir la peau dure » et « odeur de souffre persistante » ou « concentré dans la cible » ,car le sens de ces expressions apporte une information assez importante qui doit être évoqué dans leur test de compréhension. L'étudiant qui a réussi à expliquer deux expressions sur trois, a notamment réussi à approfondir l'explication de l'extrait sonore, ce qui nous laisse confirmer qu'il a compris l'intention de communication des locuteurs, quoi que, d'après F. Ruiz Quemoun (2007 :197) : « il ne s'agit pas tout simplement de comprendre la signification de la tournure en question, mais de savoir l'inclure dans le quotidien comme le ferait un natif ».

Nous concluons, que les apprenants algériens de troisième année LMD de licence de français ignorent bien ces tournures, et n'en connaissent qu'une quantité dérisoire qui ne pourrait avantager la compréhension orale d'un document authentique, ceci dit, nos apprenants ne pourraient les inclure dans leur quotidien comme le ferait un natif, ni même les comprendre ou les employer en discours. Dans ce sens, nous avons la confirmation que nos étudiants souffrent d'une méconnaissance de ces expressions figées, alors qu'elles sont tout aussi importantes que les séquences dites

libre. Afin de pallier à cette carence nous proposerons une méthode de remédiation qu'on mettra à exécution auprès des apprenants de langue française dans le but est d'en vérifie l'efficacité.

1.5 L'emploi des expressions figées par les apprenants algériens :

Comme nous venons de l'expliquer plus haut, suite à un test de compréhension orale d'un document authentique sur un corpus d'étudiants de troisième année LMD de licence de français, qui est la dernière année du palier du cursus entrepris, le corpus du niveau choisi devrait être capable de comprendre toute intention de communication (orale ou écrite) d'interagir de communiquer avec une aisance optimale, et notamment se servir des tournures dites libres aussi bien que les tournures figées. Alors que la réalité est toute autre, bien qu'ils arrivent à comprendre et produire des constructions libres à bon escient, nous sommes très loin de dire qu'ils seront à même de faire usage des tournures figées, car celles-ci requièrent des pratiques et des mesures particulières afin qu'elles soient apprises, et employées au quotidien comme le ferait un natif. Et c'est dans ce but que nous avons réservé une partie de notre projet à la remédiation qui consistera essentiellement à la mise en œuvre de ces pratiques et ces mesures particulières.

En tant qu'enseignante à l'Université « Yahia Farés de Médéa » précisément de « compréhension et expression orale », notre expérience nous amène à constater que les apprenants algériens de licence de français, et ce de la première année jusqu'à la troisième année, ne maîtrisent pas, ou très peu , les tournures figées dont le sens est opaque, et qui n'est pas déduit des unités composant la séquence (dont le sens est littéral), de plus ils rencontrent des problèmes ardus en compréhension des textes oraux et écrits.

Pour ce qui est de l'emploi des expressions figées dans des situations de communications ou en production orale ou écrite, la possibilité est très infime ou plutôt inexistante, partant du constat qu'aucun enseignement/apprentissage ne se fait, que ce soit individuel ou institutionnel, sachant qu'aucune notion sur le

figement n'a été prévue dans les programmes d'enseignement algériens, ceci d'une part, et sachant d'autre part que tout apprenant connait d'emblée l'existence de ces tournures figées dans la langue arabe comme dans toutes les langues naturelles, y compris la langue française, mais aucun effort ne se fait dans ce sens, serait-il dû au manque de sensibilisation vis-à-vis de l'importance de ces tournures dans la langue ?ou bien s'agit-il tout simplement d'un désintéressement de la part de nos apprenants ?

Répondre à ces questions, nous l'avons prévu dans la partie expérimentale à travers le questionnaire destiné aux apprenants de 3eme année LMD ; et en ce qui concerne l'existence de l'apprentissage des expressions figées dans les programmes de l'Education Nationale, il faudrait d'abord analyser les programmes ministériels des quatre années du moyen, suivie notamment de celles du lycée jusqu'en terminal. Ensuite nous analyserons éventuellement les programmes de licence de français à l'Université, de la première année de licence jusqu'à la troisième année, dans l'espoir de trouver une leçon ou au minimum une initiation au figement qui pourrait nous apporter des réponses aux questions posées.

1.6 Le statut et l'impact des expressions figées arabes sur la langue française chez les apprenants algériens

Doit-on se poser la question sur l'existence des expressions figées dans la langue rabe ? ou la réponse est si évidente qu'il est inutile d'y répondre ?comme l'a si bien dit G.Gross (1996) : « Le figement est inhérent aux langues naturelles : toute langue en usage dans une communauté produit inévitablement des séquences figées. ».

L'existence des expressions figées dans la langue arabe doit être prouvée en cherchant dans ses origines, aussi bien que dans l'emploi de ces dernières ; car si les expressions figées existent dans une langue donnée, elles doivent certainement exister depuis sa création.

Effectivement la langue arabe comporte des séquences figées sous différentes

formes (proverbes, dictons, expressions figées courantes, etc.) , cette existence est palpable ,en premier lieu dans l'emploi de ces dernières par ses locuteurs ,en arabe classique et dialectal ,étant donné qu'on est des usagers de la langue arabe ,qui est notre langue maternelle, on en fait usage au quotidien et parfois sans nous rendre compte, en second lieu ,en cherchant dans l'histoire de la langue arabe , dans sa littérature, ses poètes anciens, ses premiers défenseurs, ou plus exactement ses origines.

Les séquences figées prennent des formes diverses d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre, on trouve même des expressions figées arabes qui ont leurs équivalents littéraux dans la langue française, et vice-versa, à titre d'exemple : battre le fer quand il est chaud, qui a son équivalent en arabe dans le même sens : **طرق الحديد وهو ساخن** ,ou encore : faire d'une pierre deux coups, son équivalent en arabe classique : **ضرب عصفورين بحجر**. En contre partie, la traduction littérale d'une séquence figée pourrait produire un malentendu interculturel, du fait qu'il n'existe pas d'équivalents littéraux pour toutes les expressions figées dans la translation entre les deux langues, l'existence de ces dernières ne concerne que quelques expressions constituant une minorité.

De même, dans la littérature arabe l'existence des séquences figées est prouvée en vue des poèmes et des textes anciens, car dans les poèmes en arabe classique, le figement est l'un des styles les plus répandus, où le sens figuré constitue une dominante. Ceci dit, nos apprenants algériens connaissent le concept du figement dans la langue arabe, mais ignore son existence et principalement l'existence de certaines expressions équivalentes en langue française, de même, pour beaucoup d'apprenants, ils recourent à la traduction littérale (mot à mot) de la séquence figée, oubliant la traduction du signifié qui ne peut être déduite des composants de la séquence figée. Il est évident dans ce cas que, la traduction donnerait un résultat très maladroit, par exemple : poser un lapin ,pourrait être traduite de la sorte : **وضع ارنب** [wadaa arnab] , qui aurait un sens très maladroit ou carrément dépourvu de sens, ou de l'arabe vers le français, comme : **راسك و راسو في شاشية** [rasek w raso fi ʃaʃija], en français, elle pourrait être traduite ainsi : Ta tête et sa tête dans un bonnet , qui n'a

aucun sens en français alors que l'expressions adéquate existe bel et bien mais dans une structure bien différente qu'est la suivante : copains comme cochons.

En conclusion , nous pouvons avancer l'affirmation que la connaissance des expressions figées dans la langue arabe , ne contribue en rien à la connaissance des séquences figées françaises, car le recours à la traduction inévitable des expressions figées de l'arabe vers le français ou du français vers l'arabe , se fait d'une manière littérale et non pas figurative ,autrement dit (mot à mot) , par conséquent le résultat obtenu serait très maladroit ou carrément dépourvu de sens.

Force est de constater que les apprenants doivent apprendre les expressions figées françaises dans la langue cible, c'est-à-dire en langue française, les mémoriser, les mettre en contexte à travers des activités à part entière, suivant un processus d'apprentissage déjà évoqué précédemment, sans recourir à la traduction pour les apprendre ou les expliquer.

Nous pouvons conclure que les apprenants algériens n'ont aucune notion sur les expressions figées en français, suivant les résultats du test, et ce pour les raisons suivantes : tout d'abord, l'enseignement des expressions figées en Algérie n'a jamais été programmé dans aucun des paliers de l'enseignement même pas en initiation, la seconde raison et non des moindres est que les structures des deux langues sont trop différentes, et que la langue maternelle de nos apprenants qui est l'arabe ne peut en aucun cas servir d'aide à la compréhension des expressions figées de la langue française, ainsi qu'à leur emploi dans la communication .

Chapitre 2

Le figement dans les programmes et les manuels algériens

Dans ce deuxième chapitre nous nous proposons d'analyser les programmes ainsi que les manuels de la matière de français, et ce, de la première année du cycle moyen jusqu'en troisième année secondaire, étant donné que dans une nouvelle approche didactique, développer les quatre compétences des apprenants en français est l'un des objectifs de tout système éducatif, par quatre compétences nous insinuons compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Optimiser l'enseignement-apprentissage de ces compétences mène inévitablement à l'optimisation de la compétence communicative, c'est pourquoi nous avons voulu analyser tous ces programmes afin de vérifier, dans les programmes des deux paliers qui proclament développer essentiellement la compétence communicative, si l'enseignement du figement est néanmoins prévu, du moins en initiation.

2.1 Le figement dans les programmes des manuels algériens :

Comme nous l'avons cité précédemment, suite à la confirmation de l'hypothèse de l'incompétence phraséologique (précisément le figement) que nous sommes arrivés à démontrer concernant la méconnaissance et l'incompréhension des expressions figées chez les apprenants de 3eme année LMD. Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse des programmes annuels scolaires de l'Education Nationale, en commençant par les programmes de français du moyen, précisément (1AM, 2AM, 3AM, 4AM), les quatre programmes annuels sont mis en annexe.

L'objectif de notre analyse est plus qu'importante, avant tout propos, il est nécessaire de signaler que ce nouveau programme, s'inscrit dans une approche pédagogique foncièrement constructiviste où la construction consciente des savoirs et savoir faire se fait par l'élève lui-même dans une relation de concentration et d'une démarche de recherche. Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'analyse et l'interaction.

- Les principes d'enseignement et d'apprentissage sont les mêmes tout au long du cursus de l'enseignement qui fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences. D.Lussier (1992 :45), « les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants […] Des objectifs précis décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développés à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours ». Donc, notre travail de recherche suscite notre réflexion à analyser les séances de vocabulaire/lexique au cycle moyen (1ere, 2eme,3eme et 4eme AM), qui concernent l'existence du figement, expressions figées, structures imagées, unités phraséologiques ou autre. (à la recherche d'au moins une séance d'initiation au figement).

Nous avons élaboré une grille simple présentant les séances de vocabulaire/lexique avec l'objectif de chaque séance et ce, dans l'ensemble des niveaux. Les concepteurs des nouveaux programmes de français du moyen ont introduit la notion de « compétences » pour la première fois. Prenons par exemple le programme des 4AM , où chaque séquence est organisée en rubriques, qui favorisent à son tour la compétence communicative, en passant par le développement des capacités d'écoute et de compréhension orale et d'expression orale.

C'est donc *l'approche* par *compétences* qui est retenue dans les quatre niveaux (1, 2, 3 et 4AM). Les contenus sont posés en termes d'« objectifs d'apprentissage » inscrits dans la démarche de projets.

Le même principe d'analyse a été appliqué avec les programmes du cycle secondaire (1AS, 2AS, 3AS) cependant, la première année secondaire comprend deux filières en tronc commun, une en Lettres et l'autre en sciences, et à chacune son programme d'enseignement de la langue française (répartitions annuelles de TC sciences, et TC Lettres en annexes).

La répartition annuelle comprend quatre objets d'étude, dont quatre titres de projet en TC Sciences, et cinq en TC Lettres, chaque titre de projet contient des séquences, qui à leur tour proposent des activités de langue. Ce que nous analyserons, dans le but de trouver au moins une leçon ou une initiation au figement, ce sont les activités de langue vu qu'elles présentent précisément les titres des leçons en question.

En deuxième année secondaire, les répartitions suivent le même principe que celles de la 1AS, quoique en 2AS Sciences , le programme comprend quatre objets d'étude, dont quatre projets inhérents, par contre en 2AS Lettres, leur programme comprend cinq objets d'étude, dont cinq projets ; chaque projet comprend des séquences, qui à leur tour proposent des activités de langue. Nous nous baserons sur ces dernières pour analyser le programme vu qu'elles présentent en détails les titres des leçons à développer en classe.

En troisième année secondaire, autrement dit en classe terminale, on retrouve notamment deux filières, Sciences et Lettres, le programme contient trois objets d'étude en sciences liés à trois projets, et quatre en objets d'étude en Lettres, et chaque projet propose des séquences, qui à leur tour donnent lieu à des activités de langue , partie que nous analyserons une fois de plus dans les deux filières, dans l'espoir de repérer au minimum une initiation au figement et à la phraséologie .

2.2 Analyses des programmes de français du cycle moyen (quatre années) :

Une grille analytique des séances de vocabulaire de la 1AM :

-une grille analytique des séances de vocabulaire de la 2AM :

Séquences	Projet1	Projet2	Projet3
1	-les formules d'ouverture du conte -Famille de mots	-Le champ lexical -La synonymie	-La description objective -La suffixation
2	-les mots qui structurent un conte -Le champ lexical	-Les verbes introducteurs de paroles -Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités.	-La description subjective -L'antonymie
3	-Le vocabulaire du portrait	-Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	-Les registres de langue. -Le champ lexical.
4	-Les formules de clôture. -Les substituts lexicaux.	-la nominalisation -les synonymes et les périphrases. -les connecteurs d'énumération.	-la consigne et l'interdiction. -la famille de mots.

Séances	Projet1	Projet2	Projet3
Vocabulaire.	-la nominalisation -les synonymes et les périphrases. -les connecteurs d'énumération.	-la reformulation par « c'est-à-dire »et « autrement dit » -les synonymes -les mots de sens contraire.	-la consigne et l'interdiction. -la famille de mots.

Grille analytique des séances du programme annuel de 4AM :

Projet1	Oral		Ecrit	
Séquences	Ecouter/Comprendre à L'oral	Parler/produire à l'oral	Lire et comprendre à l'écrit	Ecrire/ production écrite
1	-une chanson à visée argumentative	-Un texte argumentatif à partir d'une affiche.	-« La nature et l'homme ».	-Rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif
2	-une vidéo portant sur un nettoyage de plage pour faire agir en faveur de la protection du littoral	-Des arguments pour convaincre à partir de photos	-« La Méditerranée est malade »	-Produire des arguments pour appuyer une thèse en tenant compte de l'introduction et de la conclusion d'un texte argumentatif

3	-Un film documentaire pour sensibiliser à la protection des animaux : « L'ours blanc »	-Un texte argumentatif à partir d'un visuel/prendre la parole pour défendre les animaux menacés de disparition	-« Et si les oiseaux venaient à disparaitre »	-Produire des exemples et/ ou des explications pour renforcer des arguments.

Projet2	Oral		Ecrit	
Séquences	Ecouter/Comprendre à L'oral	Parler/produire à l'oral	Lire et comprendre à l'écrit	Ecrire/ production écrite
1	-une fable chantée « la cigale et la fourmi »	-Un récit argumenté à partir d'une BD publicitaire : « la cigale, le tabac et la fourmi »	-Texte1 : «Pourquoi faire des études ? ». -Texte2 : « Le loup et l'agneau »	-Insérer un dialogue argumenté dans un récit.
2	-Un dialogue argumenté entre adolescents ayant pour thème « Le téléphone portable »	-Un dialogue argumenté à partir de bulles.	- Texte1: « Quand je serai grand ». -Texte2 : Eugène Labiche, Monsieur Perrichon,ActeIII, Scène3,1860.	-Produire un dialogue argumenté pour convaincre.

Projet 3	Oral	Ecrit

Séquences	Ecouter/Comprendre à L'oral	Parler/produire à l'oral	Lire et comprendre à l'écrit	Ecrire/ production écrite
1	-Extrait de dépliant touristique. « voyage au bout du rêve »	-Une description à visée argumentative à partir d'un visuel	-« Le littoral algérien »	-Produire un texte descriptif pour inciter à la découverte d'un lieu
	-Une lettre argumentée	-Un texte descriptif à visée argumentative à partir d'un visuel : la carte postale.	-« Lettre à un ami »	-Produire une lettre de demande à visée argumentative.

	Sommaire
Projet 1	Réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement »
	Outils pour dire, lire et écrire
	-Le vocabulaire de l'argumentation -La famille des mots. -Les types et formes de phrases. -Le présent de l'indicatif et ses valeurs. -Les particularités orthographiques des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. -Dictée.
	Les connecteurs d'énumération - Les propositions : juxtaposition, coordination et subordination

	- L'expression de la cause et de la conséquence - Futur simple / Futur antérieur - Particularités orthographiques des verbes au futur simple. -Dictée
	- Les connecteurs logiques - L'expression de l'hypothèse - Le conditionnel présent - Les homophones grammaticaux
Projet 2	Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades
	-Les verbes d'opinion - La complétive conjonctive par « que » - Le présent du subjonctif - Les homophones
	- Les niveaux de langue - Les verbes de parole - La ponctuation dans le dialogue - Le discours direct / indirect - La concordance des temps dans le discours rapporté - Les adverbes - Dictée
Projet 3	D'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter
	- L'expression de la subjectivité : La modalisation - Les expansions du nom - L'expression du but - Le mode impératif - Les accords dans le GN : nom / adjectif -Dictée.
	- Vocabulaire de la correspondance - L'expression des sentiments - L'expression de l'opposition - Les temps verbaux dans la lettre familière - L'accord du participe passé

-Grille analytique des séquences du programme de 3AM :

Sommaire

	Compétence globale : À la fin de la 3e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Projet 1	Rédiger des faits divers pour le journal de l'école			
Séquences	Oral		Ecrit	
	Ecouter / Comprendre à l'oral :	Parler / Produire à l'oral :	Lire et comprendre à l'écrit	Ecrire / production écrite
Séquence 1	un fait divers relatant un accident	un fait divers à partir d'un visuel	Cinq personnes d'une même famille asphyxiées par le gaz.	Rédiger un fait divers relatant un accident à partir de vignettes
Séquence 2	un fait divers relatant un méfait : Constantine : plus de cinq kilos de kif saisis	un fait divers à partir d'une photo légendée : Un cachalot a échoué sur la plage de Petit Port à Mostaganem	Braquage d'une bijouterie à Akbou	- Rédiger un fait divers relatant un délit à partir de photos et d'une boîte à outils
Séquence 3	un fait divers insolite : Il a neigé à Béchar !	un fait divers à partir d'un visuel et d'une grille: Insolite nid de guêpes !	Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maîtresse !	Rédiger un fait insolite à partir d'une grille
Projet 2	Réaliser un recueil de récits de vie de personnages connus			
Séquence 1	un récit biographique : Ahmed Zabana	La biographie d'un personnage connu à partir d'une photo et d'une fiche : Rabah Madjer	Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture !	Rédiger la biographie d'un personnage connu
Séquence 2	un récit autobiographique : Mouloud Feraoun - distinguer une biographie d'une autobiographie	un récit autobiographique à partir d'une photo de classe et d'un test de connaissance de soi	un extrait autobiographique de Michel Leiris dans L'âge d'homme.	Rédiger une autobiographie à partir d'une biographie - Raconter un souvenir d'enfance
Séquence	un portrait et un	un portrait à	un portrait / un	Insérer un

3	autoportrait insérés dans un récit de vie	partir d'une photo et d'une boîte à outils pour l'insérer dans un récit : Lla Fatma N'Soumeur	autoportrait insérés dans un récit de M. Leiris et de J.M.Le Clezio	portrait dans un récit
Projet 3	Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la Guerre de Libération nationale			
Séquence 1	un récit historique : Femmes courage	un récit relatant un événement de l'Histoire nationale à partir d'une date et de photos	un récit basé sur un fait historique : Tighilt, la chaussure de la mariée, de O.M. Chaalal	Résumer un récit Historique
Séquence 2	un récit portant sur une tradition : La fête du printemps (tafsit ou tafsout) à Tamanrasset.	l'histoire d'une tradition culinaire à partir d'un tableau de peinture.	l'histoire d'un patrimoine culturel : L'imzad.	Décrire un lieu dans un récit relatant l'histoire d'un patrimoine : La Casbah

Sommaire

	des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication
Projet1	Outils pour dire , lire et écrire.
Séquence 1	- les indicateurs de temps et de lieu - le vocabulaire de la cause et de la conséquence - la forme passive - le passé composé - l'accord du participe passé (1)
Séquence 2	- Le champ lexical du méfait - Les noms d'agent et les noms d'action : la suffixation - Le discours direct et indirect - la conjugaison passive - - Accord des participes passés (2)
Séquence 3	- Le champ sémantique de l'insolite - L'antonymie et la synonymie - Les substituts lexicaux et grammaticaux - L'imparfait et le plus-que-parfait
Projet 2	pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du Savoir.
Séquence 1	- Les noms de métier - Les substituts grammaticaux - Le présent de l'indicatif (de narration) - noms propres ou adjectifs de nationalité
Séquence 2	- Le lexique du souvenir, des sentiments et des émotions - La famille du mot : enfant - Le présent d'énonciation - Les déterminants possessifs et démonstratifs - Les verbes pronominaux au présent : se souvenir, se rappeler - le conditionnel présent
Séquence 3	- Le lexique du portrait - La comparaison et la métaphore - La caractérisation : les qualifiants - Les temps de la description : présent / imparfait - L'accord dans le groupe nominal : adjectif / nom - Les adjectifs de couleur
Projet3	et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays.
Séquence 1	- La famille de mots : histoire - mémoire - patrie … - L'expression du temps et les connecteurs chronologiques - Les temps du récit au passé : imparfait / passé simple - Les homophones lexicaux
Séquence 2	- Le champ lexical du patrimoine - La localisation - Les verbes de perception et les verbes de mouvement - La subordonnée complétive

	- Le présentatif - Le présent du subjonctif - Les adverbes de manière

En analysant profondément les quatre programmes du Moyen, nous remarquons qu'aucune séance n'est prévue à l'apprentissage ou même à une initiation aux expressions figées, et ce dans toutes les compétences (orales ou écrite) et ce constat, est valable pour les quatre années du moyen ; est-ce un oubli de la part des concepteurs des programmes ? ou tout simplement, un manque de considération pour les expressions figées dans ce qu'elles ont de primordial dans la langue en général et dans la communication en particulier.

Cet état de fait engendre, la méconnaissance des expressions figées chez nos apprenants, et l'ignorance de ces tournures pourrait être un réel obstacle dans le développement des quatre compétences, voire (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), et principalement la compétence communicative, car l'apprenant de toute langue étrangère est censé être capable de communiquer aisément ,avec ses semblables ou avec des natifs de la langue française ou tout simplement avec un enseignant, mais en ignorant carrément l'existence de ces locutions figées des problèmes de compréhension de taille pourraient surgir lors d'une intention de communication orale ou écrite.

2.3 Analyse des programmes de français du cycle secondaire (trois années) :

-<u>Grille analytique des séquences de pratique systématique de langue des trois années secondaires :</u>

		1AS (TC Lettre)	2AS (Lettre)	3AS(Lettre)
Mois	Projet	Activités de langue	Activités de langue	Activités de langue
Septembre	1	-Le présent intemporel.	-Le présent de vérité générale	-Lexique de l'histoire

Octobre Novembre		-Les articulateurs logiques -La tournure impersonnelle. -La forme passive. -Les progressions thématiques -Les indices d'énonciation. -Les procédés d'exposition. -La cause.	-Les présentatifs -La nominalisation -L'expression lexicale de la cause/ conséquence -L'hypothèse -Les types de progressions	-Lexique de la colonisation -Lexique de la guerre/paix -Les modalisateurs -Les valeurs des temps -Valeur du présent -Les connecteurs temporels -La cause et la conséquence
Décembre Janvier	2	-L'impératif. -L'interrogation -Le style direct/indirect -Lexique de la communication	L'interrogation -L'exclamation -Le discours direct/indirect	-Lexique de l'argumentation -Verbes d'opinion et d'influence -Lexique de l'accord et de l'opposition -Les articulateurs logiques de : a-Structuration b-Opposition -L'expression de l'opposition et la concession
Février Mars	3	-Les articulateurs -La modalisation, la condition -Les verbes d'opinion	-Lexique de l'adhésion -Les verbes d'opinion -La cause et la conséquence -L'opposition /la concession	-Les verbes performatifs -Les verbes de modalité -L'expression lexicalisée du but -L'impératif/ Infinitif/ Subjonctif -L'expression du but
Avril	4	-Les temps du récit	-La	-La

Mai		-La subordonnée relative -Les indicateurs de temps -Lexique thématique.	caractérisation -Les indicateurs de temps -Le conditionnel -La concordance des temps -Lexique thématique	modalisation : certitude et incertitude -Les figures de style -Ordre chronologique et retour en arrière -Rythme de la narration -Lexique du surnaturel -Lexique de la peur -Les genres narratifs
Mai	5	-Les figures de style -Le passé simple -Le but.	-La substitution grammaticale et lexicale -La proposition subordonnée relative	

		1AS (TC Sciences)	2AS (Sciences)	3AS(Sciences)
Mois	Projet	Activités de langue	Activités de langue	Activités de langue
Septembre Octobre Novembre	1	-Le présent intemporel -Les articulateurs logiques -La tournure impersonnelle -La forme passive -Le pronom indéfini -Les progressions thématiques -Les indices d'énonciation -Les procédés	-Le présent de vérité générale -Les présentatifs -La nominalisation -L'expression lexicale de la cause/ conséquence -L'hypothèse -Les types de progressions	-Lexique de l'histoire, de la colonisation, de la guerre/paix -Les modalisateurs -Les valeurs des temps -Valeur du présent -Les connecteurs temporels -La cause et la

		d'exposition -La cause		conséquence
Décembre Janvier	2	-L'impératif. -L'interrogation -Les types de phrases -Le style direct/indirect -Lexique de la communication	-Lexique de l'adhésion -Les verbes d'opinion -La cause et la conséquence -L'opposition /la concession	-Lexique de l'argumentation -Verbes d'opinion -Lexique de l'accord et de l'opposition -Les articulateurs logiques de : a-Structuration b-Opposition -L'expression de la concession
Février Mars	3	-Les articulateurs -La modalisation, -La condition -Les verbes d'opinion -Lexique thématique	-La caractérisation -Les indicateurs de temps -Le conditionnel -La concordance des temps -Lexique thématique	-Les verbes performatifs -Les verbes de modalité -L'expression lexicalisée du but -L'impératif/ Infinitif/le Subjonctif -L'expression du but
Avril Mai	4	-Les figures de style -L'expression du but -Le passé simple -Lexique thématique.	-La substitution grammaticale et lexicale -La proposition subordonnée relative.	

En ce qui concerne les programmes de la langue française du lycée, c'est-à-dire, (la 1AS, 2AS, 3AS), (programme en annexe), n'évoquent aucunement la notion du figement, ou expressions figées, ou construction phraséologique, ni autre locution ; et ce constat est valable pour les trois années du lycée, pourtant, l'objectif de

l'enseignement de la langue française dans les deux paliers insiste sur le développement de la compétence communicative, objectif revendiqué dans tous les projets des répartitions annuelles. Dans ce sens, on se pose des questions pertinentes sur l'enseignement/apprentissage de la phraséologie, précisément les séquences figées, à titre d'exemple, comment pourrait-on envisager un développement de la compétence communicative en refoulant en marge des leçons les expressions figées ?ou bien existe-t-il un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dépourvu d'une didactique phraséologique ? en sachant que la connaissance et la l'emploi des expressions figées est bien le signe d'une bonne maitrise de la langue étrangère, donc elles doivent inévitablement faire partie des programmes instaurés dans les institutions par le ministère de l'Education Nationale pour une didactique des langues étrangères plus efficace.

2.4 Résultats et commentaire :

Analyse faite concernant tous les programmes annuels du cycle moyen, ainsi que ceux du cycle secondaire, nous pouvons confirmer l'absence totale de quelconque leçon ou allusion sur le figement, ceci dit, elles ne font pas partie des attributs de l'enseignement de ces deux cycles. D'une part, en vue de l'importance capitale des expressions figées dans la langue française , comme nous l'avons si bien élucidé dans la partie théorique, et d'autre part, l'objectif de chaque projet ou objet d'étude , nous revendiquons la capacité de l'élève à comprendre, à produire à l'écrit comme à l'oral, un texte ,un énoncé, à fin d'assurer une compétence communicative, perspective, évidemment stimulante pour l'enseignement/apprentissage des langue. Alors que le concept « expression figée » n'a jamais été cité dans l'ensemble des projets visant le développent des capacités d'écoute et de compréhension de l'oral, ainsi que des capacités de compréhension de l'écrit.

Cependant, il serait intéressant de soulever le problème des textes utilisés dans les manuels comme supports pédagogiques, qui ne relèvent pas de documents authentiques ; pourtant, la langue est indéniablement liée à sa culture, aucun

enseignement de la langue ne pourrait se réaliser indépendamment de la culture, car enseigner une langue revient à enseigner une culture. Or, l'enseignement de la langue française en Algérie se fait sur le plan grammatical (orthographe, lexique, conjugaison…) uniquement, basé sur des textes d'auteurs algériens d'expression française majoritairement, et en aucun moment on a recouru aux textes authentiques qui véhiculeraient la culture française, et éventuellement certaines expressions figées.

2.5 Conclusion :

Comme nous le savons déjà, l'école doit répondre à des besoins sociaux et communicatifs, or les programmes scolaires, dans notre système d'enseignement, n'accorde pas la moindre importance ou place aux expressions figées dans l'enseignement du français langue étrangère, au moment où nos apprenants arrivés à l'université sont confrontés quotidiennement à cette langue dans sa totalité harmonieuse, c'est-à-dire dans toutes ses dimensions : linguistique, discursive, pragmatique et culturelle.

L'incompréhension des expressions figées par nos apprenant de 3LMD, a été confirmée auparavant à travers le document authentique mis à l'épreuve en situation de communication orale, la cause revient-elle réellement à l'historique de l'enseignement moyen et secondaire qui ne mentionnent nul part l'existence des expressions figées ? ou y a-t-il une autre raison sous-jacente à ce problème ?

Dans un objectif plus ciblé, où la compétence communicative prévaut la place du mérite parmi toutes les compétences en l'occurrence celles grammaticales, où le dit objectif est annoncé clairement dans tous les manuels du cycle moyen, voire (1AM, 2AM, 3AM et 4AM), ainsi qu'au cycle secondaire (1AS, 2AS et 3AS), l'objectif est loin d'être concrétisé, pour raison d'abstraction pure et simple des expressions figées dans les programmes annuels des deux cycles ? Selon notre constat. La démarche qui va suivre nous confirmera ou infirmera cette hypothèse de travail d'une part, et d'autre part, l'ignorance et l'incompréhension des expressions figées pourrait être un obstacle à la communication ?en d'autres termes, pourraient-elles

altérer la compréhension qui pourrait engendrer des réponses très maladroites en communication ?

Les réponses nous les verrons suite à notre expérimentation envisagée dans le chapitre qui suit, sur notre corpus d'étudiants de 3eme année LMD, dans l'espoir de pouvoir apporter des confirmations ou infirmations de nos hypothèses de départ, et principalement répondre à notre problématique de recherche, sans être trop ambitieux.

Chapitre 3

Enquête et expérimentation (public, méthode et tests)

Notre chapitre présent se veut notamment expérimental dans le sens où notre réponse à la problématique en dépend concernant leurs connaissances quant-aux expressions figées ainsi que leur impact sur l'acte communicatif.

Chapitre 3 : Enquête et expérimentation (public ,méthode et tests) :

Comme nous l'avons déjà démontré plus haut, concernant le protocole de recherche envisagé afin de répondre à notre problématique et plus précisément notre question centrale, selon laquelle « est-il important d'apprendre les expressions figées afin de développer la compétence communicative en français ? Ou bien l'apprentissage et la compréhension de celles-ci sont considérés comme facultatifs dans la communication en français langue étrangère ? Ce travail est le résultat d'une réflexion à visées didactiques pour l'enseignement/apprentissage d'éléments phraséologiques du français auprès d'étudiants locuteurs non-natifs de l'Université « Yahia Farés » de Médéa.

Nos testes rendent compte des deux langues en présence chez les étudiants (l'arabe et le français) avec tout ce que cela comporte comme interaction et hiérarchie entre les deux. Pour ce qui est des objectifs didactiques, nous les avons regroupés selon qu'ils répondent aux trois objectifs suivants, suivant cet ordre d'énonciation : la reconnaissance du fait étudié (expressions figées), sa compréhension (des expressions figées) et sa production (leur emploi en situation de communication). En d'autres termes, les tests visant à toucher la totalité du spectre de la compétence linguistique, le tout étant conçu évidemment sur la base de la typologie des enseignements en place (compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite).

Pour ce qui est de la méthode, nous avons choisi l'approche expérimentale qui consiste, à partir d'un public concerné, à présenter des tests en tenant compte des

hypothèses théoriques prévues et établies, cela en vue d'une évaluation des résultats des tests le plus objectivement possible, et par de là l'évaluation du niveau des étudiants concernant les locutions figées.

Nos tests sont scindés en trois tests de compétences, le premier étant le test de compréhension d'un extrait sonore qui ne comporte pas d'expressions figées, car c'est (la compréhension qui est mise en avant dans tout apprentissage d'une langue étrangère) « […] on apprend une langue par le biais de l'interaction » d'après F.Gouin, de plus, « il considère que la langue est basée sur l'oral ». Suite à l'écoute de l'extrait, nous leur adressons des questions de compréhension qui comportent des expressions figées, les réponses dépendent de la compréhension de l'idée véhiculée par l'expression, cette méthode est une simulation à une communication réelle qui a pour objectif de montrer l'impact de l'ignorance ou l'incompréhension des séquences figées sur la communication orale. Autrement dit, la méconnaissance de ces tournures pourrait-elle entraver la communication et constituer un réel obstacle ? ou bien au contraire le locuteur pourrait passer outre et s'en passer.

La consigne du second test consiste à relever les expressions figées rencontrés dans un texte écrit, car la reconnaissance de celles-ci, est une partie intégrante de la compétence communicative, qui concerne l'écrit comme l'oral, la deuxième consigne de l'activité consiste à donner la signification des expressions relevées afin de voir l'étendu de reconnaissance des expressions figées, dans le but essentiel de tester les compétences réceptives(en terme de compréhension) des apprenants de 3LMD , partant de l'idée que la compréhension précède la production dans une approche de l'oral interactionnel et une approche communicative de l'écrit.

L'activité suivante consiste à proposer des expressions figées très fréquentes tirées d'internet, à partir de documents authentiques produits par des locuteurs natifs de la langue française, destinés à des auditeurs natifs ou non-natifs de la même langue, la consigne demande aux étudiants d'employer ces tournures figées dans des productions libres afin d'en démontrer le sens, il nous semble que lorsqu'on connait une expression, il bien évident d'en savoir l'emploi en contexte approprié

de communication, sauf si on ignore la séquence et son sens, cela va sans dire qu'il nous serait impossible d'en faire un bon usage dans un contexte approprié adéquat.

L'objectif d'une telle activité est très clair, il s'agit de montrer un aspect très important et très précis concernant les expressions figées, qui est que la reconnaissance et la compréhension de la forme de la signification de la tournure en question, ne voudrait pas dire qu'on sache l'inclure et en faire un bon usage en contexte adéquat en communication comme le ferait un natif. Donc à travers cette activité on pourrait avoir la nette confirmation de cet état de fait.

3.1 Présentation du public (étudiants en question) :

Notre corpus n'a pas été choisi au hasard mais délibérément, selon un critère de force, de première pertinence, car le public choisi est fait de 70 étudiants de 3eme année LMD de licence de français sur 210 soit (30%) de l'ensemble des étudiants de 3LMD, ayant suivi une formation dans le moyen d'au moins quatre ans, et dans le secondaire d'au moins 3 ans et qui se sont spécialisés après le baccalauréat en français. Ce choix a été dicté, entre autres, par le degré de compétence linguistique exigée pour les futurs enseignants qu'ils seront ; ce qui ne peut pas se faire indépendamment de la dimension idiomatique de la langue étudiée. Ce choix de 3eme année LMD a été dicté en raison des unités fondamentales complètes (notamment la compréhension de l'oral et de l'écrit) qui leur ont été soumises durant leur cursus (de la 1^{ere} année à la 3eme année LMD).

De plus, notre public choisi en fin de cursus de licence devraient être compétents linguistiquement, discursivement, performant en communication en langue française, performances requises afin d'accéder au statut d'enseignant, maîtrisards en perfection de toutes les tournures de la langue, celles dites libres et figées, donc notre public est censé connaitre un savoir, et un savoir faire, car enseigner la langue exige une maitrise parfaite de la langue et avoir une compétence communicative exemplaire, sans laquelle aucun enseignement de langue ne pourrait se concrétiser.

D'une part, connaitre les expressions figées pour nos apprenants de 3LMD, en

vue de leur importance dans la langue française, y compris dans toutes les langues naturelles, est une évidence, si nous confirmons le fait qu'aucune compétence de communication ne pourrait être optimale sans la maitrise de ces tournures figées ; Et d'autre part, il ne s'agit pas tout simplement de comprendre la signification de la tournure figée, mais de savoir l'inclure dans la communication quotidienne comme le ferait un natif, donc les étudiants de 3eme année LMD devraient être en mesure de les maitriser comme le ferait un locuteur natif de la langue française.

Pour ce qui est du test prévu, nous essayerons d'en voir la maitrise quant-aux expressions figées par les étudiants de 3eme année LMD de licence de français, en premier lieu leur compréhension de ces tournures en communication orale, puis en second lieu, de leur capacité à les inclure en production orale ou écrite ; en troisième lieu, nous testerons leur connaissances des expressions figées(formes et sens), précisément, celles qui sont récurrentes dans les documents authentiques.

3.2 Contrôle des compétences réceptives (compréhension orale) :

Le test des compétences réceptives (les connaissance lexicales que l'apprenant connait et comprend sans pour autant les inclure dans ses productions), d'une autre manière, la compréhension orale, qui est le point de départ dans tout apprentissage d'une langue étrangère ; les apprenants doivent inévitablement débuter par la compétence de compréhension orale, pour qu'en suite accéder à la compétence d'expression orale ou écrite. C'est bien pour ce regain d'intérêt vis-à-vis de la compétence de compréhension qui à été confirmé par Germain(1993 : 153-154) : « L'accent est mis sur la compréhension qui doit toujours précéder la production », que nous avons opté en premier de commencer nos test par celui de la compétence de compréhension.

Le test en question est un texte oralisé, qui raconte l'histoire d'un vieux grand-père qui s'appelle Si-Hamdane que voici :

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde. Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage. Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après nous étions heureux de le revoir parmi nous mais depuis cette anecdote il a arrêté de faire de la politique et même de fumer et a continué à vivre heureux , a décidé de faire des compliments à ma grand-mère pour sa cuisine et il mourut à l'âge de 98 ans…de vieillesse. Je l'aimais tellement… ».

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ?
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

Le groupe des étudiants a pris le temps de répondre aux sept questions qui leur ont été attribuées, quoique la compréhension n'était pas vraiment au rendez-vous (les copies de réponses des étudiants en annexes), en voici les résultats :

Les 70 étudiants reflètent 100%, ainsi que les sept questions reflètent 100% des questions , notons que sur 70 étudiants ,nous avons reçu 46 copies qui contenaient des réponses qui renvoie à 66% du total des étudiants, le reste 33% des étudiants ont rendu des copies vierges avec le nom seulement dans lesquelles ils ont mentionné « je ne sais pas ».

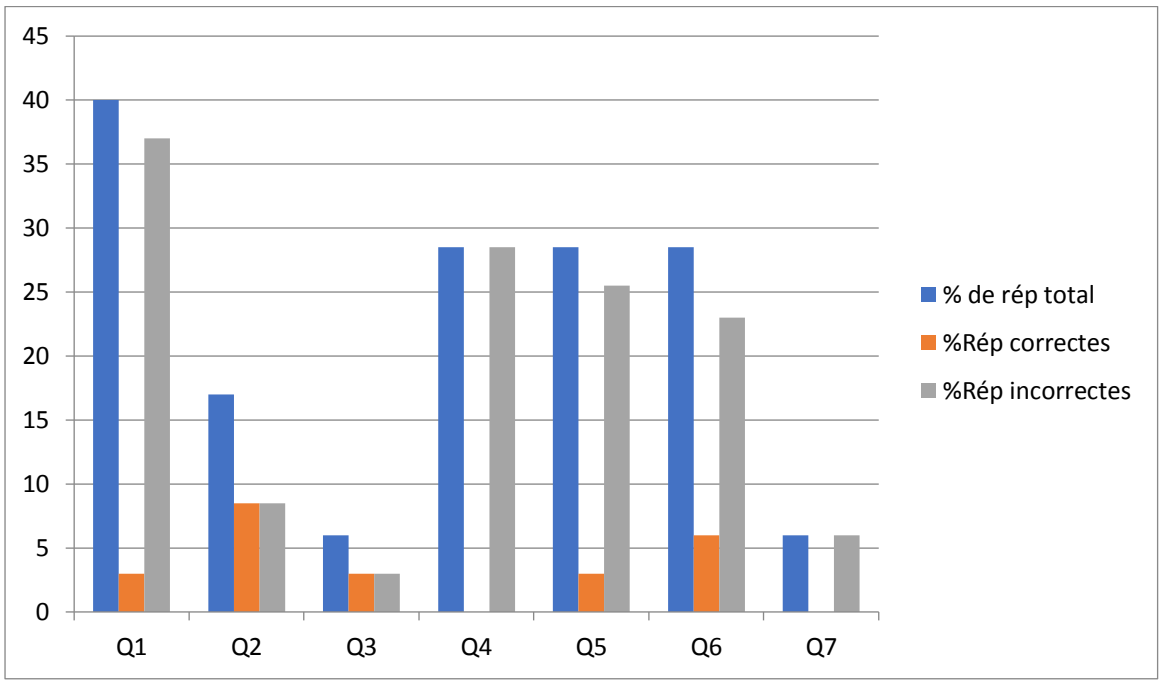
Sur les 46 étudiants qui ont répondu, nous avons remarqué qu'il manquait un nombre important de réponses. En ce qui concerne la première question le pourcentage de réponses même erronées est de 40%, qui est du nombre de 28 réponses des 70 réponses attendues au total, et sur les 40% de réponses, que nous avons analysées, les résultats déployés nous informent que 2 bonnes réponses ont été données sur 28 étudiants et réponses notamment, qui revient à 3% du nombre total des étudiants.

Le manque de réponse signifie que nos apprenants n'ont pas su répondre à la première question sur l'expression « casser sa pipe », autrement dit, ils n'ont pas su interpréter son sens, force est d'affirmer que 97% des étudiants n'ont jamais rencontré l'expression figée en question et ce, durant 10 années d'apprentissage de la langue française. Le fait de ne pas pouvoir répondre à la question voudrait certifier qu'on n'a pas accès au sens de la tournure figée, donc l'hypothèse de l'entrave à la communication est cependant plausible, ou plutôt pertinente.

En ce qui concerne le reste des questions, nous les résumons dans ce tableau :

Questions	Nombre de Réponses en % (sur 70 réponses)	Réponses correctes en % (sur 70 réponses)	Réponses incorrectes % (sur 70 réponses)
Q 2	12/70 (17%)	6/70 (8.5%)	6/70 (8.5%)
Q3	4/70 (6%)	2/70 (3%)	2/70 (3%)
Q4	20/70 (28,5%)	0/70 (0%)	20/70 (28,5%)
Q5	20/70 (28,5%)	2/70 (3%)	18/70 (25,7%)
Q6	20/70 (28,5%)	4/70 (6%)	16/70 (23%)
Q7	4/70 (6%)	0/70 (0%)	4/70 (6%)

Illustration graphique :



(Test de compétences réceptives des étudiants)

Comme nous le remarquons, en termes de pourcentage de réponses, le taux est très faible de 28,5% au maximum pour certaines questions, et pour le reste jusqu'à un taux insignifiant de 6% qui revient à 4 étudiants sur 70 au total. Ce qui signifie

que l'incompréhension est à son comble, et que nos apprenants externes à cette sensibilité, n'ont pas assimilé les expressions figées dans leur totalité ; ces tournures leur sont totalement étrangères. Parmi les suggestions probables à cette rétention de réponses, une seule nous semble évidente et irréfutable qui est tout simplement la conséquence de cette incompréhension, c'est de toute évidence la réelle entrave à la communication.

Confirmation faite, de par le faible pourcentage des réponses des étudiants aux questions de compréhension, nous concluons que l'ignorance de ces tournures figées pourrait constituer une entrave potentielle à la compétence communicative.

3.3 Descriptif des activités de l'expérimentation :

Afin de poursuivre notre recherche, nous avons mis au point des activités destinées aux étudiants de 3eme année LMD ayant pour objectif, d'en savoir plus sur leurs connaissances quant-aux expressions figées, en termes de quantité et de qualité, d'où a émergé la question suivante : sont-ils au moins initiés à ce genre de constructions ? Ne serait-ce qu'à l'Université ? Connaissent-ils au moins l'existence et l'importance de ces tournures dans la langue française ?

Dans l'espoir d'apporter des réponses claires et précises à nos questions, qui nous éclaireront davantage à propos de l'enseignement/apprentissage des expressions figées, nous proposerons deux activités, il s'agit dans la première de présenter un texte écrit, dont la consigne sera qu'il faudra relever les expressions figées rencontrées ainsi que de donner leur signification. Ce genre d'activités nous renseigne sur leur capacité de reconnaissance en contexte de ce genre de tournure, ce qui nous permettra de faire la distinction entre la reconnaissance pure et simple des expressions figées, et leur interprétation ou l'accès au sens inhérent. L'objectif attendue de l'activité est celui de montrer si nos apprenants sont au moins capables

de reconnaitre ces formes figées ou non, et si la reconnaissance est liée au pouvoir de donner la signification, ou ces deux étapes sont complètement distinctes, problème qu'il faudrait prendre en considération lors d'une proposition didactique afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage des expressions figées, et d'y remédier, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère en général.

Dans le but d'y remédier, nous faisons remarquer qu'il existe trois étapes dans l'apprentissage des expressions figées la première étant tout simplement la rencontre des expressions figées avec les apprenants (signifiant) et les laisser s'adapter à la forme, en seconde position donner la signification (signifié) et de toute évidence les mémoriser (coller le signifiant au signifié) , et en troisième lieu, en démontrer l'emploi en contexte précis, ou en situation de communication orale ou écrite ; et ce, à travers un mécanisme bien défini d'activités de consolidation d'emploi.

Nous tenons à faire remarquer que reconnaitre une forme lexicale ne voudrait obligatoirement dire en connaitre la signification, et connaitre la signification d'une expression ne sous-entend pas forcément savoir l'inclure en production, et en contexte approprié. Pour les considérer comme acquis répertoriés dans sa banque lexicale, cela demanderait certaines pratiques bien précises à adopter afin d'y arriver.

Activité 1 :

- *Relevez les expressions figées et donnez leur sens, dans le texte ci- dessous :*

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Résultats de l'activité 1:

Les 70 étudiants en question ont eu 30 minutes pour répondre à la question de l'activité. Les expressions qu'il fallait relever sont en nombre de 12, en voici les résultats résumés en nombre et en pourcentage pour chaque expression figée, dans la grille ci-dessous :

Les expressions figées relevées du texte	Nombre d'étudiants ayant relevé l'expression figée	Nombre d'étudiants n'ayant pas reconnu l'expression figée	Nombre d'étudiants ayant donné des définitions correctes à l'expression figée	Nombre d'étudiants ayant donné des définitions incorrectes à l'expression figée
Etre du mauvais poil	**20 (28,5%)**	**50 (71.5%)**	**2 (3%)**	**6 (8.5%)**

Rouge de colère	**24 (34,5%)**	**46 (65,5%)**	**8 (11,5%)**	**4 (6%)**
Se prendre une prune	**12 (17%)**	**58 (83%)**	**0 (0%)**	**4 (6%)**
Griller un feu rouge	**16 (23%)**	**54 (77%)**	**0 (0%)**	**4 (6%)**
En avoir sa claque de quelque chose	**8 (11,5%)**	**62 (88.5%)**	**0 (0%)**	**4 (6%)**
Jouer de malchance	**18 (26%)**	**52 (74%)**	**4 (6%)**	**4 (6%)**
L'avoir mauvaise	**0 (0%)**	**70 (100%)**	**0 (0%)**	**0 (0%)**
Renvoyer l'ascenseur	**18 (26%)**	**52 (74%)**	**2 (3%)**	**2 (3%)**
Casser sa pipe	**12 (17%)**	**58 (83%)**	**2 (3%)**	**4 (6%)**
Croquer le marmot	**20 (28,5%)**	**50 (71,5%)**	**0 (0%)**	**8(11,5%)**
Se faire un sang d'encre	**10 (14,5%)**	**60 (85,5%)**	**0 (0%)**	**0 (0%)**
Remuer ciel et terre pour quelqu'un	**24 (34,5)**	**46 (65,5%)**	**2 (3%)**	**6 (8,5%)**

Illustration graphique des étudiants (n')ayant (pas) réussi à relever les expressions figées en contexte :

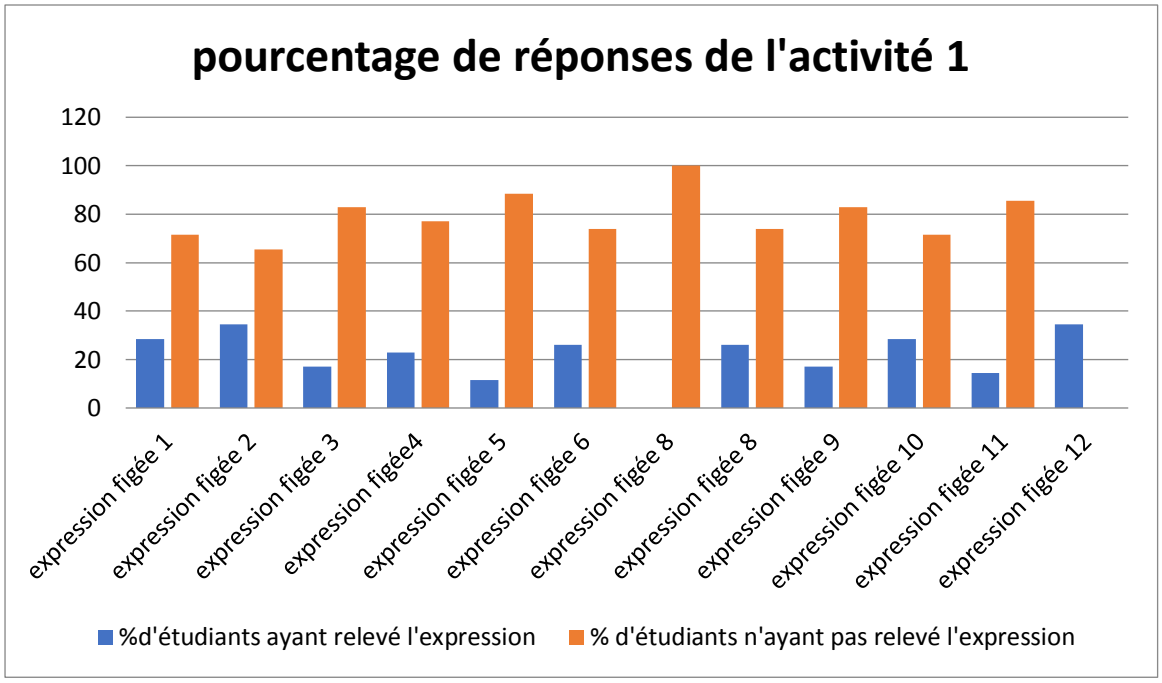
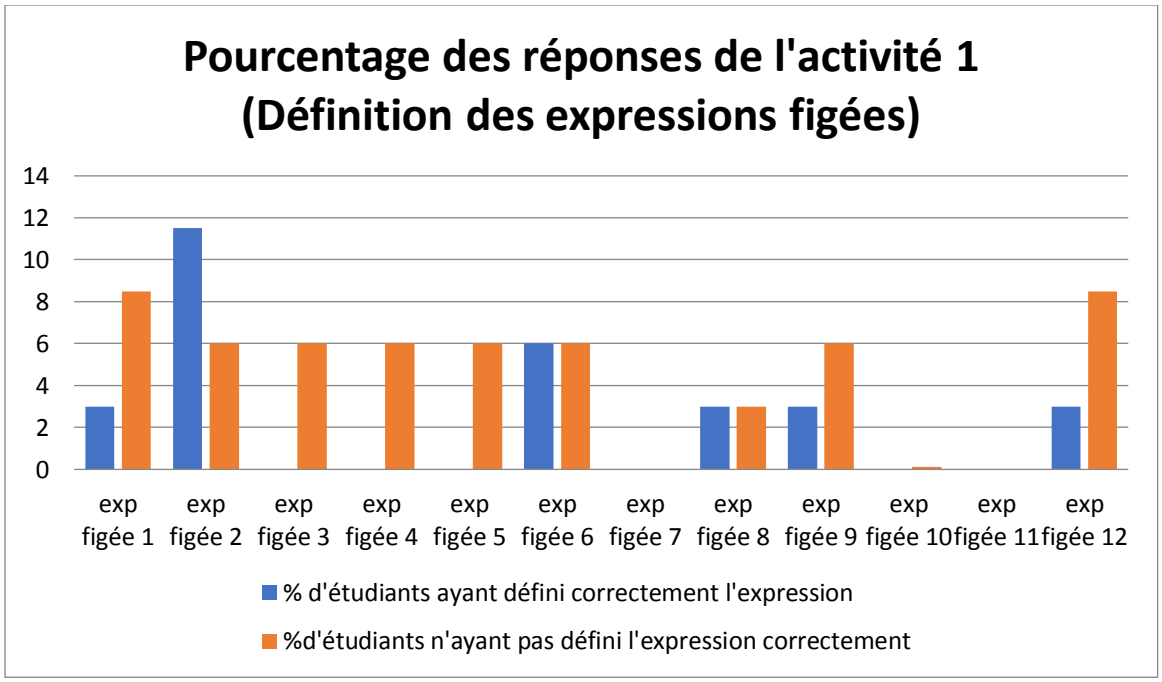


Illustration graphique des réponses des étudiants (correctes/incorrectes) :



Nous constatons de par ces résultats concernant la reconnaissance et la

signification des expressions figées chez les étudiants de 3eme année LMD, que d'une part le taux de reconnaissance des tournures figées est massivement très bas, quasi-insignifiant et ce pour toutes les expressions, dont le plus élevé est de 34,5% du nombre total des étudiants, donc même pas la moitié, contre 65,5% n'ayant même pas reconnu l'expression .

Et d'autre part, d'après la grille des résultats, il nous est apparu qu'aucun étudiant n'a reconnu certaines expressions, et ce constat a été prouvé avec le 0% d'étudiants ayant reconnu ces expressions, contre 100% de ceux qui ne les ont même pas reconnues. Le bilan est inquiétant, étant donné qu'il n'a jamais atteint les 34.5% de reconnaissance. Ne pas les reconnaitre voudrait dire qu'elles n'ont jamais été rencontrées dans un quelconque contexte ? et ce durant dix années de d'apprentissage de la langue française ? alors qu'elles sont très fréquentes et couramment employées par les locuteurs natifs ou d'autres locuteurs; ou bien n'ont-ils pas été initiés à ce genre de construction et à aucun moment de leur enseignement ? cette suite de questionnements semblerait nous donner raison à propos de ce constat inquiétant auquel nous nous sommes heurtés.

Concernant la seconde consigne de l'activité qui demande aux étudiants de donner la signification des expressions relevées, les résultats étaient proche de zéro, oscillent entre 0% et 6%, sauf pour l'expression « rouge de colère » qui a atteint les 11,5% de bonnes interprétations , ce qui s'explique par le caractère très simple de cette expression, qui n'est pas très opaque et auquel les étudiants ont pu accéder au sens, et cela même s'il ne le connaissaient pas auparavant. Pour ce qui est du reste des expressions les interprétations erronées sont majoritaires à un pourcentage important. Cela voudrait dire que nos apprenants se sont fiés aux unités composant l'expression figée, sens déduit d'une lecture compositionnelle des séquences figées. Une seule interprétation est envisageable est que premièrement : nos étudiants ne connaissent que très peu d'informations sur les expressions figées et leur valeur dans la compétence communicative, et en

conséquence elles ne sont ni intégrées dans leur apprentissage, ni remarquées lors d'une rencontre dans une communication orale ou écrite, force est de constater qu'aucune attention n'est donnée à cet aspect favorisant la dite compétence dans les programmes d'enseignement de la langue française en Algérie .

Passons à l'activité 2, dans laquelle nous avons proposé des expressions figées très courantes, employées fréquemment dans des documents authentiques, qu'ils fallait employer dans des productions libres afin d'élucider le sens de chacune d'entre elles, en de savoir si nos apprenants savent employer les expressions figées en contexte approprié et adéquat .

Présentation de l'activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes, utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat, bon rat
13- Remuer ciel et terre

14- Mettre les pieds dans le plat

15-Tirer dans les jambes.

16- Il y a belle lurette

17- Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un

18- Faire la barbe à quelqu'un

19- Se faire des cheveux blancs

20- Se faire un sang d'encre pour quelqu'un

21- Ne pas avoir la langue dans sa poche

22- Couter les yeux de la tête

23- Taper dans l'œil

24- Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous, dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a) Une voiture pareille va ……

b) Je ne suis pas d'accord avec sa décision, et je ……, elle va savoir ce que j'en pense.

c) Cette nouvelle maison me…….

d) La mère …….. pour le bien être de ses enfants.

e) Il y a……..que les gens ne vont plus au cinéma, vu l'avènement de la parabole.

f) Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager, c'est …….

g) Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu ……à ton adversaire ?

h) Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ……

i) Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ……

Les étudiants ont passé le test ci-dessus, (les copies de réponses des étudiants son en annexes), le test présent a été conçu dans un objectif bien déterminé, qui est celui de connaitre la compétence des apprenants de 3eme année LMD à inclure ces expressions figées dans des productions ou des situations communicatives ; étant donné, comme nous avons déjà expliqué, que la reconnaissance d'une expression figée, n'est pas forcément significatif de bonne utilisation de celles-ci. Suite à ce test nous pourrons confirmer l'hypothèse avancée d'une part, et d'autre part nous parviendrons certainement à vérifier si la méconnaissance de ces expressions figées entrave la communication, ou l'apprentissage de celles-ci s'avère inutile et ne constitue aucunement un obstacle pour la communication.

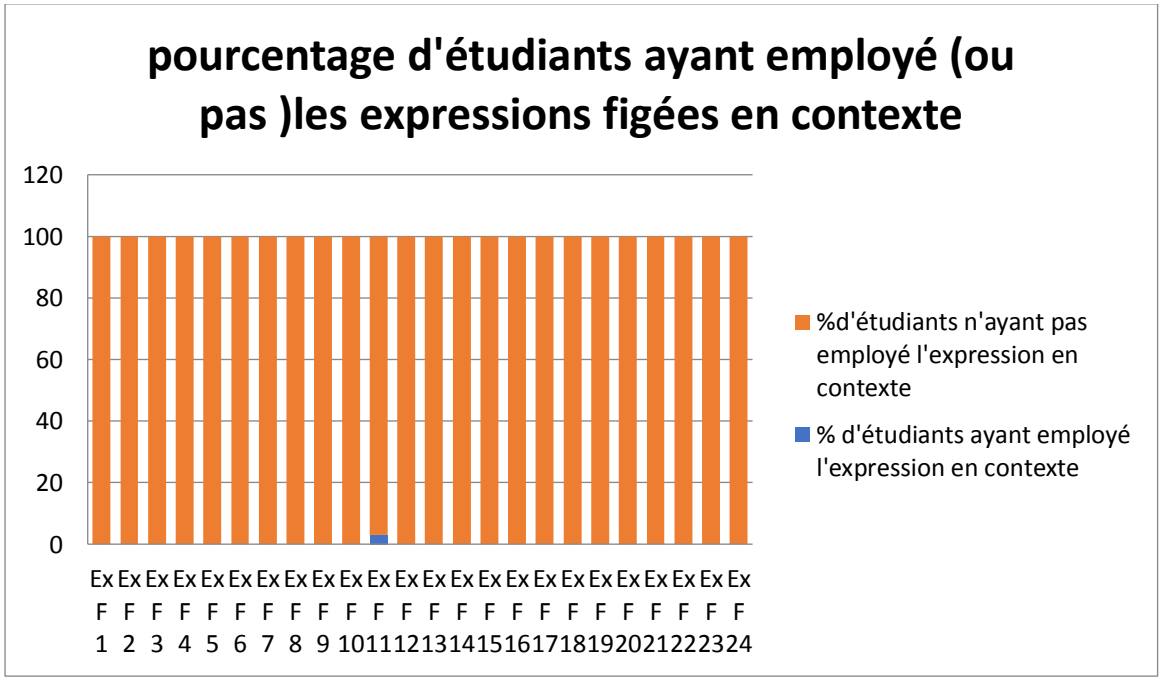
En ce qui concerne la première question, où la consigne demande aux étudiants d'employer des expressions figées bien précises dans des productions libres de leur choix afin d'y montrer le sens, en voici les résultats résumés dans le tableau suivant :

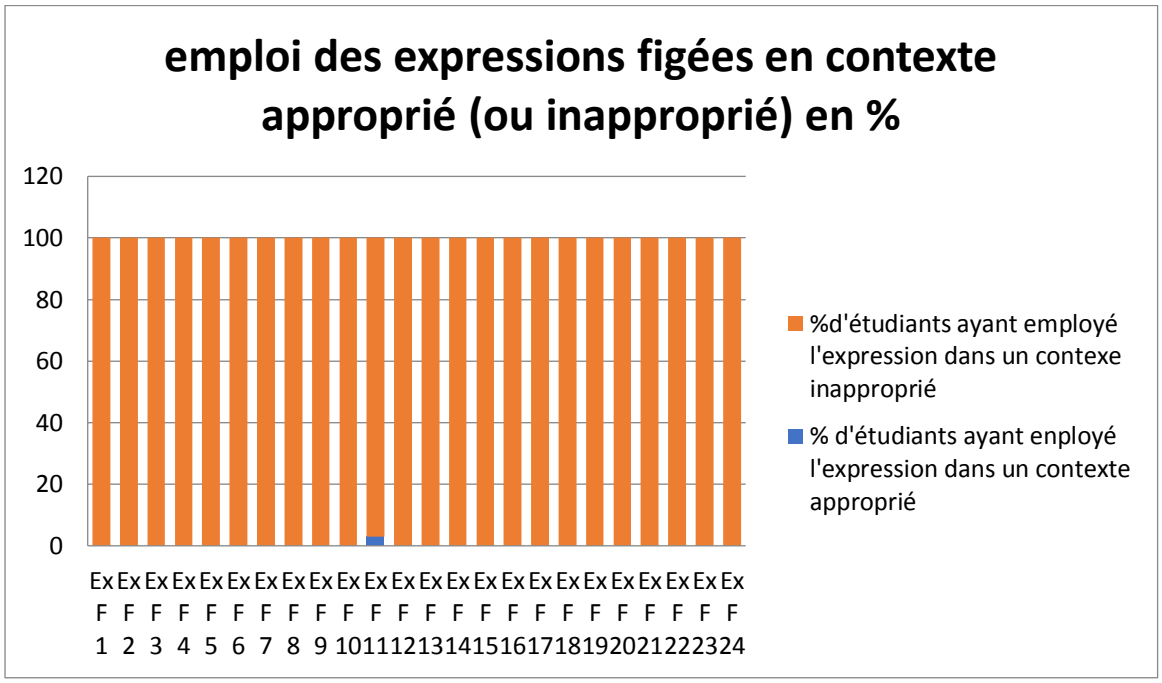
Les expressions figées	Nombre d'étudiants ayant employé l'expression dans un contexte	Nombre d'étudiants n'ayant pas employé l'expression dans un contexte	Nombre d'étudiants ayant employé l'expression dans un contexte approprié	Nombre d'étudiants n'ayant pas employé l'expression dans le contexte approprié
-Avoir du pain sur la planche	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)

-Etre armé jusqu'aux dents	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Couper les ponts	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Mettre la charrue avant les bœufs	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Renvoyer aux calendes grecques	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Couper le cheveu en quatre	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Donner sa langue aux chats	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Brûler la chandelle par les deux bouts	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Casser sa pipe	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Poser un lapin	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Avoir les yeux plus gros que le ventre	2 (3%)	68 (97%)	2 (3%)	68 (97%)
-A bon chat, bon rat	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Remuer ciel et terre	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Mettre les pieds dans le plat	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Tirer dans les jambes	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Il y a belle lurette	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Faire la barbe à quelqu'un	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Se faire des cheveux blancs	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)

-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Ne pas avoir la langue dans sa poche	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Couter les yeux de la tête	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Taper dans l'œil	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)
-Se mettre le doigt dans l'œil	0 (0%)	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)

Illustration graphique du pourcentage d'étudiants ayant employé ou non l'expression dans un contexte :





L'analyse du tableau met en exergue les remarques suivantes : comme nous le voyons aucun étudiant n'a été capable d'inclure les expressions figées proposées dans une production libre, sauf deux d'entre elles qui sont «sa voisine a les yeux plus gros que le ventre » et «il a les yeux plus gros que le ventre » , quoique l'emploi est très général et n'élucide aucunement le sens précis de l'expression, correcte syntaxiquement, certes, mais aucune signification n'a été démontrée de par cette construction. Telle que rapportée ici : Sa voisine a les yeux plus gros que le ventre, comme on le voit dans ce genre de construction le sens n'est pas précisé (la phrase n'est pas du tout expressive), ce qui suppose que l'étudiant n'a pas forcément saisi le sens de l'expression. En revanche, si éventuellement l'étudiant a compris l'expression figée et en conséquence il l'a incluse dans un contexte approprié, syntaxiquement correcte, ceci pourrait être expliqué pas le fait que l'expression en question existe dans la langue arabe notamment, et qu'en traduisant (même les mots composant la séquence) il pourrait accéder à sa

signification par rapprochement : **العينين اكبر من الكرش** ,donc dans quelques cas la traduction pourrait l'orienter afin d'accéder au sens mais ceci reste incertain et inefficace étant donné l'opacité sémantique des expressions figées, qui resteront intraduisibles dans toutes les langues.

La deuxième consigne de l'activité propose des constructions à trous dans lesquelles il faudrait inclure les expressions figées précédentes selon leurs contextes. Comme il est décrit plus haut, les résultats ont été résumés et analysées dans le tableau suivant :

Les expressions figées	Nombre des étudiants ayant donné une réponse	Nombre des étudiants n'ayant pas donné de réponses	Nombre d'étudiants ayant inclus l'expression dans le contexte adéquat	Nombre d'étudiants ayant inclus l'expression dans le contexte inapproprié
a-…va te coûter les yeux de la tête…	16 (23%)	54(77%)	2 (3%)	14 (20%)
b-…je donne ma langue au chat…	8 (12%)	62 (88%)	0 (0%)	8 (12%)
c-…me tape dans l'œil…	12 (17%)	58 (83%)	4 (6%)	8 (12%)
d- La mère se fait des cheveux blancs pour …	20 (30%)	50 (70%)	0 (0%)	18 (26%)
e-… il y a belle lurette …	12 (17%)	58 (83%)	4 (6%)	8 (12%)
f-…c'est mettre la charrue avant les bœufs.	12 (17%)	58 (83%)	4 (6%)	8 (12%)
g-…tu as fait la barbe à ton adversaire.	8 (12%)	62(88%)	2 (3%)	6 (8,5%)
h-…à cette allure, tu brûles	12 (17%)	58 (83%)	0 (0%)	10 (14,5%)

la chandelle par les deux bouts.				
i-…tu as du pain sur la planche.	12 (17%)	58 (83%)	0 (0%)	12 (17%)

Illustration graphique du pourcentage de réponses ou d'abstinence

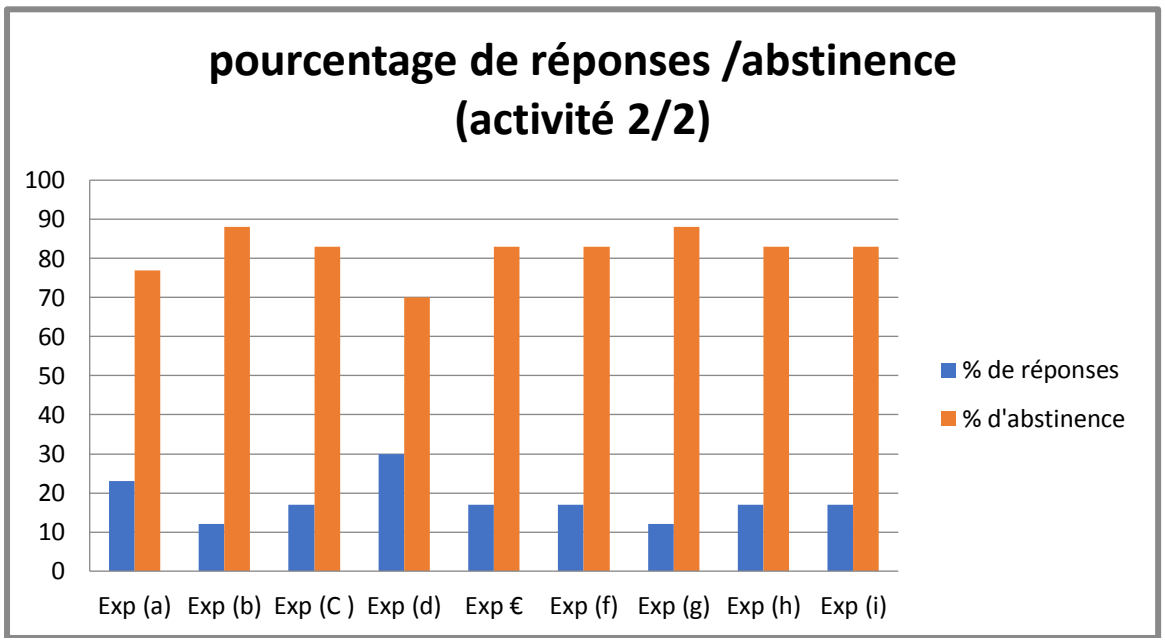
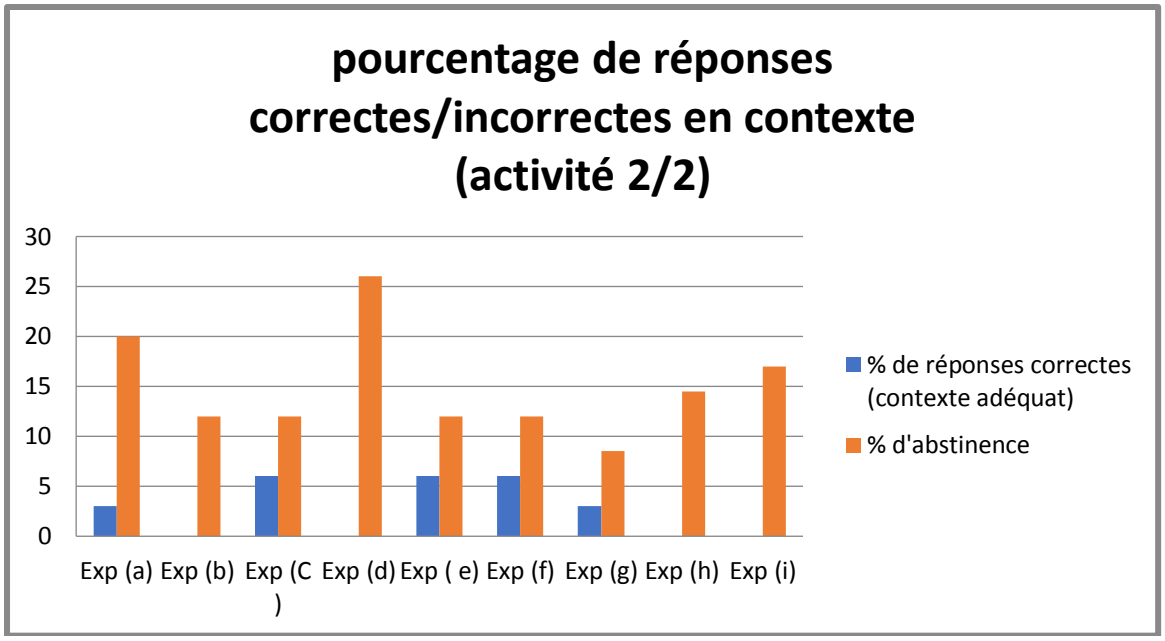


Illustration graphique du pourcentage de réponses correctes /incorrectes dans le contexte adéquat :



Observant que les résultats sont très expressifs, commençons par la première expression sur 16 étudiants qui ont répondu, nous avons repéré 2 bonnes réponses, et en mettant en relation les deux uniques bonnes réponses avec l'ensemble des étudiants qui est de 70, nous pouvons confirmer l'incapacité des étudiants à inclure ces tournures dans le contexte adéquat même en leur proposant le contexte situationnel qui convient. Ce constat concerne tout autant le reste des expressions proposées ; où le nombre de bonnes réponses oscille entre 0 et 4, autrement dit entre 0% et 6%, pourcentage insignifiant confirmant davantage leur incapacité à comprendre les expressions figées, même les plus fréquentes, et de surcroit leur incapacité à les employer en contexte donné ou même dans des productions libres. Ceci veut dire que la méconnaissance et l'incompréhension de ce genre de construction justifie les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production orale ou écrite.

Nos tests ont été probants dans la mesure où nous avons confirmé la carence potentielle chez nos étudiants de 3eme année LMD de licence de français en expressions figées, et par conséquent son impact sur la communication qui,

d'après les tests proposés, nous a confirmé l'hypothèse qui, selon laquelle la méconnaissance et l'incompréhension des expressions figées pourrait entraver la communication orale ou écrite en langue française. Comme le souligne Germain (1993 : 153-154) que la maîtrise pratique de la langue étrangère repose sur les trois étapes suivantes : «L'accent est mis sur la compréhension qui doit toujours précéder la production » ceci sous-entend que pour passer de la compréhension à la production orale ou écrite, il suffit d'écouter, d'analyser des documents sonores ou audio-visuels ou écrits, en dégageant leurs éléments et leurs caractéristiques, ensuite les mémoriser et les consolider, puis de les transférer dans des productions personnelles. Le cheminement est le même quand il s'agit des expressions figées.

Afin de poursuivre notre recherche et dans le but d'appuyer nos constatations et nos confirmations, qui en premier lieu, ont concerné le parcours d'études des étudiants depuis le cycle du moyen jusqu'à l'Université quant-aux acquis lexicaux, précisément les séquences figées, puis en second lieu, la méconnaissance de ces dernières entravent la compétence de communication; nous aborderons dans le chapitre suivant, une enquête sous forme de questionnaire, destiné aux apprenants de 3emeannée LMD, afin d'apporter des réponses pertinentes et des éclaircissements concernant la carence en expressions figées chez nos apprenants et en l'occurrence l'origine de ce problème qui se répercute sur la compétence de communication, objectif majeur revendiqué dans l'apprentissage de toute langue étrangère.

3.4 Questionnaire, analyse et mise en relation :

Notre questionnaire élaboré comprend des questions ciblées qui renseignent davantage sur la compétence phraséologique, voire les expressions figées, chez nos apprenants de 3eme année LMD de licence de français, notamment leur compréhension quant-au concept du figement, leurs représentations vis-à-vis du

concept, et même les origines sous-jacentes qui ont engendré cette carence. Notre enquête, quoique modeste, pourrait promettre bien des réponses pertinentes sans équivoques et qui pourrait orienter notre recherche vers des perspectives didactiques prometteuses, qui contribueraient, à optimiser l'enseignement/apprentissage de la langue française, en l'occurrence la compétence communicative en langue étrangère.

Telle est en effet, la seule voie pour mettre au grand jour les causes de cette importante carence en expressions figées chez nos apprenants malgré leur fréquence dans le langage quotidien, ainsi que de savoir l'étendu de leurs connaissances vis-à-vis des expressions figées ; d'où pourraient émerger d'autres causes sous-jacentes occultes.

Le questionnaire, qui a été mis à la disposition des 70 apprenants de 3eme année LMD, comprend (13) questions dont trois questions aux choix multiples (numéros : 3, 4 et 10), trois questions fermées : réponse par oui /non , avec justification (num : 6,9 et 11) , et sept questions fermées : réponse par oui/non (num : 1,2,5,7,8,12 et 13).

Le traitement des données est réalisé à travers l'opération de « tri à plat » qui correspond au « calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question. » N. Barthier (2006 : 267). Il est nécessaire de noter que nous avons respecté les règles d'arrondissements classiques : le chiffre après la virgule inférieur à 0.5 est supprimé ; s'il est au-dessus de 0.5, il est arrondi à l'unité supérieure ; s'il est exactement 0.5, nous le conservons. Nous faisons remarquer que toutefois, il arrive que la somme des pourcentages d'une distribution ne soit pas égale à 100% et ce, à cause des arrondissements prévus.

Enfin nous avons résumé et regroupé dans un tableau les réponses des étudiants relatives au questionnaire afin de nous faciliter la tâche de leur analyse, et en dernier lieu nous les avons mises en relation avec les résultats et les constatations obtenus, cela au travers des tests mis en pratique précédemment.

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

QUESTIONNAIRE

Etudiant :
Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée .
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI NON ,Aucune

Si Oui ,donnez quelques exemples :

……

……

Q7 : Selon vous, les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française, précisément dans la communication ?

OUI NON

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI NON

Si oui racontez là brièvement :

……

……

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures, que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs.
b- Vous la sautez , vous passez à autre chose.
c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte).

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

OUI NON

Si oui, comment…….

……..

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON OUI, expliquez :

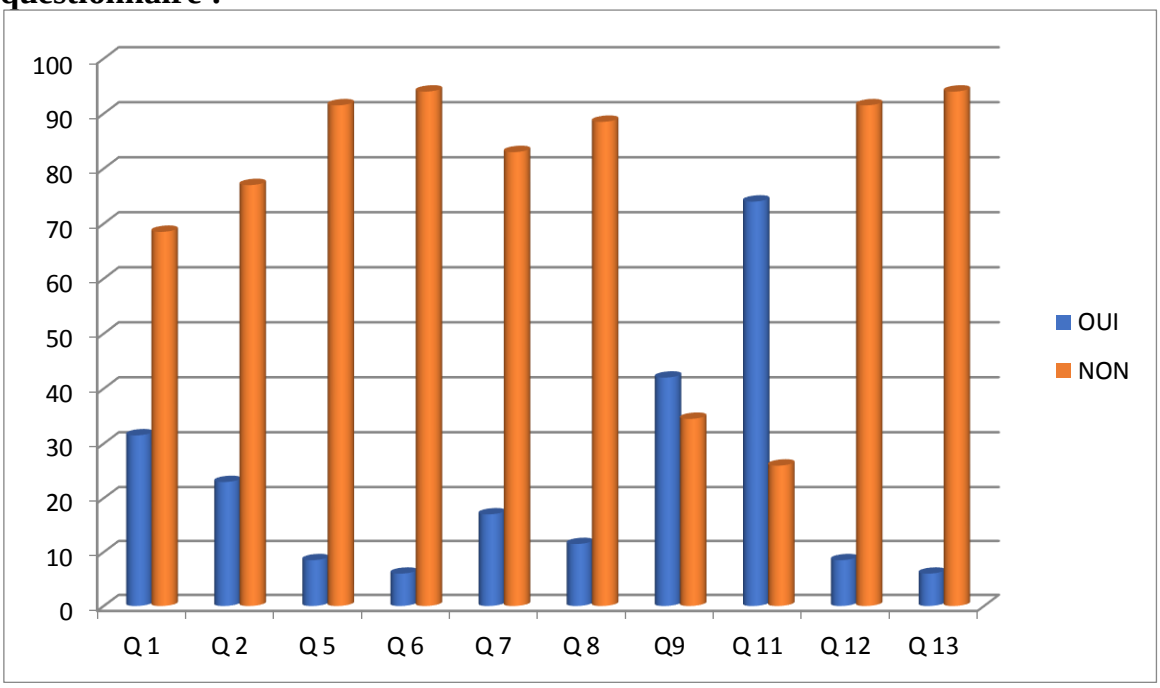
Résultats :

Questions	OUI	NON	Justification
Q1	22 (31,5%)	48 (68,5%)	/
Q2	16 (23%)	54 (77%)	/
Q5	6 (8,5%)	64 (91,5%)	/
Q6	4 (6%)	66(94%)	-poser un lapin. -jeter des fleurs. -pouffer de rire. -de tout acabit. -j'ai le froid dans le dos.
Q7	12(17%)	58(83%)	/
Q8	8 (11,5%)	62 (88,5%)	/
Q9	30(42%)	24(34,5	1-une fois notre enseignante nous a dit « je me suis

		%)	levée du pied gauche »,on ne savait pas quoi dire, ou il fallait rire ou …. 2-C'est très gênant quand on est en face d'une expression figée, surtout quand on ne comprend pas le sens exacte, des fois on fait semblant qu'on a compris et on change ou on coupe la conversation . 3-une fois une amie à moi m'a dit : « arrête de me jeter des fleurs », donc je me suis retrouvée dans une situation très gênante, dans laquelle j'étais étonnée.
Q11	52(74%)	18(26%)	1-elles entravent la communication puisqu'il y a des gens qui ne savent pas et ne comprennent pas les expressions figées. 2-difficulté de comprendre le sens, on risque de répondre à coté. 3-elle entrave notre communication parce que ca va bloquer notre conversation. 4-je n'arrive pas à continuer la discussion et répondre parce que je ne comprends pas le sens correspondant. 5-parce que je n'arrive pas à comprendre le contexte donc je ne me sens pas à l'aise dans la conversation, ca me perturbe devant les autres. 6-ni oui ni non, vu que je ne reconnais même pas l'expression figée. 7-je ne sais pas comment répondre et poursuivre ma discussion parce que je ne comprends pas ces expressions. 8-lorsque je n'arrive pas à comprendre le vrai sens et

			de faire la relation entre le sujet de la conversation et cette expression figée.
Q12	6(8,5%)	64 (91 ,5%)	/
Q13	4 (6%)	66(94%)	-figée est : qui n'est pas susceptible de modification alors que la collocation si. -figée : qui n'est pas susceptible de modification par contre collocation : action par laquelle on range des créanciers dans l'ordre suivant lequel ils doivent être payés.

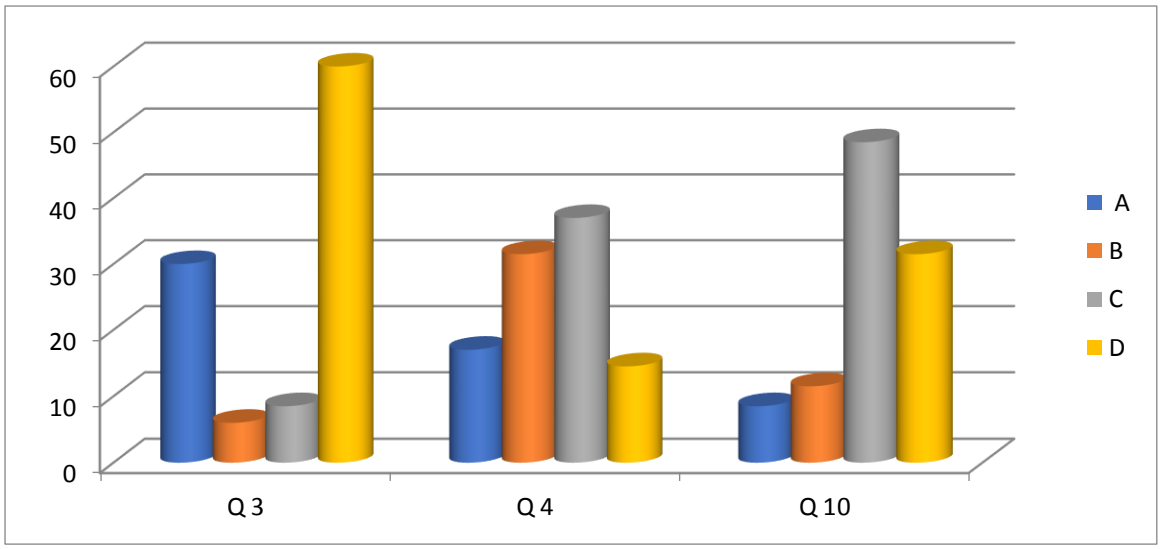
Illustration graphique des pourcentages de réponses des étudiants sur le questionnaire :



Pourcentage des réponses au questionnaire

Questions	A	B	C	D
Q3	20 (30%)	4 (6%)	6 (8,5%)	40 (60%)
Q4	12 (17%)	22(31,5%)	26 (37%)	10 (pas de réponses)
Q10	6 (8,5%)	8 (11,5%)	34 (48,5%)	22(pas de réponses)

Illustration graphique des réponses aux questions à choix multiple :



Réponses aux questionnaire à choix multiple

Commentaires :

A travers les tableaux ci-dessus, notre analyse des résultats obtenus des questions fermées et de celles à choix multiples, se résume comme suit :

Question 01 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « figement » ?

48 étudiants sur 70 soit (68,5%) des étudiants ont répondu par la négative (non), concernant leur connaissance et leur maîtrise de la notion de « expression figée »

ou « figement », autrement dit, le plus grand pourcentage des étudiants ne connaissent pas la notion ni ce qu'elle signifie.

Les 22 étudiants restant soit (31%) seulement qui connaissent le concept, quoique cela n'implique en rien leur maitrise de la notion, car connaitre et maîtriser sont deux compétences complètement distinctes.

Question 02 : Avez-vous étudié la notion d'« expression figée» ou « figement » ?

Le dépouillement révèle que 54 étudiants sur 70, soit (77%), ont répondu qu'ils n'ont jamais étudié la notion d'« expression figée » qui est un pourcentage éloquent, ce qui explique de toute évidence leur échec quant-aux tests proposés. Leur réponse négative justifie leur échec aux tests sur les expressions figées.

Question 03 : Que signifie pour vous la notion d'« expression figée » ou « figement » ?

La troisième question à choix multiple est très intéressante dans la mesure où elle nous renseigne sur la signification que nos apprenants de 3eme année LMD, ont de la notion d'« expression figée », et qu'est-ce que représente pour eux le concept ?

Les réponses obtenues révèlent que 40 étudiants sur 70 (soit 60%) n'ont pas répondu ,ce qui signifie qu'ils n'ont aucune idée sur la notion , alors que 20 étudiants (soit 30%) ont choisi la réponse « a » qui énonce que l' « expression figée » est « une expression qui véhicule une idée » ,réponse à caractère général ne délimite pas avec précision ce que peut cerner la notion, comme nous savons pertinemment que tous les types d'expressions véhiculent une idée, donc ils sont loin d'avoir un sens précis sur la question du figement.

Autres réponses données par nos apprenants sont partagées entre la

« b »(proverbe) et la « c » (expression dont le sens est opaque) ; 4 étudiants (soit 6%) ayant choisi le « proverbe » et ils étaient 6 étudiants sur 70 (soit 8,5%) à avoir trouvé la bonne réponse qui est « une expression dont le sens est opaque », pourcentage insignifiant à avoir répondu correctement, qui ne fait que confirmer davantage leur carence et leur ignorance du concept des « expressions figées ».

Comme preuve de méconnaissance de la notion de « figement » et de carence en expressions figées, cette question est une des plus concluantes, elle élucide leur non compréhension et leur ignorance de la notion, et c'est cette réalité qu'eux-mêmes en tant qu'apprenants reconnaissent.

Question 4 : comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une communication ?

Cette question à choix multiples est celle qui devra nous confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle l'ignorance des expressions figées pourrait entraver la communication orale ou écrite. De ce fait nous remarquons en premier lieu que 10 étudiants sur 70 soit (14%) n'ont pas répondu, cela est dû tout simplement à l'ignorance du concept du figement, car ils n'ont jamais fait attention ou rencontré une tournure figée dans leur apprentissage ou leur conversation ou plutôt ils n'ont jamais prêté attention à l'importance de ces locutions.

Les résultats statistiques montrent que 12 étudiants sur 70 soit (17%) ont choisi la réponse « a », qui révèle : « qu'ils disent clairement qu'ils n'ont pas compris l'expression », quelque part dans cette réponse nous présentons l'entrave à la communication, en faisant diversion à la situation. Le locuteur va essayer d'expliquer l'expression donc selon la cohérence du discours, il sortira consciemment du sujet en quelques sortes.

La réponse « b » a été choisie par 22 étudiants sur 70, soit (31,5%) qui révèle que « ils font semblant d'avoir compris et ils stoppent la communication tout

court » pourcentage assez élevé pour confirmer l'entrave à la communication en cas d'incompréhension des expressions figées. 31,5% des apprenants font semblant d'avoir compris et bloquent la conversation ou passent à autre chose, le recours à cette méthode engendre à coup sûr l'entrave à la communication.

26 étudiants sur 70, soit (37%) déclarent : « essayer de comprendre et donner une réponse selon leur pressentiment (au risque de passer à côté) », le risque auquel les apprenants s'exposent est d'une potentialité telle qu'il pourrait conduire la communication à une incompréhension entre locuteurs et engendrer une mauvaise interprétation, ajoutons notamment le recours à une éventuelle traduction conduisant à un résultat très maladroit concernant les expressions figées précisément.

Question 5 et 6: Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ? et connaissez-vous quelques expressions figées ? si oui, donnez des exemples.

64 étudiants soit (91,5%) ont répondu ne jamais utiliser des expressions figées dans leurs productions en français, qu'elles soient orales ou écrites, contre 6 étudiants soit (8,5%), qui semblent pouvoir employer quelques unes (les plus fréquentes), dans leurs productions orales mais rarement.

La question numéro 6 demande aux apprenants de citer les quelques expressions figées qu'ils connaissent, les résultats ne montrent que deux réponses seulement sur 70 soit (3%), l'apprenant en question a donné ces expressions : « poser un lapin » et « jeter des fleurs à quelqu'un », ce que nous remarquons des deux expressions données par l'apprenant, c'est qu'elles ont un caractère très simple dont le sens est facilement déductible par rapport aux expressions figées opaques dont le sens ne peut être déduit ni selon leur contexte ni par le sens des unités composant la séquence.

En revanche, face aux (3%) d'étudiants ayant répondu et cité deux expressions figées, nous déplorons 68 étudiants soit (97%) n'ayant aucune expression acquise ou en leur possession. De par ce pourcentage important, il apparait clairement que nos étudiants ne disposent d'aucune expression figée et n'ont jamais bénéficié d'aucun enseignement dans le domaine phraséologique précisément en expressions figées et ce, ni en situation isolée ni en situation de communication qu'elle soit orale ou écrite.

Question 7 : Selon vous, les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française, précisément dans la communication ?

Les réponses attendues nous permettent de nous renseigner sur le fait que nos étudiants soient sensibilisés et initiés à l'importance de ces tournures ou pas du tout. Statistiques faites nous avons compté 58 étudiants sur 70 soit (83%) ne connaissent pas l'importance et la place de ces expressions dans la langue, car selon eux ces expressions sont facultatives dans la langue française y compris dans la communication ; à travers leurs réponses il apparait clairement qu'ils sont en face d'une absence totale de quelconque sensibilisation ou initiation en faveur de ce concept important en vigueur de la langue française.

Compte tenu de ces constatations, nous pouvons affirmer que « initier et sensibiliser » les apprenants à un concept aussi important (comme le figement) afin d'optimiser la communication en langue étrangère, s'avère crucial et très concluant dans l'aboutissement d'un enseignement efficace, par conséquent favorisant une compétence communicative dans la langue cible. Les 12 étudiants qui restent soit(17%) ayant répondu par l'affirmative, certes, la réponse positive ne renferme aucune indication étant donné leur échec aux tests précédents, car savoir l'importance capitale d'un concept qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère, mène inévitablement à son acquisition et sa maitrise.

Question 8 : Dans votre formation à l'université, avez-vous étudié les expressions figées ou « le figement »?

D'après les réponses des apprenants à cette question , nous avons relevé que 62 étudiants sur 70, soit(88,5%) n'ayant pas étudié le « figement » à l'université, ni même en initiation au concept ; en revanche ,les étudiants ayant répondu par « oui » ont leur a demandé de nous expliquer comment l'ont-ils étudié ?ou dans quelle matière l'ont-ils étudié ?il apparait clairement selon leurs réponses, qu'ils ont reçu une petite initiation inopinée et fortuite sur les expressions figées par dévouement de certains enseignants et non présentée en leçon programmée ou prévue.

Donc l'analyse des réponses des étudiants fait apparaitre les confirmations suivantes : même à l'université et durant les trois années de licence de français aucun enseignement, et dans aucune matière l'enseignement des expressions figées n'est programmé, alors que dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère où la compétence communicative est revendiquée en tant qu'objectif principal, ce dernier est déconcerté et demeure difficilement palpable, alors qu'il est évident que cette compétence est une composante clé de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Question 9 : vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

Dans le but de confirmer l'hypothèse de la méconnaissance des expressions figées qui entraveraient la communication, nous avons avancé la question ci-dessus, dont les résultats sont : 30 étudiants soit(42,5%) ont reconnu avoir subi au moins une situation gênante qui les a bloqués ou plutôt leur a fait perdre le fil (en

terme de cohérence) à cause d'une expression figée qu'ils n'ont pas comprise, vu que dans une situation pareille nous nous retrouvons dans l'incapacité de répondre ou de réagir, voire même se retrouver dans une situation embarrassante ne sachant quoi faire, rire ou compatir ou adopter la bonne intonation. A titre d'exemple un apprenant a apporté la réponse suivante : une fois une amie m'a dit arrête de me jeter des fleurs, je me suis retrouvée dans une situation gênante ne sachant quoi dire, elle s'est tue.

Le reste des étudiants est divisé entre ceux qui n'ont pas donné de réponses et ceux qui ont répondu n'avoir jamais subi une situation gênante où on a employé une expression figée qu'ils n'avaient pas saisie. Nous comptons 24 étudiants soit(34,5%) n'ayant jamais été confrontés à une situation gênante suite à l'emploi d'une locution figée, que nous justifions par leur incapacité à reconnaitre une expression figée dans la majorité des cas, ou par manque d'intérêt à ces dernières, ou tout simplement personne n'a employé ce genre d'expression en communiquant avec eux à l'oral et à l'écrit.

Au regard du pourcentage des étudiants ayant subi une situation gênante dans laquelle on a employé une expression figée qu'ils n'avaient pas saisie, égalant les 42,5%, nous pouvons déclarer que l'incompréhension des expressions figées rencontrées en discours écrits ou oraux entrave la communication, cependant, l'apprentissage et l'acquisition de ces dernières optimise la compétence communicative d'une façon précise et l'apprentissage de la langue française d'une façon générale.

Question 10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures que vous ne comprenez pas, comment faites-vous ?

Question à choix multiple, 34 étudiants sur 70, soit (48,5%) ont répondu avoir essayé de trouver un sens à l'expression qu'ils ne saisissent pas selon le contexte, autrement dit, deviner le sens selon le contexte. Au risque que cela pourrait

amener en devinant le sens de la locution selon le contexte (vu l'opacité sémantique de ces expressions), cette initiative demeure subjective et pourrait avoir des répercussions sur la cohérence au sein de la communication, engendrant une incompréhension ou donner une réponse pouvant être jugée mal adroite, donnant lieu à des attitudes désobligeantes pouvant être considérée comme source de conflits probable.

8 étudiants sur 70 soit (11,5%) déclarent en cas d'incompréhension, sauter la séquence et passer à autre chose, autrement dit, nuire à la cohérence de la communication ou l'interrompre carrément. Les (8,5%) des étudiants qui restent déclarent chercher le sens de l'expression ailleurs, sachant que juste après l'avoir rencontrée, s'ils se mettent à chercher son sens, la communication va s'interrompre inévitablement qu'elle doit écrite ou orale.

Question 11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez-vous qu'elle entrave votre communication ?

52 étudiants soit (74%) déclarent que l'incompréhension d'une expression figée entrave leur communication et nuit à sa cohérence. Pourcentage majoritaire par rapport à 18 étudiants soit (26%) qui ont déclaré qu'elles n'entravent pas leur communication étant donné que dans leurs communications, aucune manifestation d'expressions figée n'a pu être remarquée et voici ce qui émane de leur part comme réponse dans le questionnaire. Un étudiant a expliqué comment l'incompréhension d'une expression figée entrave sa communication, ainsi : « parce que je n'arrive pas à comprendre le contexte donc je me sens pas à l'aise dans la conversation, ca me perturbe devant les autres ». Un autre apprenant a donné l'explication suivante : « elle entrave notre communication parce qu'elle bloque notre conversation ». Et comme dernière explication d'un autre apprenant : « je n'arrive pas à continuer la discussion et répondre parce que je ne

comprends pas le sens correspondant. ».

Question 12 et 13 : Connaissez-vous la notion de « collocation » ?

Ces questions nous permettent d'en savoir plus en ce qui concerne l'étendu des connaissances de nos étudiants quant-à ce concept « figement » y compris les « collocations », sachant que les deux concepts se basent sur la métaphore et découlent du même principe et ont la même origine ; mise à part le degré du figement qui diffère.

Leur connaissance concernant les « collocations » se sont avérées inexistantes de la même ampleur que les « expressions figées », car 64 étudiants sur 70 soit (91,5%) ne connaissent pas le concept « collocation » ni sa signification, ni même la différence qui subsiste entre ce dernier et « l'expression figée ». En contrepartie nous avons 6 étudiants soit (8,5%) ayant répondu par « oui », ce qui voudrait dire qu'ils connaissent juste le concept, sans donner la signification ni la différence qui subsiste entre le « figement » et « collocation ».

De ce fait, nous sommes parvenus à conclure qu'aucun enseignement n'a été fait à propos des « expressions figées » ou « les collocations » à l'Université depuis la première année jusqu'à la troisième année de licence de français ; et si certains apprenants en connaissent quelques concepts c'est grâce au bon vouloir des enseignants et quand les occasions s'y prêtent, car aucun programme et toutes matières confondues (littéraires, matières techniques ou langue de spécialité) n'incluent le concept des « expressions figée » ou « collocations », et la preuve la plus concluante au manque de leçons consacrées au figement, est la réponse des apprenants au questionnaire et notamment leur échec au test et aux activités inhérentes.

3.5 Bilan et mise en relation (enquête /résultats) :

A l'objectif assigné à l'enseignement des expressions figées qui est la compétence communicative, le constat est négatif s'agissant des étudiants de 3eme année LMD de licence de français et encore moins s'agissant des élèves du secondaire ou du moyen. En effet nos apprenants éprouvent des difficultés contraignantes en compétence communicative lorsque des expressions figées sont incluses à l'oral comme à l'écrit.

Notre approche s'inscrit dans une double perspective, à la fois qualitative et quantitative, de même que notre démarche a l'avantage de permettre de concilier entre résultats statistiques et interprétations. En procédant de la sorte, notre recherche prend un cheminement cohérent.

Il est important de noter que toutes les informations recueillies, sont considérées comme pertinentes parce qu'elles font partie du discours sur le sujet investigué, et elles représentent l'opinion propre et réel de la majorité ainsi que de la minorité ; et qu'à ce titre, elles apportent un éclairage inespéré à la didactique en vue de l'importance et de la nouveauté.

Etant soumis à différents tests de connaissances des expressions figées, ainsi qu'aux tests de compréhension et de communication et notamment au questionnaire, les apprenants de 3eme année LMD ont contribué à travers ces épreuves à faire surgir une partie très importante tant marginalisée de la communication qui est l'étude de la phraséologie, précisément « les expressions figées », de ce fait, et à fin qu'un regain d'intérêt soit attribué à cet aspect de la phraséologie qui est le « figement », notre démarche de recherche se poursuit en mettant en relation les réponses des étudiants aux tests avec leur réponses au questionnaire, dans le but de commenter et faire l'état des lieux de l'enseignement de la langue française en Algérie, en vue des objectifs escomptés à l'Université.

La mise en relation des résultats des étudiants aux tests (sous forme d'activités) qui se sont voués à l'échec à un très grand pourcentage égalant les (97%), suite à

une évaluation des activités, aucun étudiant n'a obtenu 50% au maximum de bonnes réponses(car moins de 50% de bonne réponses caractérisent l'échec), les estimations sont très loin de la réalité, qui égalent les 3% soit(97% d'échec), et ce qui assez intéressant à noter c'est que ce même pourcentage (97%) est le même répondant négativement au questionnaire précisément à certaines questions concernant la connaissance et la maîtrise des expressions figées, et leur place dans la langue française ; autrement dit, ceux pour qui les expressions figées sont un réel obstacle à la communication. Force est de reconnaitre que le pourcentage des réponses négatives au questionnaire (le figement leur est complètement étranger) collent parfaitement avec les résultats aux tests, qui se sont voués à l'échec, comprenant les 97% de mauvaises réponses et d'abstinence.

L'analyse et la mise en relation des tests avec l'enquête (questionnaire) nous ont permis de démontrer et de confirmer toutes nos hypothèses de départ qui pour commencer, elles nous ont permis de vérifier l'existence palpable d'une carence en unités lexicales complexes, ou plutôt en expressions figées, chez nos apprenants de 3LMD de licence de français. En second lieu, du point de vue quantitatif, elles nous ont permis de confirmer l'impact ou précisément l'entrave que provoquent l'ignorance et l'incompréhension de ces expressions sur la communication , et en troisième lieu, du point de vue qualitatif, et à travers l'analyse des programmes d'enseignement du français au moyen ainsi qu'au secondaire, nous sommes parvenus à confirmer que l'enseignement/apprentissage de la langue française n'a pas été exhaustif, mais surtout insuffisant qualitativement. Les locutions figées ainsi refoulées en marges des leçons, l'objectif de cet enseignement/apprentissage qu'est la compétence communicative ne pourra en aucun cas se concrétiser .

En dernier lieu, par le biais de notre enquête sur le terrain (questionnaire) , nous sommes arrivés à déceler et à confirmer l'origine du problème de cette importante carence en expressions figées, alors que, comme nous l'avons déjà vu

en théorie, la place dédiée aux expressions figées dans la langue française comme toutes les langues, est d'un intérêt si primordial que sa possession est bien le signe d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez l'apprenant, ainsi l'a reconnu le cadre européen commun de référence pour les langues. L'origine de la carence en expressions figées chez nos apprenants incombe aux programmes d'enseignement de la langue, aussi bien dans le moyen et dans le secondaire, qui sont dépourvus de traces sur le figement, qu'à l'Université. Toutefois si l'on trouve quelques traces d'initiation au figement, c'est grâce aux initiatives personnelles de certains enseignants et cela, indépendamment des programmes officiels des matières enseignées.

3.6 Commentaire et conclusion :

Pour éviter l'aspect artificiel les tests à visée strictement expérimentale (le peu d'attention de l'intéressé, la manque de motivation, l'interférence des représentations en rapport avec l'expérimentation, etc.), nous avons utilisé des tests comme un moyen d'évaluation effective, qui entrent en compte dans leur cursus universitaire institutionnel. Un tel choix nous a garanti une bonne fiabilité des résultats obtenus.

La correction des tests s'inscrit dans la même optique puisque les copies sont notées d'une manière chiffrée tout comme les autres tests de l'année, suivant les objectifs didactiques fixés à l'avance et tenant compte des paramètres d'évaluation en vigueur.

Le traitement des résultats a été sans complication étant donné notre choix des questions sur la base d'une réponse binaire (oui /non), et d'autres à choix multiples afin d'éviter les réponses trop éclatées qui pourraient donner lieu à des réponses difficiles à prévoir et, par conséquent, à traiter. Tous les résultats dégagés, notre

souci constant étant de quantifier, de la manière la plus objective possible, et d'évaluer leur qualité nécessairement, les grandes tendances qui caractérisent le niveau des étudiants quant-aux expressions figées, ainsi que l'impact de ces dernières sur la compétence communicative, et le processus d'apprentissage dans lequel ils s'inscrivent.

Cette recherche a pour vocation de mener une réflexion linguistique à visées didactiques pour l'enseignement des locutions figées de la langue française auprès d'étudiants de 3eme année LMD de licence de français de l'Université Yahia Farés de Médéa, nous estimons que le contexte scolaire dans lequel on accorde plus d'importance aux résultats qu'aux concepts fondamentaux essentiels à la compétence communicative et au processus d'optimisation de la même compétence, serait à l'origine aussi bien de cette carence en matière d'éléments phraséologiques (locutions figées), que de l'incompétence communicative. En outre, comme nous avons vu en théorie que le recours à la traduction afin d'accéder au sens d'une locution figée s'est avéré inutile, ou plutôt proscrit pour être plus exacte, dans le but d'éviter tout malentendu ou mauvaise interprétation, qui pourrait engendrer des malentendus ou même pire créer des situations conflictuelles en vue de l'opacité sémantique de ces dernières. Donc afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage des expressions figées et par la même occasion la compétence communicative, l'unique solution envisageable est l'intégration du concept « figement » dans les programmes et les manuels d'enseignement de la langue française, comme initiation au cycle moyen, et en décrivant le concept et montrant l'emploi de ces structures au cycle secondaire.

De façon plus précise, à fin d'optimiser l'enseignement de la langue française dans un objectif essentiellement communicatif, il faudrait non seulement intégrer l'enseignement des expressions figées dans les programmes, mais aussi penser à consolider leur forme ainsi que leur sens en mémoire, pour arriver à l'étape de

résolution qui répondra à cette question cruciale : comment présenter la forme et le sens de ces expressions afin d'aider à leur mémorisation et surtout à leur utilisation à bon escient ?

La réponse à cette question, nous l'aborderons dans le dernier chapitre réservé aux propositions didactiques et aux pistes pédagogiques, dans l'espoir de contribuer au développement de la didactique de la langue française en Algérie.

Par ailleurs, à travers nos propositions didactiques et pistes pédagogiques (activités, astuces de mémorisation, activités d'emploi, etc.), nous espérons atténuer ces carences en expressions figées qui ont engendré une incompétence communicative chez nos apprenants ; puis dans une seconde étape, et dans le chapitre quatre, nous envisageons de vérifier leur efficacité, en intégrant l'approche cognitive, sur le même corpus qui éprouvait des difficultés en compétence communicative et en expressions figées.

En conclusion, les apprenants algériens de la langue française font l'objet d'une approche cognitive, car ils manipulent un savoir à la fois, qui est la langue qu'ils sont en train d'apprendre dans une visée communicative. Ainsi, en vue des résultats obtenus, nous nous proposons d'apporter des propositions de remédiation à trois niveaux dans le chapitre quatre : le premier étant de proposer l'intégration de leçons sur le figement dans les programmes scolaires du cycle moyen ainsi que du cycle secondaire. Le second niveau concerne le domaine pédagogique (enseignement/apprentissage des expressions figées), car mémoriser puis utiliser ces locutions demande à l'apprenant un travail de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de ces structures particulières et celle de leur sens ; le troisième niveau est en fait réservé à l'emploi de ces structures en contexte, qui est loin d'être évident chez nos apprenants, comme on l'a si bien expliqué en théorie qu'il ne s'agit pas tout simplement de comprendre la signification de la tournure en question, mais de savoir l'inclure dans sa communication comme le ferait un locuteur natif, car visiblement la maîtrise de

l'emploi de ces expressions favorise la compétence communicative ainsi que son interaction sociale. Cette compétence communicative est le but de son apprentissage, et lorsque le sens de ces tournures est partagé, les barrières linguistiques disparaissent.

Il apparait clairement, à travers cette réflexion, que nous sommes parvenus à répondre à notre question centrale émanant de notre problématique de travail, dont l'énoncé est le suivant : est-il important d'apprendre les expressions figées afin de développer la compétence communicative en français ?ou bien l'apprentissage et la compréhension de celles-ci sont considérés comme facultatifs dans la communication en français langue étrangère ?

La réponse a été bien élucidée de par les tests mis en place et notamment à travers le questionnaire destiné aux étudiants de 3eme année LMD, la réponse attendue stipule qu'il est plus qu'important d'apprendre les expressions figées afin de développer la compétence communicative en langue française, faute de quoi, une mauvaise maitrise de la langue française peut être observée et déclarée, en même temps qu'une incompétence communicative en langue étrangère.

L'objectif de notre travail, après avoir répondu à notre question centrale, est de construire une réflexion conséquente basée sur l'investigation au milieu universitaire en faveur de l'enseignement/apprentissage de la langue française dont l'objectif principal est la compétence communicative, et en particulier l'enseignement des séquences figées. Dans cette perspective et dans le prochain chapitre, nous aborderons les propositions didactiques et les démarches de modélisation de ces unités phraséologiques, en même temps que d'autres propositions d'entrainement à des situations d'emploi variées de ces dernières, en termes de remédiation afin de pallier à cette carence importante constatée chez les apprenants de 3eme année LMD de licence de français. Ces pratiques favoriseront essentiellement le développement de la compétence communicative.

Chapitre 4

Elaboration didactique

Ce chapitre se propose de remédier aux carences constatées chez nos étudiants qui se caractérise en particulier par la méconnaissance des expressions figées, et c'est ce qui génère une défaillance communicative, ce pourquoi nous avons mis à l'épreuve une démarche pédagogique[16] et didactique appropriée, dont voici le descriptif :

4.1 Propositions didactiques :

Dans ce chapitre, pour valoriser les résultats obtenus, nous proposons, suivant le modèle des perspectives didactiques abordées en théorie, de mettre en pratique trois propositions didactiques concrètes, d'après J.François et S.Mejri (2006 : 279) :

« (I) Le niveau de la progression générale : Au lieu de concevoir les programmes en fonction des repères généraux absolus, il serait souhaitable que l'on tienne compte du niveau réel des étudiants pour proposer une progression générale dans l'apprentissage des séquences figées qui s'intégreraient dans les différentes disciplines enseignées. Une telle progression pourrait constituer une matrice générale à affiner, moyennant des tests à effectuer en début d'année pour chaque groupe, selon les résultats obtenus. Une meilleure adaptabilité de la progression assurerait une plus grande économie dans la maitrise de l'idiomaticité.

Le niveau (1) s'engage à concevoir des progressions et des programmes en fonction du niveau réel des étudiants en terme des expressions figées et ce, dans les différentes disciplines enseignées.

(II) Le 2e niveau concerne l'élaboration des outils didactiques. Partant du constat que les outils didactiques tels que les cours, les manuels et les dictionnaires ignorent presque totalement le phénomène du figement, nous proposons une série d'exercices focalisés sur certains aspects des expressions idiomatiques à intégrer dans les

[16] Pédagogique : manières d'enseigner , qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement.(Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003)

différentes activités de la formation des étudiants. Un tel apport pourrait prendre des formes diversifiées : l'enrichissement des manuels disponibles, la confection d'une méthodologie de l'utilisation des dictionnaires, la variation des consignes dans le repérage, la compréhension et la production des séquences figées, l'intégration du culturel et de la dimension pragmatique comme facteurs essentiels dans l'acquisition de cette compétence linguistique.

Le niveau (2), c'est l'élaboration des outils didactiques comme : des séries d'exercices et d'activités focalisées sur certains aspects des expressions idiomatiques intégrées dans les activités de la formation des étudiants, permettant de cette manière l'enrichissement des manuels disponibles, la confection d'une méthodologie de l'utilisation des dictionnaires , la variation des consignes dans le repérage , la compréhension et la production des séquences figées, l'intégration du culturel et de la dimension pragmatique.

(III) pour finir, nous retenons l'évaluation des compétences. Partant de l'idée que la maitrise des expressions idiomatiques représente le niveau maximal de la maitrise d'une langue étrangère, nous pensons qu'il ne serait pas opportun ni rentable de noyer une telle compétence dans une évaluation générale. Il faut, au contraire, construire des paramètres à valeur docimologique[17], qui rendent compte avec précision de chaque facette des exigences nécessaires dans ce domaine : le repérage des séquences figées, leur contenu sémantique spécifique, leur emploi effectif dans le discours et dans les contextes appropriés, les paradigmes lexicaux dans lesquels elles sont intégrées, leur valeur stylistique, etc.

Le niveau (3) se base sur l'évaluation des compétences, spécifier l'évaluation de la maitrise des séquences figées, en évitant l'évaluation générale, bien au contraire construire des paramètres spécifiques dans ce domaine : le repérage des séquences figées, leur contenu sémantique spécifique, leur emploi effectif dans les discours et les textes appropriés, etc.

[17] Docimologie : Etude des systèmes de notation en pédagogie, lors des examens . (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde).

Ces stratégies s'adaptent parfaitement à optimiser l'apprentissage des séquences figées, et par la même occasion assurant une meilleure maitrise de la langue étrangère.

- Notre première suggestion est d'insister sur la nécessité d'intégrer des séances d'initiation aux expressions figées au cycle du moyen, en 3 AM et 4 AM, dans le but de les initier à l'existence du concept et provoquer une rencontre avec leur forme et leur sens d'une façon assez précoce.
- Comme seconde suggestion, nous proposons l'intégration de quelques séances sur les expressions figées, au cycle secondaire, ces tentatives pourraient être très efficaces en terme de familiarisation et de reconnaissance avec les tournures figées, par conséquent l'approfondissement qui va suivre à l'Université concernera l'emploi et la manipulation de ces tournures en contexte adéquat et en communication, ces pratiques nécessitent une bonne maitrise de la compétence linguistique, raison pour laquelle nous prévoyons l'instauration et la manipulation de ces tournures dans le système de la langue française, en licence de français.
- La troisième suggestion concerne le palier de licence à l'Université, car il serait fort intéressant de développer cette compétence communicative à travers la maîtrise de ces séquences figées, pratique très recommandée étant donné l'importance du phénomène du figement dans toutes les langues naturelles. Bien évidemment, les stratégies d'apprentissage, précisément la maîtrise et l'emploi de ces formes figées, doivent s'intégrer comme cours à part entière dans certaines matières existantes déjà dans les canevas ministériels, ou alors réinstaurer la matière de lexicologie dans laquelle le cours du figement était partie intégrante du programme annuel, et qui a été supprimée depuis quatre années déjà.

Reconnaitre la forme et le sens d'une expression figée est une chose, et savoir l'inclure dans ses productions orale ou écrite est toute autre chose. Car il

ne s'agit pas de reconnaitre et de comprendre la signification, ou mémoriser certaines des tournures en question, mais de savoir les inclure dans ses discours et communications quotidiens comme le ferait un locuteur natif avec ses semblables.

- L'utilisation de documents authentiques dans les manuels de la langue française, car la totalité des textes et document sont destinés à l'enseignement du FLE, dont l'objectif est l'apprentissage d'une compétence purement linguistique ; les textes qu'on recommande, dont la spécificité apparait dans l'instauration des tournures figées, sont vivement souhaités puisqu'ils sont produits par des locuteurs natifs de la langue, et destinés aux natifs et non natifs de la langue ; il est vrai par ailleurs, que les répertoires idiomatiques montrent le patrimoine culturel d'une communauté linguistique ; ces textes sont recommandés pour une seconde raison tout aussi importante que la première, c'est parce qu'ils assurent une diversité des sujets en multipliant de cette façon les chances de rencontre avec ces expressions, sachant que le recours à ces tournures est très fréquent entre les locuteurs natifs d'une langue dans leur communication (orale ou écrite).
- Il nous parait très juste d'aborder les stratégies cognitives qui sont en rapport direct avec notre question d'étude qu'est le figement, car l'intégration de ces tournures en discours et communication demande une réflexion profonde, une maîtrise linguistique conséquente, et une manipulation mentale de la langue française, en voici le processus cognitif :
- Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, déduire, la recherche

documentaire, traduire et comparer avec la L1, paraphraser, élaborer des liens entre les éléments nouveaux et connaissances antérieures, résumer, etc.). Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage.

Comme l'a annoncé Cuenca et Hilferty (1999 : 213) : « la phraséologie est, sans doute, l'un des domaines les plus féconds de l'étude cognitive ». donc suivant les propos de ces chercheurs, le domaine de la phraséologie est un terrain très favorable à l'étude cognitive, étant donné le fonctionnement cognitif qui rentre en jeu lors de l'emploi de ces locutions en production orale ou écrit.

- Les stratégies socio-affectives : les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage .La recherche sur l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue. Voici une des stratégies socio-affectives, qui nous a semblé en notre faveur, telles que Paul Cyr (1996 : 55) l'a citée :
- Les questions de clarification et de vérification : demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

Selon la recherche en éducation de Brown et Coll (1983) ; O'Malley et Alii (1985 :99), ils stipulent que : « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. » Plus motivés pour leur apprentissage, ils seront à même d'utiliser toutes les stratégies qui leur semblent adéquates pour apprendre les unités lexicales ou phraséologiques. C'est la manière la plus utile pour l'exploitation personnelle des unités lexicales ou phraséologique, car à l'intérieur d'un cadre d'objectifs à atteindre, il faudrait laisser à l'apprenant une certaine marge de liberté.

Nous proposons, suite à ces considérations sur l'approche métacognitive, de sensibiliser les apprenants à l'importance de l'acquisition des expressions figées dans l'apprentissage de la langue française et notamment dans le développement de la compétence communicative. Car lorsque l'apprenant prend conscience de l'importance de ce concept, il participe et il oriente son apprentissage tout en adaptant les stratégies adéquates, suivant cette motivation en vigueur. De plus, il faudrait attirer son attention sur la récurrence de ces constructions dans les documents authentiques et dans les discours afin qu'il contribue à son apprentissage, en se prenant en charge par lui-même. Comme le mentionne Gonzaley-Rey (2002) à juste titre : « en langue maternelle ces structures spécifiques sont des béquilles qui sédimentent automatiquement notre fond linguistique et dont nous nous servons commodément, sans effort, ce qui semble (leur) ôter toute importance. » en revanche, « elles représentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique, ce qui leur confère une valeur particulière. ». Alors qu'elles font partie intégrante du lexique de la langue française, la marginalisation de ces structures, ou leur apparition tardive dans l'enseignement de la langue française en Algérie prouve le peu d'importance qui leur est accordée dans l'apprentissage, et de plus elles ne font pas du tout l'objet d'un enseignement spécifique.

Comme nous l'a si bien expliqué J.François et S.Mejri (2006 : 275) : « Prendre conscience de la place qu'occupe le figement dans le système d'une langue est d'un intérêt certain, non seulement sur le plan linguistique d'une façon générale, mais également dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. ».

A la lumière de ce raisonnement, précisément cognitif , nous nous proposons de présenter quelques activités dans l'intention de les mettre en pratique à l'Université, selon les objectifs tracés au préalable en terme de (reconnaissance des formes figées ; compréhension ; fixation du signifié au signifiant des tournures ; mémorisation à travers la récurrence de ces formes soit en documents authentiques,

soit en activités ; entrainement à l'emploi de ces tournures en contexte à travers un transfert référentiel par métaphorisation implicite), à chaque objectif la stratégie d'apprentissage inhérente, ce regain d'intérêt que nous espérons tant mettra toutes les chances, à nos étudiants de licence de français, en faveur de la compétence communicative espérée depuis longtemps.

Avant d'entamer la première activité, nous voulons attirer l'attention sur ce qu'ont montré clairement Morgan et Rinvolucri (1986 :4) : « rencontrer et comprendre un mot est rarement suffisant : comme dans une rencontre avec quelqu'un, il faut une certaine profondeur et quelques interactions pour qu'une telle rencontre reste dans la mémoire », de ce fait, ajoutons une affirmation de Meara (1980 : 227) : « apprendre des mots nouveaux n'est pas un processus instantané. Si c'était le cas, et si la présentation était la seule variable cruciale, les mots ne s'oublieraient pas et n'aurait pas besoin d'être révisés. ».

De façon générale, nos activités suivent la progression suivante :

- /avec texte support :

- repérage guidé des expressions figées sur une partie du texte :

Lecture attentive en vue d'une mémorisation des structures figées.

- vérification du sens par la réutilisation des structures en contexte.
- repérage non-guidé des structures figées spécifiques.
- mémorisation : insertion dans des contextes issus du texte proposé puis dans de nouveaux contextes de leur production.

- /sans texte support :

- utilisation de séries d'expressions figées isolées comme support.
- développement de stratégies de déduction du sens.
- mémorisation : appariements répétés.
- réinvestissement dans des contextes variés, (dans des productions personnelles, ou les inclure dans des passages ou extrait proposés en activité)

Activité 1 : la reconnaissance :

Ces activités visant à s'assurer que les étudiants reconnaissent les expressions figées cibles et leurs sens, relevées à partir de documents authentiques (poème, chansons, internet, journaux bulletin météo, émission, etc.) . Autrement dit, à travers ce modèle d'activités, la présentation des expressions figées est la première étape de rencontre entre l'expression et l'apprenant.

- Voici des expressions figées d'usage très courant, accompagnées de leurs sens, employées dans des contextes à fin d'élucider le sens davantage. Les lier à des situations données dans le but d'en démontrer la signification.

1- Etre armé jusqu'aux dents = être muni de nombreuses armes.
2- Poser un lapin = donner un rendez-vous et ne pas y aller.
3- Mettre la charrue avant les bœufs = vouloir faire des choses trop vite et donc dans le désordre.
4- Donner sa langue au chat = abandonner une réflexion.
5- Renvoyer aux calendes grecques = renvoyer un fait à une date qui n'aura jamais lieu.
6- Casser sa pipe = mourir
7- Avoir les yeux plus gros que le ventre = ne pas être capable de manger tout ce qu'on a demandé à se faire servir.
8- Couper les ponts = interrompre toute relation.
9- Avoir du pain sur la planche = avoir beaucoup de travail.
10- Se faire un sang d'encre = s'inquiéter pour quelqu'un.
11- Taper dans l'œil = éblouir quelqu'un et beaucoup lui plaire.
12- Brûler la chandelle par les deux bouts = gaspiller.
13- Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un = entraver les projets de quelqu'un.
14- Couter les yeux de la tête = couter trop cher.
15- Se mettre le doigt dans l'œil = se tromper grossièrement.

Contextes d'emploi :

1- Les éléments de nos gardes-frontières sont armés jusqu'aux dents lorsqu'ils traquent les trafiquant d'armes à nos frontières.

2- Nous devions moi et mes camarades aller à Alger pour faire des courses, mais le chauffeur de taxi qui devait nous emmener nous a posé un lapin, nous sommes alors revenus à la maison.

3- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant d'apprendre à nager, c'est vraiment mettre la charrue avant les bœufs.

4- Sa devinette était tellement difficile qu'à la fin elle a dû donner sa langue au chat.

5- La construction d'une deuxième Université à Médéa était un sérieux projet et vu la politique d'austérité, il a dû être renvoyé aux calendes grecques.

6- Suite à une longue maladie, l'acteur algérien surnommé Houari a cassé sa pipe il y a quelques jours.

7- Au mois de ramadan, nous avons tous les yeux plus gros que le ventre à vouloir préparer toutes sortes de plats aussi copieux les uns que les autres, que nous ne touchons pas après la rupture du jeune.

8- Nous allions souvent manger dans des restaurants à Alger, mais nous avons dû couper les ponts à cause de la circulation infernale sur les routes.

9- Tu as du pain dur la planche si tu veux réussir avec une très bonne moyenne au baccalauréat.

10- La mère se fait un sang d'encre pour ses enfants lors des examens.

11- Cette belle voiture me tape dans l'œil, tellement elle est belle et puissante.

12- Pendant le mois de ramadan, beaucoup de ménages brûlent la chandelle par les deux bouts, à vouloir acheter beaucoup plus de chose qu'ils ne consomment.

13- Un promoteur voulait construire une salle des fêtes dans un quartier

d'habitation, mais les riverains craignant le bruit lui ont mis les bâtons dans les roues, et son projet n'a jamais vu le jour.

14- La voiture d'occasion qu'il pensait acquérir à bon prix, lui a finalement couté les yeux de la tête, après l'avoir sortie de chez le mécanicien pour révision.

15- Les candidats au baccalauréat se mettent le doigt dans l'œil quand ils pensent donner plus d'importance à certaines matières qu'à d'autres.

L'objectif de l'activité ci-dessus est la présentation de nouvelles formes d'expressions figées aux apprenants, considérée comme un premier contact, non seulement sur le plan de la forme et la signification, mais également dans le contexte d'emploi, en simulant la communication, de cette façon ils seront plus engagés à les mémoriser et à les consolider suivant ce qu'on a abordé en théorie concernant l'apprentissage des unités lexicales et les traces mémorielles mises en place. Nous en avons déduit d'après Nagy et Herman (1987 :25), que l'emploi significatif des unités (plus que la mention de leur forme) mène au renforcement de leurs traces. Et que l'apprentissage semble revenir à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui unissent celles-ci. Chaque emploi d'une unité lexicale ou phraséologique en contexte ne présente qu'un changement infime parce que sa trace ou sa représentation dans le lexique mental a été activée une nouvelle fois, celle-ci s'est enrichie et s'est ancrée dans un réseau de traces inter-reliées en s'affirmant plus.

En suivant ce principe des deux chercheurs, on se voit dans l'obligation de suivre l'activité de présentation des expressions figées aux apprenants, par une phase de mémorisation et de consolidation des acquis. Et ce, dans l'ultime moyen d'apprentissage de mémoire dit notamment (par cœur), car les apprendre telles quelles dans leur forme et leur sens, est la démarche pratique sans concurrente, ni rivale aussi bien pour les unités lexicales simples que les unités lexicales complexes (locutions figées).

Ceci dit on pourrait recourir à des méthodes contribuant à faciliter la

mémorisation des expressions figées données en liste, conjointement liées à leurs significations (signifiant /signifié). Et ce, en les reprenant en activités comme suit :

Activité 2 :

Terminez les expressions figées suivantes et introduisez-les dans des contextes de votre choix :

1- Quand les poules auront …….
2- Mentir comme un …….
3- Avoir les yeux plus …….
4- Mettre les bâtons dans…….
5- Prendre la ……
6- La moutarde monte ……
7- Remuer ciel …….
8- Rouler à tombeau……
9- Se faire un sang ……..
10- Avoir du pain ……..
11- Couter les yeux ……
12- Ne pas savoir sur quel……
13- Se mettre le doigt ……
14- Renvoyer aux ……..

En termes de consolidation, la reprise et la réécriture des expressions figées ainsi que leur emploi en contexte ou en situation de communication s'affirment comme meilleure méthode dans l'objectif de fixation en mémoire. Car si la mémorisation ne s'effectue pas convenablement, aucun apprentissage ne pourra suivre, si bien que l'intention d'apprendre pourrait s'avérer stérile, et tous les efforts fournis dans ce sens sont inutiles.

Le remaniement des expressions acquises en les réintroduisant dans des contextes ou productions selon leurs connaissances antérieures et leur expérience de la langue cible, suivant les modèles donnés précédemment, leur permet d'optimiser leur

apprentissage en commençant par les mémoriser en premier lieu, pour leur ancrage dans la banque des locutions mentales en second lieu, pour qu'en fin arriver à les inclure à bon escient dans des discours et communications orales et écrite.

Après avoir effectué un test de compréhension de l'oral (extrait sonore) auprès de 70 étudiants, nous avons attribué les mauvais résultats à la difficulté des textes et au fait que les apprenants n'avaient pas été suffisamment exposés à des activités d'écoute ou de compréhension de textes authentiques, donc suite à cette constatation et en terme de remédiation, nous projetons de proposer des activités basées sur des textes authentiques imprégnés de la culture française touchant tous les aspects de la langue et précisément des expressions figées, en guise d'entrainement à l'écoute et à la compréhension des textes qui très souvent contiennent des unités phraséologiques figées, et prêter plus d'attention aux structures figées en vue de leur récurrence et leur place dans la langue, et par la même occasion se familiariser avec leur emploi en communication en réagissant à l'égard de ce qui vient d'être lu et compris. De cette façon, l'apprenant accumule des idées et des structures figées en contexte préétabli qu'il pourrait exploiter dans ses propres productions et communications.

Comme a écrit Humboldt, repris par Olga Maria Diaz (2012 :10) : Chaque élément de la langue, écrit Humboldt, « a son moment, son occasion et son effet ». Cette réflexion s'applique avec pertinence, aux expressions idiomatiques figurées et lexicalisées, car il est certain que dans le déroulement proprement discursif de la conversation, le locuteur ne pourra les employer que lorsque l'occasion est propice à leur apparition, sans quoi elles perdraient pour le moins de leur efficacité. Dans ce sens on pourrait dire que tout effort pour acquérir la "manière de parler idiomatique" suppose, en langue étrangère, un effort pour parvenir autant que possible à réaliser une sélection naturelle en vue d'une communication efficace.

Selon ces propos, ce qui serait rentable à mettre en pratique dans l'enseignement/apprentissage des locutions figées, c'est de leur apprendre la manière de parler idiomatique, qui nécessite des efforts d'entrainement afin de les réaliser en production. Pour ce fait, nous avons inclus quelques activités

d'entrainement à l'emploi de ces expressions au moment propice, et ce, en créant des contextes de situation de communication authentique dans lesquelles l'inclusion d'une locution figée pourrait être favorable.

Ce travail est le résultat d'une réflexion linguistique à visée didactique pour l'enseignement/apprentissage des éléments phraséologiques figés du français auprès d'étudiants locuteurs non-natifs. Nous présenterons quelques séquences d'activités didactiques en guise d'entrainement à l'emploi des expressions figées en communication à travers un transfert référentiel par métaphorisation implicite.

Activité 3 :

Voici les contextes suivants dans lesquels l'inclusion d'une expression figée est possible, construisez-les en gardant une bonne cohérence, à travers un transfert référentiel par métaphorisation implicite :

- Dans les conditions d'austérité qui règnent dans notre pays, notre inquiétude gagne du terrain concernant notre pouvoir d'achat pour les années à venir. (se faire un sang d'encre)
- Pour arriver à ses fins et ses projets, nous devons recourir à toutes les mesures possibles et frapper à toutes les portes dans l'espoir d'y arriver et il ne faudrait en aucun cas abandonner ses projets.(remuer ciel et terre)
- La question de la déforestation, le fait qu'aujourd'hui on détruit les forêts au Congo, en Indonésie, en Amazonie, d'une façon absolument accélérée et aberrante. Eh bien, ça vient à partir du fait qu'on a des machines aujourd'hui qui peuvent vous couper une forêt entière en une journée, ce que, il y a quelques années, cent bûcherons n'auraient pas pu faire en un an. (Brûler la chandelle par les deux bouts)
- Pour être détective privé et réussir son enquête, il faut adopter la bonne attitude, qui est de rester naturel, faire semblant de rien, c'est difficile parce qu'en fin de compte on est toujours concentré sur la cible.

- Elle avait 3 mois pour préparer son déménagement, mais elle a paniqué et s'est sentie dépassée. La veille du déménagement, rien n'était prêt. (se noyer dans un verre d'eau).
- La greffe d'organe est une intervention assez lourde, le problème qui se pose en général, c'est la pénurie d'organes disponibles, surtout lorsqu'il s'agit du cœur, souvent celle-ci est remise à une date non définie.(renvoyer aux calendes grecques)
- L'enquête en charge de l'assassinat du ministre est toujours en cours, les enquêteurs se préoccupent de tous les détails, et avec minutie concernant cette affaire.(couper le cheveux en quatre)
- Après la dernière dispute qui s'est produite entre les deux responsables de la délégation sportive, les deux services ont décidé de ne plus se rencontrer. (couper les ponts)
- des mauvaises habitudes sont ancrées en nous depuis longtemps. Il est très difficile de s'en débarrasser. (avoir la peau dure)
- Le chef cuisinier doit préparer quatre plats en quatre heures, afin de pouvoir les servir à temps pour les membres du jury, ceci dit il a beaucoup de taches à faire pour y parvenir.(Avoir du pain sur la planche)

Activité 4 : (Repérage guidé des expressions figées dans un texte authentiques (tirés d'internet sur le site suivant : https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/expressions-idiomatiques-situations-delicates-et-difficiles.html), suivi d'une lecture attentive en vue d'une mémorisation des expressions).

Les responsables européens sont **dos au mur**. Des décisions ont été prises pour tenter de sortir la Grèce de ce passage à vide mais **la mayonnaise ne prend pas**. D'après certains journalistes, la survie de l'euro **ne tiendrait qu'à un fil**. Les plans de rigueur se succèdent dans de nombreux pays pour remédier aux déficits mais **le revers de la médaille** est que cela entraîne un mécontentement général et que les

gens votent de plus en plus pour des partis nationalistes proposant la sortie de l'euro. L'Union européenne **a donc du plomb dans l'aile**. Les plus optimistes soutiennent que l'Union européenne **est sur la corde raide** mais que la situation s'améliorera vite quand la croissance reprendra. Cependant, la dette est là et **on n'y coupera pas** ! Il faudra bien un jour la payer et pour cela, **il faudra nous serrer encore un peu plus la ceinture**.

Autre texte sur le thème de l'argent relevé sur internet sur le site suivant : https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/gagner-perdre-de-largent.html.

Depuis que Paul est au chômage, c'est sa femme qui **fait bouillir la marmite**. Cette situation dure depuis la faillite de son entreprise informatique il y a plusieurs mois. Ils ne **sont pas encore à sec** grâce aux allocations mais les fins de mois sont quand même difficiles. Pôle emploi a proposé plusieurs petits boulots que Paul a acceptés pour finalement ne gagner qu'un salaire de misère. Alors **pour mettre un peu de beurre dans les épinards**, Paul aide ses voisins très âgés. Il les emmène faire les courses, il leur coupe la pelouse et s'occupe du bricolage. Grâce à eux, **la période de vaches maigres** n'a pas duré**.**

Il s'agit dans ce genre d'activité de repérer les expressions figées en caractère gras, afin de les classer en liste, trouver leurs significations, puis tacher de les mémoriser intentionnellement en appariement (signifiant/signifié) tout en répétant ces structures , ensuite les mettre en pratique, c'est-à-dire les inclure dans des productions libres et cela pour deux objectifs, le premier en guise de consolidation des acquis, et le second en guise d'entrainement à leur intégration en contexte (ou en communication), comme le ferait au quotidien un locuteur natif. Cette compétence pragmatique est conjointement liée à la perspective cognitive, qui fait appel à une réflexion profonde en ce qui concerne ces acquis, ce qui donnera lieu, bien évidemment, à des traces mémorielles profondes.

Activité 5 : trouvez la bonne définition de ces expressions figées suivantes :

a/ sur le caractère :

- Hier tu n'étais pas dans ton assiette .

  1/ tu n'as pas aimé ton repas 2/tu ne te sentais pas bien.

- Il s'est levé du pied gauche aujourd'hui, on dirait.

  1/ il a posé le mauvais pied par terre 2/ être de mauvaise humeur

- Dans la série des professions qui changent, voici celle de détective, oublier les trenchs, le whisky, les filatures haletantes. Le mythe du détective a la peau dure, et pourtant il est loin de la réalité.

  1/ le détective doit avoir une peau dure 2/ le mythe du métier de détective est résistant et se perpétuera.

- L'enseignant de la matière des maths a la dent dure, il est très difficile d'obtenir chez lui la moyenne.

  1/ Il a de belles dents, très dures et résistantes 2/Il est intransigeant, sévère et critique.

b/ Sur le comportement :

- Notre footballeurs préféré, aujourd'hui a la pèche, il va nous impressionner certainement.

  1/Il porte sur lui une belle pèche. 2/Il est en bonne forme, et du tonus.

- Ton fils a les yeux plus gros que le ventre, il n'a presque rien mangé.

  1/Il est malade, c'est pour cette raison qu'il n'a pas pu manger

  2/ Il n'a pas été capable de manger tout ce qu'il a demandé à se faire servir.

- Il faut dormir de bonheur car demain tu as du pain sur la planche.

  1/ il faut dormir tôt parce que tu auras beaucoup de travail à faire demain.

  2/il faut dormir tôt parce que demain tu auras beaucoup de pain sur la planche à pétrir.

- Je pense que tu as mis les pieds dans le plat en réagissant de la sorte avec tes parents.

  1/Commettre une grosse erreur. 2/tu as marché sur une assiette.

- Les étudiants ont fait de leur camarade le dindon de la farce.

  1/ ils lui ont préparé une dinde à manger. 2/il s'est fait avoir par ses camarades.

c/ sur le corps humain :

- Ce vendeur fait à la tête du client.

  1/Ce vendeur fixe son prix selon l'apparence du client.

  2/Ce vendeur donne des choses de sa tête aux clients.

- Dans l'histoire du scandale du chef d'état, je pense qu'il s'est mis le doigt dans l'œil en donnant sa démission.

  1/ Il a fait le bon choix en déposant sa démission.

  2/ Il s'est trompé grossièrement en déposant sa démission

- Bravo, tu as su lui tirer les vers du nez.

  1/tu as réussi à lui tirer un ver du nez. 2/tu as réussi à lui tirer toutes les informations qu'il fallait.

- En voyant son professeur venir, elle a pris ses jambes à son cou sur le champ.

  1/ Elle s'est enfuie, s'est sauvée sur le champ.

  2/ Elle a rebroussé chemin sur le champ.

- Les bras m'en tombent dès que j'entends parler de cette incroyable histoire de tsunami qui frappe souvent l'Asie.

  1/ Je perds la sensation de mes bras. 2/ Je suis stupéfait et étonné.

- **Commentaire :**

Ces activités s'adressent aux apprenants, en vue de leur faire apprendre une partie incontournable de la langue qu'est l'expression figée, en mettant l'accent sur l'apprentissage de celle-ci, repérage, la mémorisation, l'entrainement à leur intégration en contexte pour arriver à l'emploi en communication quotidienne comme le ferai un locuteur natif de la langue. Car la maîtrise d'une langue ne consiste pas uniquement à maîtriser la langue toute seule de façon correcte, mais à savoir la parler de façon idiomatique.

Avec ces activités, les apprenants sont censés corroborer le lien de connaissance avec ces tournures figées, qu'ils ignoraient avant. En guise de confirmer l'efficacité de nos propositions d'activités, nous projetons de les mettre à l'épreuve dans ce qui suit, car une prise en charge s'avère nécessaire pour ces étudiants, pour ce type de structure. Sans oublier la phase d'évaluation après chaque activité, car celle-ci est essentielle à l'apprentissage et à l'appropriation des structures figées d'une façon correcte et précise, qui selon leur opacité sémantique, leur compréhension est très loin d'être évidentes. La correction doit se dérouler comme il est de coutume de l'exercer en classe, en procédant à la correction une par une, et bien évidemment selon le type de l'activité en vigueur.

Pour ce faire, et pour mener à bien notre recherche, nous avons jugé utile sinon indispensable de réaliser cette mise à l'épreuve des activités proposées précédemment, pour ce faire et afin d'être le plus objective possible dans cette pratique, nous avons proposé à un enseignant qui exerce au sein de la même Université que notre corpus d'étudiants de « Yahia Farés de Médéa », et qui enseigne aux étudiants de 3eme année LMD de licence de français, de les mettre à l'épreuve à notre place pour ainsi dire nous donner les résultats de cet enseignement ciblé en terme d'apport et d'efficacité dans le but évident d'optimiser l'enseignement/apprentissage de la langue française et notamment la compétence communication dans cette langue.

4.2 La nécessité de guider l'apprentissage du figement (activités) :

L'enseignement des unités phraséologiques devrait comporter les trois approches suivantes que nous prévoyons de mettre en pratique dans nos activités :

1- Une approche linguistique qui comprendrait les aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques de
2- s nouvelles séquences figées.
3- Une approche sociolinguistique qui se situerait au niveau des règles d'emploi

des expressions figées dans le discours, par exemple en fonction de la situation de communication d'un groupe social donné.

4- Une approche stratégique qui serait plutôt axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation.

Afin de réaliser notre expérimentation, nous avons sollicité l'aide d'une enseignante du département de français de l'Université de Médéa, qui prend en charge des matières telles que la grammaire, compréhension et expression écrite ou orale, ou civilisation de la langue ; A qui nous avons confié la mission et nous lui avons expliqué le déroulement de cette mise à l'épreuve de nos activités sur les expressions figées ainsi que les supports à utiliser.

Après discussion sur la méthode à adopter en mettant l'accent sur les trois approches que nous avons prévues plus haut ainsi que les procédés à mettre en œuvre suivant l'enchainement logique de ces approches sous forme d'activité : en commençant par (présentation des expressions figées (leurs formes), puis leurs définitions, ensuite élucider les règles d'emploi des séquences en question en discours oraux ou écrits et en situation de communication, pour arriver à la mémorisation et l'entrainement à leur intégration en communication ; arrive l'étape cruciale de notre évaluation de la compétence communicative déjà mise en pratique sous forme de test de compréhension du l'extrait sonore, dans le but utile de prouver une meilleure réponse de compréhension qui jouerai en faveur de la compétence communication, si amélioration il y aura chez nos étudiants, afin de cerner l'efficacité de notre démarche d'activités didactiques entreprises. Ce qui nous permettra de voir et de confirmer notamment que l'apprentissage et la maîtrise des expressions figées contribue à optimiser la compétence communicative qui un objectif revendiqué de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Après un mois d'essai des activités et des stratégies d'apprentissage et d'entrainement aux expressions figées, l'enseignante de compréhension et expression orale qui a accepté d'appliquer notre proposition didactique, nous a remis le résultat concernant la démarche entreprise, qui a été très positif et très satisfaisant, du point de vue de l'enthousiasme et de la motivation des étudiants concernant le

concept du figement, leur enthousiasme a été jusqu'à l'accueillir à bras ouvert et trouver le thème du cours très intéressant et passionnant, de telle façon qu'ils ont même demandé un supplément d'exercices sur les expressions figées les plus courantes dans la langue française (suivant les propos de l'enseignante). Suite à ces observations nous lui avons remis la méthode du test de compréhension et de compétence communicative orale à travers le même extrait sonore déjà mis à l'épreuve avec les étudiants de 3eme année LMD, ceci dit, pour les résultats obtenus nous avons préféré les évaluer nous même, pour voir l'amélioration ou l'échec qui sera certainement palpable suite à la première expérience observée.

4.3 Déroulement de l'apprentissage des expressions figées (activités) :

- **phase de présentation et de reconnaissance :**

Le déroulement des séances s'est étalé sur 12h au total, à raison de 2TD par semaine l'équivalent de 3h, l'enseignante a respecté l'ordre des activités suivant la logique des approches énoncées précédemment, dans ce sens la première activité concerne la présentation des expressions figées aux étudiants, à titre de reconnaissance de leur forme et leur sens, car la première phase vers l'apprentissage du lexique de la langue doit débuter par la rencontre de ces dernières avec les apprenants, par le biais d'activités ou sous forme de listes d'expressions isolées en leur attribuant leur signification vu que l'opacité sémantique empêche l'accès au sens de la séquence figée. Les activités qui concernent cette phase sont : Activité 1 et Activité 5.

- **Phase des règles d'emploi des séquences figées :**

Dans la phase présente, nous présentons les règles d'emploi des expressions figées en contexte et en communication, après les avoir reconnues et

comprises en connaissant leurs formes et leurs sens, car la question qui se pose avec insistance c'est de savoir les inclure en situation de communication comme le ferait un locuteur natif de la langue et non pas connaitre et mémoriser uniquement leur structure syntaxique et sémantique d'une façon isolée. Lorsqu'on parle de règles d'emploi on sous-entend précisément l'emploi de ces structures dans un contexte adéquat et afin de préciser davantage le contexte d'utilisation en vue de leur emploi en communication d'une façon correcte et telle est la base de la métaphore implicite qui caractérise le figement.

A travers les activités (1 et 5), qui ont permis aux étudiants d'acquérir la structure syntaxique ainsi que la valeur sémantique des nouvelles expressions figées, l'acquisition s'est réalisée comme nous l'avons projetée, selon les propos de l'enseignante, car les activités ont été accueillies avec enthousiasme et motivation, la deuxième phase complète la première dans le cas où l'acquisition se fait avec succès, vu que l'enseignante nous a confirmé le succès de cet apprentissage (entretien avec l'enseignante), nous estimons qu'il est grand temps de passer aux activités d'entrainement à l'emploi de ces séquences figées en contexte.

Comme activités élucidant et décrivant l'emploi des expressions figées en contexte ou en communication, nous avons mis en action les activités suivantes : Activité (3) et (4).

Dans cet objectif de remaniement et de réemploi des expressions figées, les deux activités corroborent les liens qui subsistent entre les expressions figées acquises avec leur contexte d'utilisation, ce qui reste à démontrer est leur intégration en discours au quotidien, comme le ferai un locuteur natif de la langue, qui vise dans une optique étendue l'optimisation de la compétence communicative.

L'enseignante en question a réservé deux TD pour ce modèle d'activité, qui ont reçu un enthousiasme plus marqué que le premier, de la part des apprenants de 3LMD, doté d'une créativité débordante dans le but de produire des contextes où les expressions figées désignées devaient être une partie intégrante de leur production. Les apprenants ont bien travaillé les activités d'après l'enseignante chargée de la mission, et les expressions figées destinées à l'apprentissage dans les

activités ont été acquises avec succès en vue du remaniement effectué de ces dernières. Ce remaniement est scindé sur trois compétences principales dont la première est : la compétence linguistique, la seconde est la compétence phraséologique et la dernière est la compétence communicative. Afin de réaliser cet apprentissage, ces trois compétences se veulent indispensables dans l'ordre de leur énonciation. A la fin de chaque séance prévue, une correction s'impose même en diversifiant les procédés d'application des activités, dont chacun est conjointement lié à son objectif de départ : présentation des tournures, suivie de la mémorisation, ensuite de l'entrainement à l'emploi de ces tournures, puis en dernier lieu entrainement à leur emploi en communication (extraits sonores, textes authentiques, etc.).

Comme avant dernière étape on interpelle l'objectif de la mémorisation à travers deux modèles d'activités, la numéro 2, et 4 également qui sert de consolidation des expressions figées acquises précédemment, dont le trait pertinent, ou trait fort qui rend possible l'appropriation de ces expressions à long terme et l'emploi au moment propice et à bon escient, est la réactivation et la réécriture de ces expressions d'une façon isolée ou en contexte. Ce qui réactive et renforce les traces mémorielles laissées par la première acquisition à travers l'identification et la reconnaissance des signifiants et des signifiés des unités lexicales complexes.

L'enseignante a procédé comme prévu à l'application et au déroulement des activités et nous lui avons remis même deux activités construites en vue du même principe et ayant le même objectif de consolidation des acquis précédents avec les corrigés inhérents (correction obligatoire en fin de séance), dans but de les étaler en deux séances de telle façon que les deux séances restantes soient réservées aux tests de la compétence communicative orale et celle de la compréhension de l'oral par le biais d'extraits sonores(déjà mis à l'épreuve précédemment dont le sujet est « le grand-père Si Hamdane »), que nous ferons écouter aux étudiants suivis de questions de compréhension .

Les résultats du test de compréhension et de la compétence communicative (mis en annexe) nous informerons d'une façon exacte sur l'efficacité de nos propositions

didactiques et sur notre démarche de remédiation, car la carence en ce concept de figement était trop importante engendrant une rupture dans la communication en langue française chez nos apprenants. Y remédier nous a semblé urgent en vue d'une optimisation de l'apprentissage de la langue française chez les étudiants de licence de français de l'Université de Médéa, si bien que nous avons suggéré aux enseignants de la matière de compréhension et expressions orale d'intégrer ce concept dans leur programme annuel, en commençant par la première année de licence LMD jusqu'à la troisième année.

Nous retrouvons le test de l'extrait sonore en (page 165-166), les résultats du test en question seront présentés et commentés dans la partie qui suit.

4.4 Résultats de la consolidation des expressions figées acquises (mise à l'épreuve) :

Dans le test de compréhension orale qui consiste à évaluer la compétence communicative notamment, nous avons utilisé des outils informatiques adaptés au test d'écoute d'extrait sonore, que nous avons suivi de questions de compréhension, permettant initialement aux apprenants d'apporter des réponses engendrant une simulation de situation de communication, c'est pourquoi notre choix s'est posé que ce genre de test afin d'évaluer leur compréhension et leur compétence communicative. Le succès ou l'échec des étudiants au test nous permettra d'établir un constat sur la pertinence et l'efficacité de nos propositions didactiques.

Le corpus avec lequel l'enseignante a travaillé est composé de 70 étudiants partagés en deux groupes, ceci dit l'analyse des réponses des étudiants en question portera sur les 70 étudiants notamment.(les copies des réponses sont en annexe), en voici le tableau dans lequel nous avons résumé toutes les réponses basé sur deux paramètres : le premier qualitatif et le second quantitatif . Le test est composé de sept questions que voici avec leurs réponses :

Q1 : A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?

Rps : il est décédé à l'âge de 98 ans … de vieillesse.

Q2 : Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?

Rps : celui qui lui a mis les bâtons dans les roues c'est sont voisin avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa compagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village.

Q3 : Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

Rps : il s'énervait à chaque fois qu'on lui parle des dangers de la cigarette, vu qu'il avait arrêté pendant quelques années et il s'est remis à fumer.

Q4 : Le grand-père a-t-il pris une veste lors des élections ?

Rps : oui, il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté.

Q5 : Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

Rps : la femme du grand-père Si Hamdane est reconnu cordon bleu aux yeux de toute la famille.

Q6 : Après sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ?

Rps : oui , le grand-père Si Hamdane a pris sa voiture et a démarré en trombe et il a roulé à très vive allure vers la sortie du village, tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après sa défaite.

Q7 : Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

Rps : L e grand-père

Afin de répondre aux questions, les étudiants interpellent trois compétences (comme nous l'avons expliqué plus haut) , la compétence linguistique incluant la compétence phraséologique ainsi que la compétences communicative. Autrement dit, la compétence linguistique est plus que primordiale, car celle-ci recouvre l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère, elles regroupent les grandes fonctions comme : « lire », « écrire », « parler » et « écouter ». En deuxième position nos étudiants recourent à la compétence phraséologique qui stipule une maîtrise des unités phraséologiques, précisément les expressions figées, sans quoi l'accès au sens de ces dernières serait impossible, obstruant forcément la compréhension des énoncés ainsi que la communication. En dernier lieu une compétence de communication selon Sophie Moirand (1982 : 20) : « reposerait sur la combinaison de plusieurs composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue dans une situation de communication.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés .
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »

Donc dans la production et l'interprétation des énoncés en langue étrangère, l'utilisateur de la langue est dans l'obligation de maitriser ces composantes, qui doivent intervenir mais à des degrés divers, dans la production et l'interprétation des discours.

Les étudiants de 3LMD qui constituent notre corpus d'étude sont censés maitriser les dites composantes principalement linguistiques, car l'année suivante ils seront dans le statut d'enseignant, autrement dit, ils seront à mêmes d'expliquer oralement essentiellement et d'enseigner la langue comme le ferait un locuteur natif de la langue. Concernant les autres composantes la maitrise est toute aussi évidente (discursive, référentielle), par contre la composante socioculturelle , qui consiste en la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, elle est loin d'être évidente sans recourir à un enseignement intentionnel, composante conjointement liée au concept du figement, qui prend en compte l'aspect culturel(comme nous l'avons expliqué précédemment).

Questions	Nombre de réponses correctes en (%)	Nombre de réponses incorrectes en (%)
Q1	63/70 (90%)	7/70 (10%)
Q2	58/70 (83%)	12/70 (17%)
Q3	52/70 (74,5%)	18/70 (25,5%)

Q4	59/70 (84,5%)	11/70 (15,5%)
Q5	68/70 (97%)	2/70 (3%)
Q6	61/70 (87%)	9/70 (13%)
Q7	66/70 (94,5%)	4/70 (5,5%)

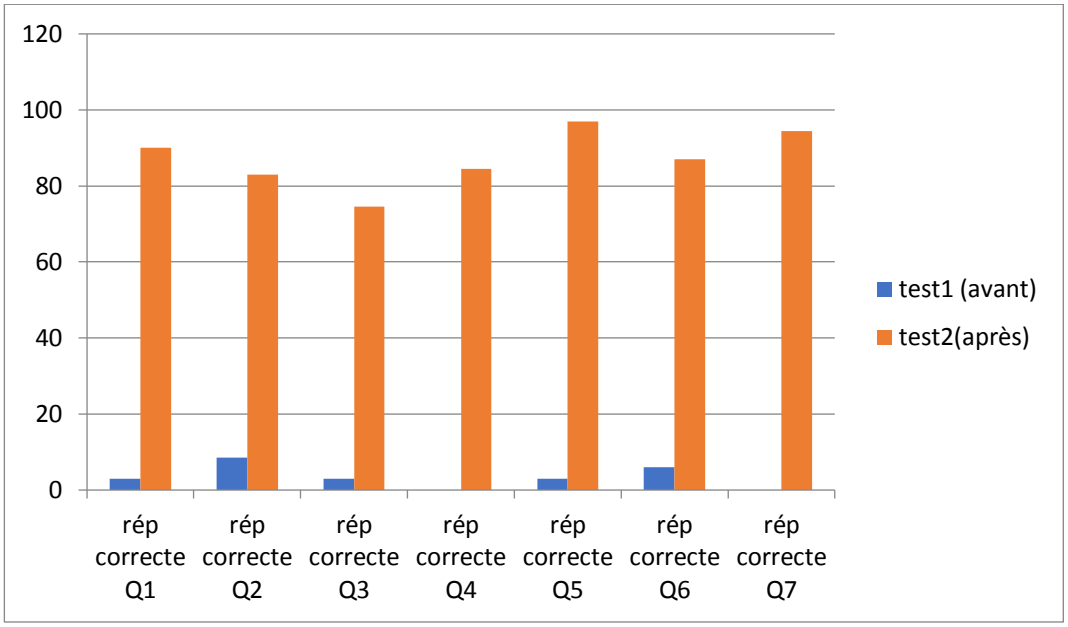
Afin de poursuivre notre recherche sur l'efficacité de nos propositions de remédiation, à partir des données ci-dessus, il convient de les comparer avec les résultats du même test relevés précédemment, sans qu'il y ait eu un enseignement des expressions figées au préalable, que nous transposons comme suit :

Questions	Réponses correctes en % (sur 70 réponses)	Réponses incorrectes % (sur 70 réponses)
Q1	2/70 (3%)	2/70 (3%)
Q2	6/70 (8.5%)	6/70 (8.5%)
Q3	2/70 (3%)	2/70 (3%)
Q4	0/70 (0%)	20/70 (28,5%)
Q5	2/70 (3%)	18/70 (25,7%)
Q6	4/70 (6%)	16/70 (23%)
Q7	0/70 (0%)	4/70 (6%)

En comparant ces deux tableaux des résultats des tests mis à l'épreuve, les chiffres et les pourcentages mettent en relief la différence palpable et concrète entre les deux situations en termes de succès et d'échec, de telle façon qu'à priori nous sommes en mesure de déclarer que nos propositions de remédiation se sont avérées fructueuses et bénéfiques, malgré la carence linguistique remarquée chez nos apprenants qui sont arrivés à maîtriser convenablement et à comprendre les tournures figées. Cela leur a permis d'optimiser leur compétence communicative, car le fait de répondre correctement aux questions signifie qu'on peut converser en situation de communication réelle (orale ou écrite) en langue française en utilisant

les expressions figées.

Voici l'illustration graphique qui résume la mise en rapport des deux tests (avant /après) enseignement/apprentissage des expressions figées à travers nos propositions didactiques :



(Présentation graphique)

Evaluation de la compétence communicative après remédiation didactique

Commentaire :

En respectant les étapes de la stratégie proposée à travers les activités didactiques c'est-à-dire : présentation des expressions figées (isolées ou en contextes) fixation des signifiés aux signifiants des unités figées, mémorisation , entrainement à l'emploi de ces tournures(en contexte de production) , repérage et remaniement dans des extraits de documents authentiques, les apprenants sont parvenus à consolider et à s'approprier les expressions figées à travers des étapes logiques et cohérentes de travail ; la preuve concluante est le succès constaté dans le test de compréhension et de compétence de communication. Ces étapes ont permis aux étudiants d'enrichir leur banque lexicale mentale d'unités phraséologiques (expressions figées), ce qui les a aidés à optimiser leur compétence de communication écrite avec succès,

malgré quelques points négatifs que nous avons relevés concernant la composante linguistique qui ne relève pas de notre recherche, car en répondant aux questions du test, ils ont commis beaucoup erreurs (constructions syntaxiques, orthographe, genre et nombre, conjugaison, lexique, mobilisation des connaissances antérieures, etc.).

En ce qui concerne la composante discursive, nous n'avons pas pu évaluer ses étapes car le test a été réalisé sur le plan écrit, donc les réponses nous ont été remises à l'écrit. Ceci est valable notamment pour la compétence communicative orale (prise en charge de l'auditoire, comportement à adopter, etc.), car notre test de la dite compétence a été réalisé par écrit, choix délibéré afin de nous faciliter l'évaluation de la communication.

Les résultats statistiques ci-dessus nous ont permis de dresser un bilan d'enseignement/apprentissage sur l'objet d'enseignement « unités phraséologiques » précisément les « expressions figées ». En effet, ils nous ont donné l'opportunité de voir l'état de la compétence communicative de nos étudiants de fin cursus (3eme année LMD), c'est-à-dire les étudiants au bord de la licence de français, ainsi que leur maîtrise des unités phraséologiques dont l'importance est capitale dans la langue française. Notre expérimentation, en effet, et nos résultats obtenus nous ont orienté sur les actions à entreprendre afin d'optimiser la compréhension des énoncés (écrits ou oraux) aussi bien que la communication en langue française, en pointant le doigt sur toutes ses composantes évoquées précédemment.

En analysant les réponses des étudiants aux questions de compréhension orale de l'extrait sonore, nous avons constaté que les étudiants ayant participé aux épreuves de remédiation à travers les activités proposées suivant l'ordre des stratégies d'apprentissage ciblées , ont appris des éléments importants concernant la phraséologie, qui leur ont facilité l'accès aux sens des expressions d'une façon précise, et l'accès à la compréhension de l'extrait d'une façon globale. Si bien qu'ils ont reconnu la forme et identifié le sens des expressions figées rencontrées dans les questions inhérentes à l'extrait, et ce en raison de leur traitement dans les activités

avec leur enseignante chargée de l'expérience, en mettant l'accent sur trois phases principales dont : la fixation des « signifiés » aux « signifiants » des expressions figées, la mémorisation et la consolidation de ces dernières en mémoire, et essentiellement l'emploi de ces tournures en contexte et en communication.

Dans nos propositions didactiques, notre démarche n'est ni optimale ni parfaite ,mais à travers les résultats satisfaisants constatés, ainsi qu'à travers l'amélioration visible remarquée dans le test de compréhension de l'oral, nous pouvons considérer notre démarche comme étant adéquate et palliative à cette carence importante constatée chez nos étudiants de licence de français.

Un des premiers résultats palpables qui se dégage nettement du test de compréhension, est le recours systématique aux séquences déjà étudiées lors de la déduction du sens des séquences figées dans l'extrait sonore chez nos apprenants , et la preuve concluante de ce que nous avançons est la capacité des étudiants à donner des réponses correctes aux questions ainsi que le faible taux d'abstinence aux réponses égalant les (1%), contrairement au taux très élevé égalant les (33%) , relevé dans le premier test de compréhension de départ.

Pour conclure, nous avons montré qu'il y avait bien une évolution de l'apprenant non natif de la langue française, vers l'acquisition d'une compétence « phraséologique » précisément « séquences figées ». Suite à ce constat, nous avons mis en exergue le fait que l'enseignement/apprentissage de ces unités phraséologiques à caractère opaque influence d'une manière positive la compréhension des énoncés écrits et oraux, ainsi que la communication, objectif revendiqué dans tout apprentissage d'une langue étrangère. Comme l'a reconnu le cadre européen commun de référence pour les langues que : « la possession des expressions figées est bien le signe d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez l'apprenant ».

4.5 La nécessité d'organiser des situations d'utilisation des expressions figées :

Visiblement la planification des activités à mettre en œuvre et à appliquer que nous avons expérimentées, doit être conjointement liée à l'improvisation de situations d'utilisation des expressions figées à travers l'acquisition de la compétence linguistique (l'appropriation et la capacité d'utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue, c'est-à-dire, apprendre la langue en faisant usage de textes supports et d'énoncés dans lesquels des expressions figées font partie intégrante au quotidien, dans le but d'habituer les apprenants à leur présence et leur récurrence ; car la répétition avantage la mémorisation et renforce les traces mémorielles laissées par ces expressions fréquemment identifiées, pratique souhaitée afin de pallier à la rupture omniprésente entre les apprenants de la langue et la rencontre fortuite des expressions figées dans les supports d'enseignement. Dans ce sens, l'utilisation de documents authentiques comme supports d'enseignement est préconisée car les expressions figées sont la propriété des locuteurs natifs de la langue et leur récurrence est marquée dans leurs productions, c'est pourquoi à l'université nous recommandons, et ce dans toutes matières, indépendamment des cours spécifiques aux expressions figées, de faire usage des textes authentiques où l'emploi de ces séquences pourrait s'avérer fréquent et surtout bénéfique qui contribuerait à l'optimisation de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Cependant, notre remédiation s'est basée sur des activités « artificielles » qu'on a élaborées spécialement afin de pallier à la carence des étudiants en expressions figées, car selon S.Moirand (1982 :39) : « *si l'on pense avec Clark(81), que pour qu'il y ait ''communication réelle '', il faut des interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre et qui cherchent à combler, grâce à leurs échanges, des « trous d'information », c'est lors d'activités « artificielles » qui ne cherchent pas à « simuler » la réalité ou à « faire entrer » l'authenticité dans la salle de classe, que l'on observe des actes de discours « authentiquement communicatifs* ». En s'appuyant sur ces propos, nous avons élaboré des activités en vue du concept des expressions figées dites « artificielles », car nous avons jugé que ces dernières sont l'ultime moyen de pallier à cette incompétence communicative engendrée par

la carence importante en expressions figées.

Le rôle de l'enseignant pourrait aussi être bénéfique dans l'organisation de situation d'utilisation des expressions figées, car l'enseignant dans son discours de transmission du savoir aux apprenants, lors d'un enseignement (de toutes matières confondues), vu qu'il participe à la construction du savoir, pourrait faire usage de quelques expressions, dans le but de les initier à ces tournures et de rendre récurrentes ces constructions, permettant d'une part la présentation de nouvelles expressions ainsi que leur consolidation dans la mémoire, et d'autre part en élucider l'emploi en contexte adéquat en discours comme le ferai un locuteur natif de la langue.

De plus apprendre à communiquer en langue étrangère est l'un des objectifs principal de l'enseignement des deux matières de compréhension et expression orale et écrite, principalement dans ces deux matières l'enseignant est appelé à utiliser des supports didactiques, ou des fiches pédagogiques, dont le choix de ces supports incombe à l'enseignant ; ceci dit, nous préconisons aux enseignants de ces matières de fixer leur choix de supports et d'extraits à exploiter en classe, tirés de documents authentiques comprenant des unités phraséologiques de toutes sortes (locutions figées, semi-figées, collocations, etc.), grâce à leur fréquence d'emploi par les locuteurs natifs dans ces documents, nous garantissons la présentation de ces séquences d'une manière récurrente et quotidienne auprès des étudiants.

Selon les propos de S.Moirand(1982 :37) concernant la communication dans classe : « *or l'on se rend compte aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'utiliser des documents authentiques(conversations enregistrées, articles de journaux, chansons) pour que les actes communicatifs de l'enseignant change : il s'agit toujours de donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Ainsi le professeur pose-t-il toujours des questions, même sur des dialogues ou textes authentiques, qui ne sont pas des demandes d'informations mais qui visent plutôt à faire parler l'étudiant pour s'assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle* », donc selon S.Moirand, même si

l'enseignant utilise des documents authentiques dans ses cours, sa participation est indispensable à travers l'interactions qu'il entretient avec les apprenants, en faisant réagir les apprenants sur leur apprentissage, en les incitant à parler et en corrigeant les activités inhérentes. S.Moirand ajoute à ce titre : *« le professeur croit pratiquer la communication parce que le document est authentique alors qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience aux apprenants afin de développer leur compréhension. C'est pourquoi les corpus recueillis dans un cours de langue montrent à quel point les questions posées et les réponses attendues se focalisent sur le système plus que sur la communication* », cependant selon ces propos une dimension métalinguistique fait surface dans les discours qui rentrent en jeu en classe, entre les apprenants ou entre apprenants et enseignant, de tous types d'interactions : verbales, non-verbales. Ce qui sous-entend que toutes les interactions qui s'opèrent dans la classe en vue d'apprentissage de l'acte communicatif, que ce soit entre apprenants seulement ou entre apprenants/enseignants, constituent une authenticité en tant que telle dans l'apprentissage de l'acte communicatif, que nous devons prendre en charge , et ce, en sensibilisant les enseignants des dites matières(Compréhension et Expression Orale et Compréhension et Expression Ecrite) à cette authenticité d'enseignement en didactique des langues étrangères dans l'enseignement des expressions figées y compris.

Constatations faites, concernant l'apprentissage de la compétence communicative ; on se trouve devant une situation d'enseignement/apprentissage que nous transposons systématiquement sur l'enseignement des expressions figées, et ce, à travers les activités que nous avons proposées en termes de remédiation à cette carence en communication, résultat d'une méconnaissance des expressions figées. Dans ce sens il faudrait inciter les enseignants de la matière dont il est question en milieu institutionnel, à faire parler les étudiants, engager des interactions entre apprenants ainsi qu'entre apprenants/enseignants, comme il faudrait également encourager l'apprenant à réfléchir sur son propre apprentissage afin de se prendre en charge, ainsi qu'à prendre conscience des valeurs pragmatiques des

énoncés et des régularités interactionnelles, qui se rapportent au discours métalinguistique, dont la définition selon(Besse : 80c, Cicurel : 82b) repris par S.Moirand (1982 : 38) : « une dimension métalinguistique qu'il ne faut pas à confondre ici avec l'emploi d'une terminologie grammaticale » , il s'agit en effet d'arriver à optimiser l'apprentissage des capacités communicatives en acquérant une bonne maîtrise des « expressions figées ».

En guise de conclusion, on pourrait essayer d'établir un inventaire exhaustif de la recherche que l'on a menée à cette étape de la démarche, ce récapitulatif serait fastidieux, c'est pour cette raison que nous tenons à être brèves et concises dans cette partie .

Après avoir confirmé l'absence totale de la moindre initiation au figement dans les programmes de l'université, du secondaire et du moyen; en premier lieu nous avons suggéré l'intégration du concept de figement à titre d'initiation au cycle moyen, en second lieu nous avons suggéré leur intégration au cycle secondaire en élucidant l'emploi en contexte de ces tournures, et en troisième lieu nous proposons leur intégration à l'Université dès la première année jusqu'à la troisième année de licence en approfondissant le contact progressivement. Ceci dans le but d'établir des perspectives didactiques au niveau de la progression générale, de l'élaboration des outils didactiques (cours, manuels, dictionnaires) et de l'évaluation des compétences.

Comme seconde proposition, nous avons mis l'accent sur la démarche de sensibilisation au concept des « expressions figées », ainsi que la place qu'elles occupent dans la langue française, aux apprenants de la langue. Un apprenant averti de l'importance de la notion, qui contribuera au développement de sa capacité à communiquer en français, participera à son apprentissage et tâchera de se prendre en main personnellement afin d'acquérir le concept en question. Donc nous proposons aux enseignants universitaires de sensibiliser les étudiants dès leur admission en première année de licence, à l'importance de ces unités phraséologiques précisément (les expressions figées) dans l'acquisition d'une compétence communicative en langue française.

Comme troisième propositions, dans notre étude d'orientation didactique « enseignement du figement », nous avons élaboré des prototypes d'activités suivant les stratégies étudiées à appliquer dans un ordre précis que voici : identification et présentation de série d'expressions figées (forme et signification)ainsi que reconnaissance et compréhension des expressions , puis méthode de mémorisation et de consolidation de celles-ci (fixation et renforcement), au dernier stade l'emploi des expressions choisies en contexte dans un objectif à visée communicative, qui est celui d'optimisation de la dite compétence.

Nous recommandons d'une part, aux enseignants des matières de compréhension et expressions orale et écrite, d'utiliser des supports didactiques d'enseignement tirés de documents authentiques qui simulent de réelles situations de communication, en y intégrant des aspects culturels indispensables à l'apprentissage des expressions figées, étant donné la difficulté ou l'impossibilité de réaliser de réelles situations de communications en présence des natifs engagés. Et d'autre part, ces enseignants en situation scolaire sont conviés à intégrer des aspects métalinguistiques, auxquels les apprenants participent en se prenant en charge et en les incitant à parler, à acquérir des capacités communicatives où l'apprenant est considéré comme participant à son enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

A défaut des documents authentiques, l'utilisation des activités artificielles est recommandée qui ne cherchent pas à simuler la réalité, mais à faire apprendre simplement le concept linguistique comme nous l'avons mis en pratique et soumis à l'expérience à travers les activités didactiques précédentes, qui ont vu leurs preuves dans le but de pallier aux difficultés en compréhension et à la carence en expression figée qui était à l'origine de leur incompétence communicative relevée grâce au test de compréhension et de communication .

Après avoir terminé cette recherche empirique, arrive inévitablement l'heure du bilan général et de la conclusion.

Conclusion générale

- Nous voudrions clôturer notre travail par ce qu'a reconnu le Cadre européen commun de référence pour les langues, repris par I.Gonzalez Rey,(2007) :

« La possession des expressions figées est bien le signe d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez l'apprenant ».

L'objectif principal de notre projet de thèse est de montrer en premier lieu les retombées de la méconnaissance des expressions figées sur la communication dans l'enseignement/apprentissage de la langue française chez les étudiants de 3eme année LMD de l'Université de Médéa. Considéré en tant que phénomène linguistique et langagier ayant une place importante dans la langue, le figement a toujours été banni de l'enseignement des langues étrangères, refoulé aux marges des leçons, aucune initiation au figement n'a été programmée jusqu'à lors dans les programmes soit du cycle moyen, secondaire et même universitaire, d'après une analyse des programmes annuels que nous avons effectuée sur site dans les trois paliers. C'est pourquoi, en deuxième lieu, notre contribution est tenue d'apporter des nouveautés en termes de perspectives didactiques influençant positivement l'enseignement de la langue française à l'Université de Médéa, en optimisant la compréhension ainsi que la compétence communicative, car la maîtrise et l'emploi de ces expressions figées favorise la compétence communicative ainsi que son interaction sociale.

Selon le Cadre commun de référence Européen « l'apprenant doit se sentir à l'aise dans la langue cible et doit pouvoir s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, comme un natif ». Ceci dit, et comme nous l'avons souligné à maintes reprises, il ne s'agit pas tout simplement de comprendre la signification des tournures en question, mais de savoir les inclure dans la communication comme le fait un

locuteur natif.

Notre recherche s'est principalement basée sur cette problématique qui est de savoir s'il est important d'apprendre les expressions figées afin de développer la compétence communicative en français, ou bien l'apprentissage et la compréhension de celles-ci sont considérés comme facultatifs dans la communication en français langue étrangère .

Dans une conjoncture d'absence totale d'une quelconque initiation pd'enseignement/apprentissage du figement dans les institutions scolaires algériennes, que nous avons constatée et vérifiée, ainsi que les problèmes constatés chez nos apprenants quant-à la maîtrise d'unités phraséologiques et plus précisément « les expressions figées ». Les principales raisons de cette carence, seraient d'une part, la difficulté de la tâche d'appréhension d'expressions figées en vue de l'opacité sémantique de ces structures, et d'autre part, l'absence d'initiation au concept dans les programmes scolaires, et universitaires. Et bien que ces tournures existent dans la langue arabe, elles n'avantagent en rien leur interprétation dans la langue française étant donné la différence des deux systèmes linguistiques et langagiers. Force est de croire alors, que le transfert dans la langue d'arrivée n'est pas toléré et de façon catégorique.

Chaque langue produit ses propres expressions figées qui leur sont spécifiques en vue de leur signifiants et signifiés, caractérisant une conjoncture de production et d'emploi bien précise qui n'a pas les mêmes circonstances d'emploi dans l'autre langue. C'est bien pour ces raisons que les connaissances antérieures d'expressions figées en langue maternelle ne servent aucunement à l'interprétation ou à l'apprentissage des expressions figées d'une autre langue. Malgré l'existence de quelques expressions françaises qui ont des équivalents sémantiques en langue arabe, mais la traduction est proscrite en ce qui concerne les blocs sémantiques figés, car les expressions figées resteront perpétuellement intraduisibles.

Nous avons bâti notre recherche, loin de prétendre à toute forme d'exhaustivité, sur une contribution visant l'optimisation de l'enseignement/apprentissage du

figement, en nous appuyant sur la problématique qui se résume en une approche linguistique, didactique, contrastive. Par cette démarche nous espérons avoir mené un discours linguistique basé sur la description des structures figées dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, et par là même, satisfaire aux besoins incessants des usagers, dont le souci est de communiquer.

En effet, nous avons décrit dans la première partie de ce travail, dans l'approche linguistique, toutes les acceptions et certaines définitions retenues par les chercheurs en lexicologie et en didactique des langues étrangères quant-aux « expressions figées », car le phénomène constitue une vraie problématique dans l'enseignement/apprentissage de toutes les langues naturelles et étrangères. En second lieu nous avons abordé le figement suivant une approche culturelle (aspects syntaxiques des formes figées), élucidant le lien pertinent qui subsiste entre le figement et la culture de la langue française.

Dans la même partie, nous avons touché quelques aspects du rapport que nous considérons « étroit » entre les expressions figées et les collocations étant donné leur fréquence dans la langue française, de la même ampleur que les expressions figées.

Nous avons vu notamment dans la première partie le rapport du figement entre la langue et le discours dans un objectif communicatif, c'est-à-dire les liens qu'il entretient avec la partie du discours ainsi que dans la phraséologie, la grammaire, le lexique, la syntaxe et toute cette étude a été réalisée dans une approche linguistique. D'un point de vue culturel nous avons abordé toutes les manifestations du figement dans la compétence communicative, en tant qu'élément culturel/interculturel assurant évidemment une transmission socioculturelle.

Dans le chapitre suivant (III) nous avons abordé le concept du « figement linguistique » en didactique, en attirant l'attention sur son comportement dans le système linguistique, autrement dit le figement dans les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, de telle façon que même la langue arabe y est impliquée et cela afin d'élucider les liens qui unissent le figement de la langue française au figement de la langue arabe, car le recours à la traduction en langue maternelle dans

le but d'interpréter des expressions figées, est catégoriquement proscrit. Notons au passage que Le petit Larousse (1992) définit une expression idiomatique comme étant « une expression ou construction particulière à une langue donnée et que l'on ne peut pas traduire littéralement ». Nous n'avons pas omis la partie élucidant le parcours du figement à partir du XVII^{e} siècle jusqu'à la période du français contemporain, cela du point de vue de la place qui lui a été attribuée et des études qui ont été réalisées.

Le chapitre IV relate le figement dans les méthodologies d'apprentissage visant essentiellement la compétence communicative, ainsi que dans la compréhension orale des discours.

Le chapitre V dont le titre est : le figement au cours de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, présente le processus d'acquisition des structures figées qui a été calqué sur le processus d'acquisition des unités lexicales ou (mots), étant donné que le processus est le même en partant du principe que les expressions figées sont considérées comme des unités lexicales tout comme les mots de la langue.

Dans la deuxième partie basée sur une approche cognitive, pragmatique et expérimentale nous avons voulu mettre en pratique et à l'épreuve ce qui a été théorisé dans la première partie. Entre autres, le figement linguistique et l'apprentissage du FLE dans le contexte algérien, autrement dit, nous avons voulu élucider le statut et l'emploi du figement dans l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les systèmes scolaires algériens. Etape que nous jugeons essentielle dans la poursuite de notre recherche et encline aux propositions des pistes pédagogiques ou aux perspectives didactiques, seuls palliatifs aux carences lexicales, précisément aux expressions figées, détectées et confirmées selon les résultats des tests de compréhension et de communication obtenus.

Le public échantillon choisi est issu d'un milieu arabophone majoritairement n'utilisant la langue française qu'en milieu scolaire et institutionnel, pour des fins purement scolaires dans l'apprentissage de la langue française, les apprenants en question sont en 3LMD, c'est-à-dire, en fin de cursus de licence de français et

bientôt des enseignants de langue française des trois cycles (primaire, moyen et secondaire). Le choix du public des 3LMD en question a été fait délibérément en vue des caractéristiques de leur niveau, et qui sont censés avoir des capacités à communiquer aisément en français.

Nous avons abordé dans le chapitre 2 le figement dans les programmes et les manuels algériens. Afin de rendre compte de la carence ou l'inexistence de leçons sur le figement dans les programmes du cycle moyen et du secondaire. Nous avons procédé à une analyse des manuels et des programmes des deux paliers. Les résultats de l'analyse ont été négatifs quant-à l'existence de la moindre initiation au figement, et ce, dans les deux paliers, aussi bien du moyen que du secondaire. Cette confirmation nous a amené à déclarer que la carence en expressions figées confirmée chez nos étudiants est certainement due au refoulement de ces expressions ainsi qu'à leur marginalisation lors des cours de français tout au long de leur scolarisation.

Le troisième chapitre était réservé à l'expérimentation faite sur notre corpus de 3LMD de licence de français à travers des activités et des questionnaires qui s'appuient clairement sur la maîtrise des expressions figées dans différentes compétences : compréhension orale et écrite, compétences linguistiques, compétences communicatives ; dont les résultats nous ont confirmé davantage la carence importante en expressions figées relevée chez nos apprenants aussi bien en identification, qu'en compréhension orale et écrite, état de fait qui a généré une entrave à la communication certaine confirmé par le biais du test de l'extrait sonore suivi de ses questions de compréhension. En ce qui concerne le questionnaire destiné aux étudiants dont le rôle était de rechercher les causes de cette carence lexicale, les résultats obtenus nous confirment essentiellement que la cause pertinente de cette carence revient au fait qu'elles sont bannies de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les programmes depuis le cycle moyen jusqu'à l'Université. Et même s'il s'était vu une certaine reconnaissance de ces formes figées de la part de quelques étudiants, la cause revient

à l'initiative de certains enseignants qui en ont fait connaitre le concept d'une façon délibérée.

Nous avons souligné également la place primordiale qu'occupe l'étape de la collecte des données ainsi que le test de l'impact des expressions figées dans la communication (maîtrise ou carence) qui constitue le point de départ de notre problématique, ainsi que de notre recherche, car dans tout projet de formation, il s'agit principalement d'un objectif visant à améliorer la compétence universitaire. Ces deux étapes nous ont permis de délimiter la carence conséquente en unités phraséologiques des apprenants de 3LMD d'une part, et l'inexistence d'un enseignement ou initiation au figement. A partir de ces affirmations nous avons formulé des objectifs spécifiques à réaliser en fixant des compétences bien déterminées dans un objectif d'optimisation de la compétence communicative.

Notre collecte des données s'est réalisée en premier lieu par le biais d'un test de compétence communicative comprenant des expressions figées, en second lieu à travers des activités sur la compréhension et la maîtrise des expressions figées, et en troisième lieu à travers un questionnaire destiné aux étudiants ; les données sollicitées étaient censées nous informer sur les causes précises qui ont engendré cette carence importante implicite chez les apprenants de 3LMD, qui jusqu'à nos jours ne présente ,apparemment, aucun intérêt, vu leur absence dans les programmes , à l'université de Médéa aussi bien que dans le secondaire.

Par conséquent, tous nos effort se sont concentrés pour mettre au point la remédiation adéquate et la manière de palier à la carence en unités phraséologiques que nous avons conçues en nous appuyant sur l'approche cognitive qui est au centre de l'acte d'apprentissage car l'étude des unités phraséologiques s'effectue selon une perspective purement cognitive, selon *les stratégies d'apprentissage* de Paul Cyr (1996) voire : « (identification, répétition, mémoriser, prendre des notes, grouper et ordonner les expressions, réviser, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, etc.), qui souligne des étapes bien précises afin d'aboutir à des

résultats satisfaisants que nous qualifierons d'efficaces, et qui examine les liens entre stratégies et acquisition d'une compétence générale communicative.

Il est à signaler que le fait de sensibiliser les apprenants à l'importance de la maîtrise des expressions figées dans la langue française, favorise la compétence de l'oral interactionnel ainsi que la compétence communicative de l'écrit et ainsi la réussite dans leurs études. Il est essentiel de prendre conscience de la place qu'occupe le figement dans le système d'une langue est qu'il est d'un bénéfice certain sur le plan linguistique ainsi que dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

En termes de remédiation, nous avons mené une expérimentation et établi un corpus pour essayer de concevoir les stratégies d'enseignement/apprentissage des dites séquences de la langue étrangère enseignée et tenter de suggérer des perspectives didactiques. Nos propositions didactiques consistent à intégrer des séances sur le figement dans les programmes scolaires (cycle du Moyen et du secondaire), surtout à l'Université suivant l'approche cognitive, par l'intermédiaire d'activités (voir les annexes) afin de pallier aux problèmes de carence en expressions figées, de compréhension, et notamment de communication, ce qui demeure l'objectif de tout apprentissage d'une langue étrangère.

En dernière étape, pour que notre recherche soit plus complète, nous avons mis à l'épreuve notre proposition didactique (les activités de remédiation) dans le but de tester leur efficacité en termes d'apport et d'enrichissement du lexique, de même que nous avons proposé des méthodes d'entrainement à l'emploi des expressions, ainsi qu'à leur mémorisation suivant une perspective cognitive pertinente.

Les résultats du test d'efficacité de notre démarche didactique (à travers les activités) se sont avérés positifs, si bien que nous avons considéré notre démarche comme une démarche, sinon une méthode appropriée et efficace afin de pallier aux carences conséquentes constatées chez nos apprenants voire : en expressions figées (connaissances réceptives et productives), ainsi qu'en compétence communicative , tant et si bien que d'après les résultats enregistrés du test de compréhension orale et de communication (à travers l'extrait sonore) , les réponses correctes des étudiants

quantifiées oscillaient entre 60% et 95%, taux révélant le succès de notre démarche didactique, cela sans nous vouloir trop ambitieux. (Modèles d'activités appropriés mis en annexes).

Concernant les difficultés rencontrées lors de la conception théorique, en effet, nous avons éprouvé des difficultés quant-à l'indisponibilité des ouvrages ayant travaillé sur le phénomène du figement en Algérie, ainsi que sur la didactique. Entre autres difficultés d'ordre pratique, nous nous sommes heurtés à un manque de coopération caractérisé des étudiants et à un désintéressement flagrant de leur part. Nous tenons également à signaler un problème d'ordre pratique qui nous a mis dans l'obligation de sacrifier quelques séances pour notre expérimentation au détriment du programme suivi, cela afin d'instaurer notre protocole de recherche.

Enfin et pour terminer, nous espérons avoir apporté notre modeste contribution à l'enrichissement de la recherche didactique à travers cette thématique fertile et constructive, et ce, en préconisant l'intégration de séances d'unités phraséologiques, articulant précisément « les expressions figées » lors de la conception des programmes annuels des matières de compréhension orale et écrite ou dans toutes autres matières qui conviendraient (documents authentiques recommandés), aux étudiants de licence de français, suivant les modèles d'activités mis à l'épreuve. Il est indéniable que le phénomène du figement devrait occuper une place de choix dans l'enseignement du lexique et de la langue en général parce que « maîtriser une langue c'est d'abord maîtriser ses unités phraséologiques ».

Bibliographie

1. Ouvrages :

- ANSCOMBRE Jean-Claude & MEJRI Salah, 2017, *Le figement linguistique : la parole entravée ,* Paris, Honoré Champion.
- BABLON Frédéric, 2004, *Enseigner une langue étrangère à l'école ,* Paris, Hachette.
- BOGAARDS, P . (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* , France, Hatier/Didier.
- BOLTON Sibylle , 1991, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère ,* Paris, Didier.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer,* 2001, Paris, Didier.
- CONDE TARRIO Germàn , 2007, *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées* , Belgique, Proximités E.M.E.
- CUENCA María Josep HILFERTY Joseph, 1999 , *Introducción a la lingüística cognitive*, *Barcelone* , Editorial Ariel, S.A.
- CYR Paul, 1996, *Les stratégies d'apprentissage ,* Paris, Hachette.
- DANLOS .L , 1981*, la morphosyntaxe des expressions figées* , Langages, n°63, pp.53-74, Larousse, Paris.
- DIJK Van, 1981, *studies in the pragmatics of discourse* .the Hague: Mouton.
- FRANCOIS Jacques & MEJRI Salah, 2006, *Composition syntaxique et Figement lexical* , France*,* Presses universitaire de Caen.
- GADAMER Hans-Georg ,1975, *hermeneutics and social science* , Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland.

- GALISSON Robert, 1970*, L'apprentissage systématique du vocabulaire ,* Paris, Hachette/Larousse.
- GALISSON Robert, 1979*, Lexicologie et enseignement des langues ,* Paris, Hachette.
- GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères,* Paris, CLE International.
- GEORGETA Cislaru, 2009*, L'écrit universitaire en pratique* , Belgique, de Boeck.
- GONZALEZ REY Isabel, 2007*, Les expressions figées en didactique des langues étrangères* , Belgique, Proximités E.M.E.
- GOUIN François,1880*, L'art d'enseigner et d'étudier les langues* ,Librairie Fischbacher, Paris.
- Gross Gaston, 1989, *les constructions converses du français* , Droz, Genève.
- Gross Gaston, 1996, *Les expressions figées en français (noms composés et autres locutions* , Paris, Ophrys.
- GROSSMANN Francis & PAVEAU Marie-Anne & PETIT Gérard, 2005, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours ,* Grenoble, ELLUG.
- GUIDERE Mathieu, 2004, *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses.
- HYMES Dell H, 1991, *Vers la compétence de communication ,* Paris, Didier.
- MEJRI Salah, 1996, *Le figement lexical* , Thèse d'Etat, Université de Tunis.
- MOIRAND Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère* , paris, CLE International.
- Niklas-Salminen Aino, 1997, *La lexicologie ,* Paris, Armand Colin.
- O'Malley et Collaborateurs, 1985a , *Learning stratégies used by beginning and intermediate ESL students* , Language Learning , pp,21-46.
- PORCHER Louis, 2004*, L'enseignement des langues étrangères,* Paris, Hachette.
- QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yassine, DEBOV Valéry,

SMAALIDEKBOUK Dalila, CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina, 2002, *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues* . Bruxelles, Duculot.

- TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* , Les Editions LOGIQUES.

- WIDDOWSON H.G 1978 , *Enseigner la langue comme communication* , Oxford, Presse d'université d'Oxford.

- WIDDOWSON H.G,1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues* , LAL, Paris : Crédif/ Hatier

2. Articles et revues :

- BENHOUHOU Nabila, 2001, « L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit »,Insaniyat/انسانيات, N°14-15,pp.209-220.).

- BRINJY Hoda, 2016, « Interculturalité et traduction des expressions figées », *Synergies Monde Arabe*, Université du Roi Saoud, Arabie Saoudite, N°9 , pp. 23-40. Consulté le 22/04/2017.

- GONZALEZ REY, 2002, « La phraséologie du français », Toulouse, Presses Universitaires du Mirail. pp.215-218. Disponible sur le site : https://journals.openedition.org/praxematique/2690. Consulté le 25/01/2016.

- JACQUES François , 2003, « Le figement lexical », Cahier de Lexicologie n° 82, pp 61-87.

- LAMIROY Beatrice, « Les expressions figées : à la recherche d'une définition » , Disponible sur le site : http://docplayer.fr/2153742-Les-expressions-figees-a-la-recherche-d-une-definition.html. Consulté le 15/05/2016.

- LECOLLE Michelle, 2006, « Changement dans le lexique – changement du lexique : lexicalisation, figement, catachrèse », Cahier de praxématique, pp.23-42, Disponible sur le site : https://journals.openedition.org/praxematique/595

- MEJRI Salah, juin 2008, « Figement et traduction : problématique générale », dans *journal des traducteurs*, Volume 53, n° 2, pp. 244-252.
- MEJRI Salah, 2006, « La terminologie du figement : approche contrastive (français-arabe) », Franck Neveu, (dir.), La terminologie linguistique. Problèmes épistémologiques, conceptuels et traductionnels, Syntaxe & Sémantique, Presses universitaires de Caen, vol. 7, p. 142.

3. Thèses et mémoires consultés :

- AUGUSTYN Magdalena, 2013, « Les mécanismes productifs dans la genèse des collocations des noms d'affect– entre métaphore et figement », thèse de doctorat, Spécialité : Langues, Littératures et Sciences Humaines :
Didactique et linguistique, Université de Grenoble. consulté le 16/01/2015.
- BENAIMECHE Wissame, 2008, Les difficultés d'acquisition lexicales dans le développement de la compétence communicative en Français Langue Etrangère (en 4e AM), Mémoire de magistère, option : didactique, Université de Médéa.
- DJEDIAI Abdelmalek, 2017, « Le figement linguistique dans les productions écrites des apprenants de FLE: Etude de corpus des apprenants arabophones algériens », thèse en sciences du langage, Université de Ouargla.
- YAAGOUB Ludmia, 2017, « L'enseignement/ apprentissage de l'oral de la compétence orale en première année licence de français : quelle démarche de modélisation? Cas des étudiants de l'université de Médéa », thèse en didactique, Université de Médéa.
- SVENSSON Maria Helena, 2004, « Les critères du figement (L'identification des expressions figées en français contemporain »), thèse de doctorat, Umeå Universitet, disponible sur le site : http://publications.uu.se/umu/theses/, consulté le 02/05/2012.

4. Les dictionnaires :

- AMIEL Philippe, Dubourjal Hervé, VIENNE Brigitte, 1995, Dictionnaire du français (Découvrir apprendre/ L'étymologie, la grammaire, la prononciation), France, Hachette.
- Cuq Jean-Pierre , 2003, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, ASDIFLE/CLE International.
- Cuq Jean-Pierre , 2017, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, ASDIFLE/CLE International.
- LE PETIT LAROUSSE , 1999, Grand format, Paris.
- Le Robert illustré & son dictionnaire internet, 2014,Paris.

5. La sitographie :

- www.http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_599.asp, consulté le 20/10/2015.
- www.wikipedia. Org.
- www.Edufle.net, consulté le 12/12/2014.
- https://www.persee.fr/doc/igram_02229838_1998_hos_2_1_3701_t1_0057_0000_2, consulté le 10/02/2016.
- http://www.Les expressions figées en français noms composés et autres locutions - Gaston Gross - Google Livres.htm#v=onepage&q=l'origine des expressions figées&f=false, consulté le 11/02/2016.
- insaniyat.revues.org

Glossaire

Glossaire

Approche cognitive : une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action, en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats.(De Corte, 2010,p54).

Cognitif : Désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire. . (Dictionnaire de didactique du français, 1996, CUQ).

Collocation : une co-occurrence conventionnelle, résultant d'une forte contrainte sémantique de sélection qui se manifeste dans la valence d'une unité lexicale, et qui a pour effet de restreindre la compatibilité des mots avec l'unité en question. La notion sert principalement à décrire les assemblages lexicaux habituels, autrement dit ceux qui sont entérinés par l'usage.

Compétence communicative : il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins 2 individus situés socialement, où chaque individu pouvant être soit producteur soit consommateur de message.(Moirand.S ,1982 ,p9)

Composante linguistique : unité de la langue et du langage servant de moyen de communication entre les individus.

Didactique : le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire, et l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVII^{e} siècle).

Discursif : en didactique (qui repose sur le raisonnement), en linguistique (qui concerne le discours). (Le petit Larousse, 1999).

Expression figée : du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires et transformationnelles, figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel.(Gross.G,1996)

Figement : une séquence est figée de point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires et transformationnelles qui caractérisent une suite de ce type.(Gross,G, 1996,154)

Par extension : **Figement** : est un ensemble de caractéristiques syntaxiques et sémantiques affectant une unité polylexicale […] le figement peut n'être que partiel, ce qui suppose des degrés dans le processus (*fait divers* est plus figé que *fait historique).* Cela suppose donc également un continuum entre séquences libres et séquences contraintes **.**

Grammaire : Ce qui fournit les règles qui permettent de combiner les mots et les groupes de mots pour former des phrases.(La grammaire d'aujourd'hui Guide alphabétique de linguistique française, ed Flammarion, 2002).

Idiomatique : relatif aux idiomes, idiome : langue propre à une nation, à une province intraduisible dans une autre langue.

Lexème : unité minimale de signification, par opposition à morphème, unité minimale d'analyse grammaticale. (Dictionnaire du français, 1995, Hachette).

Lexique : ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux.(Niklas-Salminen,A, 1997).

Locution : une locution un syntagme (nominal, verbal, adjectival, adverbial) dont les éléments composants ne sont pas actualisés individuellement et qui forme un concept autonome , que le sens global soit figé ou non. On parlera aussi de catégorie complexe ou polylexicale. (Gross.G , 1996).

Métalangage : ou métalangue, l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage, sur leurs activités d'enseignement/apprentissage. (Dictionnaire de didactique du français, 1996, CUQ).

Métaphore : procédé de langage qui consiste à donner à un mot un sens qu'on ne lui attribue que par une comparaison imagée ou une analogie. (Dictionnaire du français, 1995, Hachette).

Parémiologie : est la science des proverbes. (J.Dubois, M.Giacomo, L.Guespin, C.Marcellesi, J-B. Marcellesi, J-P. Mevel, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Quebec , Larousse-Bordas).

Parémie : un énoncé mémorisé en compétence qui se caractérise par la brièveté, la fonction utilitaire et didactique (fournir un enseignement)et l'enchâssement dans le discours. Les parémies comprennent plusieurs groupes, d'après leur usage : populaire, ex : proverbes, dictons, maximes, sentences …) ; scientifique, ex : aphorisme, axiome, adage juridiques…) ; publicitaire, ex : slogan. (www.persee.fr, consulté le 01/11/2018, Julia Sevilla Munoz, 2000, *Les proverbes et phrases proverbiales français, et leurs équivalences en espagnol*, Larousse, p.98-109).

Phraséologie : l'ensemble des unités complexes du lexique qui présentent des degrés variables de figement, qui sont construites dans des contextes spécifiques, et qui sont tenues à cet égard pour caractéristiques d'un type de discours.

Phrasème : 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. (J-C Anscombre, S. Mejri, *Le figement linguistique : la parole entravée*, 2017,Paris, Honoré Champion ,p41-61.).

Polylexicalité : Quand une catégorie grammaticale est composée de plusieurs mots on dit qu'elle est polylexicale. (Gross.G, 1996).

Pragmatique : la pragmatique est à l'origine une partie de la philosophie du langage qui contribue à l'élaboration conceptuelle des approches communicatives, actes de paroles. (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, CUQ).

Sémantique : Etude scientifique du sens des mots, des phrases et des énoncés (Niklas-Salminen,1997).

Syntagme : groupe syntaxique. .(Niklas-Salminen,A, 1997).

Socioculturelle : qui concerne à la fois une société ou un groupe social et la culture qui lui est propre.(dictionnaire du français,1995, France, Hachette)

Table des matières

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Dédicace…….	**03**
Remerciements ……..	**05**
Résumé……	**07**
Sommaire……	**11**
Liste des Acronymes ……..	**13**
Listes des annexes……	**15**
Introduction générale…….	**17**
Partie I : Approches didactiques du figement linguistique …….....	**24**
Chapitre 1 : Figement linguistique et lexical……	**25**
1.1 Approche linguistique……	**25**
1.1.1 Définition du figement selon l'approche linguistique….	**25**
a) Description des structures figées……	**28**
b) Mécanismes de formation métaphoriques et métonymiques des expressions figées…….	**31**
c) Les typologies des formes des expressions figées…….	**35**
1.1.2 Définition du figement selon l'approche culturelle…	**36**
1.1.3 Typologie des expressions figées…….	**38**
1.2 Le figement lexical……	**39**
1.2.1 Définition du figement lexical……	**39**
1.2.2 Figement et transparence……	**40**
1.2.3 Les expressions figées le sont-elles vraiment ?.....	**41**
1.2.4 Le figement en synchronie et diachronie……	**42**
1.2.5 Le figement entre langue et discours……	**43**
1.2.6 Degrés du figement……	**43**
1.2.7 Le défigement……	**44**
1.2.8 portée du figement……	**46**
1.2.9 Les proverbes sont-ils des expressions figées ?.....	**48**
1.2.10 Relation entre figement et collocation……	**48**
A/Définition de la collocation…….....	**48**

pB) Les typologies des collocations……	**53**
1.2.11 Lexicalisation et figement lexical……	**55**
Chapitre 2 : Le figement dans la communication……	**58**
2.1 Linguistique……	**59**
2.1.1 Définition des expressions figées……	**59**
2.1.2 Le figement dans la phraséologie……	**61**
2.1.3 L'originalité des expressions figées (la métaphore)…	**63**
2.1.4 Le figement dans l'histoire de la grammaire...……	**64**
2.1.5 Le figement et le lexique (Traduction)……	**67**
2.1.6 Environnement syntaxique des séquences figées……	**69**
2.2 Culturel……	**73**
2.2.1 Origine et enracinement du figement……	**73**
2.2.2 Les rôles du figement (conceptualisation et métaphorisation)…….	**77**
2.2.3 Figement comme moyen et économie de la parole…..	**79**
2.2.4 Statut des expressions figées dans la langue française……	**81**
2.2.5 Expression figée comme transmission socioculturelle française……	**83**
2.2.6 La communication en tant que système Culturel/Interculturel……	**84**
2.2.7 Figement et communication sociales…….	**88**
2.3 La compétence communicative ……	**89**
2.3.1 L'origine de l'expression « compétence de communication »……	**89**
2.3.2 Compétence de communication selon Hymes……	**89**
2.3.3 De la parole aux communications ……	**91**
2.3.4 L'objectif d'apprentissage «La compétence communicative» et expressions figées……	**92**

2.3.5 Le figement dans la compétence de communication (cohérence et cohésion), selon widdowson……	**94**
Chapitre 3 : Le figement linguistique et la didactique……	**99**
3.1 La didactique du lexique en FLE……	**100**
3.2 Le figement : du XVII^{e} siècle au français contemporain….	**103**
3.3 Séquences figées et stratégies d'apprentissage ……	**106**
3.4 Figement et système linguistique ……	**112**
3.5 Le figement en linguistique arabe……	**113**
Chapitre 4: le figement linguistique et les méthodologies d'apprentissage.	**119**
4.1 Choix méthodologique…….	**120**
4.2 De la compétence linguistique à la compétence communicative(ou de communication)…….	**127**
4.3 De l'émergence des besoins langagiers ……...	**130**
4.4 La compréhension orale du figement dans la communication	**133**
Chapitre 5 : Le figement au cours de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères……..	**136**
5.1 Acquisition des structures figées……	**137**
5.2 Etude du processus d'acquisition lexicale en L2…….	**139**
5.2.1 L'accès au lexique mental……	**139**
5.2.2 L'apprentissage lexical : un processus……	**141**
5.2.3 Les traces mémorielles……	**143**
5.2.4 Les performances du lexique mental……	**146**
5.2.5 L'organisation du lexique mental……	**149**
Partie 2 Figement linguistique et apprentissage du FLE en contexte algérien	**154**
Chapitre 1 : Le figement dans le système éducatif algérien……	**155**

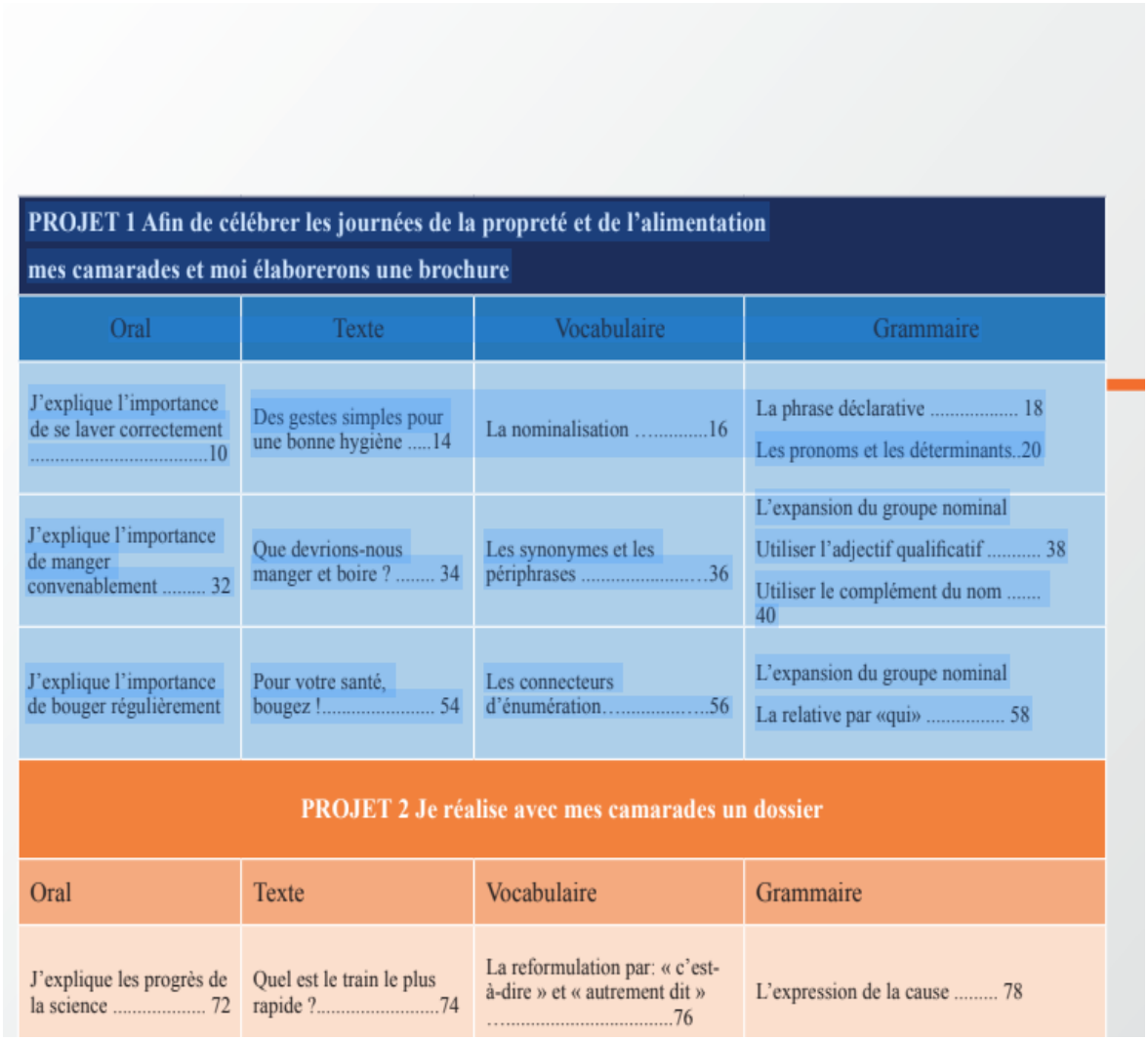
Introduction …….	**156**
1.1 Le statut de l'enseignement des expressions figées en Algérie…	**157**
1.2 Le lexique bilingue chez les apprenants algériens : français/arabe……	**158**
1.3 Expressions figées et test de compréhension chez les apprenants algériens.(test de compréhension orale)……	**161**
1.4 Résultats et commentaire.....	**166**
1.5 L'emploi des expressions figées par les apprenants algériens…….	**167**
1.6 Le statut et l'impact des expressions figées arabes sur la langue française chez les apprenants algériens……	**169**
Chapitre 2 : Le figement dans les programmes et les manuels algériens……..	**172**
2.1 Le figement dans les programmes des manuels algériens …	**173**
2.2 Analyses des programmes de français du cycle moyen (quatre années)……	**175**
2.3 Analyse des programmes de français du cycle secondaire (trois années)…….	**183**
2.4 Résultats et commentaire……..	**187**
2.5 Conclusion……	**188**
Chapitre 3 : Enquête et expérimentation (public, méthode et tests)..	**189**
3.1 Présentation du public (étudiants en question)……	**192**
3.2 Contrôle des compétences réceptives (compréhension orale..	**193**
3.3 Descriptif des activités de l'expérimentation…….	**197**
3.4 Questionnaire, analyse et mise en relation……..	**210**
3.5 Bilan et mise en relation (enquête /résultats)……	**224**
3.6 Commentaire et conclusion ……..	**227**
Chapitre 4 : Propositions didactiques……	**231**

4.1 Propositions didactiques……	**232**
4.2 La nécessité de guider l'apprentissage du figement…….....	**248**
4.3 Déroulement de l'apprentissage des expressions figées……	**250**
4.4 Résultats de la consolidation des expressions figées acquises (mise à l'épreuve)……	**253**
4.5 La nécessité d'organiser des situations d'utilisation des expressions figées……	**259**
Conclusion générale……	**265**
Bibliographie……	**274**
Glossaire……...	**278**
Table des matières……	**283**
Annexes……..	**289**

Annexes

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

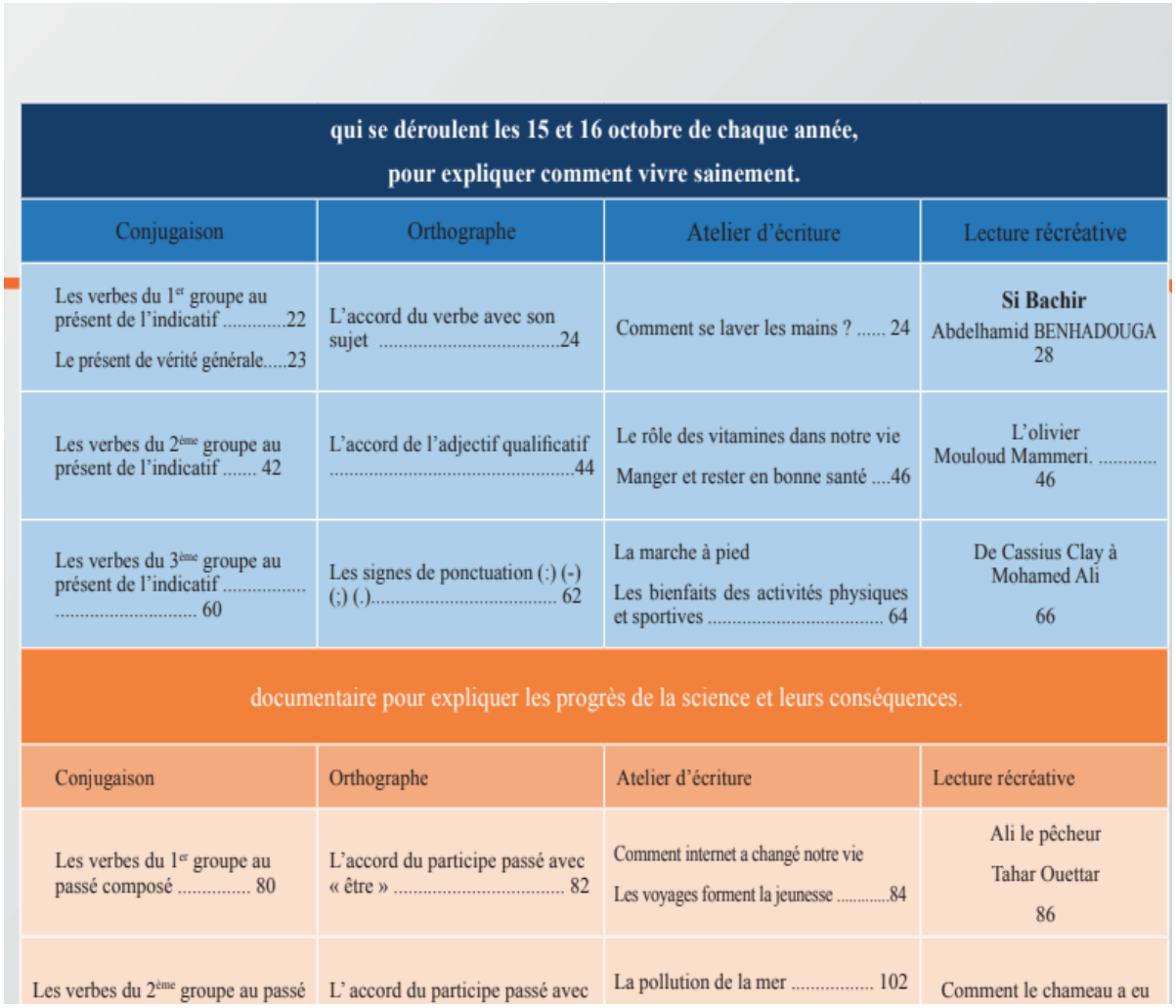
Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



PROJET 1 Afin de célébrer les journées de la propreté et de l'alimentation mes camarades et moi élaborerons une brochure			
Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'explique l'importance de se laver correctement 10	Des gestes simples pour une bonne hygiène 14	La nominalisation ….....16	La phrase déclarative ..... 18 Les pronoms et les déterminants..20
J'explique l'importance de manger convenablement 32	Que devrions-nous manger et boire ? 34	Les synonymes et les périphrases .....…36	L'expansion du groupe nominal Utiliser l'adjectif qualificatif ..... 38 Utiliser le complément du nom 40
J'explique l'importance de bouger régulièrement	Pour votre santé, bougez !..... 54	Les connecteurs d'énumération…..….56	L'expansion du groupe nominal La relative par «qui» 58
PROJET 2 Je réalise avec mes camarades un dossier			
Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'explique les progrès de la science 72	Quel est le train le plus rapide ?.....74	La reformulation par: « c'est-à-dire » et « autrement dit » ….....76	L'expression de la cause 78

PROJET 2 Je réalise avec mes camarades un dossier			
Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'explique les progrès de la science 72	Quel est le train le plus rapide ?.....74	La reformulation par: « c'est-à-dire » et « autrement dit » …….....76	L'expression de la cause 78
J'explique les différentes pollutions…….....…….90	Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?..... 92	Les Synonymie .....…….92	L'expression de la conséquence ...96
J'explique le dérèglement du climat…….....….108	Que se passerait-il si toutes les glaces des pôles fondaient ?.....110	Les mots de sens contraire…….....….112	l'expression du but 114
PROJET 3 Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades			
Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables.....…128	Pourquoi devrions-nous utiliser les énergies renouvelables ?.....…130	La consigne, et l'interdiction....132	La phrase impérative....134.
J'agis pour un comporte-ment éco-citoyen 146	Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen ..148	La famille de mots 150	Le mode infinitif et le mode subjunctif / Le future simple et le mode infinitif pour exprimer une consigne 152

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, pour expliquer comment vivre sainement.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
Les verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif .....22 Le présent de vérité générale.....23	L'accord du verbe avec son sujet 24	Comment se laver les mains ? 24	**Si Bachir** Abdelhamid BENHADOUGA 28
Les verbes du 2ème groupe au présent de l'indicatif 42	L'accord de l'adjectif qualificatif 44	Le rôle des vitamines dans notre vie Manger et rester en bonne santé 46	L'olivier Mouloud Mammeri. 46
Les verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif 60	Les signes de ponctuation (:) (-) (;) (.)..... 62	La marche à pied Les bienfaits des activités physiques et sportives 64	De Cassius Clay à Mohamed Ali 66
documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
Les verbes du 1er groupe au passé composé 80	L'accord du participe passé avec « être » 82	Comment internet a changé notre vie Les voyages forment la jeunesse 84	Ali le pêcheur Tahar Ouettar 86
Les verbes du 2ème groupe au passé	L' accord du participe passé avec	La pollution de la mer 102	Comment le chameau a eu

..... 60		et sportives 64	66
documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
Les verbes du 1er groupe au passé composé 80	L'accord du participe passé avec « être » 82	Comment internet a changé notre vie Les voyages forment la jeunesse 84	Ali le pêcheur Tahar Ouettar 86
Les verbes du 2ème groupe au passé composé 98	L' accord du participe passé avec «avoir» 100	La pollution de la mer ..... 102 La pollution de l'air 103	Comment le chameau a eu sa bosse 102
Les verbes du 3ème groupe au passé composé 116	Le participe passé des verbes du troisième groupe ... 116	Peut-on lutter contre l'avancée du désert ..... 120 Le réchauffement climatique 118	La Patrie Mohamed Dib 119
un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
L'impératif présent pour exprimer une consigne 136	Les adverbes en «-ment » 138	Comment construire une douche solaire Nettoyer les plages Encourager les énergies renouvelables	Pour une Algérie heureuse Assia Djebbar 142
La tournure impersonnelle avec le verbe « falloir »..... 154	Distinguer les homophones grammaticaux : à/a, et/est, ces/ c'est 156	L'éco-citoyenneté à la maison ... 158 Les accidents à la sortie de l'école Des gestes éco-citoyen	Bleu Blanc, vert Maïssa Bey 160

1 AM

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



RACONTER A TRAVERS LE CONTE

Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA SITUATION INITIALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture. du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.
2. LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Les temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE.	1. La Vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.
4. LA SITUATION FINALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'Arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	Les substituts grammaticaux.

RACONTER A TRAVERS LA FABLE

Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. La synonymie.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles.	La ponctuation dans le dialogue.

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



FINALE DU CONTE.	2. L'Arbre entêté.		

RACONTER A TRAVERS LA FABLE

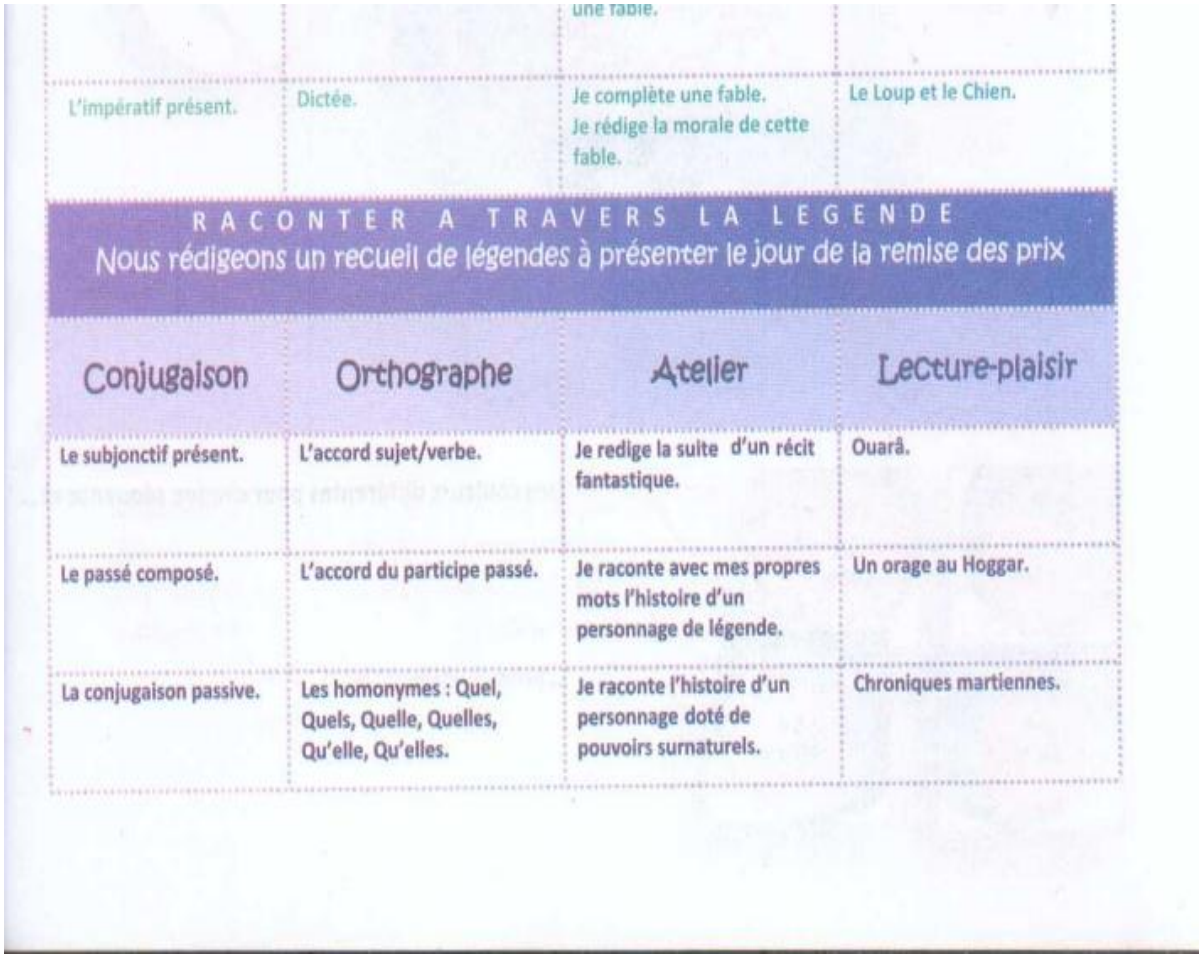
Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. La synonymie.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
2. LA FABLE EN VERS.	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités	La ponctuation dans le dialogue.
3. LA FABLE EN PROSE.	1. Le laboureur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases.

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LÉGENDES ET ANIMAUX.	1. Une pluie d'alligators. 2. Le chant du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps.
2. LÉGENDES HISTORIQUES	1. La légende de Sethos. 2. Taourirt la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	La proposition subordonnée relative.
3. LÉGENDES URBAINES.	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse. 2. La tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive.



		une fable.	
L'impératif présent.	Dictée.	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le Loup et le Chien.

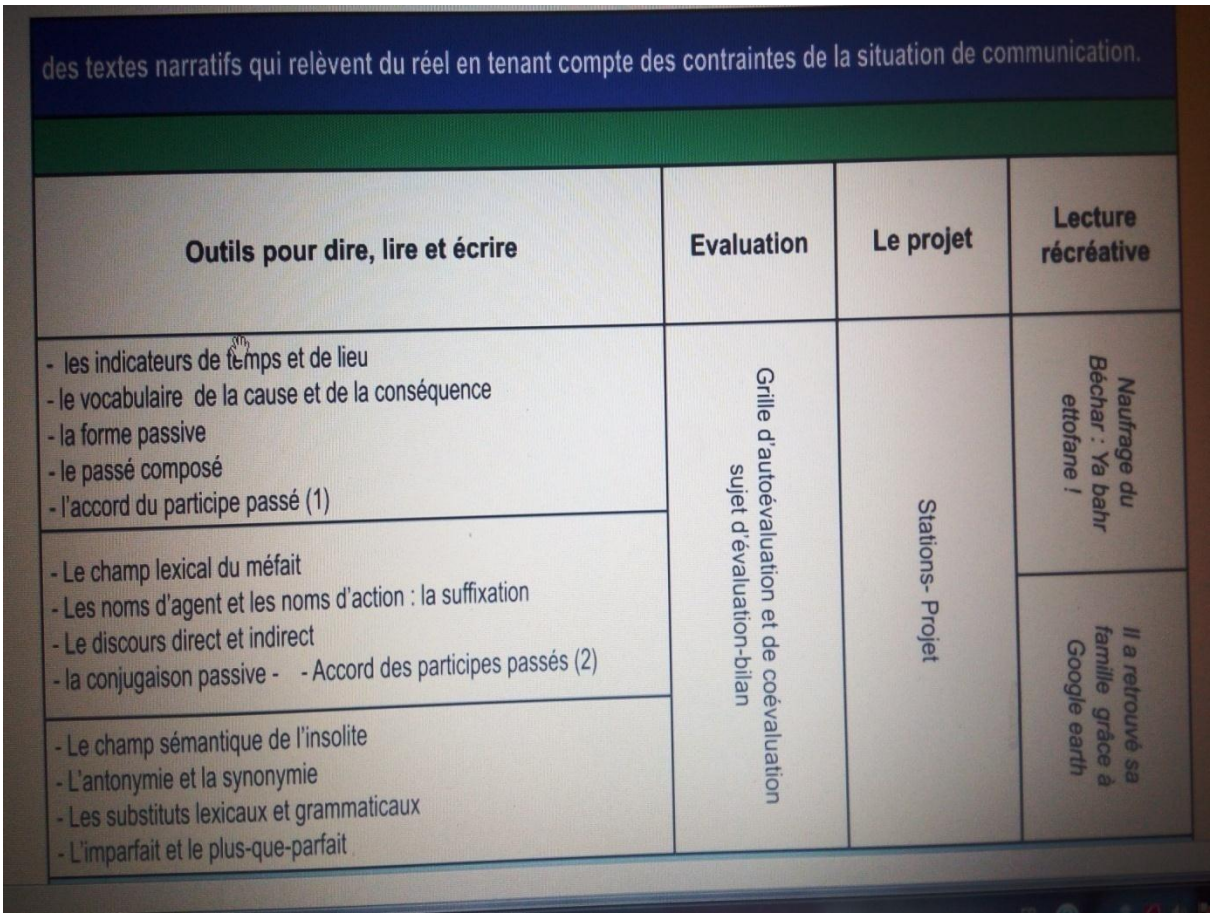
RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je redige la suite d'un récit fantastique.	Ouarâ.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Hoggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quels, Quelle, Quelles, Qu'elle, Qu'elles.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes.

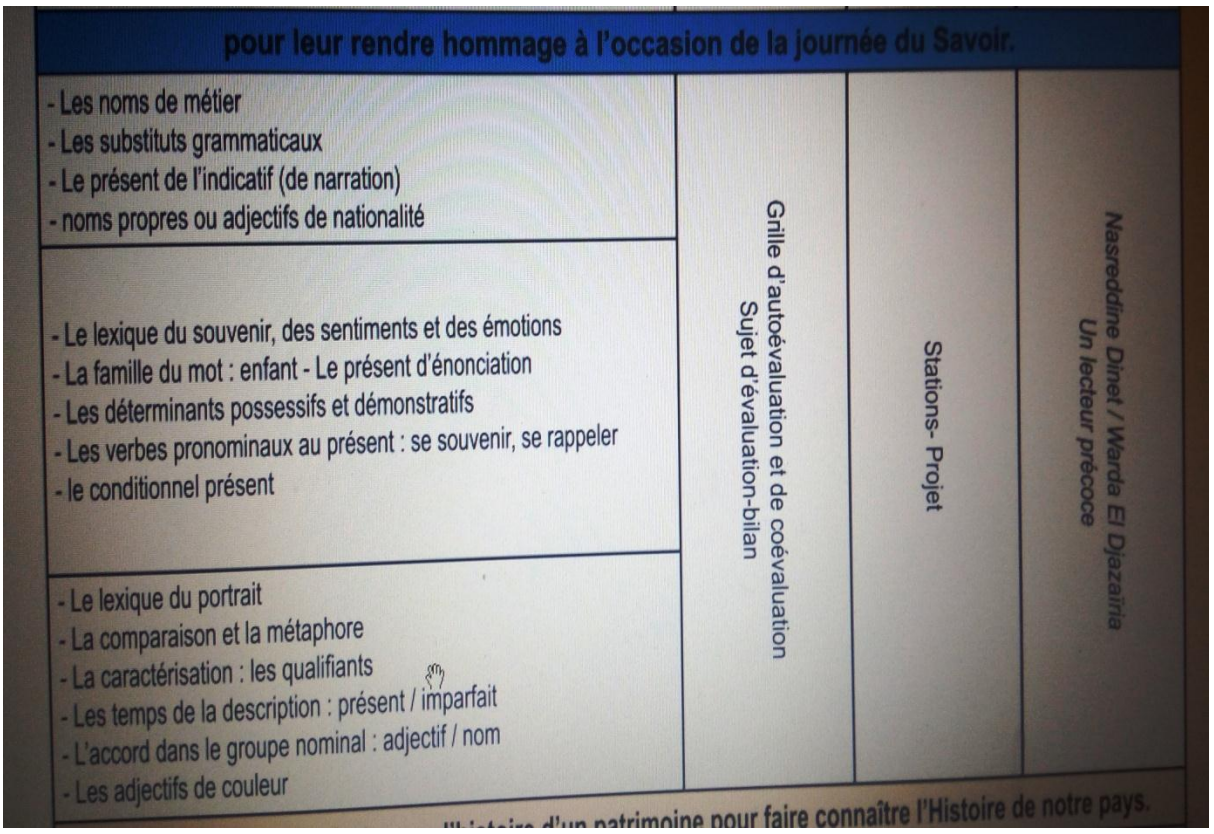
3 AM

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

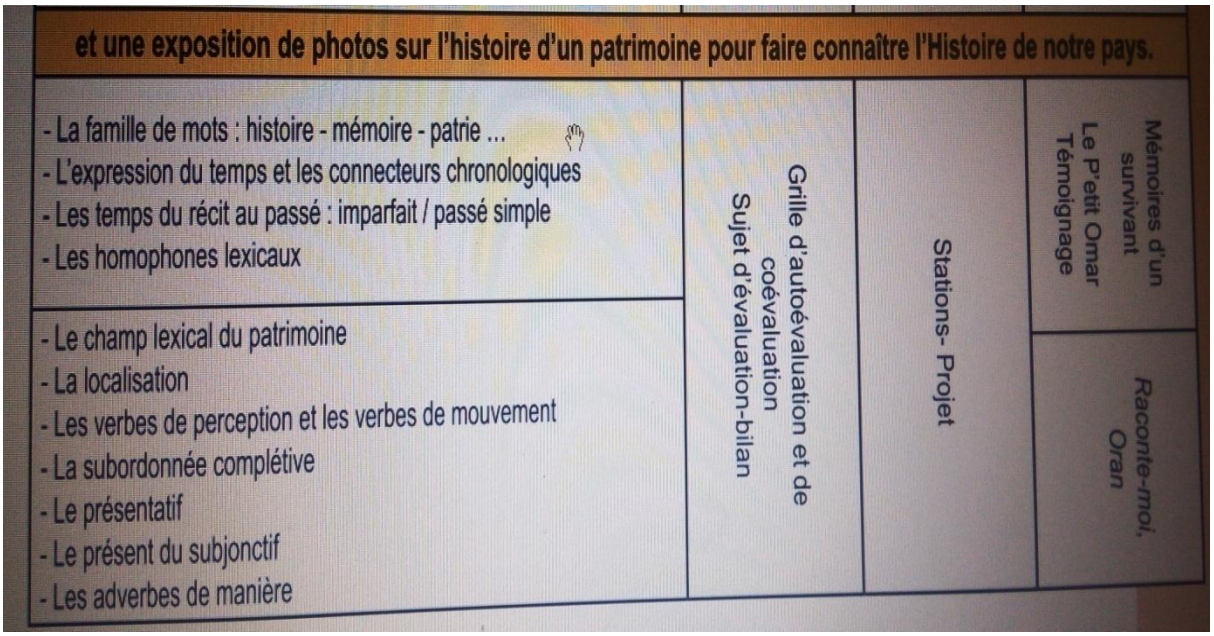
Outils pour dire, lire et écrire	Evaluation	Le projet	Lecture récréative
- les indicateurs de temps et de lieu - le vocabulaire de la cause et de la conséquence - la forme passive - le passé composé - l'accord du participe passé (1)	Grille d'autoévaluation et de coévaluation sujet d'évaluation-bilan	Stations- Projet	Naufrage du Béchar : Ya bahr ettofane !
- Le champ lexical du méfait - Les noms d'agent et les noms d'action : la suffixation - Le discours direct et indirect - la conjugaison passive - - Accord des participes passés (2)			Il a retrouvé sa famille grâce à Google earth
- Le champ sémantique de l'insolite - L'antonymie et la synonymie - Les substituts lexicaux et grammaticaux - L'imparfait et le plus-que-parfait			



pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du Savoir.

- Les noms de métier - Les substituts grammaticaux - Le présent de l'indicatif (de narration) - noms propres ou adjectifs de nationalité	Grille d'autoévaluation et de coévaluation Sujet d'évaluation-bilan	Stations- Projet	Nasreddine Dinet / Warda El Djazaïria Un lecteur précoce
- Le lexique du souvenir, des sentiments et des émotions - La famille du mot : enfant - Le présent d'énonciation - Les déterminants possessifs et démonstratifs - Les verbes pronominaux au présent : se souvenir, se rappeler - le conditionnel présent			
- Le lexique du portrait - La comparaison et la métaphore - La caractérisation : les qualifiants - Les temps de la description : présent / imparfait - L'accord dans le groupe nominal : adjectif / nom - Les adjectifs de couleur			

l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays.



et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays.

- La famille de mots : histoire - mémoire - patrie ...
- L'expression du temps et les connecteurs chronologiques
- Les temps du récit au passé : imparfait / passé simple
- Les homophones lexicaux

- Le champ lexical du patrimoine
- La localisation
- Les verbes de perception et les verbes de mouvement
- La subordonnée complétive
- Le présentatif
- Le présent du subjonctif
- Les adverbes de manière

Grille d'autoévaluation et de coévaluation
Sujet d'évaluation-bilan

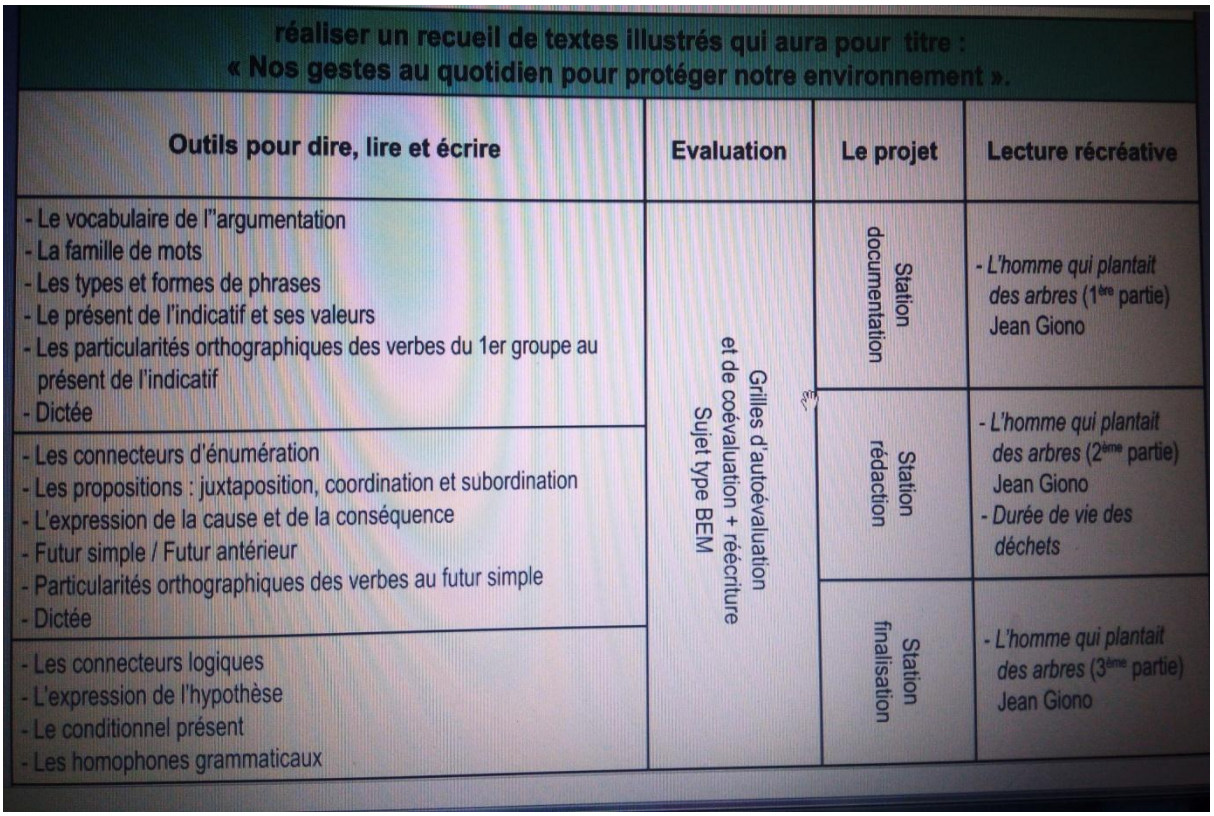
Stations- Projet

Mémoires d'un survivant
Le P'etit Omar
Témoignage

Raconte-moi, Oran

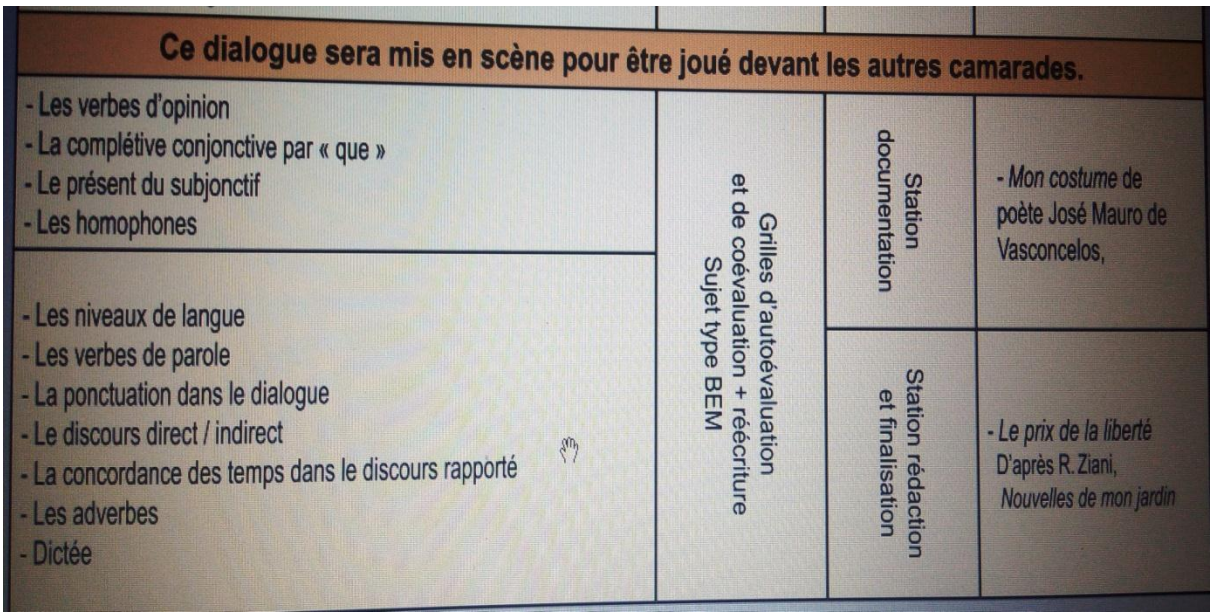
4 AM

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



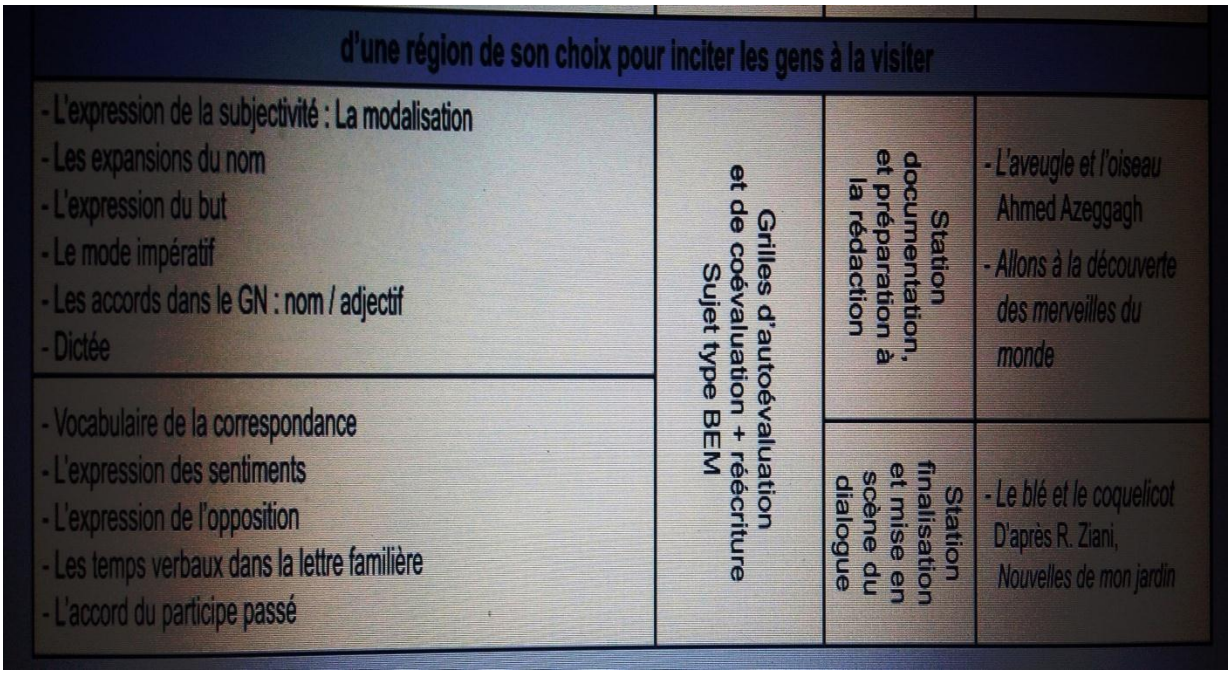
réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ».

Outils pour dire, lire et écrire	Evaluation	Le projet	Lecture récréative
- Le vocabulaire de l''argumentation - La famille de mots - Les types et formes de phrases - Le présent de l'indicatif et ses valeurs - Les particularités orthographiques des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif - Dictée	Grilles d'autoévaluation et de coévaluation + réécriture Sujet type BEM	Station documentation	- *L'homme qui plantait des arbres* (1ère partie) Jean Giono
- Les connecteurs d'énumération - Les propositions : juxtaposition, coordination et subordination - L'expression de la cause et de la conséquence - Futur simple / Futur antérieur - Particularités orthographiques des verbes au futur simple - Dictée		Station rédaction	- *L'homme qui plantait des arbres* (2ème partie) Jean Giono - *Durée de vie des déchets*
- Les connecteurs logiques - L'expression de l'hypothèse - Le conditionnel présent - Les homophones grammaticaux		Station finalisation	- *L'homme qui plantait des arbres* (3ème partie) Jean Giono



Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades.

- Les verbes d'opinion - La complétive conjonctive par « que » - Le présent du subjonctif - Les homophones	Grilles d'autoévaluation et de coévaluation + réécriture Sujet type BEM	Station documentation	- *Mon costume* de poète José Mauro de Vasconcelos,
- Les niveaux de langue - Les verbes de parole - La ponctuation dans le dialogue - Le discours direct / indirect - La concordance des temps dans le discours rapporté - Les adverbes - Dictée		Station rédaction et finalisation	- *Le prix de la liberté* D'après R. Ziani, *Nouvelles de mon jardin*



d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter

- L'expression de la subjectivité : La modalisation - Les expansions du nom - L'expression du but - Le mode impératif - Les accords dans le GN : nom / adjectif - Dictée	Grilles d'autoévaluation et de coévaluation + réécriture Sujet type BEM	Station documentation, et préparation à la rédaction	- *L'aveugle et l'oiseau* Ahmed Azeggagh - *Allons à la découverte des merveilles du monde*
- Vocabulaire de la correspondance - L'expression des sentiments - L'expression de l'opposition - Les temps verbaux dans la lettre familière - L'accord du participe passé		Station finalisation et mise en scène du dialogue	- *Le blé et le coquelicot* D'après R. Ziani, *Nouvelles de mon jardin*

1 AS

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Projets	Séquences	Activités de langue	T.d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3						
	4						
				Evaluation diagnostique			
				Unité de renforcement linguistique			
OCTOBRE	1	*Les textes de vulgarisation scientifique*	*Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.*	1. *Résumer l'information.*	▪ Le Présent intemporel. ▪ Les articulateurs logiques. ▪ La tournure impersonnelle. ▪ La forme passive. ▪ Les progressions thématiques. ▪ Les indices d'énonciation.	Le plan Le résumé	Reformuler une définition. Faire le plan d'un texte. Contracter un texte. Reconstituer un texte.
	2						
	3						
	4						
NOVEMBRE	1			2. *Produire un texte explicatif.*	DEVOIRS SURVEILLES		
	2				▪ Les procédés d'exposition ▪ La cause	L'exposé oral.	Résumer un texte.
	3						
	4						
DECEMBRE	1	*L'interview*	*Interviewer une personne pour la faire connaitre.*	*Produire un questionnaire pertinent.*	COMPOSITIONS		
	2				▪ L'impératif. ▪ L'interrogation.	La prise de notes	Compléter une interview.
	3				VACANCES D'HIVER		
	4						
JANVIER	1				▪ Le style direct / indirect ▪ Lexique de la communication.	La prise de notes	Rédiger des questions.
	2						
	3				DEVOIRS SURVEILLES		
	4						
FEVRIER	1	*Le discours argumentatif*	*Rédiger une lettre ouverte à une autorité.*	1. *Produire un texte pour défendre une thèse.*	▪ Les articulateurs. ▪ La modalisation, la condition.	La lettre : - personnelle.	Rédiger des arguments, des contre arguments.
	2						
	3			2. *Produire une réfutation.*	COMPOSITIONS		Rédiger une lettre ouverte.
	4				▪ Les verbes d'opinion. ▪ Les temps du récit. ▪ La subordonnée relative.	- administrative. La fiche de lecture.	Classer des faits divers. Reconstituer un fait divers.
MARS	1	*Le fait divers*	*Relater un événement en relation avec son vécu.*	*Rédiger un fait divers.*			
	2				VACANCES DE PRINTEMPS		
	3				▪ Les indicateurs de temps. ▪ Lexique thématique.	La fiche de lecture.	Rédiger un fait divers.
	4			*Relater un fait divers.*			
	1				DEVOIRS SURVEILLES		
	2						
AVRIL	3	*La nouvelle réaliste*	*Relater un événement fictif.*	*Produire un court récit fictif.*	▪ Les figures de style. ▪ Le passé simple. ▪ Le but.	Le résumé.	Ecrire une nouvelle.
	4						
MAI	1						
	2						
	3				COMPOSITIONS DE FIN D'ANNEE		

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

1 AS (Sciences)

1C Sciences — REPARTITION ANNUELLE (pour 24 semaines de travail effectif x 3 h. = 72 h.) — 2013/14.

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Titres des Projets	Séquences	Activités de langue	T. d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3			*Evaluation diagnostique (test de niveau).*			
	4			*Séquence de renforcement linguistique et de remédiation.*			
OCTOBRE	1	*Les textes de vulgarisation scientifique*	*Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.*	1. *Résumer l'information.*	▪ Le Présent intemporel. ▪ Les articulateurs logiques. ▪ La tournure impersonnelle. ▪ La forme passive. ▪ Le pronom indéfini. ▪ Les progressions thématiques. ▪ Les indices d'énonciation.	▪ Le plan ▪ Le résumé	▪ Reformuler une définition. ▪ Faire ou dégager le plan d'un texte ▪ Contracter un texte. ▪ Reconstituer un texte.
	2						
	3						
	4						
NOVEMBRE	1			2. *Produire un texte explicatif.*	▪ Les procédés d'exposition ▪ La cause	L'exposé oral.	Résumer un texte informatif. Rédiger un texte informatif.
	2			DEVOIRS SURVEILLES			
	3			COMPOSITIONS (La 4ème semaine de novembre).			
	4						
DECEMBRE	1	*L'interview*	*Interviewer une personne pour la faire connaitre.*	*Produire un questionnaire pertinent.*	▪ L'impératif. ▪ L'interrogation. ▪ Les types de phrases.	La prise de notes	Compléter une interview.
	2						
	3				VACANCES D'HIVER		
	4						
JANVIER	1				▪ Le style direct / indirect ▪ Lexique de la communication.	La prise de notes	Rédiger des questions ou des réponses.
	2						
	3			DEVOIRS SURVEILLES			
	4						
FEVRIER	1	*Le discours argumentatif*	*Rédiger une lettre ouverte à une autorité.*	1. *Produire un texte pour défendre une thèse.*	▪ Les articulateurs. ▪ La modalisation. ▪ La condition.	La lettre : - personnelle.	Rédiger des arguments. Rédiger des contre arguments.
	2						
	3			2. *Produire une réfutation.*	COMPOSITIONS		Rédiger une lettre ouverte pour sensibiliser les autorités à la question de l'environnement.
	4				▪ Les verbes d'opinion. ▪ Lexique thématique.	- Administrative.	
MARS	1			VACANCES DE PRINTEMPS			
	2						
	3						
	4						
AVRIL	1	*La nouvelle réaliste*	*Relater un événement fictif.*	*Produire un court récit fictif.*	▪ Les figures de style. ▪ L'expression du but.	Le résumé.	Résumer une nouvelle Dégager le schéma narratif
	2						
	3					DEVOIRS SURVEILLES	
	4				▪ Le passé simple. ▪ Lexique thématique.	Le résumé.	Ecrire une courte biographie romancée.
MAI	1						
	2			COMPOSITIONS DE FIN D'ANNEE			
	3						

2 AS (Sciences)

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

2 A.S. Sciences.

REPARTITION ANNUELLE

Année scolaire: 2015/16.

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Projets	Séquences	Activités de langue	T.d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3 4			*Evaluation diagnostique*			
				Unité de renforcement linguistique			
OCTOBRE	1 2 3 4	*Le discours objectivé.*	*Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.*	Produire un texte pour présenter un phénomène.	Le présent de vérité générale. Les présentatifs. La nominalisation. L'expression lexicale de la cause/conséquence.	La prise de notes. Le compte rendu.	Présenter et expliquer les causes d'un phénomène.
NOVEMBRE	1 2 3 4	*Le plaidoyer et le réquisitoire.*	*Organiser un débat autour d'un thème d'actualité.*	Produire un texte pour démontrer un fait.	L'hypothèse. Les types de progressions.		Rédiger le compte rendu d'une expérience.
	1			COMPOSITIONS			
DECEMBRE	2 3 4	*La nouvelle d'anticipation.*	*Rédiger une nouvelle d'anticipation.*	Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue, une idée.	Lexique de l'adhésion. Les verbes d'opinion.	Le compte rendu.	Rédaction d'arguments et de contre arguments.
				VACANCES D'HIVER.			
JANVIER	1 2 3 4	*Le plaidoyer et le réquisitoire.*	*Organiser un débat autour d'un thème d'actualité.*	Produire un texte argumentatif pour dénoncer une opinion.	La cause et la conséquence. L'opposition/la concession.	L'exposé oral.	Reconstituer une argumentation. Rédiger un texte argumentatif.
FEVRIER	1 2 3 4	*La nouvelle d'anticipation.*	*Rédiger une nouvelle d'anticipation.*	Produire un récit pour présenter le monde de demain ou le monde de ses rêves.	La caractérisation.	Le résumé.	Présenter un objet, un décor futuriste. Rédiger une nouvelle.
				COMPOSITIONS			
MARS	1 2 3 4	*Le reportage touristique.*	*Rédige un reportage sur votre région/village pour le faire connaître.*		Les indicateurs de temps. Le conditionnel.		
				VACANCES DE PRINTEMPS			
AVRIL	1 2 3 4	*Le reportage touristique.*	*Rédige un reportage sur votre région/village pour le faire connaître.*	Produire un texte pour agir sur le destinataire.	La concordance des temps. Lexique thématique.	Le résumé.	Rédiger un reportage sur un site touristique, une curiosité de sa région.
					La substitution grammaticale et lexicale. La proposition subordonnée relative.	Le compte rendu.	
MAI	1 2			COMPOSITIONS DE FIN D'ANNEE			

2 AS (Lettres)

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

2 A.S. Lettres. **REPARTITION ANNUELLE** **Année scolaire : 2015/16**

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Projets	Séquences	Activités de langue	T.d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3			*Evaluation diagnostique*			
	4			*Unité de renforcement linguistique*			
OCTOBRE	1	*Le discours objectif.*	*Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.*	Produire un texte pour présenter un phénomène.	Le présent de vérité générale. Les présentatifs. La nominalisation. L'expression lexicale de la cause/conséquence. L'hypothèse. Les types de progressions.	La prise de notes.	Présenter et expliquer les causes d'un phénomène.
	2						
	3						
	4			Produire un texte pour démontrer un fait.		Le compte-rendu.	Rédiger le compte rendu d'une expérience.
NOVEMBRE	1	*Le discours théâtral.*	*Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.*	Produire une saynète sur un sujet d'actualité pour sensibiliser et agir sur le destinataire.	L'interrogation.		Compléter un dialogue théâtral.
	2				COMPOSITIONS		Rédiger répliques et didascalies d'une saynète.
	3				L'exclamation. Le discours direct/indirect.	L'exposé oral.	
DECEMBRE	4			VACANCES D'HIVER.			
JANVIER	1	*Le plaidoyer et le réquisitoire.*	*Organiser un débat autour d'un thème d'actualité.*	Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue, une idée. Produire un texte argumentatif pour dénoncer une opinion.	Lexique de l'adhésion. Les verbes d'opinion. La cause et la conséquence. L'opposition/la concession.	L'exposé oral. Le compte rendu.	Rédaction d'arguments et de contre arguments.
	2						
	3						
	4				La caractérisation.		
FEVRIER	1	*La nouvelle d'anticipation.*	*Rédiger une nouvelle d'anticipation.*	Produire un récit pour présenter le monde de demain ou le monde de ses rêves.	COMPOSITIONS		
	2				Les indicateurs de temps. Le conditionnel.	Le résumé.	Présenter un objet, un décor futuriste. Rédiger une nouvelle.
	3				VACANCES DE PRINTEMPS		
MARS	4				La concordance des temps. Lexique thématique.	Le résumé.	
AVRIL	1	*Le reportage touristique.*	*Rédiger un reportage sur sa région, son village pour les faire connaître.*	Produire un texte pour agir sur le destinataire.	La substitution grammaticale et lexicale. La proposition subordonnée relative.	Le compte-rendu.	Rédiger un reportage sur un site touristique, une curiosité de sa région.
	2						
	3						
	4				COMPOSITIONS		
MAI	1						
	2						
	3						

3 AS (Sciences)

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

3 AS Sciences. **REPARTITION ANNUELLE** **Année scolaire 2..../17**

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Projets	Séquences	Activités de langue	Techniques d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3	*Evaluation diagnostique*					
	4	*Unité de renforcement linguistique*					
OCTOBRE	1	*Documents et textes d'histoire.*	*Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réalisez une recherche documentaire pour informer vos camarades d'un événement marquant qui a eu lieu dans votre région.*	Informer d'un fait d'histoire.	Lexique de l'histoire, de la colonisation, de la guerre et de la paix. Les modalisateurs. Les valeurs des temps.	Le résumé.	Résumer un récit d'histoire.
	2						
	3						
	4						
NOVEMBRE	1			Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.	Valeurs du présent. Les connecteurs temporels. La cause et la conséquence.	La synthèse de documents.	Rédiger une synthèse de documents.
	2						
	3						
	4						
DECEMBRE	1						
	2	VACANCES D'HIVER					
	3						
	4						
JANVIER	1	*Le débat d'idées.*	*Organiser en classe des débats d'idées contradictoires sur divers sujets de société, puis en faire des comptes-rendus oraux et/ou écrits.*	S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.	Lexique de l'argumentation. Verbes d'opinion. Lexique de l'accord / désaccord et de l'opposition.	Le compte rendu objectif.	Produire un dialogue argumentatif.
	2						
	3						
	4						
FEVRIER	1			Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.	Les articulateurs logiques : a- de structuration. b- d'opposition. L'opposition et la concession.	Le compte rendu critique.	Rédiger le compte rendu d'un débat.
	2						
	3						
	4						
MARS	1	VACANCES DE PRINTEMPS					
	2						
	3						
	4						
AVRIL	1	*L'appel.*	*Dans le cadre d'une campagne d'information, lancer un appel à vos concitoyens afin de les sensibiliser à une question écologique.*	Comprendre l'enjeu de l'appel et inciter son interlocuteur à agir	Les verbes performatifs. Les verbes de modalité. L'expression lexicalisée du but. L'impératif, l'infinitif, le subjonctif. L'expression du but.	Le compte rendu critique.	Rédiger une scène fantastique.
	2						
	3						
	4						
MAI	1						
	2						
	3						
	4						

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

3 AS (Lettres)

3 A.S. Lettres. **REPARTITION ANNUELLE** **2016/17**

MOIS	Semaines	Objets d'étude	Projets	Séquences	Activités de langue	T.d'expression	Expression écrite
SEPTEMBRE	3			*Evaluation diagnostique*			
	4			*Unité de renforcement linguistique*			
OCTOBRE	1	*Documents et textes d'histoire.*	*Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réalisez une recherche documentaire pour informer vos camarades d'un événement marquant qui a eu lieu dans votre région.*	Informer d'un fait d'histoire.	Lexique de l'histoire. Lexique de la colonisation. Lexique de la guerre/la paix. Les modalisateurs. Les valeurs des temps.	Le résumé.	Résumer un récit d'histoire.
	2						
	3						
	4						
NOVEMBRE	1			Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.	Valeurs du présent. Les connecteurs temporels. La cause et la conséquence.	DEVOIRS SURVEILLES La synthèse de documents.	Rédiger une synthèse de documents.
	2						
	3						
	4						
DECEMBRE	1	*Le débat d'idées.*	*Organiser en classe des débats d'idées contradictoires sur divers sujets de société, puis en faire des comptes rendus des comptes rendus aux et/ou écrits.*	COMPOSITIONS S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.	Lexique de l'argumentation. Verbes d'opinion et d'influence. Lexique de l'accord et de l'opposition.	La technique de prise de notes.	Produire un dialogue argumentatif.
	2						
	3						
	4						
JANVIER	1			VACANCES D'HIVER			
	2			Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.	Les articulateurs logiques de : a- structuration. b- opposition. L'expression de l'opposition et la concession.	Le compte rendu critique.	Rédiger le compte rendu d'un débat.
	3						
	4						
FEVRIER	1	*L'appel.*	*Dans le cadre d'une campagne d'information, lancer un appel à vos concitoyens afin de les sensibiliser à une question écologique.*	Comprendre l'enjeu de l'appel et inciter son interlocuteur à agir	Les verbes performatifs. Les verbes de modalité.	L'essai.	Transformer une annonce en appel.
	2				COMPOSITIONS		
	3				L'expression lexicalisée du but. L'impératif/infinitif/subjonctif. L'expression du but.	L'essai.	
	4						
MARS	1			VACANCES DE PRINTEMPS			
	2						
	3						
	4						
AVRIL	1	*La nouvelle fantastique.*	*Rédiger une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire.*	Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.	La modalisation : certitude et incertitude. Les figures de style. Ordre chronologique et retour en arrière. Rythme de la narration . Lexique du surnaturel. Lexique de la peur. Les genres narratifs.	Le compte rendu critique	Rédiger une scène fantastique.
	2						
	3			Exprimer son imaginaire dans une nouvelle.			
	4						
MAI	1			BAC BLANC			
	2						
	3						

Test de compétence communicative :

Activité 1 (teste de communication) :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?

-pourquoi la moutarde lui monte au nez à chaque fois qu'on lui parle de la cigarette ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

-Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ?

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer

après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après nous étions heureux de le revoir parmi nous mais depuis cette anecdote il a arrêté de faire de la politique et même de fumer et a continué à vivre heureux, a décidé de faire des compliments à ma grand-mère pour sa cuisine et il mourut à l'âge de 98 ans…de vieillesse. Je l'aimais tellement…

Activités de compétence lexicale (expressions figées) :

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.*

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture, je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne, mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne

action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

<u>Activité 2</u> :

Voici des expressions figées très fréquentes, utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

12-Avoir du pain sur la planche

13-Etre armé jusqu'aux dents.

14-Couper les ponts

15-Mettre la charrue avant les bœufs

16-Renvoyer aux calendes grecques

17-Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance

18-Donner sa langue au chat

19-Bruler la chandelle par les deux bouts

20-Casser sa pipe

21-Poser un lapin

22-Avoir les yeux plus gros que le ventre

23-A bon chat ,bon rat

24-Remuer ciel et terre

25-Mettre les pieds dans le plat

26-Tirer dans les jambes.

27-Il y a belle lurette

28-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un

29-Faire la barbe à quelqu'un

30-Se faire des cheveux blancs

31-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un

32-Ne pas avoir la langue dans sa poche

33-Couter les yeux de la tête

34-Taper dans l'œil

35-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous, dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

j) Une voiture pareille va ……

k) Je ne suis pas d'accord avec sa décision, et je ……, elle va savoir ce que j'en pense.

l) Cette nouvelle maison me…….

m) La mère …….. pour le bien être de ses enfants.

n) Il y a……..que les gens ne vont plus au cinéma, vu l'avènement de la parabole.

o) Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est …….

p) Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu ……à ton adversaire ?

q) Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ……..

.....

r) Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ……

…….

Questionnaire (destiné aux étudiants) :

QUESTIONNAIRE

Etudiant :
Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

e- Expression qui véhicule une idée .
f- Proverbe.
g- Expression dont le sens est opaque.
h- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

d- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
e- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
f- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI NON ,Aucune

Si Oui , donnez quelques exemples :

……

……..

Q7 : Selon vous, les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI NON

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI NON

Si oui racontez là brièvement :

……

……

……

……

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

d- Vous cherchez le sens ailleurs

e- Vous la sautez , vous passez à autre chose

f- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte).

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

OUI NON

Si oui ,comment :……

……

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON OUI, expliquez :

Copies des réponses des étudiants :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ? le jour de la défaite

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? aucune idée

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

X

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? non

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? le grand-père

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? faux

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? c'est à-cause de certains personnes du fluents du village

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Amrou

Activité 3 :

je ne sais pas

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ?

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après nous étions heureux de le revoir parmi nous mais depuis cette anecdote il a arrêté de faire de la politique et même de fumer et à continué à vivre heureux , à décidé de faire des compliments à ma grand-mère pour sa cuisine et il mourut à l'âge de 98 ans…de vieillesse. Je l'aimais tellement…

1- Le grand père n'a pas cassé sa pipe -

2- celui qui lui a mis les bâtons dans les roues c'est un voisin avec qui il s'est querellé.

3- - - X

4- Non, il n'a pas de veste le vieux.

5- c'est le grand père cordon bleu.

6- Faux.

7- je ne sais pas.

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

AZiRi

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
Le grand père casse sa pipe au moment des élections.
-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ?

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ? il a perdu.

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? x

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

il aime la cigarete.

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? non

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? grand père

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? Vrai

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? x

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ? à l'âge de 98 ans, de vieillesse.

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? un de ses voisins

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? ×

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? la grand-mère (reconnu d'être une très bonne cuisinière)

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? oui, il a réapparus deux jours après

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? ×

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ? dans un accident de voiture

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? X

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

X

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? X

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? X

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? X

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? X

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Activité 3 : je sais pas

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ?

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ? le jour de la défaite

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? X

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? non

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? Voisin

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? F

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? X

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 3 :

Voici l'extrait sonore suivant (écoutez et répondez aux questions) :

-A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?

-Qui lui a mis les bâtons dans les roues ? C'est l'un de ses voisins.

- Pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?

à cause de ses dangers, il s'énerve quand on l'en parle.

-Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ? Non, il a échoué.

-Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ? Je ne sais pas

-Apres sa défaite aux élections ,le grand-père a pris la tangente , vrai ou faux ? J.S.P

-Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ? J.S.P.

EXTRAIT :

Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Copies des réponses des étudiants (activités : 1 et 2) :

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 : je ne sais pas

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat ,bon rat

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va ……

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je ……,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me…….

d- La mère …….. pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a……..que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est …….

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu ……à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ……..

.....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ……

…….

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 : - je ne sais pas

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat ,bon rat

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .....

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me.....

d- La mère n'a pas la langue dans sa poche pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a.....que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est .....

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ...

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu .....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 : je sais pas

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 : je sais pas

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat ,bon rat

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .....

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....je sais pas.....,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me.....

d- La mère .....je sais pas..... pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a.....que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est .....

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....je sais pas.....à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ...

.....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu .....

.....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10-Poser un lapin
11-Avoir les yeux plus gros que le ventre
12-A bon chat ,bon rat

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .coutez..les yeux de la tete.

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....je..ne..sais..pas.....,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me..tape dans l'œil.

d- La mère .Remuer ciel et terre. pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a..belle..lurette.....que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est .....mettre..la..charrue..avant..les..bœufs.

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....je..ne..sais..pas.....à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ..il.a....les.yeux..plus ...gros...que....le..ventre....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ....dois..faire ...un...sang..d'encre.....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche Faire du pain
2- Etre armé jusqu'aux dents. Avoir une arme
3- Couper les ponts Casser les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs X
5- Renvoyer aux calendes grecques X
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat X
8- Bruler la chandelle par les deux bouts Faire vite.
9- Casser sa pipe X
10-Poser un lapin mensonge
11-Avoir les yeux plus gros que le ventre manger beaucoup.
12-A bon chat ,bon rat X

13-Remuer ciel et terre Tout faire
14-Mettre les pieds dans le plat X
15-Tirer dans les jambes. X
16-Il y a belle lurette Ancien
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un ne pas le laisser passer
18-Faire la barbe à quelqu'un X
19-Se faire des cheveux blancs X
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un X
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche Parler beaucoup.
22-Couter les yeux de la tête X
23-Taper dans l'œil X
24-Se mettre le doigt dans l'œil. X

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .....

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....X.....Je ne sais pas....,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me.....

d- La mère a du pain sur la planche... pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a.....que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....X.....à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ...

.....X.....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu .....

.....X.....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche:
2- Etre armé jusqu'aux dents: être prêt à tout moment
3- Couper les ponts : parler à personne
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat: ne reste pas bouche
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe : trop nerveux
10-Poser un lapin
11-Avoir les yeux plus gros que le ventre : vraiment en colère
12-A bon chat ,bon rat : je ne sais pas

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil.

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .plus vite que l'avion

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....ne...suis..pas..satisfé....du tout et je suis contell e va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me..plait beaucoup

d- La mère ..et.....trop..cuisine pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a..toute la dame..que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est .....de la ca..enie.....

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....et le chan..pion.....à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ..parce que.....
c'est à moi..prix couter les yeux de la tete

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ..travailleras
...jour et nuit.....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents. défense
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat = ne parle pas.
8- Bruler la chandelle par les deux bouts =
9- Casser sa pipe = la mort. décédé
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat ,bon rat = les bon occasion

13-Remuer ciel et terre = essayer son possible, faire tous ce qui'il peut.
14-Mettre les pieds dans le plat = manque de respect
15-Tirer dans les jambes. = se blaguer ou mogner de qlq'un
16-Il y a belle lurette ×
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un ✓
18-Faire la barbe à quelqu'un = ennuier qlq'un dans son travail.
19-Se faire des cheveux blancs = anxiété, stress.
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un = aime quelqu'un et le supporte.
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche = ne maîtrise pas la langue, manque de lexique
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil = enerver qlq'un
24-Se mettre le doigt dans l'œil. toucher le point sensible

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va ……23……

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je ……×……,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me…….

d- La mère ……13…….. pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a……×……..que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est ……9……

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu ……×……à ton adversaire ?

h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ……..
.....×.....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu ……
……×…….

13-Remuer ciel et terre
14-Mettre les pieds dans le plat
15-Tirer dans les jambes.
16-Il y a belle lurette
17-Mettre les bâtons dans les roues à quelqu'un
18-Faire la barbe à quelqu'un
19-Se faire des cheveux blancs
20-Se faire un sang d'encre pour quelqu'un je pense une brusque colère
21-Ne pas avoir la langue dans sa poche
22-Couter les yeux de la tête
23-Taper dans l'œil
24-Se mettre le doigt dans l'œil. signifie qu'il est dérangé

2/ voici des phrases à trous ,dans lesquelles il faudrait placer ces expressions figées selon leurs contextes :

a- Une voiture pareille va .....

b- Je ne suis pas d'accord avec sa décision , et je .....je sais pas.....,elle va savoir ce que j'en pense.

c- Cette nouvelle maison me.....

d- La mère ..... pour le bien être de ses enfants.

e- Il y a.....que les gens ne vont plus au cinema, vu l'avènement de la parabole.

f- Vouloir faire de la plongée sous-marine avant de savoir nager , c'est .....je sais pas.....

g- Tu l'as vaincu avec un score écrasant, tu .....à ton adversaire ?

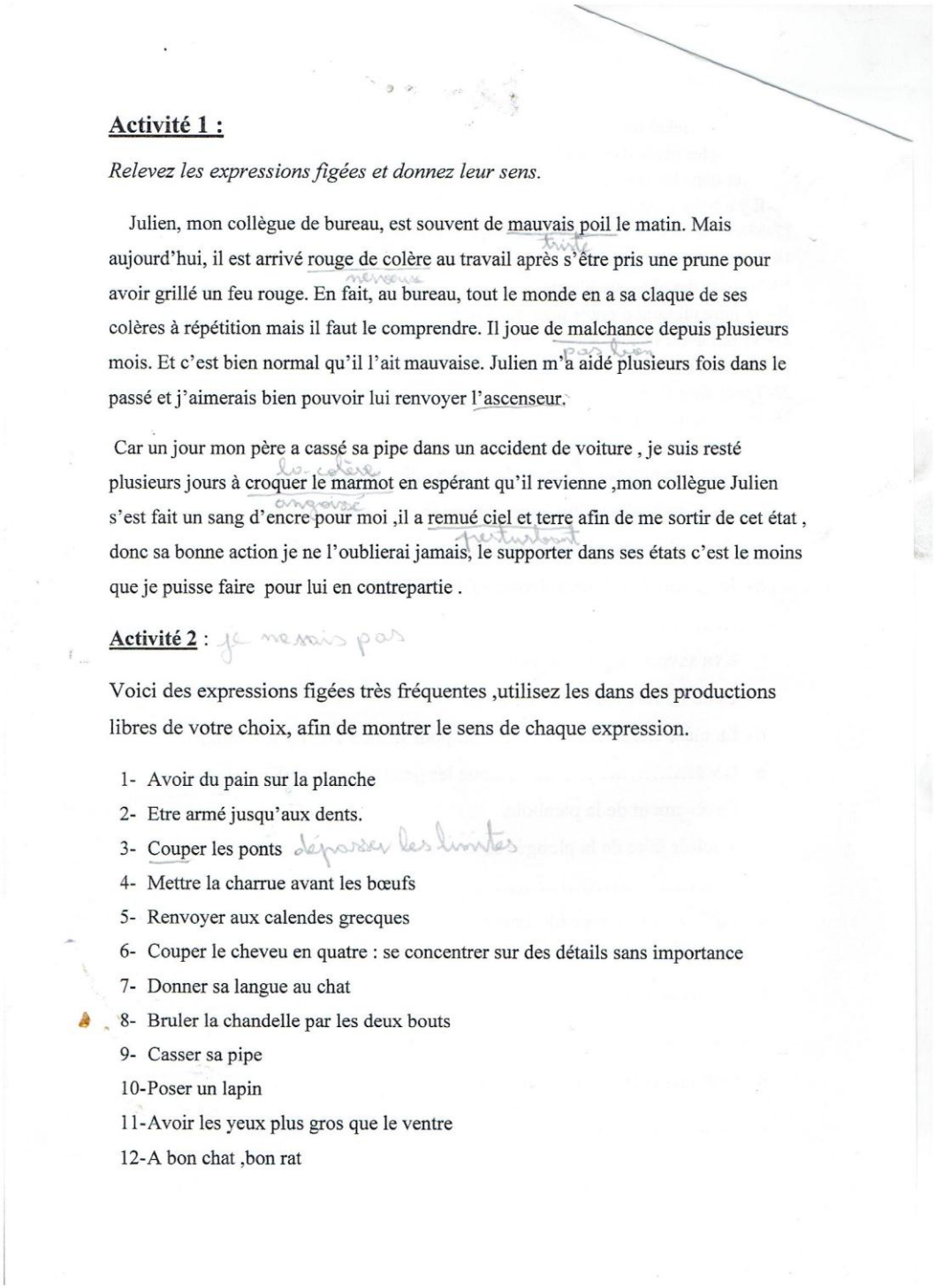
h- Il s'est acheté tout le magasin à cette allure, ...

.....

i- Pour soutenir ton mémoire avec une bonne mention ,tu .....

.....

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)



Activité 1 :

Relevez les expressions figées et donnez leur sens.

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 joue de malchance 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.

Car un jour mon père a cassé sa pipe dans un accident de voiture , je suis resté plusieurs jours à croquer le marmot en espérant qu'il revienne ,mon collègue Julien s'est fait un sang d'encre pour moi ,il a remué ciel et terre afin de me sortir de cet état , donc sa bonne action je ne l'oublierai jamais, le supporter dans ses états c'est le moins que je puisse faire pour lui en contrepartie .

Activité 2 :

Voici des expressions figées très fréquentes ,utilisez les dans des productions libres de votre choix, afin de montrer le sens de chaque expression.

1- Avoir du pain sur la planche
2- Etre armé jusqu'aux dents.
3- Couper les ponts
4- Mettre la charrue avant les bœufs
5- Renvoyer aux calendes grecques
6- Couper le cheveu en quatre : se concentrer sur des détails sans importance
7- Donner sa langue au chat
8- Bruler la chandelle par les deux bouts
9- Casser sa pipe
10- Poser un lapin
11- Avoir les yeux plus gros que le ventre
12- A bon chat ,bon rat

Réponses des étudiants au questionnaire :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI ✓ NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI NON ✓

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée .
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque. ✓
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté). ✓

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI NON ,Aucune ✓ (mais en Arabe, oui).

Si Oui ,donnez quelques exemples :

....
.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI ✓ NON

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI NON,Jamais ✓

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

X OUI NON

Si oui racontez là brièvement :

.....

.....

.....

.....

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs

b- Vous la sautez , vous passez à autre chose

c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte) ✓

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

X OUI NON

Si oui ,comment :...Ni oui...Ni Non, je ne reconnais pas une expression figée.....

.....

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI NON ✓

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON ✓ OUI, expliquez :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

QUESTIONNAIRE

Etudiant :

Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI ✓ NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI ✓ NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée ✗
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court. ✗
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI NON ,Aucune ✓

Si Oui ,donnez quelques exemples :

.....
.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI NON ✓

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Q8 : une fois, un enseignant nous a expliqué quelques expressions figée, mais pas comme un cours à part entière

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI NON ✓

Si oui racontez là brièvement :

.....

.....

.....

.....

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs
b- Vous la sautez , vous passez à autre chose
c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte). X

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

OUI NON ✓

Si oui ,comment :.....

.....

.....

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI ✓ NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON X OUI, expliquez :

- figées ~~Devenu solide, en particulier~~ Qui n'est pas susceptible de modification

et collocation : Action par laquelle on range les créanciers dans l'ordre suivant lequel ils doivent être payés

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

QUESTIONNAIRE

Etudiant :

Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI ✓ NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI ✓ NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée ✓
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté). ✓

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI ✓ NON ,Aucune

Si Oui ,donnez quelques exemples :

Poser un lapin.....
jeter des fleurs.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI NON ✓

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI ✓ NON

Si oui racontez là brièvement :

Une fois un amie m'a dit "arrête de me jeter des fleurs". Donc je me suis trouvée dans une situation très gênante dans laquelle j'étais étonnée

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs
b- Vous la sautez , vous passez à autre chose
c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte). ✓

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

OUI ✓ NON

Si oui ,comment : elle entrave la communication puisqu'il y en a des gens qui ne savent pas et ne comprennent pas les expression figées

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI NON ✓

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON ✓ OUI, expliquez :

Q8: une fois une enseignante nous a parlé brièvement des expressions figées (par devoir ment)

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

QUESTIONNAIRE

Etudiant : Bettache Nadina

Année : 3ème LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

✓ OUI NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

✓ OUI NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

✓a- Expression qui véhicule une idée .
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
✓c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI ✓NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI ✓NON ,Aucune

Si Oui ,donnez quelques exemples :

.....
.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI ✓ NON

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

✓ OUI NON

Si oui racontez là brièvement :

c'est très gênant quand on est en face d'une expression figée, surtout quand on ne comprend pas le sens exacte, dû fois on semble qu'on a compris et changer ou casser la conversation.

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs
b- Vous la sautez , vous passez à autre chose
✓ c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte).

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

✓ OUI NON

Si oui ,comment : difficulter de comprendre le sens ou le risque de deviner une réponse précise, on reparle à coté

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI ✓ NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

✓ NON OUI, expliquez :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

QUESTIONNAIRE

Etudiant : Benchenek Sofia

Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

✓ OUI NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI NON ✓

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

✓ a- Expression qui véhicule une idée .
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

✓ a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI ✓ NON ,Aucune

Si Oui ,donnez quelques exemples :

.....

.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

✓ OUI NON

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI ✓ NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI ✓ NON

Si oui racontez là brièvement :

.....

.....

.....

.....

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs

b- Vous la sautez , vous passez à autre chose

✓ c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte).

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

✓ OUI NON

Si oui ,comment : je n'arrive pas à continuer la discussion et répondre parce que je ne comprends pas le sens correspondant

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI ✓ NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

✓ NON OUI, expliquez :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI √ NON

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI NON √

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée .
b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque. √
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression . √
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI NON,Jamais √

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI NON ,Aucune √

Si Oui ,donnez quelques exemples :

.....
.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI NON √

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI NON,Jamais √

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

OUI NON √

Si oui racontez là brièvement :

.....

.....

.....

.....

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs
b- Vous la sautez , vous passez à autre chose
c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte). √

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

X OUI NON

Si oui ,comment :...Par ce que j'arrive pas comprendre le.....
....contexte dans je ne sais pas s'adapte dans la.....
.....conversation, ce qui fait pertubée devant les autres.

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI NON √

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

NON √ OUI, expliquez :

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Année : 3eme LMD

Q1 : Connaissez-vous la notion de « expression figée » ou « Figement » ?

OUI NON X

Q2 : Avez-vous étudié la notion d' « expression figée » ou « figement » ?

OUI X NON

Q3 : Que signifie pour vous la notion « Expression figée » ou « Figement » ?

a- Expression qui véhicule une idée .
X b- Proverbe.
c- Expression dont le sens est opaque.
d- Pas de réponse.

Q4 : Comment faites-vous pour comprendre une expression figée dans une conversation ?

X a- Vous dites clairement que vous n'avez pas compris l'expression .
b- Vous faites semblant d'avoir compris et vous stopper la conversation tout court.
c- Vous essayez de comprendre et vous donnez une réponse selon votre pressentiment (au risque de passer à coté).

Q5 : Utilisez-vous des expressions figées dans vos conversations quotidiennes ?

OUI X NON,Jamais

Q6 : Connaissez-vous quelques expressions figées ?

OUI X NON ,Aucune

Si Oui ,donnez quelques exemples :

.....
.....

Q7 : Selon vous ,les expressions figées ont-elles une place importante dans la langue française ,précisément dans la communication ?

OUI X NON

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Q8 : Dans votre formation à l'université ,avez-vous étudié les expressions figées ou « figement » ?

OUI X NON,Jamais

Q9 : Vous est-il arrivé une situation gênante dans laquelle on a utilisé une expression figée que vous n'avez pas saisie ?

X OUI NON

Si oui racontez là brièvement :

.....

.....

.....

.....

Q10 : Lorsque vous rencontrez une expression figée dans un texte ou dans vos lectures , que vous ne comprenez pas , comment vous faites ?

a- Vous cherchez le sens ailleurs

b- Vous la sautez , vous passez à autre chose

X c- Vous essayez de lui trouver un sens selon le contexte.(deviner le sens selon le contexte).

Q11 : Lorsque vous rencontrez une nouvelle expression figée dans une conversation, sentez –vous qu'elle entrave votre communication ?

X OUI NON

Si oui ,comment :...Lorsque je n'arrive pas à comprendre le vrai sens et de faire la relation entre le sujet de la conversation et cette expression figée.....

Q12 : connaissez-vous la notion de « collocation » ?

OUI X NON

Q13 : Connaissez-vous la différence entre « expression figée » et « collocation » ?

X NON OUI, expliquez :

Copies des tests des étudiants revues après remédiation

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
Il est mort a 98 ans, de vieillesse
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
c'est son voisin qui lui a mis les bâtons dans les roues
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?
-c'est à cause de ses voisins
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
oui il a perdu les élections
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
le cordon bleu s'est l'épouse du grand père
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ? c'est faux
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
Parce qu'il a perdu les élections

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
   a 58 ans. il decede.
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
   Son voisin a mis les batons dans les Roues.
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?
   quand on lui parle de la cigarette.
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
   Oui.
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
   Le cordon bleu c'est sa femme.
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ? Non.
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
   il a honte parce qu'il a perdu.

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
- Il est décédé à 98 ans vieux.
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
- Le voisin du grand père qui l'a mis les bâtons ds les roues.
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ? Le grand père s'enerve quand on parle avec lui de la cigarette.
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
- Oui il a pris une veste dans les élections
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
- La femme du grand-père qui est cordon bleu.
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ? Oui, il a pris la tangente après la defaite.
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
- parceque il s'est disputé.

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
Il a cassé sa pipe a l'age de 98 ans
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
c'est le voisin du grand-père qui lui a mi les bâtons dans les roues
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?
A cause de la cigarette.
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
Oui le grand-père a pris une veste lors des élections
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
La femme du grand père c'est le cordon bleu
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ? ~~Faux~~ vrai -
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
Il roulait vite de honte.

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après nous étions heureux de le revoir parmi nous mais depuis cette anecdote il a arrêté de faire de la politique et même de fumer et à continué à vivre heureux , à décidé de faire des compliments à ma grand-mère pour sa cuisine et il mourut à l'âge de 98 ans…de vieillesse. Je l'aimais tellement…

1 -Le grand père a cassé sa pipe à 98ans, très vieux

2- Son voisin lui a mis les bâtons dans les roues en montant ~~des~~ certaines personnes influentes du village, avec qui il s'est querellé.

3 - la moutarde lui monte au nez quand on lui parle des dangers de la cigarette, à cause des élections.

4) -Ah le grand père a pris une veste lors des élections quand il s'est enfuie avec sa voiture à toute vitesse

5) -Le cordon bleu c'est son épouse, c'est une bonne cuisinière

6 - Faux, il n'a pas pris la tangente après sa défaite au élections

7 -

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
Le grand père a cassé sa pipe à 98 ans, Très vieux
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
son Voisin lui a mis les bâtons dans les roues en montant
3) - pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ? Certaines personnes influentes du village,
La moutarde lui monte au nez quand on lui parle des dangers de la cigarette
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?

5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
le cordon bleu c'est son femme
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ?
Non il n'a pas pris la tangente
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
le grand-père roulait vite parce qu'il était en colère

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)

Questions :

1) - A quel moment le grand père a-t-il cassé sa pipe ?
   - Il est mort à 98 ans.
2) - Qui lui a mis les bâtons dans les roues ?
   - C'est son voisin qui lui a mis les batons dans les roues.
3) – pour quelle raison la moutarde lui monte-t-elle au nez ?
   - Il s'enerve lorsqu'ils lui parlent de la cigarette.
4) - Le grand père a -t-il pris une veste lors des élections ?
   . Oui, il a pris une veste.
5) - Qui est reconnu cordon bleu dans l'histoire ?
   - La femme du grand-pere est un cordon bleu.
6) - Apres sa défaite aux élections, le grand-père a pris la tangente, vrai ou faux ? Oui, il a pris la tangente (la f
7) -Pourquoi le grand-père roulait à tombeau ouvert le jour de la défaite ?
   . Apres sa défaite, il etait en colere.

-Voici l'extrait sonore suivant (Ecoutez et répondez aux questions qui suivent) :

« Quel drôle de caractère que celui de Si-Hamdane mon grand-père, mais si gentil quand-même avec tout le monde…Sauf parfois avec sa femme à qui il faisait, à tors d'ailleurs, des reproches sur ce qu'elle lui préparait à manger alors qu'elle passait aux yeux de toute la famille pour une très bonne cuisinière.

La politique c'était sa passion, tant et si bien qu'il a fini un jour par créer son propre parti, mais cette passion le rendait si nerveux qu'il s'est remis à fumer, lui qui avait arrêté pendant quelques années et dès qu'on lui parlait des dangers de la cigarette, il s'énervait davantage . Toutefois il y a eu des jours où on ne le reconnaissait plus, il n'était presque plus le même homme et je ne suis pas prés d'oublier la colère qu'il a piqué le jour où il a échoué lors des élections locales auxquelles il s'était présenté, cela à cause d'un de ses voisins avec qui il s'était querellé et qui lui avait entravé sa campagne électorale, en montant contre lui certaines personnes influentes du village. Ce jour-là on l'a vu monter dans sa voiture, démarrer en trombe et rouler à très vive allure vers la sortie du village. Tout le monde avait cru qu'il avait voulu s'éclipser par honte et ne plus se montrer après cette défaite aux élections mais il n'en fût rien. Deux jours après

Le rôle des expressions figées dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants de troisième année de licence de français (cas de l'université de Médéa)