



Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues Etrangères

Filière de Français

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Académique**

Option: Didactique des langues-cultures

Thème :

**Vers la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle au
moyen de l'enseignement des expressions figées : Mettre en action
la phraséodidactique.**

Cas des élèves de la 2^{ème} AS. Lycée Mohamed Laarbi Baarir-Tolga.

Sous la direction de:

Pr. MEKHACHE Mohammed

Rédigé par:

BESSAOUDI Khaoula

Membres du jury :

Président : M. CHELOUAI Samir **MAA** Université de Biskra

Rapporteur : Pr. MEKHACHE Mohammed **PR** Université de Biskra

Examineur : Dr. DJOUDI Mohamed **MAA** Université de Biskra

Année universitaire : 2019 - 2020



Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : *Bessaoudi Khaouba* présentant un mémoire de master

Option : *Didactique des langues - cultures*

Intitulé : *vers la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle au moyen de l'enseignement des expressions figées : mettre en action la phraséodidactique : cas des élèves de 2^{ème} AS. Hycer Laarbi Baaria Tolga*

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

Bessaoudi Khaouba

Remerciements

Tout d'abord, je remercie Dieu, le tout puissant de m'avoir donné le courage, la patience et la force d'accomplir ce travail malgré toutes les épreuves que j'ai traversées.

Que mon directeur de recherche Monsieur Mohammed Mekhnache veuille bien agréer la quintessence de ma profonde gratitude pour les conseils et orientations salutaires qu'il m'a prodigués durant la réalisation de ce travail. Monsieur je vous dois un respect inconditionnel.

Que les membres du jury soient chaleureusement remerciés et dûment salués pour avoir pris la peine de scruter minutieusement les pages de ce présent travail. Et à tous ceux qui m'ont relevée après avoir, maintes fois trébuché.

Dédicaces

A ma bienveillante mère qui m'a réconfortée, dorlotée, guéri mes plaies, et qui a mis du baume sur mon cœur quand j'étais lamentablement chagrinée. Qu'elle soit fière et retrouve dans ce modeste travail l'exaucement de ses vœux tant formulés, le fruit de ses innombrables sacrifices, bien que je ne lui en acquitte jamais assez.

A mon père, en témoignage de l'amour, l'affection et le soutien qu'il m'a offerts depuis ma naissance. Pour toutes les peines et tous les sacrifices qu'il a consentis pour mon éducation. Papa tu m'as appris à me battre jusqu'au bout pour réussir, je n'ai été guidée jusqu'à présent que par le désir de t'honorer.

A l'étincelle de ma vie, mon fiancé HAITHEM qui m'a comblée d'amour, qui a toujours cru en moi et pour qui mon cœur bat.

A Mes chers frères: Youcef, Amine, Karim, Hamza

A la prunelle de mes yeux, ma sœur unique Racha

A Ma tante adorée Radia

A Ma cousine d'amour Zohra

A Mes chères copines : Djouhaina, Bouthaina, Hadjer, Khaoula, Djoumana, Sirine

A ceux qui m'ont permis de puiser dans leur pactole et m'ont offert les bijoux de leurs écrins, je dédie ce travail qui, sans eux, aurait été sempiternellement reporté

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Dédicaces

Liste des tableaux et des schémas

INTRODUCTION GENERALE.....01-04

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : La compétence linguistico-culturelle : éléments définitoires.

Introduction.....07

I- DEFINITION DE LA LANGUE.....08

A- La langue, concept linguistique et didactique.....08

1- La langue concept linguistique.....08

2- La langue, concept didactique.....10

B- Langue maternelle et langue étrangère.....10

II- DEFINITION DE LA LINGUISTIQUE.....12

III- DEFINITION DE LA CULTURE.....13

A- Composantes de la culture.....15

B- Niveaux de la culture.....17

C- Culture et civilisation.....18

D- Représentation, stéréotype et préjugé.....20

E- Enseigner la culture.....22

1- L'approche communicative.....23

2- La perspective actionnelle.....24

F- L'enseignant comme médiateur (inter) culturel.....24

G- Acculturation et déculturation.....26

IV- LA COMPETENCE LINGUISTIQUE.....	27
A- Définition de la compétence linguistique.....	27
B- Composantes de la compétence linguistique.....	28
V- LA COMPETENCE CULTURELLE.....	30
A- Définition de la compétence culturelle.....	30
B- Composantes de la compétence culturelle.....	32
VI- RELATION ENTRE LA LANGUE ET LA CULTURE.....	33
VII- INTERCULTURE ET COMPETENCE INTERCULTURELLE.....	35
A- Contexte et évolution.....	35
B- A propos du préfixe "Inter".....	35
C- La compétence interculturelle.....	38
VIII- APPROCHES DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE.....	38
A- L'approche linguistico-culturelle.....	38
B- L'approche socioculturelle.....	39
C- L'approche interculturelle.....	39
IX- POUR UNE MISE EN APPLICATION DE LA PRAGMATIQUE LEXICULTURELLE	
.....	39
Conclusion.....	43

CHAPITRE II : Les expressions figées, objet d'enseignement

Introduction.....	45
I- LE FIGEMENT LINGUISTIQUE.....	46
A- Le figement VS la combinatoire libre.....	46
B- Le figement, à la recherche d'une définition.....	48
1- Définitions des dictionnaires.....	49
2- Définition des linguistes.....	50

C- Le flottement terminologique.....	51
D- Degré de figement.....	54
E- Critères de figement.....	55
1- <i>La polylexicalité</i>	59
2- <i>L'opacité sémantique</i>	59
3- <i>Le blocage des propriétés transformationnelles</i>	60
4- <i>La non-actualisation des éléments</i>	61
II- LES EXPRESSIONS FIGEES.....	61
A- Qu'est-ce qu'une expression figée ?.....	61
B- Locution ou expression ?.....	62
C- Typologie des expressions figées.....	64
1- <i>Les expressions idiomatiques</i>	65
2- <i>Les collocations</i>	66
3- <i>Les parémies</i>	67
D- Critères des expressions figées.....	68
1- <i>Aspect sémantique : la non-compositionnalité du sens</i>	68
2- <i>Aspect lexical : la non substituabilité paradigmatique</i>	69
3- <i>Aspect morphosyntaxique : la non-modifiabilité</i>	69
E- Valeurs des expressions figées.....	69
1- <i>La dimension linguistique</i>	69
2- <i>La dimension culturelle</i>	70
3- <i>La dimension sociale</i>	73
III- FIGEMENT ET ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE.....	73
A- La phraséologie.....	73
1- <i>Définition de la phraséologie</i>	73
2- <i>Place de la phraséologie en classe de FLE</i>	74
3- <i>Place de la phraséologie dans le CECRL</i>	75
4- <i>La compétence phraséologique</i>	78
B- Les expressions figées comme objet d'enseignement.....	79

1- La phraséodidactique.....	80
a. Définition de la phraséodidactique.....	80
b. Histoire de la phraséodidactique.....	81
c. Composantes de la phraséodidactique.....	83
2- Traitement des expressions figées dans les manuels de FLE.....	83
3- Méthode d'enseignement des expressions figées : Le français idiomatique.....	84
4- Intérêt et enjeux de l'enseignement des expressions figées.....	86
5- Difficultés d'apprentissage des expressions figées.....	87
a. Opacité sémantique et difficulté de compréhension.....	87
b. Pragmatique et difficulté d'emploi.....	88
c. Difficulté de mémorisation.....	88
6- Rôle de l'enseignant.....	89
7- Approches de l'enseignement/apprentissage des expressions figées.....	90
a. L'approche comparative-contrastive.....	90
b. L'approche sémasiologique.....	91
c. L'approche onomasiologique.....	91
Conclusion.....	92

PARTIE II : ITINERAIRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : Expérimentation et démarche suivie

Introduction.....	95
I- PARAMETRES DE L'EXPERIMENTATION.....	96
A- Nature de l'expérimentation.....	96
1- Public.....	96
2- Terrain.....	97
3- Durée.....	97
4- Méthodes adoptées.....	97
5- Etapes de l'expérimentation.....	98
6- Moyens pédagogiques mis en œuvre	98
7- Modalités du travail préconisées.....	98

B- Objectifs de l'expérimentation.....	98
II- CARACTERISTIQUES DE L'EXPERIMENTATION.....	99
A- Présentation de la séquence pédagogique « Dans la peau d'un Français ».....	99
1- <i>Le contexte</i>	99
2- <i>Les principes méthodologiques</i>	100
3- <i>Le groupement des apprenants</i>	100
4- <i>Le matériel didactique utilisé</i>	100
5- <i>Les approches préconisées</i>	101
6- <i>Les étapes de la séquence</i>	101
a. <i>Prise de conscience phraséologique</i>	101
b. <i>Phase d'imprégnation</i>	101
c. <i>Phase de consolidation et vérification des acquis</i>	101
B- Déroulement de l'expérimentation.....	102
1- <i>Découverte et sensibilisation</i>	102
2- <i>Présentation du premier outil d'analyse : l'expérimentation</i>	103
a. <i>Réalisation du pré-test</i>	103
b. <i>Déroulement séquentiel (test)</i>	105
* <i>Unité 1 : Les collocations</i>	105
* <i>Unité 2 : Les expressions idiomatiques</i>	112
* <i>Unité 3 : Les parémies</i>	129
c. <i>Le post-test (l'évaluation)</i>	136
3- <i>Présentation du deuxième outil d'analyse : le questionnaire</i>	138
Conclusion.....	140
CONCLUSION GENERALE.....	142
Références bibliographiques.....	145
Résumé	

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

Tableau 1- Les différents termes employés pour décrire les critères de figement.....	57
Schéma 1- Classification des expressions figées	64
Tableau 2- Typologie des collocations.....	67
Schéma 2- Objectifs et champs d'application de la phraséodidactique.....	81

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

A l'ère actuelle, la mondialisation affecte toutes les différentes dimensions de l'activité humaine. Qu'elles soient sociales, économiques, politiques ou culturelles, la globalisation transforme profondément nos pratiques en modifiant la vision que nous avons de nous-mêmes, des autres et du monde.

A cet effet, l'Algérie, à l'instar d'autres pays du monde, s'est mise sur les rails de la mondialisation en réponse aux nouveaux défis mis en jeu et auxquels elle doit faire face.

Avec cette transformation grandissante où toutes les frontières entre les langues et les cultures tendent à s'effacer, est né le besoin d'adapter et d'ajuster les processus éducatifs au changement sociétal. D'où la nécessité de repenser les orientations des réformes éducatives notamment en matière des langues étrangères qui, dans un contexte pareil constituent le canal le plus efficace favorisant le contact et véhiculant la culture, sachant que la langue est le catalyseur d'une dynamique sociale.

Pour ce faire, le système éducatif algérien s'est targué de répondre aux nouvelles tendances mondiales qui promeuvent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le français en l'occurrence, dans une perspective communicative. Aussi est-il d'une importance insoupçonnée de recadrer la mission fondamentale de l'école algérienne qui, désormais se concerne par la socialisation de l'apprenant. Ceci se traduit par la refonte mise en œuvre en 2003 adoptant une nouvelle orientation tendant vers un éclectisme qui se veut actif. Celui-ci se compose de trois approches méthodologiques : l'approche par compétences, la pédagogie par projet et l'approche communicative en vue de former un citoyen du monde imprégné de sa propre culture et ouvert à la culture de la langue dont il est question.

C'est ainsi que notre système se voit caresser un projet ambitieux dont l'objectif semble "utopique" si l'on se réfère à la réalité du terrain. En effet, nous constatons que bien que ce nouveau souffle ait touché l'éducation en Algérie et bien que dans le flot de la mondialisation la valorisation de la culture soit une condition sine qua non pour tout enseignement de langue notamment le français, elle (culture) subit une marginalisation manifeste. On végète dans une situation de stagnation où l'enseignement de la langue française est expurgé de son substrat culturel, une multitude de paramètres en est la cause, parmi lesquels : l'évitement d'une éventuelle crise identitaire ou culturelle, les représentations ayant pour origine l'arrière-plan historique du pays ou la recherche d'une fuite d'une emprise civilisationnelle.

Au surplus, en dépit des efforts déployés, et bien que les objectifs escomptés dans les curricula tendent tous vers l'installation chez l'apprenant d'une compétence communicative, on assiste aujourd'hui à une indigence flagrante du vocabulaire chez les apprenants, les empêchant ainsi de comprendre les énoncés des natifs et les menant par voie de conséquence à l'incapacité de produire des énoncés qui y sont semblables et qui sortent de leur caractère académique voire officiel.

INTRODUCTION GENERALE

Ces lacunes ne résultent pas uniquement de l'incompétence linguistique mais aussi de l'absence criarde d'une compétence culturelle. Cela est dû essentiellement à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie qui se base en grande partie sur la connaissance des mots employés sur l'axe syntagmatique et qui sont plus ou moins présents dans les conversations des natifs.

Ces défaillances nous ont poussée à nous interroger sur les points suivants : comment peut-on redorer le blason à l'enseignement du français ? Quelle serait la panacée qui pourrait remédier aux lacunes d'ordre linguistique et celles d'ordre culturel ? Pourquoi continue-t-on à accorder de l'importance à l'intériorisation stérile du système linguistique qui prend la forme d'un déballage machinal ou d'un gavage (où l'apprenant doit déurgiter à la manière de certains animaux ce qu'il a ingurgité auparavant) ? Si l'on s'attache à priori, à installer une compétence linguistique, n'existe-t-il pas de moyens permettant de l'allier à une compétence culturelle faisant ainsi d'une pierre deux coups ? Toutes ses questions ont permis de déclencher des pistes de réflexion qui se sont attelées à essayer de sortir de cette impasse afin de trouver des palliatifs, qui, à notre sens, résident aujourd'hui dans le triptyque comprenant les 3 composantes : (expressions idiomatique, collocations et parémies) ou ce qu'on appelle communément les expressions figées.

Les expressions figées utilisées inconsciemment par les locuteurs natifs passent souvent inaperçues aux yeux de ces derniers alors qu'elles sont vite repérées par les étudiants étrangers, les mettant ainsi dans l'embarras en cas d'incompréhension. Leur opacité représente un écueil dans l'apprentissage du FLE et amène souvent les apprenants à les ignorer ce qui les éloigne de fait d'une maîtrise complète de la langue cible. Elles sont d'une importance incontestable car mis à part leur richesse langagière, elles dénotent indéniablement d'une compétence culturelle. Leur connaissance dote l'apprenant d'une fluidité verbale, d'une confiance en soi et d'une assurance lors des communications. Elles assurent également le sentiment d'appartenance au groupe social qui est dans notre cas la francophonie. En outre, elles peuvent œuvrer à dissiper un certain nombre de quiproquos et de malentendus d'ordre socioculturel. De plus elles épargnent l'apprenant de faire des enfilades de mots. Or, leur méconnaissance pourra constituer un obstacle non seulement à la compréhension mais aussi à la production fluide.

A cet égard, nous avons constaté que ces expressions subissent une marginalisation. Leur enseignement est relégué au second plan voire même négligé car nonobstant leur importance, elles n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicite. On ne les aborde que rarement notamment de la part des enseignants qui les insèrent spontanément dans leurs discours sans que les apprenants s'en prennent conscience.

Ces tournures ne se manifestent alors que dans les discours des enseignants dans la plus part du temps, nous avons remarqué donc que les étudiants, du moins ceux qui les captent recourent à une traduction littérale qui ne va pas au-delà de la décortication ou la

INTRODUCTION GENERALE

décomposition syntaxique et lexicale pour comprendre ces expressions ce qui induit à une traduction erronée et parfois même insensée.

En outre , nous avons constaté que les apprenants ont tendance à formuler des phrases complexes à la place d'une collocation ou d'expression figée qui peut leur épargner la longueur des phrases et les agglomérats des mots , prenons cet exemple : au lieu de dire " il y a un mot en plus dans la liste " un natif dirait " il y a un ajout de mot " cela est dû à l'ignorance des collocations.

Le choix de travailler sur le thème de l'enseignement des expressions figées nous a motivée à maintes reprises. D'une part, par une motivation personnelle pour l'apprentissage des expressions figées et notre conscience de leur importance pour se montrer un locuteur performant en FLE sur tous les niveaux: linguistique, culturel et social. D'autre part, pour valoriser la phraséodidactique qui a pour objet l'enseignement du figement.

Notre travail de recherche s'inscrit donc au carrefour de la didactique des langues-cultures et la phraséodidactique et concerne particulièrement l'enseignement/apprentissage des expressions figées en classe de FLE.

Les questions centrales qui sous-tendent notre recherche sont :

1. Dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage des expressions figées permet-il de mettre en corrélation le linguistique et le culturel ?

2. Quel est l'apport de la phraséodidactique dans le développement de cette compétence?

Suite à notre contact avec le terrain et après avoir effectué des lectures sur le thème, nous nous interrogeons sur le rôle de l'enseignement/ apprentissage des expressions figées dans la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle.

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. L'enseignement/ apprentissage des expressions figées élargirait le réseau sémantico-lexical et culturel de l'apprenant car elles fournissent de nouveaux mots et véhiculent la culture.

2. Mettre en action la phraséodidactique aiderait les enseignants à faciliter la compréhension de ces expressions en explicitant leurs significations et les contextes de leurs utilisations.

Notre travail de recherche a pour objectifs de :

1. Lier l'enseignement de la phraséologie à celui de la culture.

2. Valoriser l'enseignement/ apprentissage des expressions figées afin de montrer leur importance.

INTRODUCTION GENERALE

3. Mettre en lumière la phraséodidactique, ce domaine peu et mal-exploité en dépit de son apport.

Pour valider nos hypothèses, nous avons opté pour une méthode expérimentale durant laquelle nous viserons un public inscrits en 2^{ème} année secondaire, filière des langues étrangères. Ce choix se justifie par le fait que la majorité des apprenants à ce niveau, ont une connaissance, minime soit-elle, sur la langue et la culture françaises due aux raisons susmentionnées. La compréhension des discours oraux et écrits notamment des enseignants, contenant des expressions figées leur fait défaut.

De surcroît, nous estimons que thème de recherche représente une source de motivation pour eux, compte tenu que d'une part : le français fait partie des matières principales nécessaires pour la réussite de leur cursus, d'autre part, puisque la majorité d'entre eux comptent se spécialiser en français quand ils auront accès à l'université où ils feront face à l'usage de ces expressions de la part de la quasi-totalité des enseignants. Ainsi, nous avons jugé qu'il serait judicieux de les préparer à la confrontation de ces tournures à un niveau précoce.

L'expérimentation sera complétée d'un deuxième dispositif méthodologique à savoir une enquête par questionnaire destiné à l'intention des apprenants participant à l'expérience pour que notre investigation puisse revêtir plus de fiabilité.

Notre travail s'articule autour de deux grandes parties: la première est théorique et se subdivise en deux chapitres : le premier chapitre, intitulé : « la compétence linguistico-culturelle, éléments définitoires » est axé particulièrement sur la langue et la culture tout en ayant comme toile de fond la didactique des langues-cultures. Dans ce chapitre, nous définirons dans un premier temps la langue et la culture, puis nous présenterons les autres considérations théoriques à savoir définition de la compétence linguistique et la compétence culturelle. Nous aurons parfait ce chapitre par établir la relation étroite qu'entretiennent ces deux compétences.

Le deuxième chapitre est intitulé « les expressions figées, objet d'enseignement » dans lequel nous définirons les expressions figées, citerons leurs types et leurs caractéristiques. Ce chapitre comprendra une sous-section consacrée à la définition de la phraséodidactique et à son apport dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Quant à la dernière partie, elle comprendra un seul chapitre consacré à l'itinéraire méthodologique de notre étude. Nous y exposerons l'expérimentation consistant en l'exploitation d'une séquence pédagogique intitulée « Dans la peau d'un Français » suivie d'un questionnaire destiné aux apprenants. Cette étape nous permettra de consolider les connaissances théoriques.

La présente recherche s'achèvera par une conclusion récapitulative.

PARTIE I

Considérations théoriques

CHAPITRE I

La compétence linguistico-culturelle, éléments définitoires

Introduction

« Nous vivons toujours le langage au sein d'une société, au sein d'une culture. Et si j'ai dit que l'homme ne naît pas dans la nature, mais dans la culture, c'est que tout enfant et à travers les époques, dans la préhistoire la plus reculée comme aujourd'hui, apprend nécessairement avec la langue les rudiments d'une culture. Aucune langue n'est séparable d'une fonction culturelle »

Emile Benveniste

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'est longuement limité et se limite encore à la seule maîtrise de la compétence linguistique au détriment de la compétence culturelle, composante nodale et inhérente à l'appropriation d'une véritable compétence de communication en raison de la représentation du joug étranger et ce que la langue française charrie comme culture.

Toutefois, dans la conception de "la formation d'un citoyen du monde", envisager l'enseignement d'une langue étrangère requiert sa prise en charge globale et postule un rapprochement culturel voire civilisationnel donc un rapport qui ne saurait être hiérarchique ou de domination c'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de la culture s'avère indispensable au point de considérer celui qui ne maîtrise pas la culture et ses artefacts comme "pénalisé" d'avance d'autant plus qu'il ampute par là-même une partie essentielle pour ne pas dire vitale de la communication.

Dans le présent chapitre, nous présenterons les considérations théoriques sous-jacentes à notre réflexion sur la relation langue-culture. Cela se traduira à travers la définition de la langue en linguistique et en didactique, de la linguistique, de la culture, de la compétence linguistique et tout ce qui s'y rapporte et de la compétence culturelle. Nous finirons par établir le lien entre la langue et la culture et nous aborderons comme derniers points le phénomène de l'interculturel comme étant le résultat du contact des cultures et la perspective vers laquelle il se projette "l'altérité" ainsi que les approches de la culture en didactique des langues. Enfin, nous clôturerons notre chapitre par une conclusion synoptique.

I. DEFINITION DE LA LANGUE

Si nous posons la question : qu'est-ce que la langue ? Nous pouvons atterrir sur des conceptions plus ou moins convergentes abordées sous différents angles d'études, raison pour laquelle ce concept revêt un caractère polymorphe. Nombreuses sont les acceptions dont la langue a bénéficié, nous en retenons les propositions les plus représentatives sous forme d'une panoplie de théories.

A. La langue, concept linguistique et didactique

1. La langue, concept linguistique

La première définition que l'on peut attribuer à la langue d'un point de vue linguistique relève de la doctrine saussurienne définie dans son ouvrage « *Cours de Linguistique Générale* » (2005, p.22) comme :

« un système de signes exprimant des idées et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets (...). Elle est seulement le plus important de ces systèmes »¹ ou encore « la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre » (2005, p. 29)

En termes plus simples, la langue est un système de codes, un ensemble de signes associant une image auditive (son) / visuelle (graphie) et un sens dont la fonction est l'expression de la pensée. L'idée de la systématisme sous-tend que la langue ne peut être réduite en une nomenclature où les signes sont produits aléatoirement, bien au contraire, on entend par « système » un ensemble structuré au sein duquel les signes ne sont pas disjoints, ils s'équipent d'une faculté d'association et de coordination et s'accordent sur des combinaisons et classifications selon des normes (règles) de façon à ce qu'ils construisent un tout cohérent. De ce fait, l'identité du signe est relationnelle, il tire sa valeur des rapports qu'il tisse avec les autres signes.

Le linguiste structuraliste s'attache donc à décrire ce système afin de découvrir les rapports existant entre ses éléments constitutifs, la manière dont ils se combinent, leurs régularités et leur organisation. La langue envisagée de la sorte est prise pour une structure abstraite, isolée et étudiée en elle-même et pour elle-même.

D'autres linguistes partisans de l'orthodoxie saussurienne, à savoir :Hjemslev, Bloomfield et Chomsky ont pris la même conception descriptive de la langue comme un

¹ Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de mémoire.

soubassement pour l'élaboration de leurs théories linguistiques, néanmoins, Chomsky en psycholinguistique bien qu'il conçoive la langue comme un système de signes, s'est attaché plutôt à l'étude du processus mental du langage et non la façon dont les éléments linguistiques s'associent les uns aux autres afin d'explicitier les liens existant entre le mode de pensée et la réalité langagière.

Saussure, ayant pour ambition d'échafauder sa théorie et pour des fins méthodologiques a fait fi de tout ce qui ne se rapportait pas à la structure interne et abstraite, voire au côté social de la langue. Quoique quelques passages du « *Cours de Linguistique Générale* » traitent du caractère social de la langue en la décrivant comme étant soit « *la partie sociale du langage* » (2005, p. 20) soit par « *une institution sociale* » (2005, p.21), Saussure n'accorde à cette propriété qu'un intérêt minime, chose qui a fait l'objet d'une critique virulente sur la base de laquelle s'est fondée la sociolinguistique car « *les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs* » (Calvet, 2013, p.3)

Dès lors, d'un point de vue sociolinguistique, la langue est définie comme un instrument de communication, une microstructure à l'intérieur d'une macrostructure dont les composantes sont l'homme et la société, elle ne peut être qu'un produit de civilisation dont l'usage est régi par le vécu socioculturel d'une communauté linguistique

Antoine Meillet (disciple de Saussure) quant à lui conçoit la langue comme « *un fait social* » (A. Meillet in Calvet, 2013, p.5) remettant ainsi la théorie de son maître en cause en admettant que :

« *En séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité ; il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable* » (2013, p.5)

Dans la même optique Benveniste s'efforça d'étudier l'individualité de la langue et son fonctionnement social en tenant compte de son paramètre actif et la position du locuteur lors de l'acte d'énonciation. Il considère la langue comme un « *mode d'action* » servant non pas à décrire le monde mais d'agir sur lui, un mouvement dynamique dans lequel certaines formes ne sont pas stables et varient en fonction du locuteur et du contexte.

Tout compte fait, la langue remplit deux fonctions, celle d'expression de la pensée humaine et celle de la communication en mettant en œuvre non seulement des composantes systématiques relatives à sa structure mais aussi d'autres facteurs en rapport avec le locuteur et le système socioculturel dans lequel il l'exerce.

Ce tour d'horizons n'est pas fortuit, il en ressort que les dissemblances de ces instances scientifiques ont enrichi la didactique des langues, compte-tenu de sa perméabilité aux autres disciplines, et grâce à laquelle elle s'est construite une autre conception de la langue envisagée dans une perspective jumelant à la fois la langue et la société et qui dit société dit culture et identité.

2. La langue, concept didactique

La langue en didactique des langues-cultures est également définie selon deux aspects. Le premier est abstrait et systématique, autrement dit, la langue est comprise comme synonyme d'idiome dont il convient d'établir les régularités de son fonctionnement sous-jacentes à sa production effective soit au moyen de l'observation soit par l'application d'un modèle théorique, ainsi Cuq (2003, p.147) conçoit la langue comme étant

« Un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique ».

Le second aspect est l'aspect social longuement minoré puis remis en évidence grâce aux travaux en sociolinguistique, c'est l'aspect où l'on reconnaît à la langue un caractère culturel, d'après (Cuq, 2003, p.147) :

« Reconnaître le caractère social de la langue c'est aussi admettre que la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une même communauté linguistique »

Ceci nous amène à admettre qu' :

« il existe en effet deux paramètres qui fondent le concept de langue en didactique (...).Le premier est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le second, qui élargit considérablement l'objet lui-même, est l'aspect culturel de la langue » (Cuq et Gruca, 2005, p.79)

En définitive, en didactique des langues-cultures, la langue est caractérisée par cette dualité idiomatico-culturelle et définie comme *« un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture »* (Cuq et Gruca, 2005, p.80)

Cette définition est un signe d'acceptation et de prise en compte de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues.

B. La langue maternelle et la langue étrangère

Les langues revêtent différents statuts en fonction de leur utilisation par les membres d'une communauté donnée dans leur vie familiale, sociale et professionnelle. On distingue alors la langue maternelle (concept flou et ambigu de par les critères qu'il remplit) de la langue étrangère.

D'après (Cuq et Gruca, 2005, p.93), On entend par langue maternelle :

« Une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique »

La langue maternelle de par sa définition est la première langue qu'un enfant acquiert par simple contact et interactions successives avec l'environnement familial à travers des procédures inconscientes qu'il renforcera une fois scolarisé. En outre, elle est la langue de communication qu'il utilise couramment et par le biais de laquelle il manifeste son appartenance à un groupe social, et de ce fait elle est une langue identitaire. Elle constitue également une langue de référence c'est-à-dire le système linguistique auquel il se réfère prioritairement lors d'éventuels apprentissages des langues.

En revanche, c'est par opposition à la langue maternelle que l'on peut définir la langue étrangère. Dans ce contexte, Cuq (1991, p.99) avance que : *« toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage ».*

Il ajoute (2005, p.93) :

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère .On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s) »

De son côté, Martinez, P (2011, p.22) estime que : *« ce qui distinguera donc une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage. »*

Nous pouvons dire , en prenant compte des critères mentionnés dans les citations précédentes , qu'une langue étrangère se définit par opposition à la langue maternelle et s'apprend en dehors d'un contexte de pratique sociale régulière et permanente.

Pour attribuer le qualificatif 'étrangère' à une langue, (Dabène, L) cité par Cuq et Gruca (2005, pp.93-94) distingue au moins trois degrés de xénité que nous résumons ainsi :

- La distance matérielle : l'éloignement géographique, les difficultés de contacts directs entre les locuteurs natifs et les apprenants de cette langue...
- La distance culturelle : les différences de style de vie et de circonstances socio-économiques, d'idéologies et de religions, de représentations...
- La distance linguistique : différences entre la langue maternelle et la langue étrangère sur le plan phonétique, lexical, syntaxique....

Cette distinction étant faite (notamment pour ce qui concerne les modes d'appropriation des deux langues) met en avant inéluctablement la dichotomie acquisition/apprentissage. On parle de deux processus opposés :

- L'acquisition désigne un processus cognitif, inconscient, naturel et non observable (implicite) de ce fait la langue maternelle s'acquiert. L'enfant commence à parler précocement, il met en branle son système linguistique sans qu'il soit conscient de son fonctionnement.
- L'apprentissage correspond à une démarche d'appropriation de la langue en milieu guidé ou institutionnel d'une façon consciente, volontaire et explicite ainsi, la langue étrangère s'apprend puisqu'elle fait l'objet d'un apprentissage explicite dans un milieu scolaire, l'individu se l'approprie consciemment et volontairement.

II. DEFINITION DE LA LINGUISTIQUE

La linguistique est une science relativement jeune, afin d'en comprendre l'objet, la méthode et l'intérêt, nous donnerons une esquisse sommairement nécessaire conçue comme une présentation des champs que la linguistique a tâtonnés avant de se constituer comme telle et de son état actuel.

L'émergence et le développement de la linguistique en tant que discipline scientifique ont été précédés par des siècles de réflexion sur le langage de la part des grammairiens, des rhétoriciens et des logiciens. Cette évolution est marquée par trois étapes :

La première concerne la réflexion des grecs dont la grande partie de leur théorie se trouve exprimée dans la discipline de la logique qui essaie de décrire relationnellement la façon dont la pensée est exprimée par le langage. Il s'agit de faire de la grammaire normative qui s'efforce de distinguer les formes correctes des formes incorrectes sans fondement ou point de vue scientifique.

La deuxième étape concerne l'apparition de la philologie qui semble au premier coup d'œil ne présenter qu'un ensemble d'études sans aucune unité scientifique. Il s'agit d'une étude qui vise à rechercher, à conserver et à interpréter les documents écrits le plus souvent littéraires, rédigés dans une langue donnée et dont la tâche essentielle est d'établir une édition critique du texte.

La dernière étape concerne le développement de la grammaire comparative fondée sur la comparaison des formes des langues afin d'établir une filiation entre les langues et de comprendre comment elles étaient apparentées.

Ainsi , nous pouvons déduire que la linguistique ne s'est constituée comme discipline scientifique et ne s'est reconnue comme telle qu'avec Saussure au moyen d'un effort de théorisation et de conceptualisation des termes qu'elle utilise, de son objet , ses objectifs et méthode d'analyse. Ainsi, nous arrivons à définir la linguistique. Selon le dictionnaire de la linguistique de Dubois et al (2002, p.285) la linguistique est « *l'étude scientifique du langage* »

Pour Martine. A (1970, p.6) :

« La linguistique est l'étude scientifique du langage humain (...) Une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient ainsi de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux »

En d'autres termes, la linguistique est l'étude scientifique du langage appréhendé à travers la diversité des langues. Elle est un discours scientifique, objectif décrivant son objet (la langue) à différents niveaux d'analyse qui constituent des sous-domaines d'étude : phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, lexicale, sémantique pragmatique. Elle repose dans son analyse sur la structure interne de la langue, c'est-à-dire sur la dichotomie langue/parole qui met en avant le principe méthodologique de l'immanence. Ce principe stipule que l'étude du fonctionnement de la langue revendique son autonomie sans en appeler aux phénomènes et aux explications extralinguistiques.

Il en résulte une typologie de linguistiques , la première appelée linguistique de langue qui exclut toutes les préoccupations extralinguistiques de l'étude des signes et des éléments internes , la deuxième est appelée linguistique de parole qui étudie la langue en tenant compte des phénomènes linguistiques externes à savoir les relations qu'entretient la langue avec la civilisation, l'Histoire , la littérature...

Par la suite, la linguistique a engagé un dialogue fructueux avec des disciplines voisines elles aussi confrontées au langage telles la sociologie , l'anthropologie , la psychologie, les neurosciences, la psychanalyse pour joindre le carrefour de l'interdisciplinarité donnant ainsi naissance à la sociolinguistique , l'ethnolinguistique , la neurolinguistique... et un lieu à de nombreuses applications , notamment dans le domaine de l'enseignement des langues, de traduction, etc.

III. DEFINITION DE LA CULTURE

Occupant une position mixte, au carrefour des concepts de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie sociale et de la didactique des langues, la notion de culture revêt plusieurs dimensions selon le domaine auquel elle se rattache.

De prime abord, pour définir la culture, il convient de l'opposer à la nature. De ce fait, est naturel, tout ce qui se fait seul, et est culturel, tout ce qui porte la trace du travail humain. L'homme à l'état de la nature ne serait pas un homme mais "un animal" à la recherche d'assouvissement de ses besoins naturels (biologiques), de nourriture, de survie et de reproduction. La culture accomplit la mission de le transformer, "l'appivoiser" en mettant à sa disposition un ensemble d'éléments héréditaires à savoir : une tradition, des coutumes, des mœurs et des valeurs qui s'accumulent peu à peu au cours de sa vie constituant ainsi un mode de vie prouvant son appartenance à une collectivité. Dans cette perspective, E. Benveniste (1966, p.30) avance :

« J'appelle culture le milieu humain, tout ce qui par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaine forme, sens et contenu (...) la culture est un phénomène entièrement symbolique. Elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité »

Du point de vue ethnosociologique, E. Tylor (1873, p.1) dans son ouvrage *la civilisation primitive* définit la culture comme :

« un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société »

De sa part, le sociologue Québécois G. Rocher (1992, p.55) conçoit la culture comme :

« un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »

D'après ces définitions, la culture permet de marquer des frontières entre les groupes sociaux. De surcroit, elle constitue un répertoire de références grâce auxquelles l'homme s'approprie une identité et à travers lesquelles il se construit une vision du monde. Sa vie sociale est définie et exprimée par un clos de codes, des normes et des valeurs qui jouent un rôle primordial pour donner de l'ampleur à la vie collective au sein du groupe dont il fait partie.

Dans le même ordre d'idées, les anthropologues C. Kluckhohn et A.-L. Kroeber (1952, p.76) ont essayé de définir la culture en disant :

« La culture est une manière structurée de penser, de sentir, et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui lui sont attachées. »

La culture donc s'acquiert. Ainsi, elle constitue un héritage transmis historiquement, négocié et partagé communément par des individus appartenant à la même communauté.

Il est hors de question que la culture se mette à jour ou s'anéantisse automatiquement étant donné que les hommes communiquent, perpétuent et répandent de génération en génération leur savoir concernant les attitudes et les valeurs de la vie au sein de la communauté. De ce fait, la culture s'inscrit éternellement dans un contexte d'échanges par le biais desquels l'homme renouvelle et stabilise ce savoir qui s'exprime symboliquement dans les artefacts et les comportements et dont une grande partie se transforme en codes normaux régissant la conduite des membres de la collectivité. Ceux-ci doivent s'y soumettre en vue de stabiliser le contexte socioculturel.

D'un point de vue didactique, J.P Cuq (2003, p.63) affirme que la culture « *est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* » c'est ajoute-t-il « *la capacité de faire des différences* »

On entend par « faire des différences » : « *pouvoir hiérarchiser les valeurs afin d'affiner ses connaissances. Et plus on est cultivé, plus on est capable d'instaurer les distinctions pour accéder à un rang culturel élevé* » (M.Mekhnache) in, (Introduction à la didactique des langues étrangères, p.76. Cours destiné aux étudiants).

Il ajoute : « *transposé au domaine de l'apprentissage, l'adéquation est parfaite. En effet, plus on apprend, plus on peut faire des distinctions et plus on peut améliorer, élever sa(es) propre(s) culture(s)* »

Toujours dans le domaine de l'apprentissage, on conçoit la culture non comme un objet d'étude mais comme un moyen par lequel on approche l'Autre et qui permet de le saisir dans sa globalité. La culture ainsi envisagée est « *tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie* » (Marie- Françoise Narcy-Combes, 2005) cité par (M.Mekhnache, p.76).

A. Composantes de la culture

En se référant aux travaux de Galisson et Porcher, on distingue deux composantes fondatrices de la culture à savoir : « la culture savante » et la « culture anthropologique ».

En ce qui concerne la première dite « culture savante » chez Galisson ou « culture cultivée » chez Porcher elle désigne selon ce dernier (1995, p.66) :

« La culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique...toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale par laquelle la société distingue sa

CHAPITRE I La Compétence Linguistico-Culturelle, Eléments Définitoires

propre identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés »

Il s'agit donc d'une somme de savoirs produits par des intellectuels et des scientifiques, elle est à la fois un mode de connaissances et un style de vie qui dicte les manières d'être, de penser et de vivre aux membres d'un groupe social en s'appuyant sur les productions culturelles savantes (arts , lettres, Histoire...) afin d'attribuer un sens à la vie et d'entreprendre des actions. C'est grâce à la culture cultivée qu'une société parvient à se démarquer par rapport à une autre. La littérature, les œuvres de Hugo, Balzac et Baudelaire constituent les grandes caractéristiques de la langue française depuis d'abondantes années. Cette composante de la culture est appréhendée impérativement dans une situation de scolarisation c'est-à-dire par une institution éducative.

Quant à la seconde appelée « culture partagée » chez Galisson au sens de quotidienne, ou encore « culture anthropologique » chez Porcher, celui-ci (1995, p.55) la considère comme :

« un ensemble de pratiques communautaires, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité »

Pour P. Martinez (2011, p.105) la culture anthropologique est « *la culture quotidienne où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentations, loisirs etc.* »

D'une manière synoptique, la culture anthropologique correspond à un ensemble de connaissances qui intègrent toutes sortes de pratiques culturelles relevant du quotidien des allogènes (la manière dont ils vivent, comment ils s'habillent, la manière dont la société évolue...) et qui leur procurent une connivence sociale leur pourvoyant la possibilité de comprendre et de se faire comprendre au cœur de la communauté, en d'autres termes c'est :

« Ce que font les indigènes 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 » (Porcher, 2004, p.55)

La culture anthropologique n'est pas élitaire, elle appartient à un groupe entier, elle s'acquiert à travers le contact et l'interaction au sein de l'environnement familial, conformiste ou social par imprégnation ou 'immersion.

Afin de bien cerner la différence entre la culture cultivée et la culture anthropologique Gohard-Radenkovic (1995, p.105-106) cité par J.P.Cuq et I. Gruca (2005, p.87) dénombre les caractéristiques suivantes :

La culture cultivée est :

- Elitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité.
- Implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels.
- Valorisante et distinctive.

A l'inverse, la culture anthropologique est :

- Transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe.
- Tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire.
- Non valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe.

Il est à signaler qu'en didactique des langues, on s'est longuement contenté de l'approche savante de la culture au détriment de la culture anthropologique, la prise en compte de cette dernière dans l'enseignement/apprentissage des langues était tardive. Or, Porcher et Galisson mettent l'accent sur l'importance d'inclure cette dimension en classe de langue. Dans ce sens, Porcher (1995, p.66) affirme que « *Désormais, c'est le centre même d'un apprentissage de civilisation étrangère qui oblige en outre à s'interroger historiquement et à comprendre qu'une société bouge et se transforme constamment.* »

De son côté, Galisson, (1988, p.328) confirme que

« Ce qui manque aux étrangers désireux de communiquer, c'est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent »

B. Niveaux de la culture

Dans son ouvrage « *le langage silencieux* » E.T Hall (1984, p.61) souligne : « *je voudrais proposer ici : une théorie qui suggère que la culture s'établit sur trois niveaux, formel, informel et technique* ». Sous ce rapport, nous pouvons compter dès lors trois niveaux de culture : un niveau superficiel (technique), un niveau intermédiaire (formel) et un niveau profond (informel). Ces niveaux renferment toutes sortes de connaissances acquises ou apprises, accumulées par l'individu depuis l'enfance,

Le niveau superficiel rassemble les composantes conscientes et explicites de la culture c'est le niveau où se localisent les règles techniques c'est-à-dire tout ce qu'un individu a appris avec conscience. Il s'agit des connaissances référentielles dans les différents

domaines ; en langues étrangères, en mathématiques, en physique, en chimie, etc., ou encore des instructions techniques d'un mécanisme, les règlements intérieurs d'une entreprise ou les lois d'un pays. Il est alors question de règles de fonctionnement explicites, faciles à appréhender et relativement aisées à changer vu qu'elles ne sont pas fortement liées à la personne.

Au niveau intermédiaire se trouvent les règles formelles situées à mi-chemin entre les règles techniques et les règles informelles et dont une partie est assimilée inconsciemment tandis que l'autre est intériorisée consciemment. Elles constituent le moule culturel d'où sort l'algérien, le marocain, le français, le chinois ...Ce niveau regroupe ainsi les règles apprises dans la maison ou à l'école et qui dictent la conduite dans la société à laquelle nous appartenons, par exemple, nos parents nous disent : « il faut dire bonjour à madame », l'institutrice nous ordonne : « il ne faut pas jeter les déchets par terre ». Ces règles permettent de s'approprier un clos de valeurs qui rend capable de distinguer le bien du mal, le joli du laid, le prescrit de l'interdit et ce que nous pouvons faire de ce que nous ne pouvons pas faire.

Le niveau profond constitue la partie immergée de l'iceberg .Il se compose d'assomptions inconscientes qui sous-tendent aussi bien les actions que les comportements et les valeurs. Il comporte les règles informelles inscrites dans l'inconscient collectif que nous assimilons dès la naissance, entre autres, (des manières de sourire , de parler , de regarder, la politesse ...) à travers des paroles, des gestes, des soins de ceux qui nous entourent , dans nos échanges et conversations avec nos pairs .

Pour résumer, nous acquérons cette partie de la culture dès le bas-âge dans un environnement nécessairement social et culturel de la même manière que nous acquérons la langue maternelle, c'est-à-dire aisément et inconsciemment par un processus de socialisation. Ces règles échappent à notre conscience mais sous-tendent tous nos échanges et comportements, elles ont la particularité d'être subtiles, de résister au changement et de fonctionner automatiquement constituant ainsi le noyau de toute culture.

C. Culture et civilisation

La question du sens respectif des notions de culture et de civilisation s'est posée très tôt. En raison de leur équivocité tenace, on les confond parfois jusqu'à les prendre pour des synonymes, toutefois, il faudrait insister d'emblée sur leurs nuances de sens respectives.

En effet, deux idées émergent du débat autour de la culture et de la civilisation ; la première est une idée de dichotomie entre les deux, basée sur deux éléments distincts : le premier sur l'opposition valeur matérielle/spirituelle.

Selon G. Rocher (1992) , les historiens allemands renvoient la civilisation aux infrastructures (matérielles) c'est-à-dire aux moyens dont se sert l'homme ou une société

pour manipuler l'environnement physique, ce qui fait que la civilisation porte un caractère rationnel qu'exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la technologie, de la production etc., tandis que les superstructures (spirituelles) renvoient à la culture qui consiste à englober les aspects plus désintéressés et spirituels de la vie collective à savoir les valeurs, les mœurs, la religion...fruit de la pensée et de la réflexion idéalistes.

Cependant cette distinction semble paradoxale si l'on se réfère aux sens premiers des mots. Étymologiquement parlant, la culture se rattache à une image concrète liée à la terre (provenant du verbe latin : « colere » désignant l'action de cultiver la terre) alors que la civilisation vaut une idée abstraite qui fait référence aux bonnes mœurs. Selon *le dictionnaire des Sciences sociales* (2013, p. 48) : « la civilisation s'oppose à la barbarie. Les sociétés civilisées sont celles qui connaissent la religion, la morale et les bonnes mœurs »

La non-exhaustivité de l'opposition valeur matérielle vs valeur spirituelle a rendu désuète cette acception pour céder la place à une autre considération. On parle de l'opposition circonscription large vs circonscription restreinte pour la civilisation et la culture respectivement basée sur l'étendue de chacune. Dans ce sens, François (2010, p.1) cité par Feliciano José Pedro (2018, p.56) affirme que :

« Le terme civilisation caractérise de préférence des vastes espaces (~ orientales) et s'applique essentiellement à l'histoire des civilisations (~ antique, celtique, égyptienne, primitive, romaine) et culture, en revanche concerne un mode de vie ou de pensée (~ américaine, générale, politique, populaire, traditionnelle) et s'applique à un espace plus circonscrit (~ berbère, française, juive, locale) ».

Egal à l'idée de François, G. Rocher (1992, p. 107) emploie le terme de civilisation pour « désigner un ensemble de cultures particulières ayant entre elles des affinités et des origines communes ».

En revanche, la culture est « liée à une société donnée et identifiable » et appartient à « un ensemble plus étendu et plus englobant dans le temps et dans l'espace » qu'est la civilisation, dans ce contexte, la culture est comprise comme une microstructure englobée dans une macrostructure qu'est la civilisation.

Cette conception se trouve corroborée dans les propos de E. Durkheim et T. Mauss (1909, p.47) où ils définissent la civilisation comme :

« Des phénomènes sociaux qui ne sont pas strictement attachés à un organisme social déterminé, ils s'étendent sur des aires qui dépassent un territoire national, ou bien ils se développent sur des périodes de temps qui dépassent l'histoire d'une seule société. Ils vivent d'une vie en quelque sorte supranationale »

Pareillement Le dictionnaire des sciences sociales (2013, p.48) met en avant que

« Toutes les sociétés humaines connaissent une forme de civilisation que l'on nomme « culture ». L'emploi traditionnel du mot « civilisation » au singulier tend donc à disparaître. On parle désormais « des » civilisations : la civilisation chinoise, grecque, occidentale, et on peut parler aussi de civilisation africaine. Le terme « civilisation » renvoie alors à une aire culturelle, stable sur long terme, marquée par quelques grands caractères qui lui sont propres »

En termes plus clairs et à titre illustratif, on parlera par exemple de civilisation occidentale dans laquelle on trouve les cultures française, anglaise, allemande, etc. Nous disons donc que la civilisation a une dimension plus étendue tandis que la culture est exclusive à une société restreinte et identifiable.

La seconde idée du débat est celle de la synonymie et d'interchangeabilité des deux notions. Conception à laquelle adhèrent la majorité des anthropologues et sociologues entre autres, Tylor (1873, p.1) en employant les deux notions comme synonymes :

« la culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société »

Semblable à Tylor, George Mounin dans « la didactique du français, le socioculturel en question, 2018, p.108) considère que la civilisation et la culture sont des synonymes englobant aussi bien : *« l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle »*

Il résulte de ce qui précède que la distinction entre les deux notions ne fait pas l'objet d'un consensus ce qui fait que leurs frontières restent floues et ambiguës malgré les efforts inlassables des chercheurs de les tracer.

D. Représentation, stéréotype et préjugé

Evoquer la culture invoque consécutivement les phénomènes de représentation, stéréotype et préjugé qui peuvent inhiber s'ils se présentent en classe au processus d'enseignement/apprentissage de la culture cible. Il s'agit de notions très proches de sorte qu'il est difficile de les distinguer. Nous allons essayer d'élucider les nuances de sens existant entre les trois dans les propos qui vont suivre.

La représentation est une notion carrefour de plus en plus présente dans le champ d'études portant sur les langues. Apparue pour la première fois avec le sociologue E. Durkheim (1985) qui en distingua deux types : une représentation individuelle (variable) construite par l'individu-même à travers ses réactions et interactions avec son environnement, l'autre est collective (homogène, stable et partagée) considérée comme dominante car elle est commune aux membres de la même communauté.

CHAPITRE I La Compétence Linguistico-Culturelle, Eléments Définitoires

Empruntée à la sociologie par la psychologie sociale, la représentation collective apparaît sous le nom de représentation sociale. Le psycho-sociologue D. Jodelet (1989, p. 40) la définit comme étant : « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »

La représentation est donc une traduction de la pensée. Elle fait référence à l'idée incomplète et provisoire de ce qui est la vérité d'un objet, une personne, un pays ou un évènement. Une image qu'impose la société à l'individu pour préserver le lien social.

Sous un autre angle, il serait utile de définir la représentation d'un point de vue sociolinguistique. En effet, on parle de représentation linguistique pour désigner le jugement que portent des locuteurs sur une/des langue(s)

Pour Calvet et Moreau (1998, p.25) :

« *Les représentations sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques qui sont les leurs et celles des autres. Les représentations concernent au moins trois choses : la forme des langues (comment il faut parler), le statut des langues (ce qu'il faut parler) et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle)* »

De son côté, Bavoux (2002, p.57) souligne : « *les représentations se manifestent à travers la valorisation, dévalorisation, sublimation ou mépris* »

Pour la didactique des langues, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. L'image de la langue a un pouvoir valorisant ou au contraire inhibant vis-à-vis de son appropriation puisqu'elle influence les procédures et les stratégies que les apprenants développent et mettent en œuvre pour l'apprendre. Dans notre contexte, il peut s'agir de représentations positives à titre d'exemple : le français est une langue de culture, de promotion sociale ou au contraire, de représentations négatives engendrées par une prise de position idéologique liée aux relations historiques conflictuelles entre les deux pays comme dans ; le français est une langue morte, le français est la langue du colon etc.

En ce qui a trait aux stéréotypes, J.P Leyens et al (1996, p.24): indiquent que les stéréotypes sont « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes* »

A ce même sujet, Poisson (2009, p.12) explique : « *le stéréotype est l'image que nous avons des autres, un ensemble de croyances qui présentent une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe* »

A son tour J.P Cuq (2003, p.224) considère que

« Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à « une idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité. »

En somme, le stéréotype est une forme de verbalisation d'attitudes consistant à généraliser une réalité donnée avec une vision restreinte et partielle concernant un groupe humain ou une société.

Il s'agit d'une image figée d'ordre de croyances ou d'opinions toutes faites réduisant toutes particularités. Cette image est admise et véhiculée sans réflexion parce qu'elle provient d'une convention sociale sur la base de laquelle on attribue à une personne des caractéristiques spécifiques en fonction de son appartenance à une culture particulière ou une société quelconque.

A l'image des représentations, les stéréotypes peuvent être positifs par exemple : l'allemand est ponctuel, le français est romantique, ou représenter des généralisations péjoratives comme dans l'américain est superficiel.

En dernier lieu, le substantif « préjugé » est dérivé de son verbe « préjuger » dont le préfixe est "pré" c'est-à-dire à l'avance. Ce terme fait référence à une évaluation irréfléchie. Il s'agit de porter un jugement de valeur en exprimant globalement j'aime et je n'aime pas, comme dans : « je n'aime pas les mexicains parce qu'ils sont criminels ».

Avoir des préjugés, c'est formuler un jugement inconsidéré sur une personne ou une communauté sans les connaître suffisamment au lieu d'utiliser des expériences personnelles ou de se prémunir d'informations objectives et approfondies. Les préjugés se fondent sur les stéréotypes. Ils nous sont inculqués par l'environnement social et s'en défaire demande une prise de conscience sur soi et sur l'Autre.

E. Enseigner la culture

L'enseignement de la langue étrangère a connu une succession considérable de méthodologies. Celles-ci, quoi qu'elles soient divergentes, reposaient toutes sur la piètre conception "abstraite" de la langue. Subséquemment, l'enseignement de la culture (parent pauvre de la didactique) était longuement relégué au second plan face à la priorité accordée aux objectifs linguistiques.

D'ailleurs on n'en a témoigné que dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, qui, en s'inspirant de l'enseignement du latin et du grec s'appuyait sur des contenus civilisationnels raison pour laquelle c'est la notion de "Civilisation" qui fut utilisée.

Néanmoins, on en a fait un moyen pour s'élever au rang de "bon citoyen" et non une fin en soi en ayant recours aux œuvres littéraires et artistiques de bonne facture.

Ceci dit, que la langue enseignée était essentiellement celle des textes littéraires des "grands classiques" afin de donner une conception universelle de la culture. Aussi se contentait-on de l'enseignement de la culture savante (tout ce qui relevait de la littérature, de l'Histoire, des beaux-arts, des usages religieux et des phénomènes sociétaux) du pays de la langue en question jusqu'à l'avènement de l'approche communicative qui a remis en cause lesdites principes méthodologiques au gré de nouveaux objectifs plus performatifs et communicationnels.

1. L'approche communicative

Le renouveau méthodologique amorcé dans les années 1970 et particulièrement l'apparition de l'approche communicative en réaction contre le monolithisme des méthodes SGAV, introduisirent la prise en compte d'une linguistique ouverte à de nouvelles perspectives ; pragmatolinguistique et sociolinguistique grâce auxquelles s'est enrichie la réflexion sur l'enseignement de la langue par les études qu'elles entreprirent sur les éléments extralinguistiques en général et de la "culture" en particulier.

Ainsi, à côté de la culture savante, les contenus culturels se sont étendus au domaine anthropologique pour englober les habitudes comportementales, les modes de vie, les traditions, les rites et les pratiques sociales au moyen de l'usage des "documents authentiques". Ceci a marqué un tournant concernant la place de la culture en classe de langue parce que dès lors que les apprenants sont en contact avec des documents authentiques (non-artificiels ou fabriqués par l'enseignant) comme (les émissions télévisées, la radio, la presse..), la culture cible devient accessible et plus facile à appréhender.

Cette réhabilitation de la dimension culturelle dans le processus de l'enseignement/ apprentissage s'est effectuée en vue d'atteindre l'objectif ultime de l'approche communicative "permettre à l'apprenant de devenir un communicateur compétent en langue étrangère."

Somme toute, l'approche communicative a permis le passage d'un enseignement prescriptif de la langue à un enseignement plus ouvert et plus pragmatique. L'utilisation des documents authentiques et l'importance accordée à la compétence de communication semblent annoncer une intégration des composantes culturelles relevant non pas de la culture savante mais de la culture partagée.

2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle voit le jour en 2000. Elle représente une évolution, une prolongation de l'approche communicative. Comme son nom l'indique, elle préconise de mettre l'accent sur l'accomplissement des "tâches" ou "actions" à l'intérieur d'un projet global en agissant et interagissant avec l'Autre en vue de développer des compétences réceptives et interactives. Aussi se propose-t-elle de faire de l'apprenant "un acteur social" autrement dit: un usager de langue dont il se sert pour accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés.

Il s'agit aussi de l'initier non seulement à communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui ce qui mène irrémédiablement à la confrontation de deux (ou plus) systèmes linguistiques et par ricochet de différents systèmes culturels. C'est pourquoi dans ses fondements théoriques, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues s'est inscrit dans une logique de plurilinguisme et de pluriculturalisme en affirmant que la conscience linguistique est aussi tributaire de la conscience interculturelle.

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2005, p.9)

La perspective actionnelle actuelle vise non seulement la compétence culturelle mais aussi pluriculturelle et plurilingue, définie par le CECRL comme :

« La capacité à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL 2005, p.129)

Pour récapituler, nous pouvons dire que l'approche communicative et son corrélat la perspective actionnelle ont eu le mérite de réhabiliter et d'intégrer la dimension culturelle en classe de langue pour répondre aux enjeux qu'impose le monde aujourd'hui.

F. L'enseignant comme médiateur (inter) culturel

Dans une classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant peut faire face à des représentations hétérogènes que parfois même idiosyncrasiques vis-à-vis de la langue cible et de ses locuteurs. De ce fait, il serait aberrant que sa mission se limite à la passation du seul contenu linguistique, il est donc plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur (inter) culturel.

La notion de médiation occupe une grande importance en didactique des langues-cultures. Elle suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs de sorte qu'elle ne devrait pas être abordée ici sans une brève clarification.

Etymologiquement parlant ; le terme "médiation " vient du latin "mediare" qui désigne « être au milieu, s'interposer ». La médiation dans son sens ordinaire réside dans l'action de servir d'intermédiaire entre deux êtres, deux termes, objets. Transposée au domaine de la didactique, elle prend le même sens parce que l'acte d'enseigner-même est en réalité une forme de médiation. J.P Cuq et I. Gruca (2005, p. 123) le définissent comme « *une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant* ». Dès lors, l'enseignant n'a pas pour unique mission d'approcher l'apprenant de la langue mais aussi de sa culture .Il est considéré comme « *le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture* » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 11) étant donné que :

« Le fait que l'accessibilité à la culture dépende de la connaissance des codes culturels rend nécessaire l'intercession de médiateur (informateurs, accompagnateurs, pédagogues) (...) Les médiateurs culturels s'attachent à favoriser l'émergence de confrontations et de rencontres efficaces sur le plan artistiques et culturels (...) La fonction de médiateurs revient à relier, favoriser des passages ou des liaisons, surtout lorsque des heurts culturels sont prévisibles » (Ruby, 2011 cité par Ch.Puren, 2019, p. 13)

En nous appuyant sur ces propos, nous pouvons dire que dans une perspective de médiation culturelle, il s'agit d'opter pour une démarche interprétative plus que descriptive. Il ne s'agit pas de décrire la culture mais d'éveiller la curiosité des apprenants sur les aspects culturels de la langue afin qu'ils puissent eux-mêmes établir des distinctions entre leur propre identité culturelle et celle d'autrui.

En outre, l'enseignant-médiateur est supposé être une passerelle garantissant la compréhension de l'autre dans la mesure où il est appelé à développer chez ses apprenants le goût des langues, l'envie de connaître l'autre, et la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs véhiculés par la langue enseignée.

De plus, il devrait créer des opportunités de rencontres, de confrontations et d'échanges personnalisés, l'objectif étant l'affirmation de soi dans un rapport à autrui.

L'enseignant n'a pas à tout savoir sur la culture , son rôle est axé essentiellement sur la prise en charge de la façon dont l'apprenant réagit face à l'Autre , la manière dont il le perçoit pour agir sur ses représentations et le sensibiliser au fait qu'il existe d'autres façons de penser qui peuvent se contredire avec les siennes mais qui ne sont pas forcément " anormales " ou " fausses ". A cette fin , il peut aborder avec ses apprenants plusieurs composantes culturelles en fonction de leur apparition dans les situations de communication en vue de faire naître des aptitudes interculturelles qu'ils mobiliseront lors de potentielles rencontres dans un contexte exolingue où ils seront en mesure d'interagir loin des complexes ethnocentriques.

Enfin , l'enseignant doit veiller sur la crédibilité des discours qu'il tient sur la langue et sa culture afin de pas inaugurer des stéréotypes et des préjugés puisqu'aux yeux de ses apprenants , il est pratiquement le seul détenteur de savoir culturel , sa parole constitue pour eux une source de vérité qui reflète la réalité culturelle de la langue.

G. Acculturation et déculturation

Il va sans dire que la perspective interculturelle tend vers l'ouverture sur l'autre, l'acquisition d'un esprit de tolérance à l'égard des différences et l'éducation à l'altérité. Certes on ne cesse de chanter ses louanges, toutefois, il est à souligner que cette approche est ambivalente dans le sens où elle peut conduire l'apprenant de langue étrangère à une perte identitaire ou à un hégémonisme culturel si elle n'est pas menée avec tact et doigté. Nous faisons référence ici aux phénomènes de l'acculturation et de la déculturation.

On entend par "acculturation" : *« Le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite »* (J-P Cuq, 2003, p. 12)

L'acculturation est donc un phénomène psychologique, social et culturel qui résulte du contact direct et continu de deux cultures. Il s'agit d'un processus par lequel un individu ou un groupe social abandonne partiellement ou totalement ses repères culturels d'origine pour en adopter d'autres nouveaux (modes de comportements, modèles et normes sociaux...)

Quant à la déculturation, elle désigne :

« La perte, l'oubli, l'effacement de sa propre culture, soit parce que ses valeurs sont dominées par une culture dominante qui conduit peu à peu à abandonner sa culture singulière, soit parce qu'on finit par perdre ses enracinements culturels sans s'apercevoir de leur cohérence et de leur valeur. La déculturation est le renoncement à une appartenance culturelle qu'on veut faire disparaître (par volonté d'intégration à ou qu'on laisse disparaître par domination) » (J-P Cuq, 2003, p.76)

La déculturation désigne donc la perte ou l'altération de la culture d'origine d'un individu au profit d'une nouvelle culture. Il s'agit d'un déracinement résultant d'un abandon volontaire ou du rejet de certaines normes et valeurs culturelles.

Enseigner/apprendre la culture peut engendrer les deux phénomènes évoqués supra ou détourner l'apprenant de la culture qui fonde son identité s'il l'on n'y procède pas vigilement. C'est pourquoi , force est de sensibiliser l'apprenant à l'adoption d'une stratégie de négociation entre la préservation des repères culturels originaires et l'accueil d'autres nouveaux en l'aidant à s'imprégner de sa culture et à s'ancrer de ses valeurs et convictions pour découvrir les différences et en prendre ses distances.

Dans cette vision, Gandhi prend position contre le risque d'une hégémonie culturelle en affirmant :

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune » (M. Gandhi) in « Rapport mondial sur le développement humain 2004 »

IV. LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

A. Définition de la compétence linguistique

Qualifier quelqu'un de "compétent" est lié à l'action qu'il exécute ou à l'acte qu'il accomplit et qu'il juge comme adéquat dans des situations contextualisées et diversifiées qui nécessitent un processus d'adaptation (non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à une autre.

La compétence est donc un savoir-agir qui met en œuvre un ensemble de ressources diversifiées : internes (connaissance, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) dans une situation donnée comme l'indique Jaques Tardif (2006) :

« Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »

La notion de compétence, polysémique soit-elle est apparue pour la première fois dans le champ de la psycholinguistique, Chomsky (1957)

« a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue-phonologie, morphologie et syntaxe » (J-P. Cuq, 2003, p. 48)

En d'autres termes, la compétence linguistique se définit

« D'une part comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases (...) et d'autre part, comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés » (J. Vivier, 1992, p. 9)

Partant de la définition Chomskyenne de référence, la compétence linguistique se présente comme la connaissance et la maîtrise des composantes linguistiques du code oral et écrit de la langue qui rendent un individu capable d'une part de produire (parler, écrire) et de comprendre une infinité de phrases, d'autre part d'attribuer des jugements grammaticaux (juger de l'acceptabilité d'une phrase.)

En didactique des langues-cultures, S. Moirand (1982) conçoit la compétence linguistique comme une composante de la compétence communicative et la définit comme « *la connaissance et l'appropriation (la capacité à utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de la langue* »

De la même manière, le CECRL (2005, p. 87) la conçoit comme étant « *La connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* »

Il s'agit donc non seulement de connaître les composantes linguistiques d'une langue mais aussi de pouvoir les mettre en œuvre partant de la maîtrise de la phonétique et de la phonologie en passant par l'agencement des unités significatives (les morphèmes) dans la chaîne parlée et le maniement des règles grammaticales qui régissent leur combinaison, (on fait référence ici à la syntaxe et au lexique) pour arriver à la sémantique qui se concerne par la construction des phrases cohérentes et significatives .

En résumé, la compétence linguistique ne se borne pas à la connaissance et mémorisation de ressources linguistiques mais à la capacité de les mettre en action conformément dans une situation de communication orale et/ou écrite.

C. Composantes de la compétence linguistique

La compétence linguistique est complexe, selon le CECRL (2005, p. 87) elle se décline en :

1. *La compétence lexicale*

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux

a. *Eléments lexicaux*

Il s'agit des expressions toutes faites et des locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles, et des mots isolés pouvant avoir plusieurs sens.

b. *Eléments grammaticaux*

Ils appartiennent à des classes fermées des mots : articles(un ,les...), quantitatifs (certains, tous, beaucoup...), démonstratifs (ce, ces, cela...), pronoms personnels (je, tu, nous...), interrogatifs et relatifs (qui, quoi, que, comment, où...), possessifs (mon, ton, le

sien, le leur...), prépositions (à, de, en...), auxiliaires (être, avoir, faire, verbes modaux) ,
conjonctions(mais, et, or...)

2. La compétence grammaticale

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon des principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.

3. La compétence sémantique

Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens.

-La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots.

-La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux.

-La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication.

4. La compétence phonologique

Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores (phonèmes) de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones), les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase.

5. La compétence orthographique

Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante.

6. La compétence orthoépique

Elle suppose la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour préparer la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation et la capacité de résoudre des équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

V. LA COMPÉTENCE CULTURELLE

A. Définition de la compétence culturelle

Pour que la communication puisse gagner en efficacité et échapper aux dysfonctionnements, il est important d'avoir une compétence culturelle qui se définit comme : « *Un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* » (Zarate, 1997, p.29) citée par Ahmad Mousa (2012, p.85)

D'un premier point de vue, la compétence culturelle apparaît comme la capacité d'un individu à relativiser sa propre culture par rapport à une autre. Elle vaut un ensemble de connaissances et de savoirs sur les us et coutumes qui aident l'individu à définir son appartenance ethnique dans une communauté quelconque et à se démarquer comme un "Soi" par rapport à un "Autre "

De son côté Abdallah-Preteuille (1996, p. 32) la voit comme : « *la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), (...) une analyse en termes de structures et d'états* »

Selon Abdallah-Preteuille, la compétence culturelle se veut une étude descriptive de cultures dont l'objectif est d'établir une analyse en termes des mœurs et des coutumes d'un groupe ethnique donné. Elle est donc une simple connaissance des faits et des caractéristiques culturels d'une population déterminée sans un effort de compréhension de leur manipulation réelle dans des situations de communication.

Cependant, critiquant cette première définition, la même auteure (1996, p. 32) avance qu' « *entendue comme connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de la communication* »

On en conclut qu'en dépit de la finesse des connaissances que l'on peut acquérir au moyen de ces études descriptives ces dernières demeurent tout de même hors contexte communicationnel.

Ainsi, par rapport à Abdallah-Preteuille, la conception de Porcher évolue pour prendre compte du côté contextuel de la compétence culturelle. Ceci apparaît dans la définition que Porcher (1988, p. 92) cité par Ahmad Mousa (2012, p.85) lui octroie, en affirmant que :

« La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) »

En termes plus clairs, la compétence culturelle revêt une dimension opérationnelle qui apparaît dans la capacité de comprendre le fonctionnement d'une société déterminée en se basant sur ses systèmes de classements.

Les systèmes de classement se présentent comme des données culturelles qui permettent à l'étranger de se comporter adéquatement dans un vécu social différent du sien. Ce dernier étant évolutif et modifiable se caractérise par la pluralité des situations de communication durant lesquelles sont actualisés les éléments culturels et sociaux. Ceci implique de mettre au diapason le savoir culturel en vue d'interpréter les implicites ou d'anticiper les actions et les comportements à entreprendre en fonction des données et valeurs contextuelles de la situation pour une meilleure gestion de l'échange avec les porteurs d'une autre culture.

De ce fait la compétence culturelle pour Porcher n'est pas statique, elle est envisagée sous un angle plutôt évolutif et mouvant (Abdallah-Preteille, 1996, p. 32) et elle est vue comme : « Une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive » (Porcher, 1988, p. 92)

D'après Porcher, il serait illusoire de considérer que seule la description des repères culturels garantit une pratique communicative efficiente parce que l'acte de communication dépasse la simple transmission d'informations. Il se définit comme un dynamisme mutuel instauré par la relation que les cultures des locuteurs imprègnent au cours de l'échange. Il s'agit dès lors de la capacité d'un étranger à s'adapter aisément au passage d'un contexte culturel à un dissemblable en prenant appui sur les contenus socioculturels qu'il aura compris et intériorisés d'emblée.

Dans l'ensemble, un individu compétent culturellement peut mettre les systèmes culturels en relation tout en étant capable de les percevoir d'avance.

Acquérir une compétence culturelle requiert donc de s'armer d'un capital d'informations non seulement sur les faits de civilisation mais également sur des faits culturels qui dépasseraient largement les connaissances ethnographiques descriptives à savoir, la gestuelle, la manière de parler ou tout autre signe physique et matériel pour cerner la communication en sa profondeur. Cette chasse aux différences permet à l'individu d'intervenir et d'agir efficacement dans un système de pensée différent.

B. Composantes de la compétence culturelle

Ch. Puren (2014, p.24) compte cinq composantes de la compétence culturelle :

1. Composante transculturelle

C'est « la capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain »

La composante transculturelle concerne la reconnaissance des valeurs universelles spécialement dans les grands textes classiques et elle présuppose un fonds commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles.

2. Composante métaculturelle

On entend par composante métaculturelle :

« La capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi. »

Il s'agit donc d'un ensemble de connaissances sur la culture cible que l'apprenant acquiert dans un contexte institutionnel ou familial en travaillant sur des documents authentiques qui lui permettent d'interpréter et de parler de façon objective et exacte de la culture cible.

3. Composante interculturelle

« la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel »

4. Composante pluriculturelle

C'est « la capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle. » Cette composante fut ajoutée par le CECRL et elle désigne la capacité d'établir un consensus sur les comportements culturels qui permettent de cohabiter malgré les différences culturelles. L'objectif étant la concrétisation du vivre-ensemble.

5. Composante co-culturelle

C'est « la capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun. ». Elle converge avec la précédente vers le fait que la société est multiculturelle

mais elle va au-delà de la cohabitation pour englober une autre dimension celle de la co-action entre des porteurs de cultures différentes dans des situations en partageant les mêmes conceptions et valeurs contextuelles pour réaliser un projet commun.

VI. RELATION ENTRE LA LANGUE ET LA CULTURE

Dans les titres abordés supra, nous avons oscillé entre la notion de langue et celle de culture. A présent, nous nous attachons à mettre en exergue le rapport étroit qu'elles entretiennent.

Si l'on part du principe que la langue est « *un fait social* » (De Saussure, 2005, p. 85) dans le sens où elle vaut un fait qui est indépendant de l'action de l'individu mais qui, au contraire s'impose à lui dans la « *masse parlante* » (2005, p. 85) et du principe que les cultures sont prises comme connaissances acquises depuis la société, on arrive à la mise en commun de ces deux ossatures de l'identité. Que l'on parle de la langue ou de la culture les deux sont le produit de l'homme et la résultante d'un consensus social partagé entre les membres d'une collectivité.

Pour que la culture soit exempte de l'oubli et en vue de parer à sa perte, elle a besoin d'un véhicule, elle exige au même titre d'être transmise et communiquée. Ainsi, il apparaît que la langue est le transporteur par excellence à travers lequel la culture se matérialise.

La langue constitue l'une des manifestations ouvertes de l'identité collective étant le moyen à l'aide duquel l'homme verbalise sa vision du monde. Toute pratique langagière est révélatrice de traits culturels à savoir le système des valeurs et les règles morales.

A cet égard Abdallah- Pretceille (1998, p. 49 citée par Gaouaou Manaa, 2016, p.212) indique qu'il suffira d'examiner la langue d'un peuple pour en comprendre la manière de vivre, de penser et d'agir car chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir l'univers, à son acquisition intellectuelle et à son expérience.

Dans le même contexte J.P Cuq et Gruca (2005, p.85) corroborent ces propos en admettant qu' « *une langue (...) ça sert tout autant, et peut être surtout à s'identifier* »

De son côté la culture assure la pertinence de la langue dans la mesure où la compréhension des productions littéraires et artistiques, la décortication et l'interprétation des connotations et des présupposés présents dans les énoncés exigent une connaissance des données culturelles car « *la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens.* » (Bordieu 1982, p.116)

Ainsi, l'imbrication du culturel garantit la signification de tout acte de communication. Toute unité linguistique, toute phrase, ne peut être interprétée ou décodée en dehors de son contexte qui renferme les différents éléments référentiels à charge culturelle.

Il ressort de ce qui a été avancé que la relation entre la langue et la culture est réciproque, raison pour laquelle nous admettons qu'il y a du linguistique dans la culture dans la mesure où d'une part :

« Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des "versions du monde" spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues » (Blanchet, 2004, pp.6.7)

Et d'autre part, il y a du culturel dans la langue parce que

« Toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse de conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et "registres" de la langue, etc.) (2004. p, 6)

Dans ces deux citations, Blanchet démontre la présence du linguistique dans la culture puisque la langue est un moyen d'expression d'une culture et la difficulté à saisir ou à traduire le sens figuré ou connotatif que les expressions idiomatiques, les proverbes ou les mots à caractère polysémique véhicule est de cela un exemple. Inversement, il y a du culturel dans la langue du moment que l'on peut parler la même langue sans pour autant faire référence à un sens commun. C'est le cas du français parlé en France, en Belgique, au Québec, etc. Un mot peut renvoyer à des signifiés ou référents différents, ainsi, en est-il des mots ' crème-glacée, limonade, espadrilles, soccer ...) qui ne représentent pas les mêmes référents pour les deux pays.

Enfin, l'indissociabilité et l'interdépendance de la langue et la culture sont un fait incontestable qui n'est plus à démontrer et que personne n'ose dans le domaine de l'enseignement des langues remettre en cause. Sous cet angle, Galisson (1991, p.119) estime que :

« C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre Les didactologues /didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture – étude de la langue, et vice versa. »

Pour Porcher (1995, p.53) « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la production et le produit » il ajoute :

(« Langue [...] et culture [...], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui » (1996, p. 250)

En se référant aux propos des auteurs ci-dessus , il serait plus que fallacieux d'entreprendre l'enseignement de la langue en évacuant son corollaire culturel et les enjeux interculturels qu'il engendre si nous aspirons à travers cet apprentissage à préparer l'apprenant au dialogue des cultures où l'altérité prime sur l'ethnocentrisme , où l'on se détache du leurre de la langue unitaire et de l'immaculée conception de la culture supérieure.

VII. Interculture et compétence interculturelle

A. Contexte et évolution

"Interculture "est un concept centripète qui se trouve à la lisière de divers domaines à savoir , politique , commerce , relations internationales et les études anthropologiques et didactiques .Cependant un bon nombre d'auteurs à l'instar de Abdallah Pretceille (1986,1996), Cuq (2003) s'accordent à dire que l'Interculture est une création française apparue d'abord dans les années 1970 en France comme une réponse au contexte migratoire européen c'est-à-dire comme une politique de scolarisation des enfants issus de l'immigration. Mais ce n'est qu'au début des années 1980 qu'elle s'est imposée en didactique des langues pour permettre de connaître la diversité culturelle comme un enrichissement et non pas comme un handicap.

L'Interculture par la suite a mis en jeu sa propre méthodologie sous le nom d' "approche interculturelle " dont la vocation est « *de proposer des pratiques de classe à travers la découverte des cultures réciproques dans un jeu de "regards croisés", favorisent le respect de l'altérité* » (M.Mekhnache, in Introduction à la didactique des langues étrangères, p. 77)

B. A propos du préfixe "inter "

L'Interculture se veut donc un processus dynamique qui n'existe que lorsqu'il y a une rencontre, un échange et un partage entre des cultures différentes, ceci justifie la présence du préfixe "inter" qui est le véritable pourvoyeur du sens de la notion et sur la base duquel beaucoup de chercheurs se sont interrogés sur les significations qu'il peut recouvrir.

Demorgon et Lipiansky (1999, p.9) proposent la définition suivante :

« Le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours l'inter, c'est-à-dire ce qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit »

De cette citation, le premier sens dont on peut doter la notion d'Interculture est celui d'interaction entre des partenaires de communication appartenant à des cultures divergentes.

De sa part, Clanet (1993, p. 21) indique que :

« Le terme interculturel induit les notions de réciprocité dans les échanges et de la complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve introducteur le préfixe "inter". Inter / entre qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité (interpénétration, inter-action, inter-disciplinarité) tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, inter-rogation, inter-position) ; cette ambivalence jonction/disjonction le préfixe "inter" l'induit »

L'auteur met l'accent sur le rapport entre les cultures caractérisé soit par la liaison (jonction) dans le sens de l'acceptation soit par la séparation (disjonction) dans le sens de refus ou intolérance qui peut surgir lors de la confrontation des cultures.

Contrairement à la considération de Clanet, Abdallah- Pretceille (1999, p.58) évoque l'idée du rapport à autrui c'est-à-dire l'interrelation entre les individus dans un contexte interculturel, à ce sujet, elle considère que :

« Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entre moi et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations »

L'idée commune entre ces définitions, qui n'est pas clairement énoncée mais que nous pouvons lire en filigrane est celle d'interaction selon laquelle nous attribuons à l'Interculture la définition suivante :

« L'Interculture est l'interaction entre deux identités qui se donnent réciproquement un sens, dans un contexte chaque fois à définir : l'interculturel est donc, avant tout, une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, à chaque fois unique, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leurs trajectoires personnelles »
(Abdallah-Pretceille 1989 citée par M. Mekhnache)

Ch. Puren (2002) parle de « co-culture » entendue comme « un faire ensemble, malgré toutes nos différences, ce qui n'est pas sans rappeler la congruence entre plusieurs cultures »

Tout bien considéré, l'Interculture est donc la relation qui naît de la rencontre des individus appartenant à des cultures différentes. Cette rencontre commence dès qu'il y a la reconnaissance profonde de la trace culturelle de l'autre d'où la création d'une hospitalité de l'étranger.

Le divers et la différence nourrissent le dialogue culturel dans la mesure où ils créent un vivre-ensemble sans hégémonie ou suprématie aucune d'une culture. C'est une écoute active de l'autre à travers la rupture avec le sens absolu en sachant que toutes les cultures se valent. La reconnaissance dont on parle passe par le respect de la différence et de l'opacité de chaque culture qui constituent des signes de sa particularité.

L'Interculture stipule de définir l'identité comme étant un édifice à laquelle chacun apporte sa pièce ou ajoute un élément pour rompre avec la notion de « l'identité pure ». Il est dès lors question d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre d'autres modes de vie. Il ne s'agit pas d'effacer l'autre mais d'édifier des passerelles qui nous relient afin de se compléter, s'enrichir mutuellement et combler les insuffisances personnelles.

Sous un autre angle, nous voudrions expliciter la station opérationnelle par laquelle un individu passe lors d'une rencontre interculturelle. A cette fin, nous proposons un proverbe tibétain qui résume la démarche :

« Un jour en marchant dans la montagne, j'ai vu une bête. En m'approchant, je me suis aperçu que c'était un homme. En arrivant près de lui, j'ai vu que c'était mon frère »

Dans une première démarche, on projette inconsciemment notre système de références culturelles sur autrui, qui au premier regard est considéré comme un être étrange aux comportements bizarres, l'approche est souvent méfiante voire craintive.

Ensuite, on appréhende l'autre comme un individu ayant un répertoire de normes propres, différentes des siennes, la différence est donc connue, on en devient conscient mais aucun retour sur ses propres références culturelles n'est opéré.

En dernier lieu, on arrive à relativiser le système culturel d'autrui. Cette relativité est accompagnée d'un retour réflexif sur sa propre culture et par conséquent, le système culturel de références personnel n'est plus érigé en modèle unique et supérieur d'où l'acquisition d'une attitude interculturelle tolérante reposant sur le savoir-être qui s'articule entre un "Soi" et un "Alter" sous l'horizon du droit de chacun d'exister.

Pour conclure, il importe de savoir que l'ouverture d'une culture est un signe de développement intellectuel tandis que le repli sur soi ouvre la voie sur l'intégrisme culturel. Si l'on veut vivre au diapason des revendications mondiales invitant à l'instauration des idéaux de paix qui devraient (rê) animer l'humanité au détriment de la propension égoïste des hommes à afficher leurs identités spécifiques, force est de

sensibiliser l'ensemble d'apprenants à l'altérité afin de parer à l'intolérance, aux malentendus et d'ériger un barrage à la ségrégation raciale à base culturelle et idéologique.

C. La compétence interculturelle

Selon Abdallah-Preteceille (1996, p. 29) la compétence interculturelle est « *la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée* »

En d'autres termes, c'est la capacité d'un individu à entamer un échange dans un contexte culturellement différent du sien à travers l'exploitation des données culturelles reçues de l'environnement extérieur.

D'aucuns considèrent la compétence interculturelle comme composante intégrant de la compétence culturelle, à ce propos Porcher cité par Nikou, 2002, p.102) suggère que : « *Sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète doit inclure une compétence interculturelle* »

En effet, même si la compétence interculturelle reprend les mêmes principes de la compétence culturelle, elle la déborde et l'élargit en la dotant d'autres aspects tels l'éducation à l'altérité.

VIII. APPROCHES DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE

Florence Windmuller (2001, p.38) propose trois approches possibles permettant de connaître et comprendre la culture étrangère ainsi qu'acquérir une compétence de communication :

A. L'approche linguistico-culturelle

Elle repose, en partie, sur l'étude des relations entre la langue, la culture et la société et prend en considération la façon dont une personne utilise et actualise la langue qu'elle utilise selon les différentes situations de la vie sociale. Cette approche est une approche à dominante linguistique, mais considérée sous un aspect culturel à titre illustratif, les expressions figées, les emprunts étrangers, c'est la culture par les mots.

B. L'approche socioculturelle

Elle place l'homme au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue. Le rapport de l'homme à la culture est multiple : imprégnation inconsciente des comportements, valeurs, mécanismes qui caractérisent l'identité culturelle ; rapports que chaque individu entretient avec les différentes structures, manifestations et produits sociaux. Cette approche est, par conséquent, sociologique et anthropologique.

C. L'approche interculturelle

Elle repose sur une pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle. La démarche est une démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'autre dans « sa » différence. La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle. La reconnaissance se vérifie lors des échanges interculturels, mais la dimension socioculturelle extra-communicative est également sollicitée dans la « compétence interculturelle » qui représente la compétence finale des objectifs d'apprentissage.

IX. POUR UNE MISE EN APPLICATION DE LA PRAGMATIQUE LEXICULTURELLE

Après avoir évoqué le lien unissant la langue et la culture, et après que nous sommes convenus du rapport d'indissociabilité entre les deux, il convient de poser quelques questions du genre : quelle culture enseigner ? Comment enseigner la culture en classe de FLE ? Interrogations banales et anodines paraissent-elles, cependant sans réponses exhaustives et exemptes de toute critique. Parmi ceux qui répondent à la première, nous citons Porcher (2004) et Galisson (1991).

Porcher préconise un enseignement de la culture sans distinction de type. Galisson, lui, prône une centration sur la culture partagée, proposant ainsi une approche lexiculturologique basée sur ce qu'il appelle les mots à « Charge Culturelle Partagée » et qu'il définit comme : « *J'appelle « Charge Culturelle Partagée (C.C.P. !) la valeur ajoutée à leur signification ordinaire* » (Galisson, 1988, p 331), dimension longuement négligée et dont la prise en compte a été considérablement tardive. Toutefois, pour mettre terme à ce débat, il suffit d'un détour vers l'approche

communicative qui a mis en évidence que la seule maîtrise du système linguistique et des règles grammaticales est insuffisante pour une pratique communicative.

Ainsi, sa grande innovation était de rendre évident l'importance de la connaissance des usages sociaux de la langue pour une communication efficiente. Nul ne peut douter donc que ces usages ne sont pas véhiculés par la culture « cultivée » ou « savante » mais par la culture « partagée ». Raison pour laquelle, il faudrait connaître que même si la culture « savante » est nécessaire, elle n'est pas la plus sollicitée dans un acte de communication. L'accent devrait désormais être mis sur l'importance de la culture partagée dans l'enseignement des langues car c'est elle ce qui manque aux étrangers aspirant à communiquer comme le soutient Galisson (1988, p. 328)

« Ce qui manque aux étrangers désireux de communiquer, c'est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent »

Afin de répondre à la deuxième interrogation posée plus haut « comment enseigner la culture » nous rejoignons la conception de Galisson qui stipule que « pour accéder à la culture quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il et à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures » (1988, p. 330)

Nous adhérons au point de vue de Galisson car les mots portent en eux un savoir quotidien, une symbolique et des valeurs implicites, raison pour laquelle, ils deviennent des lieux d'observation privilégiés à exploiter pour faire découvrir ce culturel voilé aux yeux des non-natifs. Dans cette optique il convient de « relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture » (Galisson, 1999, p. 479 cité par Maria Helena Moura dos Reis, 2016, p.150) étant donné que :

« Les mots constituent (...) un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interface entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture » (2000, p.50)

Ceci révèle que le lexique se constitue comme le dépositaire des contenus culturels et par ricochet les mots deviennent le premier moyen dont use l'individu pour approcher la culture. Cette perspective constitue le noyau de la pragmatique lexicoculturelle qui se présente comme une branche disciplinaire de la didactologie des langues-cultures par laquelle on entend :

« Discipline d'intervention, prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galisson, 2000, p. 52)

La pragmatique lexiculturelle est une discipline qui émergea d'abord sous la désignation d'approche lexiculturelle pour être remplacée en 1996 par « pragmatique lexiculturelle » préférée à lexiculturologie. Elle s'adonne à « *étudier les signes en situation donc aux rapports qu'ils entretiennent avec les locuteurs et qui les crédite d'un supplément de contenu, précieux révélateur culturel* » (2000, p. 48) et a pour ambition pédagogique :

« D'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage (...) sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement en vertu de leur consubstantialité naturelle » (2000, p. 50)

Pour satisfaire cette ambition, la pragmatique lexiculturelle a pour objet « la lexiculture » c'est-à-dire « *la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient d'explicitier et d'interpréter* » (2000, p. 52)

La lexiculture est donc un concept créé par Galisson en 1987, il s'est enrichi et développé au fil des années. Ce concept est né à partir de l'exploration des mots à charge culturelle partagée autrement dit la valeur ajoutée à la définition sémantique.

Afin de mieux cerner cette notion, nous présentons l'exemple du « *chrysanthème* », une fleur symbolique pour les Français et les Japonais. En France, elle est associée à la fête de la Toussaint (1^{er} novembre) et les Français la déposent sur les tombes des cimetières en souvenir et en hommage aux défunts. Au Japon, elle est par contre source de rires et de joie, être décoré de l'ordure du chrysanthème est le plus grand honneur qui soit.

Pareil pour la fleur de « *muguet* », certes, il s'agit d'une fleur dont l'odeur est douce et agréable, mais elle est représentative du fait qu'elle est ligotée à la journée des travailleurs. Ainsi, le muguet aux yeux des Français représente la fleur symbolique de 1^{er} Mai, dans ce contexte, la phrase « malgré le mauvais temps, les brins de muguet seront au rendez-vous le 1^{er} mai » ne peut être comprise sans connaître la portée culturelle de ce référent liée à l'appartenance culturelle, subséquemment l'acquisition de ces deux mots ne peut pas être dissociée de l'information culturelle qu'ils véhiculent sur les référents, l'explication « fleur » serait insuffisante.

Dans le cadre de cette approche :

« la démarche consiste à mettre à jour des sites lexiculturels c'est-à-dire des espaces pragmatico-sémantiques délimités par des mots (ou des unités lexicales appartenant à des catégories distinctes les unes des autres, mais dans lesquelles la culture est partout significativement présente les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge culturelle partagée (...) les proverbes et dictons (...) » (Galisson, 2000, p. 52)

En guise de conclusion, nous proposons que les enseignants s'évertuent à accorder de l'importance à l'enseignement de la culture partagée parce que c'est elle qui devrait être apprise ou encore acquise par les apprenants étrangers pour que les échanges avec les autochtones ne se limitent pas à la transmission d'informations sur le plan linguistique

CHAPITRE I La Compétence Linguistico-Culturelle, Eléments Définitoires

mais qu' ils s'étendent et aillent en profondeur dans le but de comprendre et interpréter les implicites culturels.

CONCLUSION

L'intérêt que nous portons à la compétence linguistico-culturelle s'est traduit dans les réflexions avancées, autour desquelles s'est structuré le présent chapitre. De prime abord, nous avons présenté les acceptions linguistiques et didactiques octroyées au concept "langue" et la différence entre la langue maternelle et étrangère. Ensuite nous avons mis en avant le développement de la linguistique, la définition de la culture, son enseignement et ses enjeux. Puis nous avons défini les compétences linguistique et culturelle en présentant leurs composantes ainsi que l'interrelation de la langue et de la culture.

Enfin, nous avons clos ce chapitre avec le prolongement de notre vision "approcher la culture par la langue" dans une perspective interculturelle dont nous avons détaillé le contexte, la démarche et les ambitions pédagogiques.

Nous déduisons dès lors que la langue ne peut être envisagée indépendamment de sa culture et vice-versa, elles sont toutes les deux composantes inhérentes à l'accomplissement d'une pratique communicative réussie. Pour cela, nous envisageons de les mettre en corrélation en classe de FLE au moyen de l'enseignement des expressions figées. Ceci se traduira dans le chapitre suivant dans lequel notre intérêt portera sur l'enseignement des expressions figées en classe de FLE sous une approche culturelle.

CHAPITRE II

Les expressions figées, objet d'enseignement

Introduction

« Maîtriser une langue, c'est maîtriser ses idiosyncrasies. Est idiosyncrasique dans une langue ce qui s'exprime d'une manière spécifique à cette langue »

(Salah Mejri)

Lorsqu'on parle de la maîtrise du lexique d'une langue étrangère, on a souvent tendance à parler en termes quantitatifs « il faut maîtriser autant de mots ». On ne parle pas en termes de nombre d'acceptions ou de combinaisons de lexèmes. Or, la connaissance d'un nombre (élevé) de mots isolés ne suffit pas pour bien communiquer.

Sous ce rapport, les études en phraséologie ont mis en exergue la complexité de la langue, de ce fait, celle-ci ne se réduit point à un répertoire de mots autonomes, appris stérilement et dépourvus d'une fonction pragmatique, ni elle se résume en une nomenclature d'unités lexicales indépendantes. Bien au contraire, la langue constitue un système complexe et évolutif au sein duquel foisonnent moult phénomènes et formes linguistiques ; des unités les plus libres aux unités « préfabriquées » appelées communément « expressions figées ». Dès lors, la tendance lourde de la linguistique du XX^{ème} siècle était d'identifier, de décrire, d'analyser et de mettre en relation des ‘faits’ et des ‘formes’ linguistiques, c'est-à-dire d'étudier les phénomènes linguistiques principalement à partir d'entités ‘déjà’ formées’, matériellement circonscrites et formellement descriptibles, qui soient identifiables, reliées et clairement analysées voire faciles à décomposer.

Cette revalorisation des expressions figées fut transposée dans le domaine de la didactique des langues formant ainsi une sorte de tremplin à la phraséodidactique pour se fonder. Compte tenu de leur richesse en références linguistiques et culturelles, la maîtrise des unités polylexicales représente la clé de voûte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est ce que nous allons développer dans le présent chapitre.

Nous commencerons d'abord par définir la notion du figement en l'opposant à la notion de liberté combinatoire, nous citerons par la suite, ses types et ses critères, du même pour la notion d'expressions figées, nous mettrons l'accent sur leur rôle en tant que signes linguistiques et culturels. Ensuite, nous définirons la phraséologie tout en tenant compte de sa place dans l'enseignement du FLE. Nous consacrerons la dernière partie du chapitre à l'enseignement/apprentissage des expressions figées dans le cadre de la phraséodidactique en explicitant la démarche, la méthode, l'intérêt, les difficultés et le rôle de l'enseignant.

I. LE FIGEMENT LINGUISTIQUE

Le phénomène du figement n'a pas été complètement marginalisé des recherches en sciences du langage, toutefois, il n'a pas bénéficié de l'attention qu'il mérite. Son ampleur échappait à la majorité des linguistes d'une manière générale et des lexicologues en particulier. Parmi les premiers à tenir compte de cette spécificité omniprésente dans toutes les langues naturelles, nous citons Otto Jespersen qui, dans son ouvrage «The Philosophy of Grammar» suppose l'existence de deux principes opposés dans la langue, à savoir, la liberté combinatoire et le figement:

« It will be well at once to mention the important distinction between formulas or formular units and free expressions. Some things in language –in any language–are of the formula character ; that is to say, no one can change anything in them. A phrase like “ how do you do ?” is entirely different from “ I gave the boy a lump of sugar”. In the former everything is fixed (...).The phrase is for all practical purposes one unchanged and unchangeable formula. It is the same with “Good morning!” “Beg your pardon “ and other similar expressions. One may indeed analyze such a formula and show that it consists of several words, but it is felt and handled as a unit. » (O. Jespersen, 1924, p.16)

Nous entendons par cela que :

« Il convient de mentionner d'emblée la distinction importante entre les formules ou unités de forme et les expressions libres. Certaines choses dans la langue - dans n'importe quelle langue - ont le caractère d'une formule, c'est-à-dire que personne ne peut y changer quoi que ce soit. Une phrase comme "comment allez-vous ?" est entièrement différente de "j'ai donné un morceau de sucre au garçon". Dans le premier cas, tout est fixe. (...) La phrase est à toutes fins utiles une formule inchangée et immuable. C'est la même chose avec "Bonjour". et d'autres expressions similaires. On peut en effet analyser une telle formule et montrer qu'elle est constituée de plusieurs mots, mais elle est ressentie et traitée comme une unité »

A. Le figement vs la liberté combinatoire

Le figement est le trait distinctif des unités phraséologiques qui leur permet de se distinguer des combinaisons libres. Paradoxalement, la formule « liberté combinatoire » laisse supposer une liberté énonciative absolue dans l'organisation des unités lexicales sur l'axe syntagmatique, néanmoins « ce qu'on désigne souvent par combinatoire libre n'est en réalité qu'une combinatoire qui obéit à des contraintes d'ordre sémantique ou syntaxique » (Gross et Massoussi, 2011, p.96 dans « la traduction des expressions figées : langue et culture)

Les combinaisons libres des lexèmes sont donc soumises à des contraintes de nature syntaxique, sémantique et pragmatique. Nous reprenons les propos de E. Zanine (2019, p.29) pour les expliquer respectivement :

- **Sur le plan syntaxique** : les unités lexicales sont régies par des contraintes de sélection. Selon S.Mejri, ces contraintes se manifestent sur plusieurs niveaux :
 - *Au niveau logico-sémantique* : les arguments d'un prédicat doivent respecter un ordre précis régi par une logique primaire « (...) *qui structure notre raisonnement et, par conséquent, notre expression linguistique* »(S. Mejri, 2018, p.246), à titre illustratif, l'ordre de cette phrase « linge repasser mère » est logiquement rejeté. En revanche, d'autres contraintes se vérifient sur le niveau sémantique ; ainsi, une phrase comme « *l'homme le fixa avec ses trois yeux* » nous semble bizarre du fait qu'elle ne respecte pas la logique de notre connaissance du monde.
 - *Au niveau de la syntaxe linéaire* : les contraintes déterminent « (...) *la configuration que prennent les unités lors de la formation de la phrase* »(S. Mejri 2018, p.247), ces contraintes se traduisent dans la place qu'occupe chaque unité dans la phrase où le sujet précède le verbe, le complément d'objet suit son verbe.etc
 - *Au niveau de restructuration* : nous comptons des contraintes de nature morphosyntaxique qui se concernent par « l'expression des catégories grammaticalisées » comme la modalité, la voix, le genre, le nombre etc ; « l'expression des fonctions syntaxiques » comme le choix de la préposition "par" ou "de " en fonction du verbe dans la voix passive pour indiquer le complément d'agent, sans pour autant oublier les fonctions des pronoms (je, tu, nous...) associés au sujet et (le, la, les , lui...) associés aux compléments d'objet. En dernier lieu, nous citons d'autres contraintes de nature morphosyntaxique qui concernent : « l'expression des solidarités syntaxiques entre les constituants de la phrase » c'est-à-dire l'accord de nombre comme dans « les parents s'occupent de leurs enfants » »
- **Le plan sémantique** quant à lui se subdivise également en trois niveaux supplémentaires, à savoir :
 - *Le niveau conceptuel*, défini par Mejri (2018, p.248) comme « *un canevas abstrait qui se décide dès la conception du prédicat à exprimer* », nous entendons

par là, les contraintes qui régissent les arguments d'un prédicat ² à titre d'exemple : le verbe "parler" exige un agent qui soit une personne tandis que le verbe "neiger" s'emploie seul.

- *Au niveau lexical* se trouvent les contraintes qui sélectionnent les arguments du prédicat selon leur contenu sémantique. Mejri met en avant l'exemple du verbe "creuser" ; les arguments du verbe "creuser" doivent comporter les sèmes suivants : «(X est doué de la capacité d'ôter la matière pour rendre creux Y) , Y quelque chose de solide ayant une certaine profondeur » (S. Mejri,2018, p.251) . Ainsi, dire que « le paysan creuse la terre » est acceptable du point de vue sémantique tandis que « la table creuse la table » est considérée comme erronée.
- *Au niveau de l'appropriation lexicale* se trouvent les contraintes de sélection des unités « en fonction du degré de spécificité de l'item lexical en question » (S. Mejri, 2018, p.252).
- **Sur le plan pragmatique** : nous trouvons des contraintes qui règlent les unités lexicales « par des considérations de nature énonciative et extralinguistique » (S. Mejri, 2018, p.252). En d'autres termes, il s'agit des mots dont l'usage et le sens sont enracinés dans la situation d'énonciation ce qui rend leur utilisation permise ou interdite, acceptable ou rejetée en fonction du contexte, en outre, il peut s'agir des mots dont les contraintes sont de nature sexuelle ou sociale comme la profession, l'appartenance ethnique, la classe sociale, l'âge, etc.

En somme, nous déduisons que la dénomination « liberté combinatoire » reste relative du moment que la combinaison entre des unités lexicales libres est toujours régie par des contraintes de nature syntaxique, logico-sémantique et pragmatique pour que l'énoncé soit correct. Cependant, il est indéniable que la combinatoire libre se caractérise par un certain degré de liberté contrairement aux expressions figées dont les contraintes (que nous allons démontrer dans les titres suivants) sont beaucoup plus fortes.

B. Le figement, à la recherche d'une définition

L'un des problèmes majeurs de la linguistique reste la définition de ses objets. Avec la spécialisation accrue de cette science et sa subdivision en sous-domaines, ses objets ont eu

²Prédicat désigne la classe des termes qui ont la particularité de s'employer en association avec d'autres termes qui les complètent et auxquels ils attribuent une fonction sémantique. Arguments désignent les termes sélectionnés par le prédicat, qui leur assigne ainsi une fonction sémantique particulière.

tendance à devenir de plus en plus épars. La notion de figement ne sort pas indemne des habitudes réflexives qui varient d'un linguiste à un autre. En effet, en raison de son caractère complexe et polyfactoriel, le phénomène du figement échappe à toute tentative d'en fournir une définition simple et univoque de sorte qu'on se trouve en présence de strates définitionnelles très souvent divergentes.

1. Définition des dictionnaires

Le dictionnaire de Linguistique Larousse (1973, p.214) définit le figement comme :

« Un processus linguistique qui d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés. Ainsi, les mots composés (compte rendu, pomme de terre, etc.) sont des syntagmes figés »

De son côté, Le dictionnaire de Linguistique et des Science du Langage (2002, p. 202) énonce que :

« Le figement est le processus par lequel un groupe de mots dont les éléments sont libres devient une expression dont les éléments sont indissociables. Le figement se caractérise par la perte du sens propre des éléments constituant le groupe de mots, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et à sens complet, indépendant de ses composantes. Ainsi, pomme de terre ou petit pois peuvent commuter avec carotte et navet, chemin de fer avec route et air (...) »

En analysant ces définitions, nous remarquons que le mot processus semble indiquer le passage des unités lexicales de la liberté combinatoire au figement. Ce passage entraînerait la perte du sens des mots individuels qui au départ, constituent l'expression. Cette dernière sera traitée à la longue comme une seule entité sémantique.

D'autre part, nous notons que les exemples fournis ne prennent en compte que les syntagmes nominaux et passent sous silence d'autres entités qui peuvent subir l'effet du figement à l'instar d'une phrase entière, des adverbes, des prépositions et des déterminants. Nous corroborons cette conception par les propos de Salah Mejri (1997) qui conclut que ce processus ne se limite pas à un type de discours ou à un registre déterminé. Il appartient à toutes les parties du discours allant de l'unité simple à l'unité phrastique.

« -Des unités simples figées qui relèvent des formules du genre : bonjour, stop !, merde !, merci! Etc. ;

-Des unités de plus en plus complexes qui couvrent : des mots (coffre-fort, jeune-fille), des adjectifs (bien-aimé), des verbes (mettre à toutes les sauces), des adverbes (de bon gré), des déterminants (une espèce de), des joncteurs (dans le but de) ;

-Des phrases entières : tel père, tel fils ; quand on parle du loup, on en voit la queue ; une fois n'est pas coutume, etc.

-Des moules de toutes sortes : (il n'a pas inventé+SN) » (Mejri, 1997, p.25)

Ainsi, l'élargissement de l'espace du figement se trouve dans la définition qu'octroie le dictionnaire "LE LEXIS" à l'adjectif figé en incluant et les entités simples comme le mot et les structures plus élaborées (constructions), dès lors *Figé* « se dit d'un mot d'une construction, qui cesse de subir dans la langue une évolution »

Cette définition fait allusion aussi bien au caractère inchangé du sémantisme de l'expression qu'à son caractère morphosyntaxique en mettant en évidence l'arrêt du processus d'évolution qu'elle subit.

Pour le Petit Robert (1990) "figé" désigne « *Expression, locution figée, dont on ne peut changer les termes et qu'on analyse généralement mal* »

Dans ce dictionnaire, on insiste expressément sur l'aspect syntaxique bloqué de la séquence figée compte tenu de la mauvaise analyse qu'il peut générer et qui peut induire à une interprétation erronée. Cependant, comme la précédente, cette définition reste laconique et se contente de considérer le figement comme un phénomène irrégulier de la langue.

A cet égard, la remarque faite sur les locutions ou expressions figées par Alain Rey et Sophie Chantreau dans le Dictionnaire d'Expressions et locutions (1997, p.14) fournit plus de précision : « *un lexique ne se définit pas seulement par des éléments minimaux, ni par des mots simples ou complexes, mais aussi par des suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisible* »

2. Définitions des linguistes

George Misri dans sa thèse intitulée « *Le figement linguistique en français contemporain* » (1987) désigne sous le terme de "figement" :

« *Tout groupe de monèmes qui présente un blocage total ou quasi-total des axes paradigmatiques et syntagmatiques, c'est-à-dire une impossibilité ou une réduction importante des possibilités de commutation et/ou d'expansion partielle* »

Rastier (1997, p. 308), quant à lui décrit la nature de figement comme un phénomène syntaxique et sémantique en affirmant que :

« *La notion de figement peut être entendue de deux manières. Au niveau morphosyntaxique, on considère comme figée une séquence de morphèmes qui ne permet pas d'intercalation. Au niveau sémantique, les mots qui constituent une lexie complexe n'ont pas d'autonomie contextuelle, si bien que le parcours interprétatif attribue le sens à la lexie, mais non à ses composants* »

De la même façon, G.Gross (1996, p.154) avance que du point de vue syntaxique, une séquence est figée « *quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou*

transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type » ; du point de vue sémantique, elle est figée « quand le sens est opaque ou non-compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants »

J.C Anscombe (1990) à son tour, définit le figement comme étant un processus au terme duquel le locuteur n'est plus capable de déterminer le sens d'une séquence à partir de ceux de ses constituants.

Pour Marie Françoise Mortureux (2011) citée par Yanjing Bi(2017, p. 36) le figement est :

« Un processus de fixation entre une séquence signifiante et une signification, qui aboutit au codage d'un signe polylexical, c'est-à-dire d'un élément constitué de plusieurs unités à la fois linguistique et graphiques : une structure formée de plusieurs mots graphiques »

De son côté, Franck Neveu (2004, p. 132) conçoit le figement non pas comme un processus mais comme une somme de caractéristiques :

« On appelle figement un ensemble de caractéristiques syntaxiques et sémantiques affectant une unité polylexicale (...). Parmi ces caractéristiques, on relève : le blocage des propriétés combinatoires et transformationnelles de l'unité (...), le blocage de l'actualisation et de la détermination des différents constituants de la séquence, le blocage de l'opération d'insertion et de substitution synonymique, et d'une façon générale l'opacité sémantique et la non compositionnalité su sens »

De cette posture commune à plusieurs linguistes qui se sont intéressés au phénomène du figement, Salah Mejri (2000) affirme qu' une lecture attentive des études récentes consacrées à ce phénomène (Mekkai 1972 ; Gréciano 1983 ; G.Gross 1996 ; M.Gross 1988 ; Mejri 1994, 1997, 1998) permet de dégager des éléments de définition, ainsi :

« Le figement est un processus linguistique inhérent aux langues naturelles par lequel des séquences linguistiques, initialement employées comme discursives libres, se trouvent pour des raisons diverses, partiellement ou entièrement solidifiées ; elles sont ainsi versées dans l'une des catégories linguistiques dans le cadre de laquelle les constituants perdent leur autonomie individuelle pour participer à la configuration de la nouvelle unité polylexicale ainsi constituée » (S.Mejri, 2000, p.610)

C. Le flottement terminologique

Tout comme sa définition, la terminologie du figement pose problème et suscite la réflexion. A ce sujet, Martin (1997, p.291) juge dans son article « Sur les facteurs du figement lexical » que « nous sommes nombreux à trouver que c'est un thème admirable, sans savoir avec netteté ce que c'est (...) ». En effet, les variations terminologiques octroyées au figement dépendent du prisme disciplinaire par lequel on regarde ce phénomène et

soulignent l'imprécision et le flou qui caractérisent la notion. Pour en faire une synthèse, nous nous appuyons sur le Dictionnaire des Sciences du Langage de Franck Neveu (2004) selon lequel, trois termes renvoient au figement :

- **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
- **Figement** : 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.
- **Phraséologie** : l'ensemble des unités complexes du lexique qui présente 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

Mejri (2005, p.184) explique que les trois définitions sont complémentaires :

« La collocation renvoie à l'unité figée, le figement aux caractéristiques des SF et la phraséologie à la partie figée du lexique. En fait, il n'en est rien : même s'il est vrai que le figement dénomme le processus, la collocation n'est en fait qu'un type particulier de SF, celles dont la polylexicalité est en voie de fixation. Quant à la phraséologie, elle fait partie de la terminologie en usage dans l'Est Européen »

S'ajoute à cet enchevêtrement toute une liste d'autres termes évoquant le figement que nous avons rassemblés au cours de notre recherche tels que :

Adage, aphorisme, cliché, collocation, dicton, formule, gallicisme, idiotisme, idiome, locution, maxime, proverbe, sentence, tour, tournure, combinaison fixe, expression idiomatique, expression figurée, mot composé, phrase toute faite, idiome, idiotisme.etc

Certains auteurs classiques ont proposé des termes plus techniques pour décrire le phénomène :

Ferdinand de Saussure a parlé dans le « Cours de Linguistique Générale » (2005, p.133) d' « expressions ou locutions toutes faites », laissant ainsi transparaître le caractère immuable inhérent à ce type d'expressions :

« Le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons ; il faut donc se demander si tous les syntagmes sont également libres. On rencontre d'abord un grand nombre d'expressions qui appartiennent à la langue ; ce sont les locutions toutes faites, auxquelles l'usage interdit de rien changer (...) »

De son côté Ch. Bally dans son ouvrage "Traité de stylistique française"(1951) consacre un chapitre aux locutions phraséologiques où il distingue les "séries" des "unités phraséologiques". Les séries se caractérisent par une cohésion relative, ainsi :

« Les éléments du groupe conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du "déjà vu". (Ch. Bally, 1951)

Tandis qu'une unité phraséologique désigne une locution où la cohésion des termes est absolue :

« Une unité phraséologique représente un groupe de mots où les mots qui composent le groupe perdent toute signification et l'ensemble seul en a un (...). Cette signification doit être nouvelle et non équivalente à la somme des significations des éléments » (Ch. Bally, 1951)

Emile Benveniste, quant à lui, a proposé dans ses ouvrages "Problèmes de Linguistique Générale" et "Formes nouvelles de la composition nominale" (1966) le terme "Synapsie" pour désigner une séquence de mots présentant un caractère figé. D'après sa définition, une synapsie est un groupe entier de lexèmes, reliés par divers procédés, et formant une désignation constante et spécifique. On en trouve le noyau initial dans des exemples déjà anciens comme : *pomme de terre, robe de chambre, clair de lune, plat à barbe.*

Dans "La Grammaire des Fautes" publié en (1969) Henri Frei s'inspire des travaux antérieurs d'Emile Benveniste et crée le terme de "brachésymie" synonyme de "brièveté sémantique" pour désigner le figement.

« Le mécanisme de la brachysémie ou brièveté sémantique est le figement d'un syntagme, c'est-à-dire d'un agencement de deux ou plusieurs signes, en un signe simple. La brachysémie, brièveté sémantique se distingue de la brachylogie, brièveté formelle. » (H. Frei, 1969 cité par M.-V le Roi, 2004, p.13)

André Martinet, dans son article "Syntagme et Synthème" publié en 1967 évoque l'aspect sémantique et introduit le terme "synthème" pour désigner :

« Les unités linguistiques dont le comportement syntaxique est strictement identique à celui des monèmes avec lesquels ils commutent, mais qui peuvent être conçus comme formés d'éléments sémantiquement identifiables » (A. Martinet, 1967, p.187)

D'autres spécialistes ont introduit de nouveaux termes à savoir "la lexie", proposé par Bernard Pottier (1962). Gross Maurice (1985) parle de "phrases figées" et Gaston Gross a eu le mérite d'introduire la notion de "figement" et d'"expressions figées" en 1996.

D. Degré de figement

Les séquences figées se diffèrent des séquences libres par une plus grande solidarité entre leurs constituants. Cependant, cette solidarité reste à définir, parce que toutes les séquences figées n'ont pas toujours la même étendue ni la même intensité.

Dans ce contexte Gaston Gross soutient qu'« *il existe donc des degrés de figement dans les langues, un continuum entre les séquences libres et celles qui sont entièrement contraintes* » (G. Gross, 1996, p.17). En effet, il affirme qu'il existe un figement total et un figement partiel.

Le figement total concerne les suites dont « *le sens n'est pas compositionnel mais opaque, et les propriétés habituelles des adjectifs épithètes sont bloquées* » (G. Gross, 1996, p.16). Il ajoute que ces suites fonctionnent de façon compacte, en bloc, exactement comme les catégories simples (à des problèmes de graphie près) et c'est à tort ou pour des raisons de commodité rédactionnelle qu'on les fait figurer sous l'un ou l'autre des termes dans les dictionnaires. Elles devraient constituer des entrées indépendantes. Pour élucider ses dires, il utilise une suite soumise à un blocage lexical, il s'agit de l'exemple de '*cordons-bleus*' pour exprimer la notion de '*bonne cuisinière*'. Le linguiste explique qu'« *on ne peut dans cordons-bleus substituer à cordons aucun autre substantif ni aucun adjectif à bleus. On peut en dire autant de fait divers* ».

En revanche, il cite l'exemple de la suite '*rater le coche*' qui n'est pas soumise à un blocage lexical, pour montrer que certaines expressions peuvent être modifiées sans qu'elles perdent leur opacité sémantique en affirmant qu'« *on peut remplacer le verbe rater par louper ou manquer : louper le coche, manquer le coche. Il y a là une liberté lexicale, même si le sens reste opaque dans les trois cas* ». En outre, il remarque qu' :

« *Une suite comme vin rouge n'est pas entièrement figée, puisqu'en position d'épithète on observe à la place de rouge des adjectifs comme blanc, rosé, gris. (...) ces adjectifs ne sont pas source de prédication et n'ont pas le sens habituel : le vin blanc est en fait plutôt jaune et le vin gris n'est pas gris* » (G. Gross, 1996, p.17)

Ainsi, Gross confirme que certaines séquences sont plus figées que d'autres. Vision à laquelle adhère Salah Mejri, qui affirme qu'il existe un figement absolu et un figement relatif. Selon lui (2005, p.186). On entend par '*figement absolu*' : « *Le degré maximal de fossilisation d'une formation syntagmatique.* »

Le figement absolu concerne donc les séquences qui rejettent toute sorte de variation. Ces séquences correspondent soit à ce que Gaston Gross (1996, p.22) appelle '*blocs erratiques*' et relèvent « *d'un ancien état de la langue* » comme *advienne que pourra, chercher noise, au fur et à mesure, etc.* Soit aux séquences hétéro-entités : des noms formés à partir de verbes : *un rendez-vous, un va-et-vient, un suivez-moi-jeune-homme*, des adjectifs formés à partir de syntagmes prépositionnels : *une personne à la mode, un costume sur mesure, une*

idée *dans le vent*, une femme *d'un certain âge*, des séquences adverbiales ayant la même structure : *à tâtons*, *en hâte*, *de guerre lasse*, etc.

Il comprend également « *des séquences héritées du latin* », comme *a priori*, *ad vitam aeternam*, etc. ; « *les séquences dont la date de formation est variable et dont la soudure orthographique a accéléré le figement et les a versées dans la monolexicalité* » comme *pourboire*, *vinaigre*, etc. : « *des séquences dont la formation d'origine ne correspond pas à la catégorie dans laquelle elles sont versées en tant que séquences figées* » comme *un saut-de-lit*, *un laissé-pour-compte*, etc. (S.Mejri, 2011, p.71-72).

Avec cette délimitation, Mejri conclut que les séquences relevant d'un figement absolu sont plutôt limitées comparativement aux séquences dont le figement est relatif. A cet égard, il avance qu'« *en réalité, le figement absolu ne touche en moyenne qu'une expression sur dix* » (S.Mejri, 2005, p.187)

Sous ce rapport, S.Mejri (2011, p.72) définit le figement relatif comme : « *tout figement qui admet au moins une variation relevant de la combinatoire libre* ». Il ajoute que pour mesurer la gradation dans le figement que connaissent certaines séquences polylexicales :

« *Il faut procéder à toutes les manipulations générales partagées par toutes les séquences (comme la commutation) et passer ensuite aux manipulations spécifiques à la partie du discours à laquelle appartient la séquence. C'est à partir du croisement des deux qu'il sera possible de mesurer le degré du figement de chaque séquence* » (S.Mejri, 2005, p.191)

En définitive, nous avons noté que le figement relatif est plus répandu, contrairement au figement absolu qui est rare et qui ne concerne que les vestiges d'un ancien état de la langue qui sont fossilisés dans la langue française. De plus, on peut déterminer le degré de figement d'une séquence à travers des manipulations telles que la passivation, la négation, la pronominalisation, l'insertion, la substitution, etc.

E. Critères de figement

Nous avons constaté dans les titres précédents la présence d'une terminologie versatile et l'absence d'une définition univoque dues à la complexité du phénomène de figement, mais qu'en est-il de ses critères ?

En effet, la description du phénomène du figement dans le domaine de la phraséologie a impliqué plusieurs termes, de ce fait, le terme "critères" n'est pas le seul employé par les linguistes pour décrire les expressions figées, on en trouve bien d'autres dans la littérature scientifique à savoir : "propriétés", "traits distinctifs", "causes", "paramètres" et même "symptômes". De plus, ce caractère problématique du figement s'est étendu pour englober même les critères. En faisant un survol sur les travaux qui ont invoqué les critères de figement, nous constatons que ceux-ci portent une terminologie diverse.

Gaston Gross, dans son œuvre 'Les expressions figées en français ' consacre un chapitre à la notion de figement où il se propose d'examiner « *les propriétés communes qui caractérisent ce phénomène* » (G.Gross, 1996, p.9), pour ce faire, il énumère onze propriétés, à savoir :

- La polylexicalité ;
- L'opacité sémantique ;
- Le blocage des propriétés transformationnelles ;
- La non-actualisation des éléments ;
- Porté de figement ;
- Degré de figement ;
- Blocage des paradigmes synonymiques ;
- La non-insertion ;
- Le défigement ;
- L'étymologie ;
- Les locutions sont-elles réductibles à des catégories ?

Semblable à Gross, Gonzalez Rey (2002, p.52) elle aussi, s'intéresse aux propriétés communes aux unités phraséologiques, à cette fin, elle a établi une liste d'une vingtaine de caractéristiques servant de repères d'identification des locutions figées et dont certaines correspondent aux propriétés communes de Gross :

- La polylexicalité ;
- La fréquence ;
- Le figement ou la fixité ;
- Le défigement, la désautomatisation ou délexicalisation ;
- L'institutionnalisation ;
- L'idiomaticité ;
- La figuralité ;
- L'iconicité ;
- L'opacité ;

- L'ambiguïté ;
- L'écart ou déviation ;
- La moulabilité ou productibilité ;
- La répétition ;
- La reproduction ;
- Les différents registres ;
- La réductibilité ;
- L'arbitrarité, la motivation et la démotivation ;
- La valeur métaphorique ;
- La remétaphorisation ;
- Les éléments expressifs et les procédés productifs.

Svensson, s'attache elle aussi à l'étude du figement mais elle préfère parler de "critères" au lieu de "propriétés", pour ce faire, elle a entrepris une analyse détaillée des critères suivants : (la mémorisation, le contexte unique, la non compositionnalité, la syntaxe marquée, le blocage lexical, le blocage grammatical).

De sa part, Bolly reprend les critères de Svensson en proposant une terminologie différente (mémorisation et institutionnalisation, polylexicalité, fixité, non compositionnalité, restriction paradigmatique)

Nous remarquons qu'une grande abondance terminologique règne dans le domaine des critères du figement. Pour situer ces termes, Svensson (2004, p.43) représente à travers le tableau suivant les différentes appellations adoptées par les chercheurs.

Termes adoptés par Svensson	Termes employés par d'autres chercheurs	Nom
Mémorisation	Etymologie	G.Gross (1996:21)
	préfabriquées, séquences préformées	Gülich,Krafft (1997:243,244)
Contexte unique	archaïsmes, déficiences lexicales	Gülich,Krafft (1997:243,244)
	éléments archaïques de nature lexicale	Schapira (1999:10)
Non-compositionnalité	opacité sémantique	G.Gross (1996:10)
	déficiences lexicales et sémantiques	Gülich,Krafft (1997:243)
	'figurative meaning'	Hudson (1998:9)

	restrict sélectionnelles, non-compositionnalité, valeur intensionnelle, valeur non référentielle	Martin (1997:292-293)
	'non-compositionality'	Moon (1998:8)
	'conventionality' 'figuration'	Nunberg et al. (1994:492)
	séquence dite « opaque »	Shapira (1999:11)
Syntaxe marquée	non-actualisation des éléments	G.Gross (1996:13)
	Déficiences syntaxiques, anomalies	Gulich,Krafft (1997:243, 266)
	'anomalous syntax or usage'	Hudson (1998:8-9)
	éléments archaïques de nature morphologique, éléments archaïques de nature syntaxique, constructions elliptiques	Schapira 1999:10,11)
Blocage lexical	degré de figement, blocage des paradigmes synonymiques, défigement	G.Gross (1996, 16,17, 19)
	'unexpected collocational restrictions', 'unexpected syntactic constraints'	Hudson (1998:8)
	restrictions sélectionnelles	Martin (1997:292- 293)
	l'impossibilité de remplacer l'un ou l'autre des mots du groupe, éléments archaïques de nature syntaxique (ordre des mots)	Shapira (1999:9)
Blocage grammatical	Blocage des propriétés transformationnelles, non-insertion, absence de libre actualisation des éléments composants	G. Gross (1996:12,18,32)
	impossibilité de changer l'ordre des mots dans la séquence figée, la suspension de la variation en nombre des composantes, le segment figé n'admet pas la manipulation transformationnelle, le segment figé ne permet pas l'extraction d'un des composants pour la relativisation, la topicalisation, la voix passive ou la mise en vedette au moyen de la corrélation c'est...que	Shapira (1999:9)
	'unexpected syntactic constraints'	Hudson (1998:8)
	restrictions de variations ou de transformations	Gulich,Krafft (1997:243)
	'fixedness', 'variation'	Moon (1998:120- 150)
	'inflexibility'	Nunberg et al. (1994:492)

Tableau1. Les différents termes employés pour décrire les critères de figement

La profusion de critères relevés par ces linguistes prouve que nous sommes devant un fait complexe et polyfactoriel de la langue. Ces propriétés ont été découvertes grâce à l'observation du figement sous différents angles d'étude. Cependant, ces énumérations ne rassemblent pas toutes des critères propres au figement, comme le souligne Svensson (2004, p.31) : certaines « *sont plutôt des phénomènes scalaires ou des notions plus au moins importantes pour le figement* ». Conséquemment, nous en retenons quatre considérés comme les plus distinctifs et qui font l'objet d'un consensus relatif pour identifier les expressions figées.

1. *La polylexicalité*

Selon G. Gross (1996, p.9) la polylexicalité « *est la première condition nécessaire pour qu'on puisse parler de figement* ». Il ajoute qu'il faut en effet « *que l'on soit en présence d'une séquence de plusieurs mots et que ces mots aient, par ailleurs une existence autonome* ».

En d'autres termes, la polylexicalité est la présence de plusieurs lexèmes dans une même séquence. Au niveau inférieur, deux mots peuvent former une unité polylexicale 'voir rouge' et au niveau supérieur on parle d'une composition phrastique comme dans 'monter sur ses grands chevaux'. Elle représente une condition première pour qu'on ait affaire à un figement pourvu que les lexèmes composant la séquence aient un fonctionnement syntaxique autonome.

2. *L'opacité sémantique*

L'opacité sémantique est la caractéristique première qui fait démarquer une expression figée des autres types d'expression. Cette notion représente le moment du figement quand il n'est plus possible de prévoir le sens global d'une unité phraséologique à partir de la somme des signifiés de ses formatifs.

L'opacité sémantique est excellemment explicitée par G.Gross, qui affirme qu'une séquence « *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* » (G.Gross, 1996, p. 134)

En qualifiant le sens de non-compositionnalité, on l'oppose au sens compositionnel des constructions phrastiques ordinaires c'est-à-dire les séquences dont le sens est décidé par le prédicat et ses arguments.

Selon Perrin (2013, p. 109) : la compositionnalité est :

« *un modèle interprétatif par emboîtements successifs de combinatoires autonomes, stipulant que l'interprétation des parties doit être complète pour qu'elles puissent se combiner entre elles à un niveau supérieur* ». C'est le cas d'une séquence comme « *l'enfant a croqué une pomme* », nous pouvons dire que le sens de cette phrase est compositionnel ou sémantiquement *transparent* (compréhensible) puisque le sens global de la phrase équivaut à la somme du sens littéral de ses constituants.

Toutefois, il existe un bon nombre d'expressions dont le sens n'est pas prédictible en combinant simplement les différentes significations de leurs composants c'est par exemple le cas de l'expressions suivante : « *avoir un cheveu sur la langue* », dans cette phrase, le sens propre ou littéral des lexies 'avoir', 'cheveu', 'langue' ne permet pas à un locuteur étranger de prévoir le sens de la séquence « *avoir des troubles d'articulation* » car celui-ci est opaque (non-compositionnel) de ce fait, cette expression est sémantiquement figée.

Cette notion affecte également des unités de niveau inférieur, à titre d'exemple, le syntagme nominal 'clé anglaise' désigne un type particulier de clé et non pas une clé que l'on produit en Angleterre.

Cependant, l'opacité sémantique peut opérer sur deux plans, quand une expression véhicule deux sémantismes différents, l'un transparent (compositionnel) et l'autre opaque (non-compositionnel). G. Gross (1996, p.11) affirme que :

« Une suite donnée peut avoir deux lectures possibles, l'une transparente et l'autre opaque. Cela s'applique à une phrase comme : "les carottes sont cuites", qui signifie que les légumes en question sont prêts à être mangés (sens compositionnel) ou que la situation est désespérée (sens opaque) »

Dans le même ordre d'idées, Gonzalez Rey (2002, p.57) confirme que :

« Lorsqu'il existe la possibilité d'une double lecture dans une expression phraséologique littérale et figurée, la seconde rappelant quelque peu que ce soit la première. L'opacité consiste alors dans l'effacement du sens premier que l'on finit par ignorer à travers le temps et l'espace »

Ainsi, l'opacité agit progressivement en faisant disparaître le sens transparent.

3. Le blocage des propriétés transformationnelles

Ce critère indique qu'il est impossible d'accomplir des transformations syntaxiques à une séquence figées telles que la passivation, la pronominalisation, l'extraction, le détachement, la relativisation ; contrairement aux syntagmes qui rentrent dans les constructions libres et qui ont cette possibilité non restreinte d'alterner avec d'autres éléments appartenant à leurs paradigmes. Ainsi plus une suite de mots est difficile à transformer plus il y a une possibilité qu'il s'agisse d'une expression syntaxiquement figée.

Il est à noter que l'opacité sémantique et le blocage des propriétés transformationnelles sont intimement liés. Une simple confrontation des exemples proposés par Gaston Gross nous permet d'élucider ces propos.

Gaston Gross (1996, pp.12-13) s'appuie sur les exemples suivants : « *Luc a pris la tangente* » c'est-à-dire (Luc a échappé) et « un cordon bleu » qui est (un plat de la cuisine française) pour démontrer que les locutions figées ne tolèrent pas les différents

changements de structure. De ce fait, il n'est pas permis de dire « *la tangente a été prise par Luc* » ou « *la tangente que Luc a prise* », pareillement pour le substantif qui n'accepte pas la transformation « *le bleu de ce cordon* » ou « *un cordon très bleu* » puisque les changements grammaticaux opérés affectent le sens de ces locutions.

4. La non-actualisation des éléments

Selon Gross (1996, p.13) : « *On peut parler de suite composée quand aucun des éléments lexicaux ne peut être actualisé* ». Il ajoute : « *En général, on pourrait appeler locution tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement* ». (G.Gross, 1996, p.14)

Ce critère prolonge les deux précédents et se présente quand les éléments lexicaux de l'expression figée ne sont pas susceptibles de variation, de substitution ou d'actualisation. Les unités figées constituent des composants aussi stables que le reste des lexèmes de la langue. Nous illustrons ce critère par l'exemple avancé par Gross.

Dans la locution « *prendre une veste* » qui veut dire « *échouer dans une affaire ou être battu dans quelque chose* » plusieurs actualisations nous sont offertes.

« *Paul a pris (une, sa, ta, cette) veste* » cependant, le sens opaque de cette expression ne permet qu'une seule variante « *Paul a pris une veste* » parce que « *le substantif "veste" ne réfère à aucun vêtement* » (G.Gross, 1996, p.14). L'actualisation des éléments est ainsi hors de question.

II. LES EXPRESSIONS FIGEES

A. Qu'est-ce qu'une expression figée ?

Pour le « Dictionnaire de linguistique de Jean Dubois (2002, p.202), l'entrée en question est suivie de cette définition :

« *On appelle expression figée, par opposition à expressions libres, des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de constructions de syntagmes ou de phrases et qui n'admettent pas de variations, ou du moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs (prendre le taureau par les cornes, être à la botte de quelqu'un, donner un chèque en blanc à quelqu'un)*»

Les expressions figées, dites aussi « expressions toutes faites » sont des suites de mots fixes qui forment une unité de sens que l'on peut analyser et interpréter comme un mot simple. Contrairement aux suites libres, elles se caractérisent par une plus grande solidarité

entre leurs constituants. Elles se trouvent à mi-chemin entre la langue et le discours. En effet, lorsqu'elles sont lexicalisées « *elles relèvent de la langue* » mais lorsqu'elles transcendent leur signification linguistique pour désigner un sens, elles relèvent aussi du discours » (Lederer, 2015, p.101)

B. Locution ou expression figée?

Consécutivement au flou qui baigne la notion d' « expression figée » tant à sa définition qu'à sa désignation, il s'avère onéreux de distinguer entre locution et expression figée.

En effet, la différence entre les deux termes est tellement subtile qu'on les considère souvent comme des synonymes, néanmoins, il est plus qu'indispensable de montrer les nuances de sens qui existent entre eux.

B. Lafleur dans *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises* (1991) estime que « *la nuance est bien mince entre locution et expression* », par conséquent, il y a une similarité entre les deux notions due à la définition générale qu'on leur octroie relativement à leur nature identique et la fonction qu'elles remplissent. De ce fait, une expression ou une locution est un ensemble de mots exprimant une chose, une action ou une idée.

Gaston Gross quant à lui conçoit les locutions comme une sous-catégorie des expressions figées, ceci apparaît dans l'intitulé de son ouvrage « *les expressions figées en français, noms composés et d'autres locutions* » qui dénote explicitement cette conception, ainsi, il définit la locution comme 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* » (G.Gross, 1996, p.154)

Dans la même optique R.Martin conçoit la locution comme « *un syntagme figé, situé au-delà du mot et en deçà de la phrase figée* » R.Martin (1997) cité par Amarni Asma dans *Etude discursive du figement dans les titres de presse* (2016, p.30)

De sa part, Alain Rey dans son « *Dictionnaire des expressions et locutions* » (1997) centre son attention sur la distinction entre la locution et l'expression en se référant à la genèse des deux termes.

Etymologiquement parlant, une locution (du latin *locutio*, de *loqui* : « parler ») signifie exactement « *manière de parler* », façon de former le discours, manière d'organiser les éléments disponibles de la langue pour former un discours fonctionnel. La tradition grammaticale attribue l'appellation « locution » à des séquences inférieures au niveau de la phrase « *C'est pourquoi on peut parler de locutions adverbiales ou prépositives, alors que ces mots grammaticaux complexes ne seraient jamais appelés expressions.* » (A. Rey, 1997, p.9)

Ainsi : « *La locution est une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable soumise aux règles syntaxiques de manière à assumer la fonction d'intégrant au sens de Benveniste.* (A. Rey, 1997, p.9)

Tandis que « *L'expression est cette même réalité considérée comme une manière d'exprimer quelque chose ; elle implique une rhétorique et une stylistique ; elle suppose le plus souvent recours à une figure, métaphore, métonymie, etc.* » (A. Rey, 1997, p.10)

Cette distinction étant faite par Rey fut également établie par Jana Brňáková dans son œuvre '*Les aspects phraséologique du lexique français*' (2012) dans lequel il a conclu que :

« *Le terme locution représente l'unité de mots, formée par une sorte de convention. Les parties de chaque locution ont leur propre signification, mais elles peuvent faire fonction d'un point référentiel aussi. En revanche, nous utilisons le terme expression pour déterminer toutes les unités de mots qui portent un caractère figuré.* » Jana Brňáková (2012 p.45-50) cité par Natália Tobiašová dans *Les locutions figées en français et en slovaque* 2018, p.14)

De cette observation, nous pouvons constater que ce qui distingue l'expression figée de la locution est la valeur expressive et stylistique. L'expression figée possède des propriétés stylistiques et rhétoriques relatives au sémantisme figuré qu'elle véhicule par exemple : « *avoir la tête dans les nuages, parler boutique* », en revanche, une locution n'est qu'une suite de mots grammaticaux complexes ne possédant aucune valeur stylistique, à titre d'exemple : « *au fur et à mesure, sous réserves de, etc.* »

Après que nous avons exposé ces différents points de vue, nous tenons à dire que certains lexicographes se sont interrogés si la distinction entre locution et expression était pertinente. Il en va de même pour le linguiste Salah Mejri qui s'interroge :

« *Qu'appelle-t-on ici une locution, une expression ? La locution est une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue en tant que forme stable et soumise aux règles syntaxiques de manière à assumer la fonction d'intégrant. On pourrait dire la même chose d'expression, mais une distinction réapparaît pour peu qu'on mette l'accent sur la genèse des deux termes* » (S.Mejri, 1997, p.29)

En effet, les nombreuses recherches qui ont été effectuées pour établir des critères de discrimination entre ces deux notions sont restées vaines.

D'après S. Mejri (1997, p.29) les terminologies existantes ont leurs contraintes, elles sont « *vagues, subjectives et non opératoires* ». Prenons le cas du terme '*locution*' nous remarquons d'après les définitions fournies que la locution se limite à des séquences inférieures de celles de la phrase même si elle se subdivise en sous-catégories. Le linguiste propose donc le terme « *séquence figée* » pour représenter tous « *les segments figés allant de la simple unité lexicale jusqu'aux unités les plus supérieures, englobant de la sorte, interjections, locutions de toutes sortes, mots composés, phrases, etc.* » S. Mejri (1997) cité par Yanjing BI dans *Constructions figées en Français et en Chinois* (2017, p.41).

Pour notre part, nous adopterons dans ce travail de recherche le terme d' 'expression figée ' en accord avec Svensson qui l'emploie comme un terme générique

« réunissant toutes les différentes catégories » (locutions, idiomes, proverbes, etc.), « (...). Il couvre tous les groupes de mots aptes à être jugés comme des unités par les locuteurs, quelque soit le terme employé par d'autres chercheurs. C'est donc surtout le côté psychologique ou mémoriel qui a de l'importance pour ce terme. » (M. Svensson, 2004, p.18)

C. Typologie des expressions figées

Les expressions figées sont de nature très complexe, conséquemment, leur classification peut être une tâche ardue car elle peut être effectuée selon des critères variés , élaborés par certains théoriciens de la phraséologie à savoir l'aspect formel, sémantique, étymologique, pragmatique, éclectique, etc. Pour préciser notre objet d'étude, nous optons pour la typologie de Gonzalez Rey, selon laquelle

« Cette typologie distingue trois grands groupes : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies.» (Gonzalez Rey, 2007, p.5)

Le schéma suivant, présenté dans deux niveaux et simplifié en trois groupes, illustre cette typologie :

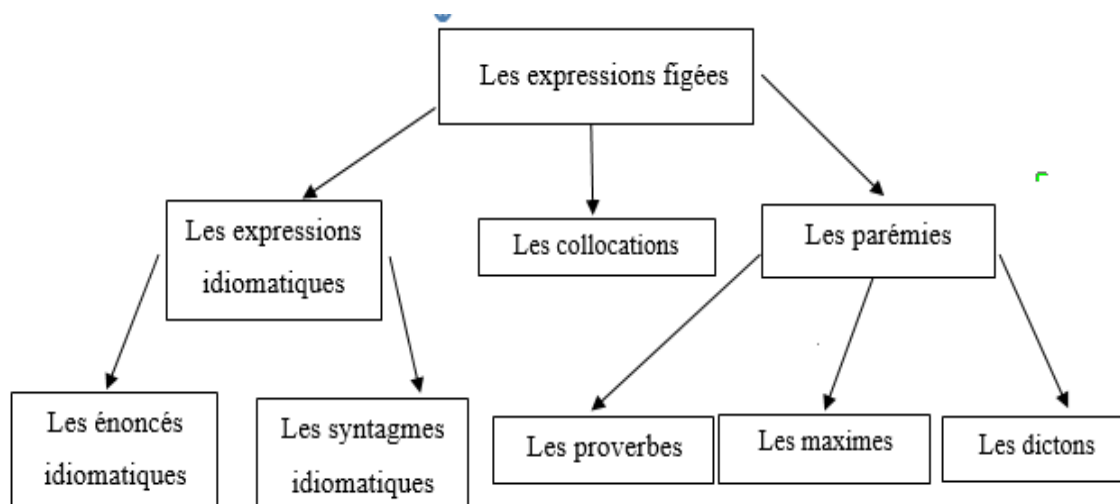


Schéma.1. Classification des expressions figées selon Maria Isabel Gonzalez Rey

- Le premier groupe (*expressions idiomatiques*) englobe deux sous-ensembles : les énoncés idiomatiques et les syntagmes idiomatiques. Les énoncés idiomatiques contiennent les expressions de la conversation, constituées de formules routinières (comment ça va ? Je vous demande pardon, Ne quittez pas !) Et d'expressions familières (Zut !, Alors !, Tu parles !), comprenant même des onomatopées (Bof !

Berk !) ou des mots affectueux (ma puce, mon chou). Quant aux syntagmes idiomatiques, eux, conforment des expressions imagées formées à partir des termes concrets relatifs aux animaux (donner sa langue au chat), au corps humain (donner un coup de main), aux aliments (faire son beurre), aux couleurs (broyer du noir).

- Le deuxième groupe est composé de (*collocations*) dont les formatifs peuvent être à sens compositionnel (résoudre un problème), former des groupes préférentiels (gravement malade, grièvement blessé), des solidarités lexicales (grelotter de froid) ou des implications (mordre avec les dents).
- Le troisième groupe, quant à lui, contient les (*parémies*) c'est-à-dire des énoncés-textes à valeurs gnomique (après la pluie, le beau temps. La nuit porte conseil. Tel père, tel fils)

1. Les expressions idiomatiques

Dans le Dictionnaire des sciences de langage (2004, p.298) de Franck Neveu, le terme "idiomaticité" qualifie des « (...) assemblages figés, mémorisés, prêts à l'emploi, dont les constituants perdent partiellement ou totalement leurs propriétés sémantiques, lexicales ou syntaxiques », aussi appelle-t-on une expression idiomatique :

« Toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large : comment vas-tu ? How do you do ? Sont des expressions idiomatiques » (Jean Dubois, Dictionnaire de Linguistique, 2002, p.239)

Nous remarquons que les deux définitions mettent l'accent sur la non-compositionnalité du sens dans la mesure où il ne peut être dégagé au moyen de la juxtaposition des sens des mots composant l'expression. Certes, ce critère constitue l'élément phare dans la définition d'une expression idiomatique, cependant il n'est pas le seul à prendre en compte. Bolly (2011, p.43) met en exergue le processus de métaphore ou de métonymie qui caractérise le sens que l'expression idiomatique transmet, ainsi, elle définit les expressions idiomatiques comme suit :

« Des unités polylexicales à contenu catégoriel verbal qui se caractérisent sémantiquement par la non-compositionnalité, au moins partielle, qui peut être le résultat d'un processus tropique (essentiellement la métaphore ou la métonymie. Elles se définissent syntaxiquement par un degré minimal de fixité et lexicalement par une fermeture plus ou moins partielle des classes paradigmatiques »

Etant donné que les expressions idiomatiques constituent un sous-ensemble des expressions figées, elles sont soumises à la même définition que leur propose Gonzalez Rey (2007, p.5) comme étant « des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés »

2. Les collocations

« On appelle collocation l'association habituelle d'un morphème lexical avec d'autres au sein de l'énoncé, abstraction faite des relations grammaticales existant entre ces morphèmes : ainsi, les mots construction et construire, bien qu'appartiennent à deux catégories grammaticales différentes, ont les mêmes collocations, c'est-à-dire qu'ils se rencontrent avec les mêmes mots. De même, pain est en collocation avec frais, sec, blanc, etc. Les mots sont co-occurrents » (Jean Dubois, Dictionnaire de Linguistique, 2002, p.91)

La même définition se trouve chez Salah Mejri qui soutient qu'on peut parler de collocation quand « des mots s'emploient préférentiellement avec d'autres mots dont l'association est le plus souvent considérée comme « naturelle », « idoine », et systématiquement appropriée » (S. Mejri, 2011, p. 68)

Somme toute, les collocations sont des unités semi-figées, de ce fait, elles représentent le degré le plus faible du figement dans la mesure où leur sens est dérivable du sens (littéral) des formatifs isolés qui les composent et restreignent les propriétés transformationnelles. Il s'agit d'associations fréquentes (privilegiées) de mots, par exemple « célibataire endurci », « commettre un crime », « prendre une décision », « aimer éperdument ».

Ces unités sont compositionnelles et leur fonction est référentielle c'est-à-dire elles expriment une idée bien précise comme l'intensité « aimer passionnément, maigre salaire » ou la valorisation (appréciation) positive ou négative « horriblement laid »

Formellement, une collocation se compose généralement de deux unités lexicales, jouant chacune un rôle précis par rapport à l'autre :

1. Une unité lexicale, choisie librement par le locuteur pour le sens qu'elle exprime appelée : la base de la collocation.

2. Une autre unité lexicale (il peut s'agir d'une locution) qui exprime un sens précis en fonction de la base et qu'on appelle le collocatif.

Dans la première, il s'agit d'une unité autonome qui réalise seule son sens, elle n'a pas besoin d'un collocatif pour être définie. Le collocatif quant à lui ne réalise son sens qu'en rapport avec la base. Par exemple : assumer une responsabilité, gravement malade.

Le classement des collocations peut être établi en fonction des classes grammaticales de leurs constituants. Haussman (1999a , p.125) cité par Marion Netzlaff, 2004, p.14) retient les types suivants (la base est écrite en gras, l'ordre des mots peut varier)

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

Tableau.2. Typologie des collocations selon Haussman

Pour plus de détails concernant le classement des collocations et les problématiques liées à cette tâche, voir « *Marion Netzlaff, La collocation adjectif - adverbe et son traitement lexicographique Français – allemand – espagnol, 2004* »

3. Les parémies

Le terme ‘parémie’ de ‘parémiologie’ « la science des proverbes » indique l'ensemble des énoncés figés à valeur gnominique (sentencieuse), ainsi, il englobe le proverbe et toutes ses variantes telles, les maximes et les dictons. Elle s'inscrit dans la vie d'un peuple dont elle révèle la pensée, l'histoire, les règlements juridiques et sociaux et prend une position d'autorité vu qu'elle est le fruit d'une expérience collective. Pour apporter une définition plus précise, nous reprenons celle donnée par Sevilla Muñoz mentionnée par Gonzalez Rey :

Parémie « *c'est l'unité fonctionnelle mémorisée en compétence qui se caractérise par la brièveté, le caractère sentencieux, l'antiquité, l'enchâssement, et le fait d'être une unité close* » Sevilla Muñoz (1992) dans Gonzalez Rey (2002) citée par E. Zanine (2019, p.26).

Les parémies se subdivisent en trois catégories (susmentionnées), définies selon le dictionnaire de ‘Larousse’ comme suit :

a. Le proverbe : (du latin *proverbium*) est un « *court énoncé exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou une constatation empirique et qui est devenu d'usage commun* » exemple : l'habit ne fait pas le moine.

b. La maxime : (du latin *maxima sententia*) est une « *formule qui résume un principe de morale, une règle de conduite ou un jugement d'ordre général* » exemple : il faut prendre la vie comme elle vient.

La maxime est une parémie apparentée au proverbe, sauf que le proverbe a un sens collectif parce qu'il jaillit de la verve populaire liée à la sagesse tandis que la maxime provient d'un seul auteur. Elle est personnelle et sert de principe ou de règle.

Cette opposition apparaît dans les propos de Kleiber qui soutient que :

« On aurait d'un côté les arguments d'autorité proverbiale qui donnent lieu à une domination et renvoient au sens commun, à la sagesse des peuples, et de l'autre, les arguments d'autorité personnalisée fondée sur le prestige de quelqu'un » Kleiber (1990) dans Benabbas (2014) cité par Adoucha Messaoudi et Zaidi Mustapha (2018, p.23)

La maxime est donc un genre de discours littéraire. Dans cette perspective, elle s'oppose au proverbe appartenant à la langue commune. Elle a un caractère didactique et polémique. Comme le proverbe, elle annonce une vérité générale à propos de l'homme, mais elle n'est pas une dénomination et n'a pas de structure analogique.

c. *Le dicton* :(du latin dictum, mot, sentence) « *propos sentencieux, largement répandu, souvent d'origine populaire* ». Par exemple : (année neigieuse, année fructueuse ; pluie du matin n'arrête pas le pèlerin)

Il est à noter que le dicton est souvent pris comme un synonyme du proverbe, d'après Schapira (1999, p.159), le dicton est une « *sentence exprimant une vérité d'expérience et passée en proverbe. Employé couramment comme synonyme de proverbe* »

D. Critères des expressions figées

Béatrice Lamiroy (2008, p.6) distingue trois critères fondamentaux des expressions figées, chacun lié à un aspect différent (sémantique, lexical et morphosyntaxique) :

1. Aspect sémantique : la non-compositionnalité du sens

« A l'opacité du sens correspond donc une certaine fixité formelle » (B. Lamiroy, 2008, p.6). En d'autres termes, le sens de l'expression est global, il ne résulte pas de « la somme des sens des éléments qui constituent l'énoncé », Prenons l'expression « *Paul a fermé son parapluie* » à titre illustratif ; L'expression peut engendrer deux lectures possibles ; le sens compositionnel (propre) serait « *Paul avait un parapluie et il l'a fermé* ». En revanche, le sens non- compositionnel (figuré) serait « *Paul est mort* ».

Le figement entraîne alors la perte du sens propre des mots individuels et nécessite l'emploi métaphorique d'une unité sémantique. Pour un locuteur allophone, c'est cet aspect sémantique qui pose la plus grande difficulté quant à la compréhension comme à l'emploi des expressions figées.

2. Aspect lexical : la non-substituabilité paradigmaticque

Dans une expression figée, un « *élément lexical (...) n'alterne pas avec un autre membre du même paradigme* » (Lamiroy, 2008, p.6). C'est-à-dire qu'il est impossible d'effectuer des commutations des éléments lexicaux qui forment l'expression.

Par exemple, si un locuteur disait « *broyer du vert* » au lieu de dire « *broyer du noir* », l'idée de la tristesse deviendrait incompréhensible.

3. Aspect morphosyntaxique : la non-modifiabilité

Contrairement à la phrase libre qui tolère des altérations morphosyntaxiques, l'expression figée se caractérise par une morphosyntaxe fixe. A titre d'exemple : nous reprenons l'expression citée par Lamiroy « *avoir du plomb dans l'aile* » qui veut dire (être précaire), néanmoins, l'emploi du mot 'aile' au pluriel « *avoir du plomb dans les ailes* » crée un décalage de signification. Aucune insertion ou modification ne peut être appliquée sans nuire au sens de l'expression figée.

E. Valeurs des expressions figées :

Les expressions figées sont généralement reléguées au chapitre des bizarreries de la langue. On a beau considérer ces unités lexicales comme des éléments vides et triviaux mais la réalité est toute autre. Ces expressions s'avèrent porteuses de valeurs qui les rendent particulièrement intéressantes.

1. La dimension linguistique :

Le figement appert comme le moyen par lequel on peut parer à la perte des mots, parce que tel un élément organique, le mot dans sa matérialité ou dans son sémantisme, traverse les mêmes phases de vitalité : naissance, évolution et disparition. De ce fait, les expressions figées de par leurs caractères fixe, répétitif et reproductif exemptent le lexique de l'oubli. A ce sujet, Gonzalez Rey (2007, p.8) soutient que :

« Le figement des composants d'une séquence phraséologique joue en faveur de la conservation du lexique dans une langue. (...) « La congélation » des structures permet de sauver les termes d'une mort inévitable par le biais de « la lexicalisation ». Ce phénomène se trouve d'ailleurs à l'origine de mots archaïques présents dans des expressions figées telles que "être aux aguets", "au fur et à mesure". C'est dans ce sens qu'on peut s'accorder à attribuer aux unités phraséologiques une « valeur de refuge » en termes de conservation, pour le fonds lexical d'une langue donnée »

En outre, les expressions figées représentent des schémas phraséologiques qui donnent naissance à de nouvelles séquences. Celles-ci peuvent être des variantes, des variations ou des innovations par rapport aux unités d'origine, adaptées au contexte et aux réalités différentes dans le temps et l'espace. On les trouve généralement dans le monde de l'édition (titres de presse, slogans, blagues, etc.) et dans les néologismes au niveau de la terminologie de nouveaux éléments relevant des domaines scientifique et technologique. Ceci dit que les expressions figées sont une source de créativité lexicale qui permet d'enrichir le fonds lexical de la langue.

De surcroît, ces constructions préfabriquées apportent plus de facilité lors de la communication puisque le processus de figement permet de mettre en diapason le principe de l'économie du langage par lequel on entend :

« L'économie d'une langue est le résultat de l'application, à la fonction de communication, du principe du moindre effort. Ainsi, l'existence dans toutes les langues connues de deux niveaux d'articulation résulte de l'application de ce principe aux besoins illimités de la communication » (Georges Mounin et al, 2004, p.119)

En nous appuyant sur les propos de Mounin, nous estimons que les expressions figées se manifestent dans la double articulation de la langue : la production et la perception. D'une part, elles permettent au locuteur de limiter le coût de ses communications en économisant ses paroles et d'autre part d'en assurer la compréhension par son interlocuteur qui décodera rapidement et facilement le message.

Toujours dans la même veine, Svensson (2004, p.14) avance que

« 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 »

Gonzalez Rey (2007, p.9) partage la même conception de Svensson en affirmant que

« Une expression idiomatique employée à bon escient constitue un moyen d'obtenir une économie discursive qui permet de conceptualiser des situations complexes d'une façon concise et concrète. En tant qu'éléments dotés d'une grande force expressive, les EF sont aptes pour la communication surtout orale où l'interaction linguistique demande un échange rapide et agile de la part des interlocuteurs (...). En effet la formule frappée, figée, circule vite et garantit la transmission du message »

2. La dimension culturelle :

Le lien entre la langue et la culture est indissoluble à tel point qu'on ne peut pas parler de deux phénomènes à part, mais d'un seul. Les deux s'entremêlent et s'influencent mutuellement. Les mots sont porteurs d'indices culturels qui reflètent la culture de la langue où ils sont créés, et réciproquement, la culture impacte la langue, toutefois, son

impact sur la morphosyntaxe et la phonétique reste relativement faible. En effet, c'est sur le lexique, notamment les expressions figées que l'on trouve le reflet culturel le plus important parce que :

« Nombre d'entre elles-expressions idiomatiques, proverbes et dictons-, se réfèrent à des mœurs révolues, à des faits historiques ou à un passé littéraire ». En effet, les EF sont, pour la plupart, les indices d'une idiosyncrasie populaire qui confère à la langue sa carte d'identité » (Gonzalez Rey, 2007, p.8)

Mejri (1997) dans Esperanza Bermejo Larrea et al, *Communication et écritures*, 2012, p.112) confirme que *« s'il y a une partie de la langue où le culturel trouve sa meilleure expression, c'est bel et bien le lexique et tout particulièrement les séquences figées »*

Les expressions figées ont dès lors une biographie riche en histoire. Compte-tenu de leur structure et signification figées, les données culturelles y trouvent des endroits où se loger. Elles sont révélatrices des traits de singularité d'une communauté linguistique qui se rattachent à l'histoire, la religion, la littérature et aux coutumes que la patine du temps a lancés dans l'oubli. Les propos de Schapira (1999, p.32) en disent long

« Ces locutions, avec les idées qui leur sont attachées, avec les proverbes et les dictons forment ensemble un fonds d'idées, voire de préjugés qui, consciemment ou la mentalité d'une communauté linguistique à un moment donné du développement de sa langue ; ils forment, en d'autres termes, une doxa – l'opinion commune telle qu'elle se reflète dans la langue »

Au surplus, ces produits de langage nous rapprochent entièrement de la cognition du peuple et de leurs circonstances de vie. Ils sont les propres expériences collectives de la communauté donnée, les manifestations que les individus ont créées, eux-mêmes, d'après leur vision du monde :

« Une des caractéristiques très importante des sens figurés est qu'ils ont tendance à être "propres à une culture", c'est-à-dire qu'ils reflètent un type de comportement ou un mode de compréhension particulier. » Nida et de Waard (2003) cités par Yanjing Bi (2017, p.247)

Pour illustrer ces propos, nous proposons des exemples d'expressions figées d'origine "nationale" qui évoquent le passé et la vie actuelle du peuple français. Ces expressions sont chargées culturellement et elles se rapportent à des faits civilisationnels, à la croyance, la tradition, la superstition, le mode de vie, etc. Nous nous sommes servies de quelques sites de références pour en trouver l'origine à savoir : <http://www.linternaute.fr/> et <https://www.expressions-francaises.fr/>

- **Expression à motivation historique**

*Etre un cordon bleu : expression signifiant être bon cuisinier

Origine de l'expression : Jusqu'à la Révolution, le "cordon bleu" (un ruban bleu) était la plus haute décoration. Il fut ensuite remplacé par la Légion d'Honneur. Toutefois, le « cordon bleu » a continué de représenter une distinction suprême dans l'aristocratie

française à travers les siècles. Cela devint même une métaphore faisant référence à la supériorité, à la grandeur et aux honneurs des personnes citées dans un domaine. Certains disent que la référence culinaire revient également à l'ordre du Saint-Esprit, car les porteurs du « cordon bleu » avaient pris pour habitude de se réunir comme un « club de gourmands », afin de cultiver l'art du bien manger et du bien boire. Cette expression serait donc un raccourci de langage pour désigner "le cordon bleu des cuisiniers", soit la personne la plus douée dans ce domaine.

- **Expression à motivation religieuse**

*Le fruit défendu : expression symbolisant ce qui est à la fois désirable et interdit.

Origine de l'expression : afin de mieux comprendre les origines de cette expression française, il faudrait commencer par définir les fruits défendus selon le récit de la bible. Dans la genèse, le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal planté au milieu du paradis terrestre que le dieu avait interdit à Adam et Eve.

L'emploi métaphorique de cette expression française va remonter au XIX^{ème} siècle avec l'idée chrétienne qui verrait dans tout objet de désir l'occasion du péché serait dominante. Les connotations sexuelles y seront nettement associées et le rapport entre désir et interdiction seront sentis comme fonctionnant ensemble. Aussi l'idée primordiale de cette expression serait que l'objet serait moins interdit parce que désirable que rendu désirable par la seule interdiction qui le frappe.

- **Expression à motivation mythique**

*Le talon d'Achille : expression utilisée pour parler d'un point faible, d'une faiblesse de quelqu'un.

Origine de l'expression : Le talon d'Achille désigne tout simplement le point faible d'une personne, en référence à l'histoire d'Achille, héros de la mythologie grecque. A sa naissance, sa mère Thétis trempa l'enfant dans les eaux du Styx, réputées pour rendre invulnérable. Cependant, pour le plonger dans le fleuve, elle fut interrompue par Pélée, le père d'Achille ; Achille devint invulnérable sauf là où sa mère le tenait : son talon. C'est à cause d'une flèche empoisonnée reçue dans la seule partie vulnérable de son corps qu'Achille mourut.

- **Expressions à motivation idéologique**

Certaines expressions figées françaises, notamment des proverbes et des dictons, font écho à une idéologie issue de l'individualisme qui désigne une conception sociale, morale politique et philosophique qui prend les droits, les intérêts et la valeur de l'individu comme base de valeurs. Ceci apparaît dans quelques proverbes comme « chacun pour soi, Dieu pour tous », « charité bien ordonnée commence par soi-même ».

D'autres proverbes reflètent le matérialisme qui vaut une manière de vivre, état d'esprit orienté vers la recherche des satisfactions matérielles, de plaisirs. On en trouve dans certaines

séquences telles que « Dieu est le maître du ciel, et l'argent le maître de la terre. », « Qui a argent on lui fait fête, qui n'en a point n'est qu'une bête ».

En somme, les expressions figées reflètent indéniablement la culture de la communauté linguistique en question et inversement, la culture nous apporte des éclaircissements sur la genèse et la signification de ces constructions. On en conclut que le figement témoigne de l'union entre la langue et la culture.

3. *La dimension sociale*

Les expressions figées fournissent des lieux communs qui manifestent et renforcent l'appartenance des locuteurs à un groupe social ce qui contribue à la création d'une certaine connivence lors des échanges. En effet :

« La facilité qui s'instaure dans l'usage des EF parmi les locuteurs natifs contribue à domestiquer le groupe (...) en mobilisant une même expression pour une même idée. Mais, de ce fait, il constitue aussi un moyen d'exclusion « de qui ne sait pas l'identifier ou l'utiliser » (Gonzalez Rey, 2007, p.9)

En outre, le recours à des constructions toutes faites permet au locuteur de se décharger de la responsabilité de produire par lui-même. Il parle à travers une voix autre que la sienne. Ainsi, ses opinions deviennent corroborées par des arguments et des idées d'une instance considérée comme supérieure.

III. FIGEMENT ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

A. La phraséologie

1. *Définition de la phraséologie*

La phraséologie est un phénomène ambivalent. Son ambivalence se traduit en premier lieu par la confusion qui caractérise tant sa terminologie que sa définition. Bien que le suffixe « logie » laisse supposer qu'il s'agit d'une discipline ou d'une science, les dictionnaires ne définissent pas la phraséologie en tant que telle. La majorité des dictionnaires tendent à la définir à partir de son objet d'étude. Par exemple ' ' *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage* ' ' de Dubois et al propose la définition suivante :

« On appelle généralement phraséologie une construction propre à un individu, à un groupe ou à une langue. Toutefois, le terme d'idiolecte servant souvent à désigner le phénomène

linguistique propre à un individu, on réserve parfois le terme de phraséologie à l'évocation d'une construction propre à une langue »

La même conception se trouve dans "le Robert Dico en ligne" qui la définit tantôt comme « *Façon de s'exprimer, lexique et tournures propres à un milieu, une époque, un écrivain* ». Tantôt comme étant un « *Ensemble des locutions, termes et expressions figés d'une langue.* »

Le Trésor de la langue française informatisé donne une nouvelle définition. La phraséologie est « *L'étude et la connaissance de la phrase et, par conséquent, une partie très importante de la grammaire* ». Cette conception fait allusion au fait que la phraséologie est considérée comme une branche de la grammaire. Néanmoins, Gonzalez Rey (2007, p.1) soutient que les unités phraséologiques font partie aussi bien du lexique que de la grammaire. Aussi, propose-t-elle la définition suivante :

« La dénomination de phraséologie semble indiquer qu'il s'agit de l'étude de la phrase ou des phrases, dans un sens générique, c'est-à-dire construites dans la combinatoire libre d'une langue donnée, selon les règles de sa morphosyntaxe. Il s'agit, au contraire, de l'analyse des expressions figées, préexistantes et subséquentes au discours libre, considérées généralement comme des éléments du lexique »

Elle ajoute : « *Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés.* »González-Rey (2008) citée par C.Cavalla (2009, p.2)

Catherine Bolly (2007, p.36) quant à elle, définit la phraséologie comme « *une discipline linguistique qui s'intéresse au processus de figement langagier. Elle a pour objet d'étude les « séquences semi figées » ou « figées » (S(S)F), appelées aussi « unités phraséologiques » (UP) »*

En définitive, la phraséologie est une discipline linguistique qui traite et analyse les unités lexicales perçues comme préconstruites.

2. Place de la phraséologie en classe de FLE

Nonobstant le fait que le figement soit une propriété centrale dans toutes les langues naturelles et bien que la discipline de la phraséologie ait bien développé la terminologie et les critères définitoires, les expressions figées sont généralement restées minimisées dans les méthodes de FLE élaborées en France, pourtant, les théories fonctionnalistes-notionnalistes des approches communicatives proclament l'usage d'un vocabulaire authentique lié aux situations de communications de tous les jours (dont les expressions figées notamment les formules routinières font une partie intégrante). En effet, ces unités :

« Sont refoulées aux marges des leçons, ou à la fin, au chapitre des irrégularités lexicales alors qu'elles sont beaucoup plus fréquentes en langue que n'importe quelle autre notion lexicale ou

grammaticale» affirme Gonzalez Rey (2007, p.15) dans son ouvrage « *La didactique du français idiomatique* ».

L'auteure avance qu'en France, on assiste à un manque de manuels proprement phraséologiques hormis le livret de Robert Galisson « *Les expressions imagées (Clé International 1984)* » qui est le point de départ en France pour la didactique des expressions figées françaises et les ouvrages canadiens du même auteur (Geneviève, 1984 et 1987) dont les titres parlent d'eux-mêmes : « *Merde ! The Real French You Were Never Taught At School* et *Merde encore! More of the Real French You Were Never Taught in School* ». L'on y trouve des listes des expressions imagées organisées en thèmes avec leurs équivalents en anglais, accompagnées d'illustrations de dessins humoristiques exprimant le sens littéral et figuré à la fois et au terme desquelles figurent des exercices d'entraînement.

En outre, les travaux de Bardosi (1983, 1986, 1995 ; Bardosi, Ettinger et Stoling 2003, 2010 ; Bardosi et Gonzalez Rey 2012) témoignent de l'initiative prise à l'étranger pour l'enseignement des expressions figées dans le cadre du FLE.

En dernier lieu, nous tenons à signaler que c'est sur le réseau Internet que l'on retrouve un regain d'intérêt envers l'enseignement des expressions figées pour des locuteurs allophones. Des sites, à l'instar de ' Bonjour de France' (www.bonjourdefrance.com) ou bien des programmes d'universités étrangères comme *Les Cours libres* du Département de Français de l'université de Linköping (Suède).

3. Place de la phraséologie dans le CECRL

Le CECRL a eu le mérite d'introduire l'enseignement des expressions figées dans ses recommandations au même titre que le reste du lexique. Il y fait allusion dans la partie « Compétences communicatives langagières » (Chapitre 5.2, pp.86-87-88) où l'on traite de la compétence lexicale et des éléments lexicaux nécessaires à sa mise en œuvre. Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.

Pour ce qui est d'éléments lexicaux, le Cadre fait la distinction entre expressions « *toutes faites* » et « *locutions figées* », les deux types constituent des structures composées de « *plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles* » (CECRL, 2005, p.87)

1) *Les expressions toutes faites* comprennent :

-Les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations →

« *Bonjour ! Comment ça va ?* »

-Les proverbes (voir 5.2.2.3)

-Les archaïsmes → « *Aller à veau l'eau* »

2) *Les locutions figées* comprennent :

-Des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :

« *Il a cassé sa pipe* » = il est mort

« *Ça a fait long feu* » = ça n'a pas duré

-Des procédés d'insistance, par exemple :

« *Blanc comme neige* » = pur

« *Blanc comme un linceul* » = livide

-Des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* »

-D'autres expressions figées verbales, par exemple : « *faire avec* », « *prendre sur soi* »...

-D'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *au fur et à mesure* »...

-Des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *faire une faute* »...

Par ailleurs, les expressions figées sont mentionnées de nouveau dans le Cadre, dans la partie traitant de la compétence sociolinguistique (5.2.2, p.93). Cette compétence « *porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* ». Elle comprend « *la maîtrise des formules de politesse établissant des rapports sociaux* » (Gonzalez Rey, 2007, p.21). Ces formules relèvent de « *la sagesse populaire* » et enchâssent des :

-Proverbes → *Un « tiens » vaud mieux que deux « Tu l'auras » !*

-Expressions idiomatiques → *Apporter de l'eau au moulin.*

-Expressions familières → *Un homme est un homme.*

-Expressions de croyances, dictons au sujet du *temps* → *Noël au balcon, Pâques aux tisons.*

-Attitudes, clichés → *Il faut de tout pour faire un monde.*

-Valeurs → *Qui vole un œuf, vole un bœuf.*

Les graffitis, les slogans publicitaires à la télévision ou sur les vêtements (T-shirts), les affichettes et panneaux sur les lieux de travail ont souvent, de nos jours, cette même fonction.

De plus, les auteurs du Cadre ont fait l'effort d'établir une taxonomie concernant la maîtrise des expressions toutes faites en fonction des niveaux communs de référence. Ainsi :

-Au niveau A1, on vise à l'acquisition des expressions de base pour parler de soi-même ou décrire les autres, il s'agit d'expressions simples ou des actes de paroles tels que les formules de salutations et de politesse, objet des premières leçons.

-Au terme du niveau A2, l'apprenant sera en mesure d'utiliser de brèves expressions mémorisées, de groupes de quelques mots ou d'expressions toutes faites courantes « *afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualités* » (Le CECRL, 2005, p.28). Mais, il ne s'agit pas à proprement parler des expressions idiomatiques.

-Au niveau B1 (sur la compréhension orale de niveau B1, Le CECRL, p.63) il est marqué : « *peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement* ». L'usage des expressions figées (expressions idiomatiques) est à éviter au niveau B parce que leur sens figuré peut faire obstacle à la compréhension orale de l'apprenant.

-Au niveau C1 (étendue du vocabulaire, CECRL, pp.88-95), il est marqué « *peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales* »

-Au niveau C2 on s'attend à « *une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique* » (CECRL, p.88).

Nous voyons d'après cet état des faits que le CECRL recommande explicitement l'incorporation des expressions figées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes compte tenu de leur contribution à une meilleure acquisition des compétences linguistique, sociolinguistique et socioculturelle.

Toutefois, l'acquisition des expressions figées par niveau semble être paradoxale. Si le CECRL souligne la nécessité d'obtenir les expressions de base et les formules routinières pour les niveaux A1 et A2 et de réserver les expressions idiomatiques, collocations et parémies pour les niveaux avancés C1 et C2, cela démontre le manque de rigueur et l'absence d'une systématisme et de continuité dans l'acquisition des expressions figées parce qu'aux niveaux intermédiaires (B1- B2) , les apprenants possèdent déjà une certaine compétence lexicale et un vocabulaire assez vaste qu'il faudrait juste renforcer et élargir au moyen des expressions figées.

A ce sujet, Gonzalez Rey (2007, p.24) remet en cause cette répartition en admettant qu'une compétence active en phraséologie

« Ne peut être mise en place à un niveau de locuteur natif dans les dernières années d'apprentissage d'une langue vivante à moins que les expressions fassent partie d'un processus d'acquisition à long terme. C'est pourquoi il est vivement conseillé de s'y mettre dès le début de l'apprentissage et de façon progressive »

4. La compétence phraséologique

Il est actuellement admis que la maîtrise des unités phraséologiques (désormais UP) est devenue une condition nodale pour que l'apprenant puisse parler comme un natif. Être en mesure de s'exprimer comme un natif est l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais peut-on parler d'une compétence phraséologique ?

En effet, Gonzalez Rey (2016, p. 166) avance que la compétence phraséologique est un terme créé récemment par les phraséologues et employé notamment par les phraséodidacticiens soucieux de faire apprendre les expressions figées à des apprenants de L2 pour une bonne maîtrise de la langue. Cependant, affirme-t-elle *« le terme de compétence phraséologique est (...) presque inexistant dans la littérature spécialisée »* M. Sulkowska (2013) citée par Gonzalez Rey (2016, p. 166)

De manière générale, cette compétence est définie comme :

« un savoir-faire qui conduit l'apprenant à faire un usage approprié des connaissances et de l'ensemble des ressources qu'il possède pour comprendre le sens, repérer les caractéristiques sémantiques et formelles, identifier le fonctionnement discursif d'une UP pour l'intégrer dans son vocabulaire productif » (D. Sikora, 2019, p.3)

De cette définition, émane la distinction faite par Ettinger (1992) cité par Gonzalez Rey (2016, p.176) l'un des pionniers dans l'emploi du terme de compétence phraséologique. Ainsi, distingue-t-il deux sortes de compétences phraséologiques, les compétences *« passives »* et les compétences *« actives »* termes employés par Stefan Ettinger pour désigner des compétences *« réceptives »* et *« productives »* respectivement. Gonzalez Rey (2016, p.177) explique ces compétences en mettant l'accent sur le processus d'acquisition des expressions figées en L1 et en L2.

Les premières se concentrent sur la compréhension et la production des expressions figées à l'oral et à l'écrit. Cette distinction permet de faire valoir que la maîtrise des UP en L1 suit une méthode qui met en parallèle la capacité de production et la capacité de réception basée sur la nature intuitive et automatique du processus psycholinguistique d'acquisition.

En revanche, en L2, les compétences de réception précèdent celles de production, le processus va à rebours c'est-à-dire de l'analyse à l'automatisation. Ceci dit que l'acquisition

d'une véritable compétence phraséologique requiert une démarche didactique appropriée. Celle-ci ne peut se construire sans prendre en compte les propriétés des unités phraséologiques d'une part, et les stratégies de leur enseignement/apprentissage (procédures, processus, outils) d'autre part, aspects que nous allons traiter dans la section suivante.

B. Les expressions figées comme objet d'enseignement

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans tenir compte des unités phraséologiques serait un apprentissage vide où la grammaire et les listes de vocabulaire primeraient sur les autres composantes de la compétence communicative. Or :

« Une langue ne s'apprend pas uniquement par l'étude de ses règles grammaticales et de ses mots. La connaissance d'une langue se mesure également d'après la maîtrise et l'adéquation contextuelles avec lesquelles les usagers utilisent tous les éléments figés caractéristiques et représentatifs de chaque langue » (P. Morgorron Huerta, 2008, p.379)

Les expressions figées représentent donc des faits linguistiques doublés d'une dimension socioculturelle dont la maîtrise constitue un volet inhérent à l'appropriation d'une véritable compétence communicative. Ce double statut leur confère une valeur d'importance puisqu'elles renferment deux composantes qui sont généralement traitées séparément dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. C'est pourquoi elles méritent de faire l'objet d'un enseignement explicite, ou du moins d'être intégrées dans la didactique des langues comme l'affirme A. Rey (1973, p.97 cité par Gonzalez Rey, 2007, p 11)

« Dès que la maîtrise lexicale d'une langue est acquise, la connaissance des syntagmes les plus fréquents, et notamment de ceux qui appartiennent au code, devient indispensable et constitue un objet important de l'apprentissage. Indépendamment de toute théorie, la nécessité pratique conduit à prendre ces unités en considération »

Ou encore Mel'cuk (1993) cité par Sulkowska (2016, p.38) qui estime que :

« Un natif parle en phrasèmes. Si ce postulat crucial est accepté, et nous l'acceptons, il apparaît alors clairement que l'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation de l'apprenant »

Du même pour Guilhermina Jorge (1992) cité par Gonzalez Rey (2007, p.20) qui confirme :

« Introduire l'idiomaticité de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue, c'est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lien entre la langue et l'expérience

humaine. Cette richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d'une humanisation de la langue et de l'enseignement »

Le bilan est donc positif, l'inclusion des expressions figées dans l'enseignement du FLE est devenue plus qu'une nécessité si l'on aspire à atteindre un apprentissage intégral et authentique de la langue. Reste à voir, comment procéder pour modifier les représentations et les conduites observées à l'égard de leur enseignement en classe de FLE. La phraséodidactique prétend répondre à ces préoccupations en se constituant comme discipline qui se concerne par l'acquisition et la diffusion de ces unités.

1. La phraséodidactique

Suivant la pensée de Sulkowska (2016, p.37) et Gonzalez Rey (2007, p.5), la phraséodidactique ou didactique de la phraséologie représente un domaine d'étude peu et mal exploré qui est en train de se fonder et de réclamer sa place au sein de la didactique des langues étrangères étant donné que la phraséologie y est quasiment inexistante. Le terme 'phraséodidactique en soi est inconnu de la part des didacticiens et praticiens de l'enseignement des langues si bien qu'il importe de commencer par sa définition.

a. Définition de la phraséodidactique

D'après Sulkowska (2016, p.37) :

« La phraséodidactique est un domaine qui se construit encore et qui unit beaucoup d'aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Elle concerne l'enseignement – l'apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soit des langues maternelles ou des langues étrangères »

L'objectif assigné par la phraséodidactique selon Gonzalez Rey (2007, p.25) est l'enseignement-apprentissage de tout élément considéré comme unité phraséologique à savoir les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies dans une perspective actionnelle prenant en compte tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique.). Cette acquisition devra se faire aussi bien qu'en langue maternelle qu'en langue étrangère. Son objet d'étude dépasse la simple élaboration des exercices au profit de la mise en place d'une compétence phraséologique dans une langue concrète.

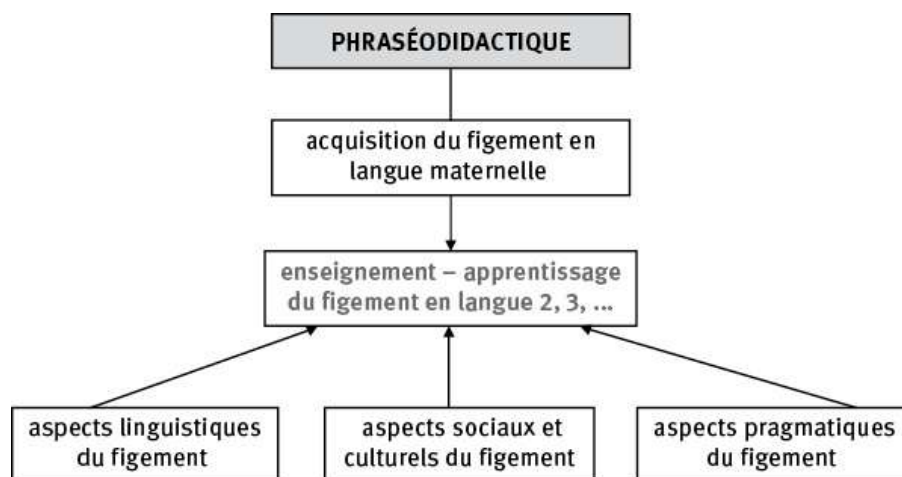


Schéma 2. Objectifs et champs d'application de la phraséodidactique selon Monika Sulkowska (2016, p.39)

b. Histoire de la phraséodidactique

L'intérêt accordé à l'enseignement des expressions figées d'une langue n'est pas nouveau, il remonte au siècle précédent et est né d'un souci commun à certains enseignants des langues étrangères qui ont buté contre l'opacité des structures fixes, s'éveillant en eux la curiosité qui les a poussés à définir, classifier et préconiser l'intégration des unités phraséologiques en cours de langue. Cette prise de conscience de la nécessité d'enseigner les expressions figées a donné naissance à la phraséodidactique. Celle-ci a tâtonné plusieurs champs avant de s'élever au statut d'une discipline autonome pleinement constituée.

Dans son article intitulé « *De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica* », Gonzalez Rey (2012, p.68) établit trois étapes à l'histoire de la phraséodidactique.

En premier lieu, elle décrit *la didactique de la phraséologie* en la reconnaissant comme une discipline épistémologiquement autonome, reconnue comme une science de langage qui traduit le souci existant chez certains enseignants des langues maternelles et étrangères à l'égard des expressions figées et les problèmes de compréhension qu'elles posent. Ainsi, les premières tentatives visant à introduire la phraséologie en cours de langue étaient faites par Martin et Francis Leray en 1900 en élaborant un manuel de conversations comprenant des idiomes propres à la langue allemande destiné aux apprenants français de l'allemand.

En second lieu, Gonzalez Rey s'attache à expliquer l'évolution qu'il y a eu pour arriver à *la didactique de la phraséologie* grâce à Charles Bally dont la publication des ouvrages « *Traité de stylistique française I* » (1909) et « *Traité de stylistique française II* » (1951) représente un tournant essentiel dans la constitution du domaine.

En tant que linguiste et enseignant d'allemand, Charles Bally a pris conscience des difficultés qu'éprouvent les apprenants étrangers face aux syntagmes figés qui

transgressaient le principe de la compositionnalité sémantique, subséquemment, il a été le premier à avoir entrepris l'étude et la défense de la phraséologie en tant que domaine linguistique dont l'importance se répercute d'abord dans l'enseignement des langues étrangère. Ainsi, il confirme que

« *L'étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement.* » (Bally, 1909=1951, I, p 73)

En dernier lieu, Gonzalez Rey évoque la date (1987) qui correspond à la dénomination que Peter Kühn a attribuée à la discipline qui a fini par s'en occuper à savoir, la phraséodidactique.

Le temps écoulé entre ces dates a vu naître des initiatives individuelles éparses ici et là dûes à l'engouement d'enseignants des langues étrangères envers les expressions toutes faites parmi lesquelles nous citons les travaux de :Arthur James Worall (1932) dans « *English idioms for foreign students* » et W. McMordie « *English Idioms and how to use them* » (1973) en anglais.

D'autres langues comme le français ont également des références liées à la didactique de sa phraséologie dans différents pays la première, celle d'Aristița Negreanu, « *Expresii uzuale en franceza Moderno* » (Exercices sur les expressions idiomatiques françaises) en Roumanie, en 1972. Celle d'A.G. Nazaryan, en 1976, portant sur la phraséologie française destinée aux étudiants universitaires russes. Au Canada, celles de Geneviève, « *Merde! The Real French You Were Never Taught in School* » (1984) et « *Merde encore! More of the Real French You Were Never Taught in School* » (1986) et en France l'ouvrage de Robert Galisson « *Les expressions imagées* » (1984) étant le premier linguiste français à s'intéresser à cette partie de la langue.

L'italien avait également un manuel pionnier dans l'enseignement de sa phraséologie, l'œuvre de Zsuzsanna Fábíán (1987), « *Filo da torcere. Olasz frazeológiai gyakorlatok* » (Fil à retordre. Exercices de phraséologie italienne)

Cet état des lieux étant établi nous amène à dire que ces initiatives, lancées individuellement par les enseignants dans le temps et dans l'espace ont en commun le fait de revendiquer l'idiomaticité en admettant qu'elle est la partie la plus vivante de la langue qu'ils enseignent comme langue étrangère car la langue dépourvue de phraséologie est aussi dépourvue de la culture de la société qui l'utilise. Toutefois, leurs voix étaient trop dispersées, ce n'est qu'après la date (1987) que la phraséodidactique s'est consolidée progressivement en se pourvoyant d'un nom et d'un objet d'étude propres grâce aux travaux des linguistes allemands (Stephan Ettinger, Regina Hessky, Heinz-Helmut Lüge entre autres)

c. Composantes de la phraséodidactique

Pour parvenir à enseigner les expressions figées dans le cadre de la phraséodidactique, il convient d'introduire les composantes socioculturelles et pragmatiques avant même d'aborder la composante linguistique puisque « *leur valeur sociale et culturelle prévaut sur leur valeur d'unités lexicalisées* » (Gonzalez Rey, 2007, p.25)

➤ **Composante sociolinguistique** : le traitement des formules routinières et des expressions de base doit être précédé d'une explication pertinente des contextes d'usage et des différentes situations dans lesquelles elles surgissent à savoir, la vie familiale, sociale et professionnelle des gens du pays. Pour ce qui est de l'enseignement des expressions imagées et des parémies employées à l'écrit, il faudra d'abord mettre les apprenants dans le bain en leur explicitant les données culturelles, historiques, biographiques contenues dans ces expressions afin d'en éclairer le sens ou d'en justifier l'emploi. Quant au traitement des collocations, il suffit de préparer l'apprenant à la thématique générale par exemple (les stéréotypes de genre pour l'apprentissage des tâches ménagères » pour capter une bonne disposition chez l'apprenant et par ricochet une bonne acquisition.

➤ **Composante pragmatique** : tout enseignement de langue vivante vise à installer une compétence active chez l'apprenant qui lui permettra une production fluide et efficace à l'oral comme à l'écrit. Il en va de même pour l'enseignement des expressions figées étant donné que la phraséodidactique se fixe pour objectif la mise en place d'une compétence phraséologique. Celle-ci requiert un long processus d'apprentissage pour atteindre ce degré de maîtrise. La compréhension et l'emploi fluide et naturel des expressions figées auquel on aspire aboutir en fin de formation exigent un enseignement précoce en langue.

➤ **Composante linguistique** : le traitement linguistique des expressions figées constitue la dernière étape. Il doit être considéré sous deux aspects. Le premier correspond à une approche transcendantale qui permet de traiter ces expressions par rapport au système générale de la langue à laquelle elles appartiennent c'est-à-dire comme étant des constructions régulières et normales. Le second renvoie à une approche immanente qui prend en considération leurs particularités qui les distinguent du reste du lexique.

2. Traitement des expressions figées dans les méthodes de FLE

Les différentes analyses du matériel pédagogique menées par Gonzalez Rey dans l'année 2005 notamment sur les approches communicatives révèlent que la phraséologie introduite dans ce type de méthodes ne prend en considération que les actes de paroles présents dans les formules routinières ou dialogiques du genre: *au revoir, enchanté de faire*

vosre connaissance, bonne journée... au détriment du phénomène collocationnel qui représente une source de fautes fréquentes chez les apprenants et du phénomène parémiologique représentatif du folklore populaire en voie de disparition.

En outre, ces expressions idiomatiques ne figurent que dans les cahiers d'exercices, elles sont dès lors décontextualisées et donc sans intérêt si l'on vise un apprentissage utile. On en conclut que les méthodes de FLE ne savent pas encore comment aborder les expressions figées de la langue sans parler de l'absence totale du traitement des collocations et encore moins des parémies.

Ainsi, les méthodes conçues pour l'enseignement des expressions idiomatiques tendent toutes à élaborer des listes organisées par thème que l'apprenant doit mémoriser ou bien, elles insèrent ces expressions en contexte dans une situation de communication.

De surcroit, les études de Gonzalez Rey soulèvent un autre point concernant le traitement des expressions figées qui n'a pas fait l'objet d'ouvrages spécialisés mais surtout d'ouvrages complémentaires entre autres, l'ouvrage « *les expressions idiomatiques* » publié en 2008 chez Clé International par Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert comprenant plus de 2000 expressions figées appartenant au langage couramment utilisé en français, chacune est bien expliquée et mise en contexte au moyen d'exemples. Et le livre *De l'espagnol...au français. Expressions et mots usuels du français*, édité en 2007 par Jean-Claude Rolland et Daria Rolland-Pérez chez DeBoeck qui contient des locutions, citations, expressions françaises et proverbes utilisés en contexte.

Ces ouvrages, de par la méthode qu'ils préconisent, visent une compétence active en phraséologie, néanmoins, ils demeurent 'complémentaires'. Ces défaillances constatées à l'égard de l'enseignement des expressions figées ont permis de concevoir une méthode proprement phraséologique appelée '*Le français idiomatique*'

3. Méthode d'enseignement des expressions figées, Le Français Idiomatique

Le Français Idiomatique est la première méthode dédiée spécialement à la didactique des expressions figées. Elle a été initiée par Isabel Gonzalez Rey dans le but de « *pallier le vide qui caractérisait ce domaine jusqu'à l'instant* » (Gonzalez Rey, 2010, p.6).

L'intérêt de cette méthode réside dans le fait qu'elle tient compte, à la fois, de l'aspect cognitif et psycholinguistique c'est-à-dire « *la façon dont l'apprenant acquiert le fonctionnement des expressions figées* » et de l'aspect didactique c'est-à-dire la manière « *dont l'enseignant aborde son enseignement en langue étrangère* » (Gonzalez Rey, 2010, p.6)

La méthode est structurée en deux niveaux (niveau 1 et 2). Dans chaque niveau, la langue idiomatique est divisée en trois groupes ; les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies respectivement.

Dans le premier groupe, on distingue deux sous-ensembles : les énoncés idiomatiques (les formules routinières, expressions familières, des onomatopées...) et les syntagmes idiomatiques formés à partir du lexique des animaux (pleurer comme une vache, intelligent comme un singe..), du corps humain (casser les pieds, donner un coup de main...) des aliments (mettre de l'eau dans son vin...).

Le deuxième groupe quant à lui est formé d'expressions figées à sens compositionnel (les collocations) et le troisième groupe (les parémies) comprend des phrases gnomiques à sens complet.

Chaque groupe comprend quatre leçons pour les deux niveaux, chacune est constituée d'une série de cinq exercices dont les corrigés se trouvent à la fin de chaque groupe. Cette caractéristique permet à l'apprenant de reconnaître instantanément les erreurs qu'il a commises et de s'autocorriger, de ce fait, l'apprentissage devient autodidacte.

Au surplus, à l'intérieur de chaque leçon, les objectifs sont explicités avant le commencement des exercices, et ils sont de natures variées (formelles, sémantique, pragmatique), ce qui permet à l'apprenant de créer des stratégies d'anticipation. Par exemple, si l'exercice proposé à pour consigne la recherche des collocations dans le texte, l'apprenant peut s'anticiper en sachant qu'il cherche des structures semi-figées dont l'un des éléments garde son sens tandis que l'autre a un sens plutôt métaphorique.

Les expressions abordées sont réparties en deux niveaux comme nous l'avons mentionnée et suivent deux types de démarches. La première aborde l'acquisition de ces expressions au moyen d'exercices lacunaires à remplir à l'aide du lexique relatif à ces séquences dans le but de faciliter le travail et la mémorisation. La seconde vise plutôt la structure syntaxique et l'aspect sémantique des expressions figées ainsi que leur mise en discours.

La méthode vise donc les compétences d'encodage et de décodage des expressions figées à travers des exercices portant sur des expressions « à compléter, à repérer, à traduire, à reproduire, à réemployer, etc. ». Elle est donc en congruence avec la typologie proposée par sa créatrice et respecte « la progression des connaissances et l'acquisition de compétences allant de la compréhension à la production » (Gonzalez Rey, 2007, p.33)

En dernier lieu, la méthode est complétée par un glossaire thématique situé à la fin de l'ouvrage faisant partie du processus d'apprentissage de l'apprenant. Il range les expressions abordées lors des leçons en respectant leur construction formelle c'est-à-dire l'on y trouve d'abord les groupes nominaux, adjectivaux, adverbiaux et finalement les groupes verbaux .Enfin, cette méthode suit dans chaque sous-groupe un ordre alphabétique, pourtant :

« Il n'est en aucun cas un dictionnaire de définitions, mais un outil dynamique de fixation et de mémorisation des séquences figées en français pour une compétence active en phraséologie,

aussi bien pour la compréhension que pour la production orale et écrite » (Gonzalez Rey, 2007, p.33)

4. Intérêt et enjeux de l'enseignement des expressions figées en classe de FLE

Les expressions figées constituent une partie intégrante de la langue. Elles sont omniprésentes surtout à l'oral mais elles couvrent également une grande partie du langage écrit. A ce sujet, Fillmore (1976) cité par A. Perez Bettan (2015, p.21) affirme : «*une vaste partie d'une langue naturelle est stéréotypée, automatique et répétitive plutôt que générative, créatrice ou librement produite* » sous-entendant ainsi que la maîtrise de la langue ne passe pas par la seule application des règles grammaticales et la création de nouvelles phrases originales mais aussi par la mémorisation et l'automatisation des séquences préfabriquées. Ceci dit que «*Dans la pratique, ces notions sont essentielles ; aucune langue ne peut s'apprendre ni être décrites sans elles* » (A. Rey, (2003) : « Préface », in *Dictionnaire d'expressions et locutions*, Le Robert, P.VIII).

Il ressort de ce qui a été avancé dans les éléments présentés tout au long de ce chapitre qu'une bonne maîtrise des expressions figées induit inéluctablement à une compétence communicative achevée qui permet à l'apprenant de se sentir à l'aise dans la langue cible et de communiquer à l'oral ou à l'écrit comme un locuteur natif.

Elles contribuent également à la fluence verbale étant donné qu'elles sont stockées dans la mémoire à long terme, y recourir permet donc d'économiser la parole et de donner une authenticité à son discours, en le rapprochant de celui du natif, de ce fait, l'apprenant peut parer aux problèmes liés à l'insécurité linguistique et d'interagir de façon plus naturelle.

Au surplus, de par leur appartenance au patrimoine socioculturel, les expressions figées donnent la possibilité de toucher la culture à travers les mots. Elles portent en elles des contenus culturels qui définissent les particularités d'une langue quelle qu'elle soit et au moyen desquels l'apprenant découvre les coutumes révolues, les faits historiques ou le passé littéraire de la langue cible. Aussi, remet-il en cause ses stéréotypes et active son raisonnement pour une meilleure compréhension de l'autre.

En outre, l'utilisation de ces expressions ajoute à la variété et au métissage linguistique. Elle donne à l'apprenant un pouvoir d'action en se penchant sur une autre façon de transmettre le message. C'est une façon de s'exprimer à la fois, amusante, insolite, imagée et innovatrice et qui donne une certaine couleur et «vie» à la langue.

En somme, travailler les expressions figées en classe de FLE permet de :

- Elargir le réseau sémantico-lexical de l'apprenant en travaillant le lexique idiomatique et en l'affrontant à l'opacité sémantique à laquelle il peut se heurter lors d'éventuels échanges.
- Analyser la grammaire et la forme de l'expression.

- Découvrir l'iconicité et la figuralité de la langue en analysant les métaphores et les figures de styles.
- Connaître et travailler les différents registres de langue dans une perspective pragmatique relative à la connaissance des contextes d'usage de la langue.
- Créer des parallèles entre la langue maternelle et la langue étrangère en adoptant l'approche contrastive afin d'analyser le fonctionnement des deux langues et de voir les ressemblances et les différences culturelles.
- Enrichir le bagage linguistique et culturel de l'apprenant.
- Stimuler la créativité lexicale de l'apprenant à travers la création de nouvelles séquences à partir des séquences d'origine.
- Entretenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant car il sent qu'il utilise des expressions « toutes faites » avec aisance similaires à sa langue maternelle.

En définitive, dû à la l'intérêt que représentent les expressions figées comme étant un objet d'enseignement très riche, intéressant et éducatif pour un apprenant du FLE, nous admettons que nous devons leur accorder la même importance que nous concédons à tout autre aspect de la langue comme la grammaire, le vocabulaire, la culture, etc. Ainsi, nous rejoignons l'avis de Andreo Leal et al (2016, p.147) concernant le moment et la façon de les introduire dans le processus d'enseignement/apprentissage :

« L'étude des UP ne doit pas se limiter seulement à une UD de toute la programmation annuelle, sinon qu'il faut les introduire dans chacune d'elles. C'est pourquoi, visant cet objectif, nous devons élaborer des UD avec des UP pour toute l'étape primaire, ainsi que promouvoir l'étude des UP dans les niveaux postérieurs, c'est-à-dire jusqu'à la fin de l'étape obligatoire. De cette façon, si l'on inclut des UP dès le premier niveau, on arrivera à un apprentissage plus complet de la langue »

5. Difficultés d'apprentissage des expressions figées en classe de FLE

L'enseignement des expressions figées est une tâche complexe qui requiert un effort supplémentaire de l'enseignant en raison des difficultés qu'elles peuvent poser aux apprenants et que nous allons étayer dans les points suivants :

a. Opacité sémantique et difficulté de compréhension

Généralement, les locuteurs natifs ne sont pas conscients du degré d'idiomaticité de leur langue, ainsi, les expressions figées passent souvent inaperçues à leurs yeux tandis qu'elles sont très vite repérées par un apprenant étranger. A ce propos, Gonzalez Rey (2002, p.50) confirme que : *« c'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence de combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre d'incongruité sémantique »*. Aussi est-il nécessaire de signaler que dans les pratiques de classe, les expressions transparentes ne posent pas de problèmes, par contre, la présence des séquences figées opaques entrave la compréhension, de ce fait, les apprenants

n'arrivent pas à établir le lien entre l'expression et sa signification. Par conséquent, ils ont tendance à recourir à une traduction littérale ou à une décomposition des items formant la séquence pour en décortiquer le sens faute de connaissance de leur caractère non-compositionnel d'où la perte du sens parfois secondaire mais souvent significative des énoncés.

En outre, certaines expressions font partie d'une langue désuète par exemple l'expression « au fur et à mesure », « fur » est un mot ancien qui veut dire « à proportion », l'apprenant ayant une compétence lexicale restreinte se trouve bloqué face aux expressions de ce genre.

De plus, la charge culturelle des expressions figées constituent un obstacle à la compréhension parce que bien que l'apprenant connaissent qu'il s'agit d'une expression figée dont le sens est figuré, il ne trouve pas d'explications logiques à sa signification faute de conscience de l'existence des données culturelles sous-jacentes à son émergence.

b. Pragmatique et Difficulté d'emploi

Etant donné que nous cherchons à travers l'enseignement des expressions figées l'installation d'une compétence phraséologique active en compréhension et en production, le travail sur les unités phraséologiques ne peut être significatif sans être accompagné d'un travail sur la contextualisation. Ainsi, le bon emploi de ces unités peut être problématique chez les apprenants s'ils ne connaissent pas le contexte d'usage de telle ou telle séquence ce qui induit dans la majorité des cas à des malentendus. Par exemple : l'expression « casser sa pipe » ne peut être utilisée que pour exprimer que quelqu'un est mort subitement. Il importe donc de connaître le contexte d'usage de chaque expression pour l'utiliser à bon escient.

c. Difficulté de mémorisation

La difficulté concernant la mémorisation est ligotée à l'absence de bain du langage. Dans un premier temps, l'apprenant aura perçu une expression plusieurs fois lors de conversations c'est-à-dire dans le langage courant, puis à force de l'entendre (à l'oral) ou de la voir (à l'écrit) il va d'abord s'en imprégner, ensuite la mémoriser et l'intégrer ou la réinvestir dans son discours. Sauf que dans le cas d'une langue étrangère, ce n'est qu'en classe que l'apprenant se trouve face à ces expressions qui peuvent ne pas se présenter dans d'autres contextes ou être travaillées fréquemment en classe. De ce fait l'absence du bain de langage empêcherait l'imprégnation et par conséquent entraînerait une impossibilité de stockage dans la mémoire à long terme.

Ces difficultés d'apprentissage ne peuvent donc être surmontées sans l'intervention de l'enseignant dont le rôle consiste à présenter des « rescousses » en cas d'incompréhension ou de blocage.

6. Rôle de l'enseignant

L'enseignant, représente aux yeux de ses apprenants une référence de la langue et de la culture qu'il fait apprendre, son rôle donc ne se limite pas à la seule présentation et explication des expressions figées mais aussi à la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle à travers les expressions figées.

Ainsi, il doit être conscient du défi qui lui est confié. Celui-ci consiste en les choix qu'il doit opérer sur les séquences figées au moyen desquelles il peut toucher la culture. Ces choix doivent être opérés avec prudence parce que certaines expressions peuvent énoncer une vérité et son contraire ce qui peut dérouter les apprenants sur la valeur à prendre, c'est le cas de ces parémies : d'un côté « *l'habit ne fait pas le moine* » d'un autre « *La femme de César ne doit pas être soupçonnée* » est-ce ou non sur le paraître qu'il faut juger ? D'autres expressions véhiculent des représentations ou des stéréotypes telles que : « *parler français comme une vache espagnole* » pour signaler l'incompétence, « *boire comme un polonais* » pour parler d'un penchant, etc.

Assumer une telle responsabilité exige de l'enseignant non seulement une formation sur l'interculturel mais également une sensibilisation aux problèmes que posent les expressions figées et leur importance dans la langue.

En outre, son rôle de médiateur lui demande des connaissances culturelles sur la langue qu'il enseigne dans le but de sensibiliser les apprenants à l'existence d'un fonds culturel qui sous-tend les expressions figées et par conséquent garantir une meilleure acquisition. Pour ce faire, il doit, d'une part, puiser dans les différentes sources d'informations (l'histoire, la littérature, l'actualité, etc.) à travers les moyens mis à sa disposition (livres, voyages, presse, Internet, TV) et d'autre part, de faire l'effort d'analyser les séquences figées afin d'y trouver les indices culturels. Ceci dit qu'il faut procéder avec vigilance en ayant une bonne observation des expressions les plus fréquentes car « *la force de répétition et de la fréquence d'unités linguistiques rend compte de l'enracinement de l'indice culturel qui s'y cache* » (Gonzalez Rey, 2007, p.17) afin d'éveiller la curiosité des apprenants envers la langue et la culture, les préparer à accepter les différences en analysant les unités figées pour faire des parallèles ou découvrir les divergences tout en gardant leur identité.

Quant aux problèmes de compréhension, l'enseignant doit expliquer aux apprenants que ces expressions fonctionnent en bloc d'où l'incompréhension de leur sens, il se chargera donc dans un premier temps de les paraphraser en passant par une démonstration ou du défigement du sens non-compositionnel.

Pour ce qui est lié aux problèmes de productions orale ou écrite, un enseignant consciencieux se consacre à corriger avec empathie en disant « c'est bien, mais ce n'est pas comme ça qu'on dit » dans le but de reconnaître l'effort de l'apprenant et de ne pas le décourager au risque de consolider l'idée qu'apprendre une langue étrangère est difficile. Ce qui revient à dire que l'apprentissage des expressions figées doit se faire d'abord par

erreur-correction pour se familiariser avec leur présence et arriver à les employer ultérieurement. Nous corroborons nos propos par ce que Galisson (1983, p.36 cité par Monica Vlad, 2007, 195) avance au sujet des difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage des unités phraséologiques:

« L'enseignant doit se contenter de fournir à l'apprenant des méthodes et des outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau ; le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que de l'enseignement »

En dernier lieu, renforcer la mémorisation de ces expressions peut se faire grâce aux exercices sinon par l'inclusion que fait l'enseignant de celles-ci dans son discours ou les contenus de ses leçons ce qui amène les apprenants à les assimiler facilement.

7. Approches pour l'enseignement/apprentissage des expressions figées

a. L'approche comparative-contrastive :

Cette approche appelée également « l'approche traduction/comparaison » s'inspire des travaux de Lado (1957) fondateur de l'approche contrastive en phonétique selon laquelle :

« L'acquisition des structures de langue étrangère s'appuie sur les structures que l'on possède déjà en langue maternelle. Les structures identiques s'acquièrent plus rapidement alors que les structures absentes seront acquises laborieusement et différemment selon les apprenants » (Nadine Herry-Benit, 2010, p.30)

Elle repose donc sur le principe postulant que la langue maternelle permet à l'apprenant d'assimiler et de comprendre les expressions figées en L2 en effectuant une analyse comparative entre les deux systèmes linguistiques pour prendre conscience des divergences. Elle a pour objectif de traduire et de comparer les expressions figées de la langue maternelle et celles de la langue étrangère.

Dans le cadre de cette approche, les apprenants traduisent d'abord littéralement les mots formant l'expression figée, puis, ils sont amenés à traduire le sens figuré, et en dernier lieu, ils cherchent l'équivalent de l'expression en langue maternelle pour noter les convergences et les divergences afin de comprendre que certaines expressions véhiculent la même signification dans plusieurs langues, mais d'autres sont tout à fait différentes ce qui signifie que la traduction littérale n'est pas toujours fructueuse.

b. L'approche sémasiologique :

« La sémasiologie est une étude qui part du signe pour aller vers la détermination du concept. C'est dire que la démarche sémasiologique type est celle de la lexicologie, visant à représenter des structures (axe paradigmatique et axe syntagmatique) rendant compte d'une unité lexicale » (Dictionnaire de Linguistique de Jean Dubois et al, 2002, p. 423)

Cette approche rassemble des expressions par thème et prend appui sur certains critères linguistiques expliqués par Cristelle Cavalla (2009, p.6) :

- **Critère lexical** : regrouper les EF qui utilisent le lexique des animaux (*sauter du coq à l'âne*) ou des végétaux (*manger les pissenlits par la racine*) ou des noms de personnages célèbres (*ne connaître qqn ni d'Eve ni d'Adam*)...
- **Critère syntaxique** : rassembler les EF qui ont la même construction syntaxique, par exemple « Expressions comportant un verbe à l'infinitif en position initiale et deux substantifs, dont l'un en position finale » (Galisson, 1984, p. 34). Quelques exemples des EF proposées : *donner sa langue au chat, jeter l'argent par les fenêtres, avoir le couteau sous la gorge...* »

Cette approche fut contestée par les enseignants parce qu'elle se résume à la mémorisation des listes d'expressions par thème plutôt que l'utilisation discursive de ces éléments, c'est pourquoi elle a été complétée par l'approche onomasiologique.

c. L'approche onomasiologique :

« L'onomasiologie est une étude sémantique des dénominations ; elle part du concept et recherche des signes linguistiques qui lui correspondent » (Dictionnaire de Linguistique de Jean Dubois et al, 2002, p.334)

Dans cette approche, ce sont les expressions qui vont du sens vers la forme. La différence entre cette approche et l'approche précédente réside dans le point de départ. Il ne s'agit pas d'un groupe de mots mais d'un ensemble de concepts. A partir d'un concept, nous cherchons à trouver les expressions qui correspondent à sa thématique sans forcément trouver ce même concept dans ces séquences. Par exemple :

- **Expressions idiomatiques**

-A partir du concept « amour » : « *battre la chamade* », « *avoir un coup de foudre* »

-A partir du concept « idiotie » : « *bête à manger du foin* », « *bête comme ses pieds* ».

- **Collocations**

-A partir du concept « ménage » : « *PASSER l'aspirateur* », « *ETENDRE le linge* », « *METTRE la table* ».

- **Parémies**

-A partir du concept « apparence » : « *l'air ne fait pas la chanson* », « *l'habit ne fait pas le moine* »

L'intérêt de cette approche réside dans le fait que l'apprenant peut s'approprier un nombre considérable d'expressions relevant de la culture cible sans avoir recours à la traduction, de plus comprendre la thématique et chercher les expressions qui lui

correspondent permet de connaître le contexte d'usage de ces expressions et de les mettre en pratique. Pour Cristelle Cavalla (2009, p.9) :

« L'approche onomasiologique complète l'approche sémasiologique à laquelle elle ajoute de côté culturel et contextuel qui parfois lui manque. A contrario, l'approche sémasiologique donne au concept les listes de mots qui lui font parfois défaut quand il s'agit d'approfondir un type particulier de lexique »

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé de traiter les notions nouées au figement dans le but de cerner ce phénomène dans tous ses aspects.

D'un point de vue purement linguistique, nous avons établi la comparaison entre deux phénomènes opposés dans la langue, à savoir la combinatoire libre et le figement. Pour traiter ce dernier nous avons opté pour la recension des différentes définitions proposées à son sujet. Puis nous avons mis l'accent sur la confusion qui marque tant sa terminologie que ses critères. Ensuite, nous avons fait du même pour les expressions figées, en évoquant leur définition, leurs critères et leur typologie.

D'un point de vue didactique, nous avons d'abord évoqué la phraséologie en tant que domaine auquel appartiennent les expressions toutes faites pour analyser la place qu'elle occupe en classe de FLE. Puis, nous avons traité l'importance d'inclure ces expressions dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous admettons que ces tournures constituent une partie importante dans le lexique de la langue dont la maîtrise s'avère plus que nécessaire dans la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle. Pour le prouver, nous avons envisagé l'étude de leurs valeurs en tant que signes linguistiques et culturels remplissant une fonction sociopragmatique. Puis, nous avons consacré une sous-section à la discipline qui se concerne par l'enseignement et la diffusion de ces expressions en explicitant la définition, les objectifs, l'histoire et la méthode.

En dernier lieu, nous avons mis en exergue les différentes difficultés d'apprentissage des expressions figées et le rôle de l'enseignant dans le traitement de ces obstacles ainsi que dans la mise en place de la compétence linguistico-culturelle à travers leur enseignement tout en proposant d'autres mécanismes qui peuvent faciliter l'enseignement de ces unités phraséologiques. Ces explications se concrétiseront dans le chapitre suivant dans lequel nous mettrons en pratique l'enseignement des expressions figées pour échapper au monde abstrait de la théorie et s'assurer de la crédibilité de ce qui a été avancé par le biais de l'expérimentation.

PARTIE II

Itinéraire méthodologique

CHAPITRE III

Expérimentation et démarche suivie

Introduction

« La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information » (Albert Einstein)

Le savoir est une accumulation de connaissances acquises par l'étude et l'expérience, en ce sens, il ne peut être saisissable qu'à partir d'un ensemble d'actions exercées sur une question de recherche requérant d'être étudiée dans une situation expérimentale afin d'en comprendre les enjeux et les mécanismes. Il en va de même pour notre étude. En effet, nous ne pouvons prétendre que l'enseignement des expressions figées peut asseoir une compétence linguistico-culturelle en FLE sans qu'il soit impliqué dans une réflexion approfondie ayant trait à une véritable praxie. De ce fait, il s'avère inéluctable de mettre à l'épreuve l'enseignement des expressions figées afin de répondre à notre question de départ et vérifier les hypothèses que nous avons émises pour les confirmer ou les infirmer.

Pour ce faire, nous avons consacré ce chapitre à la partie pratique au cours de laquelle nous exposerons l'itinéraire méthodologique et le contexte expérimental de notre recherche. Ce volet, est réparti sur deux axes. Le premier est réservé à la présentation de la nature de l'expérimentation, dans lequel nous décrirons les l'échantillon choisi, le lieu la durée, les étapes ainsi que les modalités du travail et les objectifs de la recherche. Le second comprendra une description détaillée des caractéristiques de l'expérimentation, les étapes suivies, les activités conçues les moyens pédagogiques mis en œuvre et le déroulement. Nous clôturerons le chapitre par une conclusion générale.

I. PARAMETRES DE L'EXPERIMENTATION

Compte tenu de l'inefficacité de l'enseignement du FLE prétendant être « ergonomique » en étant centré sur l'appropriation du système linguistique, et de l'insuffisance regrettable des dispositifs conçus pour l'enseignement de la culture dans l'école algérienne, nous nous proposons dans ce travail de combler ces lacunes à travers une étude empirique consistant en l'exploitation d'une séquence pédagogique intitulée « *Dans la peau d'un Français* ». L'étude aurait été complétée d'un questionnaire distribué aux apprenants après la réalisation de l'expérimentation afin de nous assurer de la fiabilité des résultats obtenus.

Nous tenons à signaler que l'expérimentation n'a pas eu lieu à cause de la pandémie de COVID-19 qui a fait des ravages dans le monde. C'est pourquoi, vous ne trouverez dans les lignes qui vont suivre qu'un descriptif du déroulement que nous aurions envisagé.

A- Nature de l'expérimentation

1. Public

- a. *Délimitation des destinataires* : apprenants inscrits en 2^{ème} AS, filière des langues étrangères (des deux sexes).
- b. *Effectifs* : l'échantillon est constitué de 37 d'apprenants dont nous comptons 22 filles et 15 garçons ayant à peu près le même âge (entre 17 et 20 ans).
- c. *Caractéristiques de l'échantillon* : le groupe est adapté et assez hétérogène, tant au niveau de compétences linguistiques en français qu'au niveau scolaire. Toutefois, il est uni par la motivation et la volonté d'apprendre.
- d. *Motifs de choix*

Le choix de notre échantillon n'est pas arbitraire. Il a été établi en considérant certains paramètres parmi lesquels nous citons :

- ✓ *Le profil psychologique* : le groupe retenu ne représente pas une classe d'examen. Nous avons évité de travailler avec les apprenants de 3^{ème} ASLE puisque leur profil psychologique (apprenants agités et angoissés à cause de l'épreuve à passer) n'aurait pas permis de mener à bien notre recherche.
- ✓ *Le facteur âge* : les adolescents sont plus ouverts aux innovations et leur âge permet de recevoir une formation culturelle.

- ✓ *Le facteur "compétence"* : les apprenants de cette classe ont un niveau plus avancé dans le domaine linguistique comparativement aux apprenants d'autres filières ce qui permet un meilleur contact avec les supports.
- ✓ *Le facteur sexe* : le groupe est composé majoritairement de filles ce qui aurait permis d'obtenir de meilleurs résultats selon l'affirmation de Boggards (1988, p.82) « *Les différences dans les résultats obtenus en L2 (...) sont nettement en faveur des filles dans l'enseignement secondaire* »

2. Terrain

La présente enquête aurait dû se dérouler au lycée Mohamed Larbi Baârir situé à Tolga dans la wilaya de Biskra. Cet établissement renferme 40 classes comprenant chacune 25-30 apprenants environ. Le lycée compte 55 enseignants. Les classes sont grandes et permettent d'adopter différentes dispositions à savoir la disposition fer à cheval pour laquelle nous aurions opté si l'expérimentation avait lieu.

3. Durée

Notre expérimentation devait s'étaler sur quatre semaines (du 5 avril au 3 mai 2020) conformément aux objectifs de l'étude et aux activités élaborées. Les séances que nous allions consacrer à l'expérimentation auraient eu lieu hors du temps scolaire pour ne pas trop empiéter sur le travail de l'enseignante et pour qu'il n'y ait pas de répercussion sur le déroulement ordinaire des cours. Ainsi, nous avons proposé d'exploiter les séances du rattrapage et la période vespérale de chaque mardi.

4. Méthodes adoptées

Afin d'effectuer cette recherche empirique, nous aurions adopté une méthode analytique étant donné nous que allions procéder à l'analyse des données recueillies à partir des outils d'investigation mis en branle.

Quant aux choix de démarches, il s'établit sur deux pôles :

- ✓ Dans le premier dispositif méthodologique (l'expérimentation), nous aurions examiné de façon « quantitative » les résultats obtenus.
- ✓ Dans le second dispositif (le questionnaire), nous aurions opté pour une démarche « quantitative » et « qualitative » à la fois, cela se justifie par le fait que les questions fermées proposées dans le questionnaire visent des données numériques que nous voulûmes recueillir pour avoir une idée générale sur notre sujet. Les questions ouvertes quant à elles, visent des données qualitatives qui nous auraient permis de nous procurer des descriptions

minutieuses sur les impressions et les avis des apprenants sondés à propos de l'expérience vécue.

5. *Etapes de l'expérimentation*

Notre procédure expérimentale aurait pris l'ordre suivant :

- a. Sensibilisation consistant en la présentation et l'explication de notre sujet de recherche et les objectifs que nous aspirons atteindre à travers cette étude.
- b. Réalisation d'un pré-test pour recenser les représentations et les pré-requis de notre groupe expérimental.
- c. Déroulement effectif de l'expérimentation (test) en soumettant notre échantillon à une séquence pédagogique durant laquelle nous aurions examiné à notre escient le rapport entre les variables dépendante et indépendante de notre étude (la compétence linguistico-culturelle et les expressions figées respectivement).
- d. Evaluation (post-test): étant donné que notre recherche se base sur l'expérimentation, elle implique de procéder à une évaluation sans laquelle nous ne pouvons mesurer l'objectivité des résultats obtenus. Ainsi, il s'agit dans cette phase d'une activité d'autonomie (écriture créative) pour permettre aux apprenants de transférer et d'intégrer le nouveau contenu dans une tâche finale afin de vérifier l'impact de l'enseignement des expressions figées sur la promotion de la compétence linguistico-culturelle.
- e. Distribution du questionnaire et analyse des réponses obtenues.

6. *Moyens pédagogiques mis en œuvre*

Etant donné que la dite recherche porte sur trois types d'expressions figées, nous avons soumis à notre étude une panoplie de moyens pédagogiques comprenant des documents audiovisuels, textes supports fabriqués et authentiques, images et illustrations, exercices à trous, activités d'appariement, de repérage et de réinvestissement linguistique.

7. *Modalités du travail préconisées*

La séquence pédagogique que nous aurions exploitée est conçue tant pour le travail individuel que pour le travail en groupe au gré de la typologie des expressions enseignées, des activités et des objectifs visés.

B- Objectifs de l'expérimentation

Notre recherche se voulant prospective vise à :

- ✓ Lier l'enseignement de la phraséologie à celui de la culture.
- ✓ Dresser un panorama d'aides lexicales et d'activités mises au service de l'intégration des expressions figées dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- ✓ Motiver et éveiller l'intérêt des apprenants envers le langage préfabriqué en leur montrant les avantages qui dérivent de son acquisition et les effets qu'il apporte au discours (authenticité, figuralité).
- ✓ Faire apprendre aux apprenants quelques expressions figées dans un cadre (inter)culturel.

II. CARACTERISTIQUES DE L'EXPERIMENTATION

A. Présentation de la séquence pédagogique : *Dans la peau d'un Français*

Nous avons souligné dans le deuxième chapitre de notre mémoire la pauvreté des activités proposées pour appréhender la phraséologie. En effet, bien que la présence des expressions figées dans le cours de langue s'avère une évidence, les méthodes de leur traitement ne visent que l'aspect lexical et grammatical, rares sont les travaux qui ont pris en compte l'importance de faire de leurs aspects référentiel, culturel et interculturel un objet d'enseignement explicite. Raison pour laquelle nous avons conçu une séquence d'activités qui se veut « innovatrice » en proposant d'introduire l'enseignement des unités phraséologiques dans le cours de FLE sous une approche culturelle.

La séquence a été confectionnée d'une manière personnelle conformément aux recherches des différents spécialistes en le domaine et aux recommandations du CECRL. Elle tient compte de tous les aspects fondamentaux de l'enseignement/apprentissage, à savoir : le contexte, les principes méthodologiques, le groupement des apprenants, le matériel didactique et les approches adoptées.

1. *Le contexte*

Même si nous avons élaboré cette séquence à l'intention des apprenants de 2^{ème} ASLE, nous estimons qu'elle peut s'adapter aux autres niveaux de cette étape éducative ou à un niveau supérieur avec des étudiants universitaires en leur proposant des expressions plus opaques dont ils pourront bénéficier amplement lors des modules d'expression orale, initiation à la traduction, culture et civilisation. Quant aux collocations, nous jugeons qu'il serait judicieux de traiter les collocations transdisciplinaires pour s'approprier un style académique et améliorer les écrits universitaires.

2. *Les principes méthodologiques*

Les principes méthodologiques que nous avons retenus sont ceux qui, à notre sens, ont apporté une plus-value à l'enseignement/apprentissage des langues entre autres : l'approche communicative, les théories du cognitivisme et socioconstructivisme.

Une autre notion que nous avons prise en considération dans cette séquence est « la compétence communicative » car nous tentons à travers les activités proposées pour le traitement des expressions figées de prendre compte de tous les aspects de la communication dans ses composantes linguistique, socioculturelle et référentielle. Ceci, à travers les explications que nous aurions fournies concernant les origines des expressions françaises, leurs métaphores et contextes d'usage.

3. *Le groupement des apprenants*

Comme nous l'avons déjà cité, la séquence a été conçue tant pour le travail individuel qu'au travail coopératif car nous estimons que chacune de ces modalités présentent des caractéristiques qui peuvent favoriser l'appropriation des expressions figées et qui, loin de s'exclure, se complètent.

Le travail coopératif permet aux apprenants de travailler pour un objectif commun et de développer des habiletés sociocognitives, ainsi, nous aurions opté pour cette modalité durant les activités qui requièrent l'interaction entre apprenant-apprenant et apprenant-enseignant par exemple la réalisation de la tâche finale. Le travail individuel quant à lui, représente une étape nécessaire dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que lorsqu'un apprenant prend contact avec un nouveau contenu (les expressions figées proposées) il fera usage de ses propres stratégies d'apprentissage pour les systématiser individuellement. De ce fait, nous l'aurions préconisé durant les activités d'imprégnation et parfois de vérification des acquis.

4. *Le matériel didactique utilisé*

Au sujet du matériel didactique qui nous aurait servie pour expérimenter notre séquence, il est composé de :

a. Supports audio-visuels :

- ✓ "Clichés ! version française". Vidéo extraite de la Chaîne Youtube : Cédric Villain.
- ✓ "Elle broie de noir !-Quiproquos". Vidéo extraite de la chaîne Youtube : Rose Mécanique.

b. Supports textuels :

- ✓ Texte authentique « tu apprendras »
- ✓ Dialogues et textes fabriqués.
- ✓ Illustration de la bande dessinée : Xiao Chun Sun

c. Images et illustrations : notamment : les expressions imagées d'Archibald.

d. Activités : activités et consignes élaborées d'une manière personnelle

e. Activités ludiques : jeux de cartes .

f. Jeu de rôles

g. Ouvrages : 100 proverbes français. Sylvie Moy – Dictionnaire des expressions et des locutions. Alain Rey et Chantreau

5. *Les approches préconisées*

Etant consciente que l'apprentissage « en bloc » n'aide pas à la mémorisation à long terme ni à la compréhension correcte des expressions figées, nous aurions opté dans cette séquence pour une approche intégrée. Celle-ci consiste à les considérer au fur et à mesure dans des supports pour qu'elles soient appréhendées dans leurs contextes typiques et habituels. Pour atteindre cette fin, nous admettons qu'il faudrait partir de l'acquisition d'une prise de conscience phraséologique par les apprenants dans leur langue maternelle. Pour ce faire nous privilégions l'approche comparative-contrastive lors du premier contact avec les expressions à enseigner pour permettre aux apprenants de faire une approximation progressive à la phraséologie française.

6. *Les étapes de la séquence*

Notre séquence se subdivise en trois unités, chacune est liée à l'enseignement d'un type particulier d'expressions figées à savoir : les expressions idiomatiques, les collocations et les proverbes. Chaque étape comprend à son tour trois phases présentées comme suit :

- a. *Prise de conscience phraséologique* : il s'agit d'éveiller l'intérêt des apprenants envers l'existence d'expressions toutes faites dans la langue cible comme dans la langue maternelle par le biais d'activité de traduction et d'analyse contrastive. Les apprenants auraient eu pour tâche de trouver les équivalents lexico-sémantiques qui transparaissent dans la L1 et de les comparer aux structures françaises
- b. *Phase d'imprégnation* : il est question de proposer des activités pratiques pour favoriser l'assimilation des expressions figées au moyen d'un emploi contextualisé.
- c. *Phase de vérification des acquis* : il s'agit d'effectuer une activité d'évaluation pour systématiser l'emploi du nouveau contenu proposé et faciliter la mémorisation de façon significative.

B. Déroutement de l'expérimentation

1. Découverte et sensibilisation

Notre engagement expérimental aurait commencé par une séance de sensibilisation durant laquelle nous aurions expliqué aux apprenants notre thème de recherche, l'utilité de son traitement, la manière avec laquelle ils allaient mener cette expérience avec nous et les résultats auxquels nous aurions pu arriver. L'objectif étant d'abord que les apprenants comprennent ce qu'une expression figée, de découvrir ses spécificités morphosyntaxiques, ses types et pourquoi il est si important pour un apprenant allophone de s'en approprier. Pour ce faire, nous aurions procédé à une démarche inductive reposant sur l'éveil de la curiosité.

Tout d'abord, nous aurions apporté des expressions plus au moins transparentes : « pleurer comme une madeleine », « l'habit ne fait pas le moine », « une peur bleue ». Ces expressions auraient été amorcées sans contexte, ni support pour focaliser l'attention sur la première réaction des apprenants.

Ensuite, nous aurions demandé aux apprenants de proposer des significations possibles. Nous estimons qu'ils n'en auraient pas été capables car il leur aurait été évident qu'il n'existe pas de lien logique unissant les composantes de ces occurrences. A cette phase, nous aurions présenté un contexte associé à une image illustrant le sens littéral des expressions.



Nous émettons l'hypothèse qu'à l'aide des illustrations, les apprenants auraient commencé à s'approcher des significations, cependant, il leur aurait été toujours difficile d'établir le rapport entre les constituants de chaque expression. A ce moment, nous les aurions guidés en leur posant des questions qui permettent d'élucider le fait linguistique dont il est question. Ils auraient fini par comprendre qu'il s'agit d'expressions dont le sens est a priori aberrant mais derrière lequel se cache un sens métaphorique.

Enfin, nous aurions tiré profit de cette conclusion pour expliquer que la compréhension de ces tournures requiert la mise en œuvre d'un certain savoir sur les connotations culturelles qu'elles fournissent. Les apprenants auraient donc compris que la langue est un produit culturel et que c'est la culture qui contrôle l'usage de la langue si bien qu'elle prend sens dans des occurrences contextuelles et socioculturelles adéquates et bien déterminées.

2. Présentation du premier outil d'analyse : l'expérimentation

a. Réalisation d'un pré-test

Avant de commencer notre séquence, nous aurions soumis les apprenants à une évaluation diagnostique pour faire un état de leurs connaissances linguistiques et représentations initiales sur la culture française. Nous aurions évalué dans un premier temps la compétence linguistique en proposant une activité d'identification. L'objectif étant de mesurer le degré de maîtrise des expressions figées.

- **Activité 1** : - Soulignez les expressions figées présentes dans ce dialogue.
 - **Claire** : salut Lucie, comment ça va ?
 - **Lucie** : ça va bien, au fait je suis aux anges ! j'ai une très bonne nouvelle.
 - **Claire** : vas-y raconte !
 - **Lucie** : j'ai appris à cuisiner. je suis devenue un cordon bleu. Tu imagines ?
 - **Claire** : tu parles ! comment tu as fait ? tu as certainement reçu une formation.
 - **Lucie** : non, j'ai commencé par lire et suivre des recettes toute seule car je me suis rendue compte que c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Pour ce qui est relatif à la compétence culturelle, nous aurions proposé aux apprenants un mini questionnaire à choix multiples comprenant des interrogations sur des repères culturels relevant de la culture savante et la culture partagée. La séance se serait achevée par le visionnage d'une vidéo intitulée : « *Clichés ! Version Française* ». L'activité aurait donc pris la forme d'un débat ouvert à travers lequel les représentations se seraient manifestées spontanément en approuvant ou en désapprouvant les stéréotypes véhiculés par la vidéo.

- **Activité2** : Cochez la bonne réponse :

1. Parmi ces mets, lesquels sont typiquement français?
 - La viennoiserie
 - Le fromage
 - Les pâtes
2. Qu'est-ce qui porte malheur du point de vue des Français ?
 - Fêter son anniversaire après la date
 - ouvrir son parapluie dans une pièce
 - accrocher un fer à cheval au-dessus de la porte.
3. Quel est l'emblème de la France ?
 - Le paon
 - Le lion
 - Le coq
4. Quelle fête religieuse se situe entre le 22 mars et le 25 avril de chaque année ?
 - La Toussaint
 - Pâques
 - Noël
5. Quel est le jour de la fête nationale française ?
 - 15 août
 - 14 juillet
 - 1^{er} novembre
6. Le premier roi français s'appelait :
 - Dagobert
 - Charlemagne
 - Clovis
7. Qui, parmi ces écrivains est un écrivain français ?
 - Fiodor Dostoïevski
 - Paulo Coelho
 - Victor Hugo
8. Que font les Français pour se saluer ?
 - Ils se serrent la main
 - Ils se font la bise
 - Ils inclinent la tête et le buste

Ce pré-test nous aurait donné la possibilité de définir approximativement le niveau zéro de notre expérimentation.

b. Déroulement séquentiel

Le déroulement séquentiel que nous avons prévu aurait compris trois unités successives à double objectif suivant le modèle présenté dans la méthode « Le français idiomatique ». La procédure à suivre consiste en un apprentissage de difficulté croissante allant des tournures les plus transparentes aux plus opaques dans le but de parer à la complexité linguistique qui pourrait consommer le potentiel d'attention des apprenants.

Pour assurer une clarté méthodologique, nous présentons à chaque unité une description suivie des activités proposées.

❖ **Unité 1 : Les collocations :**

Nous aurions pris le traitement des collocations comme point de départ en raison de leur degré de figement. Ces unités se situent à mi-chemin entre locutions et combinaisons libres, elles sont donc assez transparentes et par ricochet plus faciles à décoder.

Nous tenons à préciser qu'il n'y a pas de critères qui indiquent la typologie de collocations à enseigner. La sélection doit donc se faire en fonction du groupe d'apprenants auquel l'enseignant a affaire. Pour notre part, nous avons jugé intéressant de différencier les constructions (*base+collocatif*). Toutefois, le corpus dont nous nous sommes servie se compose majoritairement des collocations verbales (*verbe+complément*).

➤ **Phase 1 : prise de conscience phraséologique :**

Activité 1 : *Comment dit-on...en.... ?*

Objectifs:- Initier les apprenants à la notion des collocations.

-Découvrir les collocations dans la L1

Matériel : Texte «Tu apprendras ». Jorge Luis Borgès.

Groupement : travail individuel

• **Déroulement de la séance**

- *Moment 1 : Eveil de l'intérêt*

Dans un premier temps, nous aurions initié les apprenants à la notion de collocation en leur explicitant qu'il s'agit de groupes préférentiels dont l'un des éléments est autonome tandis que l'autre est plutôt contraint. Nous aurions ajouté qu'elles servent à exprimer l'intensité, la faible intensité, la façon d'utiliser un objet, l'idée de dégradation, etc. Cette connaissance leur aurait permis d'une part de formuler des hypothèses sur le fonctionnement des mots et sur les combinaisons dans lesquelles ceux-ci tendent à

apparaître, d'autre part de s'anticiper en ayant une idée sur les éléments qu'ils auraient cherchés dans l'activité proposée.

- *Moment 2 : Analyse*

Dans un deuxième temps nous aurions amorcé le texte de l'activité et les consignes auxquelles les apprenants auraient dû répondre. Nous n'avons pas pris le texte dans son intégralité mais uniquement les vers qui répondent à nos objectifs.

Texte de l'activité

« *Tu apprendras* »

Après quelques temps,
tu apprendras la différence
entre *tendre la main* et secourir une âme

Tu commenceras à accepter tes échecs *la tête haute*
Comme un adulte, et non avec la tristesse d'un enfant

Tu apprendras à construire aujourd'hui tes chemins,
parce que le terrain de demain est incertain,
et ne garantit pas *la réalisation des projets*,
et le futur *a l'habitude* de ne pas *tenir ses promesses*.

Tu expérimenteras
que tu peux *passer de bons moments*
avec ton meilleur ami en faisant n'importe quoi, ou rien,
seulement pour le plaisir de jouir de sa compagnie

Tu découvriras
que souvent nous *prenons à la légère*
les personnes qui nous importent le plus ;
et pour cela nous devons toujours dire à ces personnes
que nous les aimons,
car nous ne savons jamais
si c'est la dernière fois que nous les voyons...

Tu apprendras
que, *avec la même sévérité* que tu *juges* les autres,
Toi aussi tu seras jugé et, parfois, condamné
que les héros sont des personnes
qui ont fait ce qu'il était nécessaire de faire,
en *assumant les conséquences*

Consignes

1. En vous servant de la traduction, cherchez dans l'arabe standard puis dans votre langue maternelle les équivalents des collocations mises en gras.

2. Que pensez-vous de l'expression « prenons à la légère », est-elle traduisible ? Pourquoi ?

Réponse attendue : Non. Parce qu'elle n'aura pas de sens.

- Moment 3 : Structuration et synthèse

En fin de séance, nous aurions expliqué aux apprenants que chaque langue dispose d'un fonds lexical qui lui est propre même si certaines collocations trouvent leurs équivalents en L1, d'autres sont typiquement françaises et véhiculent un sens connotatif qu'on ne peut déduire à travers la décomposition ou la traduction.

Nous aurions procédé par la suite à l'explication de la collocation « prendre à la légère ». Les apprenants auraient pris conscience de l'existence du phénomène collocationnel dans leurs L1 qui leur est totalement imprévisible et compris que le recours à la traduction ne peut leur servir dans certains cas. Ainsi, nous les aurions mis en garde contre les interférences linguistiques. En outre, ils auraient retenu quelques collocations pour s'en servir dans les autres activités.

➤ Phase 2 : Imprégnation

Activité 1

Objectifs :- Identifier des collocations.

-Connaître la valeur culturelle des collocations.

Matériel : Dialogue : « une conversation téléphonique »

Groupement : Travail individuel

• Déroulement de la séance

- Moment 1 : Eveil de l'intérêt

De prime abord, nous aurions fait un rappel de la séance précédente pour vérifier les pré-acquis des apprenants et anticiper les résultats.

- Moment 2 : Analyse

Dans un deuxième lieu, nous aurions présenté le contexte du dialogue car l'objectif de l'activité ne se limite pas à la simple identification des collocations, nous nous serions plutôt attachée à conduire les apprenants à un travail de décodage et de reconnaissance du sens du moment que les collocations à extraire sont inscrites dans leur contexte.

Texte de l'activité :*« Une conversation téléphonique »*

- **Luc :** Allô ! euh...bonsoir Pierre, ça va ?
- **Pierre :** bonsoir ! oui, ça marche et toi mon pote ? Votre voyage en Espagne se passe-t-il bien jusqu'à maintenant ?
- **Luc :** Oui, ça va bien merci. Je me suis *confortablement installé* dans un hôtel à *prix raisonnable*. J'étais *agréablement surpris* par les bonnes manières des espagnols. Ils m'ont *accueilli chaleureusement* et n'hésitaient pas à me *tendre la main* à chaque fois que je demandais de l'aide. De plus, j'ai apprécié le climat, il fait beau. Il n'y a pas eu de pluie depuis mon arrivée.
- **Pierre :** Heureux pour toi. Chez nous, il fait un *froid de canard* et il *pleut à verse* depuis ce matin.
- **Luc :** ça se voit, d'après ta voix tu *grelottes de froid*. *Prends tes précautions*, tu risques de *tomber gravement malade*.
- **Pierre :** Ne t'inquiètes pas, j'ai fait le nécessaire ! Dis-donc, tu as dîné ?
- **Luc :** Oui, j'ai pris un *steak bleu* et j'ai maintenant un *désir ardent de siroter un verre*. Ah ! *La nostalgie* me *tient* ! tu te souviens ? Nous *avons l'habitude* de dîner ensemble et de *prendre un repas* pareil.
- **Pierre :** Oui. Quels bons moments !
- **Luc :** Allez, je te laisse, je dois me lever tôt. Tu sais que je suis *réglé comme une horloge*.
- **Pierre :** oui, bonne nuit.
- **Luc :** Bonne nuit amigo.

Consignes

1- Soulignez les collocations figurant dans le dialogue.

2 - Choisissez-en une et employez-la dans une phrase personnelle.

- *Moment 3 : Structuration et synthèse.*

Après avoir accordé du temps à la réalisation et la correction de l'activité. Nous nous serions penchée sur l'atteinte de nos objectifs à savoir le linguistique et le culturel.

- L'objectif linguistique

Nous avons fait exprès d'introduire la collocation « pleuvoir à verse » pour montrer aux apprenants que l'apprentissage des collocations leur épargne les erreurs d'interférences. Nous estimons qu'un apprenant algérien, aurait eu tendance de dire « il pleut beaucoup » au lieu de « il pleut à verse, à cordes, à seau, à torrent » parce qu'il s'incline toujours vers le chemin facile « la traduction ».

Au demeurant, munir les apprenants d'une batterie de collocations utilisées en contexte leur aurait permis d'économiser le temps lors d'éventuelles situations de communication (orale ou écrite). Nous le confirmons en connaissance de causes parce que nous-mêmes, étions cloîtrée longuement dans une impasse résultant de l'ignorance du phénomène collocationnel qui permet de trouver à chaque base que nous utilisons le collocatif adéquat en un temps record.

- **L'objectif culturel**

Nous aurions expliqué aux apprenants que le sens de certaines collocations ne peut être prédictible parce que leur valeur est connotative. La motivation de collocations « *froid de canard, steak bleu, siroter le champagne* » repose sur des symbolismes culturels qui ne peuvent être accessibles à un apprenant étranger. Ainsi, nous aurions explicité le sens de chacune de ces occurrences en insistant sur l'aspect culturel dont elles revêtissent.

- ✓ *Froid de canard* : cette collocation s'emploie en référence au froid très vif qu'il peut faire en hiver, lors de la période de la chasse aux canards, une pratique transmise d'une génération à une autre en France. Il aurait été utile d'expliquer aux apprenants des pratiques relatives au mode de vie des Français.

La chasse au canard se pratique en automne, mais aussi en hiver où le chasseur doit rester immobile, aux aguêts, et laisser le froid lui pénétrer jusqu'à l'os en attendant que sa victime approche. Pour être plus précise, le froid de canard correspondrait aux quelques jours durant lesquels les lacs et étangs sont gelés. Ces étendues étant la meilleure façon pour les canards de se protéger de leurs prédateurs.

Par la même occasion, nous aurions étendu le champ de l'explication pour faire comprendre aux apprenants que le canard est un symbole représentatif pour les Français, étant donné qu'il est élevé pour son foie gras que l'on sert lors des fêtes religieuses (Noël) et le jour du nouvel An.

- ✓ « *Steak bleu* » : fait référence au steak saignant à peine cuit. Une préférence culinaire typiquement française.
- ✓ « *Siroter un verre* » : le verbe *siroter* qui signifie (boire à petites gorgées des boissons chaudes ou froides) constitue une base pour plusieurs collocatifs qui peuvent offrir des détails sur les habitudes quotidiennes des Français ; après le repas (qui représente un moment privilégié occupant une place particulièrement importante dans leur quotidien), ils peuvent siroter un café-filtre, dans un décor sophistiqué et sobre, ils peuvent siroter le champagne, etc.

Activité 2

Objectif : -Découvrir de nouveaux groupes préférentiels
 -Enrichir le vocabulaire des apprenants
 -Implication
 -Savoir exprimer l'intensité à l'aide d'un collocatif

Matériel : Consignes.

Groupement : Travail individuel

Consigne 1: Employez correctement ces couples de mots.

GRAVEMENE-GRIEVEMENT

Paul a été blessé.

Paul a été.....malade.

EXPRES-EXPRESSEMENT

Demander quelque chose.....

Faire quelque chose.....

HAUTAIN-HAUT

Avoir un caractère

Avoir le cœur

ORIGINEL-ORIGINAL

Le péché

Un texte

CHALEUR-FROID

Grelotter de.....

Suffoquer de.....

JOIE-PEUR

Trembler de.....

Sauter de.....

Consigne 2 : Choisissez le terme qui convient le mieux :

-On ne peut rien pour ceux qui ne (Faire, poser, demander)des questions.

- (réduire, résorber, résoudre).....un conflit requiert de la sagesse.

-Il faut faire coûte que coûte pour (réaliser, arriver, atteindre).....son objectif.

-Paul a été un célibataire..... (invétéré, endurci, obstiné) depuis longtemps.

- Une pluie (forte, torrentielle) a englouti la capitale algérienne.

Consigne 3 : Suivez ce guide de « *bonne conduite* » pour une meilleure qualité de vie en complétant les verbes avec l'un de ces adverbes qui expriment l'intensité: « *Ardemment, Eperdument, Amèrement, Attentivement, Sévèrement, Amplement, Lourdemment.* »

Suis les bons conseils !

Défie-toi de belles paroles !

Marche la tête haute !

Regarde ton adversaire droit dans les yeux.

Ecoute les autres..... !

Et ne les juge pas..... !

Bats-toi pour ce que tu désires..... !

Sinon tu regretteras sa perte

Profite de ta jeunesse..... !

Car si tu crois qu'elle reviendra, tu te trompes.....

Et le plus important, n'oublie pas d'aimer..... !

➤ Phase 3 : Consolidation et vérification des acquis

Activité ludique : jeu de cartes

Objectifs:- Consolider les acquis des apprenants.

Matériel : Des cartes.

Groupement : travail en groupe

- **Description de l'activité**

Dans cette activité, il s'agit de mémoriser les collocations découvertes lors des phases précédentes au moyen du jeu. Il est prouvé que l'activité ludique crée une ambiance en classe comparée aux autres types d'activités étant donné que le jeu supprime l'aspect pénalisant et ennuyeux de l'enseignement/apprentissage et peut modifier l'attitude des apprenants envers le contenu enseigné.

- *Présentation du jeu*

Le jeu de cartes que nous allons travailler avec les apprenants s'inspire du site éducatif Elearning.Apps. Celui-ci propose une activité d'appariement qui, à notre sens, pourrait s'adapter à l'enseignement des collocations envers un public allophone.

Le jeu se compose de deux lots de cartes, le premier contient les bases et le second comprend les collocatifs.

- *Matériel et règles*

Nous aurions réparti les apprenants par deux groupes en mettant à la disposition de chacun un lot de cartes. Chaque apprenant aurait été servi d'une carte dont la suite se trouve chez un participant de l'autre groupe. Deux minutes auraient été laissées pour lire et comprendre les mots.

Le jeu consiste à dévoiler une carte tour à tour. Les membres du groupe doivent s'entraider pour trouver la carte qui correspond à celle de l'autre groupe. La partie se finit quand toutes les collocations ont été retrouvées. Les deux paires doivent se joindre pour employer la collocation dans un contexte propice.

- *Avantages de l'activité*

En nous référant à certaines études sur le cerveau, nous avons trouvé que les sens jouent un rôle crucial dans la mémorisation. Ainsi, le toucher et la vue, l'ouïe et la vue ou encore l'articulation et la vue sont des paires favorisant la mémorisation. Le fait d'articuler et de lire un mot avec une certaine conscience des phonèmes et lieux d'articulation permet un meilleur ancrage dans la mémoire à court terme. Raison pour laquelle nous avons choisi de reprendre la forme de jeu de cartes. Il s'agit d'un matériel concret que les apprenants peuvent manipuler. Les collocations sont inscrites dans ces cartes et chacune d'elles a été découverte, employée, lue et donc fortement inscrite dans la mémoire.

- ❖ **Unité 2 : Les expressions idiomatiques**

Dans cette unité, nous aurions focalisé l'effort sur l'enrichissement du répertoire culturel de l'apprenant parce qu'il est notoire que les expressions idiomatiques incarnent en toute crédibilité la culture française.

➤ **Phase1 : prise de conscience phraséologique**

Pour procéder à cette première phase, nous étions dans l'obligation de trouver un support qui contient des expressions auxquelles nous avons pu trouver des équivalents en arabe standard et en L1 des apprenants. Chose qui nous a été difficile en raison de l'absence d'un recueil plurilingue d'expressions idiomatiques indiquant les équivalents dans les trois langues. Pour être dans l'honnêteté intellectuelle, nous tenons à préciser que la bande dessinée que nous aurions exploitée dans cette activité a été adaptée.

Activité 1 : *Comment dit-on...en.... ?*

Objectifs:-Initier les apprenants à la notion d'expression idiomatique.

-Découvrir les expressions idiomatiques dans la L1

Matériel :-Bande dessinée : Xiao Chun Sun.

-Images.

Groupement : travail individuel.

- **Déroulement de la séance**

- *Moment 1 : Eveil de l'intérêt*

Tout d'abord, nous aurions posé quelques questions d'ordre général pour découvrir si les apprenants sont prédisposés à recevoir un enseignement de la culture ou au contraire montrent une réticence envers cet aspect de la langue.

Ensuite, nous les aurions initiés à la notion d'expressions idiomatiques en explicitant ses caractéristiques. Nos propos auraient été accompagnés d'exemples d'expressions et leurs significations.

- *Moment 2 : Analyse*


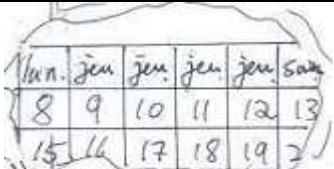



Dans cette étape de la séance, nous aurions présenté la bande dessinée aux apprenants et les aurions amenés à analyser la façon dont les personnages échangent la parole. Nous leur aurions demandé de décrire s'il y a quelque chose qui a attiré leur attention dans le langage utilisé. L'objectif de cette analyse est de montrer aux apprenants à quelle fréquence les natifs insèrent-ils les expressions idiomatiques dans leurs communications quotidiennes.

-Présentation de la bande dessinée



Après avoir expliqué le thème de la bande dessinée, nous aurions aidé les apprenants à identifier les expressions idiomatiques. Puis, nous aurions posé la même question figurant dans la dernière bulle aux apprenants. Cela aurait été leur tour d'essayer de déduire la signification. Le travail aurait été réalisé en sous-groupes. Chacun aurait été chargé de l'explication d'une seule expression.

Pour ne pas les bloquer, nous aurions illustré le sens littéral des expressions proposées par le biais d'images.

Expression	Image	Sens
Chercher une aiguille dans une botte de foin.		réaliser une chose extrêmement difficile
La semaine des quatre jeudis.		Quelque chose d'impossible. Qui n'arrivera jamais
Quand les poules auront des dents		Jamais.
Cherchez midi à quatorze heures		compliquer inutilement une chose très simple ; faire d'une chose simple quelque chose de compliqué
Avoir une langue de vipère		Personne médisante, qui aime dire du mal aux gens

- Moment 3 : Structuration et synthèse

En dernier lieu, nous aurions procédé à une analyse contrastive en demandant aux apprenants d'essayer de trouver les équivalents des expressions afin qu'ils puissent se rendre compte des similitudes et des différences au niveau lexical, morphosyntaxique comme au niveau sémantique. La comparaison leur aurait permis de constater que quelques expressions véhiculent une valeur de vérité générale ou une « sagesse

collective » qui est universelle. Les mêmes idées sont véhiculées par le même vocabulaire. Les expressions idiomatiques identiques leur auraient montré que malgré les différences, il existe un monde partagé entre les deux cultures.

Consigne : Essayez de traduire les expressions en arabe standard puis de trouver dans votre langue maternelle l'équivalent de chaque expression.

➤ Phase d'imprégnation

Activité 1

Objectif : -Sensibiliser les apprenants à l'importance des Expressions idiomatiques dans la communication.
-Découvrir la valeur culturelle des expressions Idiomatiques.

Matériel : Vidéo « Elle broie du noir. Quiproquos !)

Groupement : Travail individuel

• Description de l'activité

Cette activité nous aurait servie de base pour aborder sereinement l'activité suivante. Il s'agit d'un dialogue authentique qui prouve l'impact de l'incompréhension des expressions idiomatiques dans la création des malentendus. Ceci, nous aurait donné la possibilité d'expliquer aux apprenants pourquoi est-il si important de maîtriser la culture de l'autre qui se manifeste dans sa façon de parler.

• Caractéristiques de la vidéo

Nature : Dialogue authentique.

Origine : Chaîne Youtube : Rose Mécanique.

Durée : 1 minute, 58 secondes.

Contexte : L'histoire se passe dans un restaurant, en France, entre trois amis. La caissière, Joseph et Moune. Moune déprime, elle broie du noir. Toutefois Joseph, homme d'affaire sénégalais, n'entend pas cette expression de la même façon et il y réagit violemment. La transcription du dialogue figurera dans les annexes.

• Déroulement de la séance

- *Moment 1 : Eveil de l'intérêt*

Dans un premier temps, nous aurions procédé au visionnage de la vidéo et pour ne pas entraver la compréhension, nous aurions opté pour le sous-titrage.

Pour discuter le contenu de la vidéo, nous aurions posé des questions d'aide à la compréhension, à savoir :

- Où se passe l'histoire
- Décrivez le portrait physique des protagonistes de la vidéo.

- Pourquoi Joseph a réagi violemment ?

- *Moment 2 : Analyse*

Dans cette étape, il aurait été question de stimuler la réflexion des apprenants en leur demandant de relever les expressions idiomatiques présentes dans la vidéo et d'en décortiquer le sens. Nous aurions mis à leur disposition des choix de réponses pour faciliter la tâche.

Consigne : Choisissez la signification adéquate :

« Broyer du noir » signifie :

- Ecraser une personne noire de peau, la réduire en parcelles.
- Etre déprimée, démoralisée. ✓
- Etre optimiste.

« Péter un plomb » signifie :

- S'énerver brutalement ✓
- Exploder des plombs
- Avoir un caractère hautain





« Etre à côté de la plaque » signifie :

- Perdre la route
- Ne pas répondre dans le contexte de la question, être hors sujet ✓
- Etre dérouté

« Un petit blanc » signifie :

- Une personne blanche de peau et petite de taille
- Un type de vin ✓

Après la découverte du sens des expressions, nous aurions renforcé la mémorisation en proposant d'associer chaque expression à l'image qui lui correspond.

Expression idiomatique	Image	Expression idiomatique	image
Broyer du noir		Être à côté de la plaque	
Péter un plomb		Un petit blanc	

- Moment 3 : Structuration et synthèse

Arrivant à la fin de la séance, nous aurions demandé aux apprenants d'analyser le profil du protagoniste principal de l'histoire, la manière avec laquelle il a réagi et les causes de cette réaction. Nous estimons pouvoir arriver à une synthèse stipulant que force est de connaître les implicites culturels qui sous-tendent la communication pour mettre en garde les apprenants contre les quiproquos en préconisant un enseignement explicite des expressions idiomatiques et leurs connotations culturelles.

Activité 2

Objectifs : - Enrichir le lexique des apprenants.

- Comprendre les implicites culturels des expressions
- Enrichir les Connaissances culturelles, littéraires, Historiques et sociales à travers les expressions idiomatiques
- Voir comment la culture s'intervient concrètement dans la langue.

Matériel : Dialogue : « Discussion entre deux pipelettes au bistrot »

Groupement : Travail en groupe

• **Description de l'activité**

Le recueil d'expressions que nous avons choisi pour la réalisation de cette activité a été confectionné d'une manière personnelle. Nous avons jugé utile de varier les références culturelles pour doter les apprenants d'un esprit polyvalent. Les connaissances qui auraient dû être inculquées par le biais d'expressions idiomatiques choisies auraient contribué amplement non seulement à l'acquisition d'une compétence communicative complète en FLE mais aussi à l'enrichissement du bagage intellectuel des apprenants. Nous tenons à signaler que cette activité aurait été travaillée en deux séances.

- **Déroulement de la séance 1**

- *Moment 1 : Eveil de l'intérêt*

Pour débiter, nous aurions fait un rappel de ce que nous aurions vu durant les séances précédentes. Nous aurions posé des questions relatives aux expressions idiomatiques pour vérifier si les apprenants ont assimilé les informations que nous leur aurions procurées.

- Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?

- Qu'est-ce qui la distingue d'une collocation ?

- Donnez un exemple d'une expression que nous avons vue ensemble.

Par la suite, nous aurions préparé les apprenants à la réception d'expressions plus opaques que celles auxquelles ils étaient affrontés. Nous leur aurions annoncé l'exemple de quelques expressions qui s'inscrivent dans la culture savante à savoir la mythologie gréco-romaine, la religion et la littérature pour les préparer à l'apprentissage d'expressions moins transparentes.

- *Moment 2 : Analyse*

Dans cette étape, nous aurions présenté le dialogue à exploiter, le contexte et les consignes.

Texte de l'activité

« Discussion entre deux pipelettes au bistrot »

-**Louise** : salut ma puce .Comment s'est passée ta journée ?

-**Alice** : oh catastrophique ! Ça va de pire en pis dans ma vie, *je touche du bois* !

-**Louise** : pourquoi ? Que s'est-il passé ?

-**Alice** : d'abord, je *me suis levée du pied gauche*. Puis je me suis disputée avec mon mari et là, *la moutarde me montait au nez* et je lui ai *dit le mot de Cambronne* sans faire exprès. Je l'appelle depuis ce matin mais il ne répond pas et le pire, le propriétaire de l'appartement nous a demandé de payer les loyers. Il était patient avec nous, je lui *dois une fière chandelle* mais je n'ai plus de quoi tenir jusqu'à la fin du mois. Je ne peux pas lui payer maintenant.

-**Louise** : ne t'inquiète pas ça va aller.

-**Alice** : oui, changeons de sujet. Où est Sophie ? Je pense qu'elle nous *a posé un lapin*.

-**Louise** : Oui, elle *était au septième ciel* depuis qu'elle a rencontré son nouveau copain. Elle n'a plus de temps pour ses amis.

-**Alice** : qui ? Le poète ? Mais qu'est-ce qu'il est arrogant ! Il se croit *sorti de la cuisse de Jupiter*.

- **Louise** : Oui, mais il est très beau. J'ai failli *tomber dans les pommes* quand je l'ai vu, en plus il a du talent. Sophie m'a dit qu'il a publié deux recueils de poèmes jusqu'à maintenant.

Alice : je n'y crois pas. Moi, j'ai entendu qu'il a dû *verser un pot de vin* pour que ses recueils soient publiés.

-**Louise** : ne sois pas *un mouton de Panurge*. Il ne faut pas croire aux rumeurs. Je te rassure que c'est un homme respectueux, *il ne mange pas de ce pain*.

Alice : oui c'est bon, n'*en fais pas tout un fromage*.

Louise : Mais tu sais, je m'inquiète pour elle. Son père est réticent à l'égard de cette relation. D'ailleurs, sa fille est *son talon d'Achille* et il ne veut pas qu'elle soit blessée.

Alice : Pourquoi ?

Louise : Son père est *riche comme Crésus* alors que son copain est *pauvre comme Job*. Il *mène une vie de chien*. Je ne vois pas d'avenir à leur relation.

Alice : moi non plus. Son père n'acceptera pas qu'elle épouse un tel type ni à *Pâques ni à la Trinité*.

Après avoir présenté et lu le dialogue, nous aurions demandé aux apprenants d'identifier les expressions idiomatiques. L'objectif étant de mesurer leur capacité à mobiliser les connaissances préalables à propos des caractéristiques de ces tournures sans l'aide de l'enseignant.

Par la suite, nous aurions demandé aux apprenants de classer les expressions selon leur thème. Nous aurions réparti les apprenants en sous-groupes et chargé chacun d'eux d'une thématique pour réaliser la tâche qui va suivre.

✓ La nourriture

« Tomber dans les pommes », « verser un pot de vin », « en faire tout un fromage », « ne pas manger de ce pain »

✓ Les animaux

« Poser un lapin », « être un mouton de Panurge », « mener une vie de chien »

✓ Les parties de corps

« La moutarde lui monte au nez », « se lever du pied gauche », « se croire sorti de la cuisse de Jupiter », « Talon d'Achilles »

✓ L'environnement

« Toucher du bois », « être au septième ciel »

✓ Les noms propres :

« Dire le mot de Cambronne », « riche comme Crésus », « pauvre comme Job »

✓ Divers

« A Pâques ou à la Trinité », « devoir une fière chandelle »

La tâche suivante aurait consisté à chercher une signification possible d'après le contexte d'apparition de chaque expression. Nous estimons que les expressions relevant de la culture savante auraient pénalisé les apprenants. A ce stade, nous nous serions intervenue rien que pour apporter des éclaircissements sur les significations.

- « Toucher du bois » : pour se porter chance, pour conjurer le sort.
- « Se lever du pied gauche » : être de mauvaise humeur
- « La moutarde lui monte au nez » : l'impatience l'envahit ; la colère le gagne ; il commence à s'énerver.
- « Dire le mot de Cambronne » : moyen détourné d'évoquer le mot "merde" sans le prononcer.
- « Devoir une fière chandelle à quelqu'un » : avoir une grande dette, de reconnaissance envers quelqu'un.
- « Poser un lapin » : ne pas se rendre à un rendez-vous.
- « Être au septième ciel » : être ravi, en plein bonheur.
- « Se croire sorti de la cuisse de Jupiter » : se prendre pour quelqu'un de remarquable, se croire exceptionnel.
- « Tomber dans les pommes » : s'évanouir.
- « Verser un pot de vin » : verser une somme d'argent illégalement à quelqu'un en échange d'un service rendu.

- « Etre un mouton de Panurge » : être un suiveur, une personne qui imite sans se poser de questions qui suit instinctivement ce que fait le plus grand nombre et se fond dans un mouvement collectif sans exercer son esprit critique.
- « Ne pas manger de ce pain » : refuser une action jugée immorale.
- « En faire tout un fromage » : faire toute une histoire pour pas grand-chose.
- « Le talon d'Achille » : le point faible.
- « Riche comme Crésus » : être extrêmement riche.
- « Pauvre comme Job » : être très pauvre.
- « Mener une vie de chien » : mener une vie difficile, méprisable.
- « A Pâques ou à la Trinité » : jamais.

- Moment 3 : Structuration et synthèse

Nous aurions fait exprès de nous arrêter à l'explication des significations des expressions et leurs contextes d'usage pour susciter la curiosité des apprenants à connaître davantage sur l'histoire derrière l'apparition de ces expressions. Raison pour laquelle, c'est à eux que nous aurions confié la tâche de puiser dans des sources que nous aurions mises à leur disposition pour trouver l'origine des expressions. (Dictionnaire d'expressions et locutions d'Alain Rey. Sites internet.) en effectuant une recherche qui prendra la forme d'un texte expositif.

N'est-ce pas que les paroles s'envolent et que les écrits restent ? En nous basant sur cet argument, nous voulions que les apprenants gardent une trace écrite sur les origines dont émanent les expressions afin de leur procurer un recueil auquel ils pourront se référer. Nous aurions gardé les mêmes groupes pour accomplir le travail demandé, chacun des participants aurait été chargé d'une expression.

Consignes :

- Écrivez un court texte de 3 lignes maximum racontant l'histoire de ton expression.
- Rendez-vous sur les sites <http://www.linternaute.fr/> / <https://www.expressio.fr/> et <http://www.les-expressions.com/> pour plus d'informations.

- **Déroulement de la séance 2**

- Moment 1 : Eveil de l'intérêt

Nous aurions entamé la deuxième séance avec un petit rappel sur les significations des expressions vues la dernière fois. Ensuite, nous aurions récupéré les travaux des apprenants pour les soumettre à une première correction. Nous aurions fait en sorte que les informations recherchées soient crédibles.

- Moment 2 : Analyse

Chaque groupe aurait exposé son travail qui porte sur l'origine des expressions. Nous les aurions accompagnés tout au long de l'exposé oral pour apporter plus d'informations.

• Pistes de correction**✓ Groupe 1 : La nourriture**

« *Tomber dans les pommes* » : l'hypothèse voudrait que l'écrivain Georges Sand écrivît « être dans les pommes cuites » pour illustrer un état de fatigue, d'usure. Locution qui serait à l'origine de notre expression actuelle. Une autre hypothèse laisserait penser que le mot *pomme* est une déformation du mot *se pâmer* (on disait alors tomber en pâmoison ou se pâmer pour s'évanouir). L'expression est donc d'origine littéraire.

« *Verser un pot de vin* » : Au XVI^e siècle, "verser un pot de vin" signifiait simplement "donner un pourboire", une somme permettant de se payer à boire. En effet, dans la culture française, le fait d'offrir un verre à une personne a toujours signifié qu'on lui accordait une place.

« *En faire tout un fromage* » : cette expression remonte au XX^e siècle. Partir du lait, (c'est-à-dire un élément simple) et en faire du fromage (aliment très travaillé) signifie que l'on peut transformer quelque chose qui était simple en une chose complexe.

« *Ne pas manger de ce pain* » : dans la culture française, le pain est l'un des aliments les plus partagés. Celui qui partage le pain peut inviter à un repas pour exposer ses plans, qui peuvent être immoraux. Refuser de manger de ce pain-là, c'est alors refuser de participer à l'action.

Notons que le choix d'expressions pour ce groupe n'est pas arbitraire. Mis à part les informations véhiculées par l'exposition des origines, nous aurions insinué aux apprenants que le thème « Nourriture » recouvre les expressions qui reflètent les préférences culinaires des Français à savoir, le fromage, le pain, et le vin.

Les Français sont les plus grands consommateurs de fromage du monde. Mais la France est également le pays qui produit le plus de fromages différents : camembert, roquefort, comté, brie, tome, crottins de chèvre

De plus, le pain est l'un des symboles de la France car il constitue un aliment incontournable accompagnant tous les repas des Français. Ceux-ci sont accros à leur sacro-sainte baguette. Il existe d'autres types de pain à savoir : le pain de Tradition Française, pain paysan, pain de seigle, pains spéciaux...

En dernier, le vin constitue également un symbole fort de la culture française. Le vin est un produit à part entière, indissociable de l'identité nationale aux yeux des Français. Lui aussi compte plusieurs types mais le plus apprécié reste le vin blanc auquel nous avons fait référence lors de la deuxième activité.

✓ *Groupe 2 : les animaux*

« *Poser un lapin* » : en 1880, cela voulait dire "ne pas rétribuer les faveurs d'une femme de petites vertus". En effet à cette époque, le "lapin" désignait un refus de paiement. Par la suite, il a également désigné un voyageur clandestin. L'expression, sous sa forme actuelle, serait apparue vers 1890 chez les étudiants, et pourrait provenir de "laisser poser", qui signifie "faire attendre quelqu'un".

« *Etre un mouton de Panurge* » : cette expression est née d'un passage du Quart livre de Rabelais (1546) illustrant la vengeance de Panurge envers Dindenault, un marchand de mouton : après lui avoir acheté le plus beau de ses moutons, Panurge le jette à la mer. Hélas pour Dindenault, les autres moutons en font de même.

« *Mener une vie de chien* » : cette expression s'emploie depuis le début du XXe siècle et a recours au qualificatif « de chien » qui connote quelque chose de méprisable, de négatif.

✓ *Groupe 3 : les parties du corps*

« *La moutarde lui monte au nez* » : Cette expression date du XVIIe siècle. Il s'agit d'une allusion à une personne qui change de comportement et celle qui vient de manger de la moutarde. Dans les deux cas, on observe des manifestations physiques qui indiquent une émotion particulière.

Nous aurions exploité cette expression pour apporter plus d'informations sur les particularités culinaires françaises, à savoir la moutarde, un condiment incontournable de la table française. Le plus connu est celui de la ville Dijon.

« *Se lever du pied gauche* » : pendant longtemps, le côté gauche du corps fut jugé moins noble que le côté droit – la gauche évoquant le diable, l'enfer et la droite, Dieu, le paradis. « *Se lever du pied gauche* » découle donc de cette croyance populaire : si quelqu'un se levait du pied gauche, il se levait du mauvais pied et donc, commençait mal sa journée.

« *Se croire sorti de la cuisse de Jupiter* » : Cette expression fait référence au mythe de la naissance de Dionysos, fils de Jupiter et de Sémélé, une simple mortelle. Cette dernière, poussée par Héra, voulut voir Jupiter dans toute sa puissance, mais fut aussitôt foudroyée. Jupiter n'eut que le temps de recueillir l'enfant des entrailles de sa mère et le placer dans sa cuisse jusqu'à sa naissance. Ainsi naquit Dionysos et quelques siècles plus tard, l'expression « se croire sorti de la cuisse de Jupiter »

Les expressions à motivation mythologiques sont les plus difficiles à comprendre, cependant, indispensables pour accéder à la culture savante. Ainsi, avant d'aborder l'origine de l'expression, nous aurions d'abord pris Jupiter comme une esquisse à la mythologie gréco-romaine en expliquant aux apprenants que Jupiter représente le dieu romain de la terre et du ciel et qu'il est le plus puissant parmi les autres divinités d'où l'apparition de cette expression. Cette explication nous aurait permis d'aborder facilement celle de l'expression « Talon d'Achille »

« *Talon d'Achille* » : en référence à l'histoire d'Achille, héros de la mythologie grecque. A sa naissance, sa mère Thétis trempa l'enfant dans les eaux du Styx, réputées pour rendre invulnérable. Cependant, pour le plonger dans le fleuve, elle le tenait par le talon. C'est à cause d'une flèche empoisonnée reçue dans la seule partie vulnérable de son corps qu'Achille mourut.

✓ **Groupe 4 : L'environnement**

« *Toucher du bois* » : Expression qui s'accompagne du geste superstitieux de toucher le bois pour conjurer le mauvais sort. L'origine du geste viendrait soit des Égyptiens pour qui le bois diffusait un magnétisme, soit des chrétiens qui reproduisaient ce geste pour se protéger de l'adversité (le Christ ayant été crucifié sur une croix en bois).

« *Etre au septième ciel* » : Cette expression fait référence à la cosmogonie antique. Les astronomes antiques expliquaient alors les mouvements des astres en imaginant des sphères transparentes concentriques à la Terre. Leur nombre était variable, de 7 à 11. Puis, le ciel, acquérant avec la tradition judéo-chrétienne une valeur théologique où les chiffres 3 et 7 étaient chargés de symbolisme, illustra l'intensité du plaisir.

✓ **Groupe 5 : les noms propres**

« *Dire le mot de Cambronne* » : cette expression est porteuse de valeur historique. En effet, elle est attribuée au général français Pierre Cambronne qui a refusé de se rendre devant l'insistance britannique durant les guerres napoléoniennes en disant « merde » au général anglais Colville.

Pour enrichir davantage les connaissances des apprenants, nous aurions ajouté que cette expression fut employée en référence au passage du roman de Victor Hugo « Les misérables » dans lequel l'auteur raconte sa version de la bataille de Waterloo. Ainsi, nous aurions visé l'aspect littéraire et historique de l'expression à la fois.

« *Riche comme Crésus* » : Cette expression, apparue dès le XVe siècle, fait référence à Crésus, roi de Lydie (VIe siècle avant J.-C.), célèbre pour ses richesses.

« *Pauvre comme Job* » : dans la tradition juive, Job, un personnage riche et puissant, se vit infliger par Dieu de vivre dans le plus grand dépouillement pour mettre à l'épreuve sa foi. Il perdit sa fortune, sa famille, ses amis... sans jamais protester. Convaincu de sa fidélité, Dieu lui rendit tout ce qu'il lui avait pris au centuple.

✓ **Groupe 6 : Divers**

« *A Pâques ou à la Trinité* » : les termes de l'expression sont attestés au XIIIe siècle, employé dans les ordonnances édictées par le roi de France comme échéance de ses dettes. Celles qui restaient impayées à Pâques et à la Trinité furent rapidement considérées comme perdues. Puis l'expression fut reprise dans une célèbre chanson du XVIIIe siècle adressée à Lord Churchill, duc de Marlborough, capitaine de l'armée Britannique à la fin du XVIIe siècle. C'est lors d'une guerre que les soldats français pour se moquer du capitaine anglais,

le croyant mort composent la chanson « Malbrough s'en-va-t-en guerre ». Dans cette chanson un passage mentionne: « Malbrough s'en-va-t-en guerre , Il reviendra -z- à Pâques ou à la Trinité, La Trinité se passe, Malbrough ne revient pas. »

Outre les références historiques véhiculées par cette expression, nous aurions mis l'accent sur son aspect religieux étant donné que ses composantes font référence à deux fêtes religieuses célébrées en France. Celles-ci relèvent du Catholicisme, la religion officielle en France.

Pâques représente la fête la plus importante du christianisme. Elle célèbre le passage de la mort à la vie de Jésus, crucifié. Elle a une date changeante, au plus tôt le 22 mars et au plus tard le 25 avril.

La Sainte Trinité quant à elle est une fête chrétienne célébrée par les catholiques le dimanche qui suit la Pentecôte, c'est-à-dire le huitième dimanche après Pâques. Elle a pour but de rendre un culte solennel à Dieu en exaltant sa nature divine unique mais distincte en ses trois personnes (le Père, le Fils et le Saint Esprit).

« *Devoir une fière chandelle à quelqu'un* » : Il s'agit d'une référence aux cierges que l'on allume dans les églises en témoignage de gratitude lorsqu'un de nos vœux a été exaucé. L'adjectif "fière" est à prendre dans le sens d'"importante", et renforce l'idée de grande reconnaissance.

Tout compte fait, nous remarquons qu'aborder les origines des expressions idiomatiques explicitement contribue amplement à l'explication des connotations socioculturelles motivées par la mythologie, la littérature, l'Histoire, la coutume, la superstition et la religion.

Puisqu'on en est là, nous tenons à ouvrir une petite parenthèse à l'égard de la religion. Nous admettons que même si le fait d'aborder la question religieuse dans l'enseignement du FLE représente un sujet tabou en Algérie, il s'avère plus que nécessaire que l'apprenant sache à qui il a affaire dans un contexte exolingue.

La culture est un nœud complexe et la religion en est une partie intégrante et intégrée à la fois. Nous estimons que dans notre contexte, les conflits culturels n'ont pas d'origines autres que religieuses. C'est pourquoi, il faudrait procéder vigilement en faisant comprendre aux apprenants qu'il ne s'agit pas de s'affilier à la religion de l'Autre, il est question de la connaître pour pouvoir s'orienter dans ses pratiques et y réagir d'une manière adéquate.

- *Moment 3 : Structuration et synthèse*

Au terme de la séance et après avoir expliqué les origines des expressions, nous aurions demandé aux apprenants de les classer à nouveau en fonction de leur référence.

✓ *Référence mythologique :*

« Se croire sorti de la cuisse de Jupiter », « être le Talon d'Achille »

✓ **Référence religieuse :**

« Devoir une fière chandelle à quelqu'un », « être au septième ciel », « pauvre comme Job »

✓ **Référence littéraire :**

« Tomber dans les pommes », « être un mouton de Panurge »

✓ **Référence historique**

« Dire le mot de Cambronne », « Riche comme Crésus », « à Pâques ou à la Trinité »

✓ **Référence populaire :**

« Poser un lapin », « en faire tout un fromage », « la moutarde lui monte au nez », « verser un pot de vin », « ne pas manger de ce pain »

✓ **Référence superstitieuse:**

« Se lever du pied gauche », « toucher du bois », « mener une vie de chien »

Pour clôturer cette phase, nous aurions pris ce classement comme un critère pour l'élaboration du recueil d'expressions enseignées tout au long de l'unité. Nous l'aurions enrichi avec la collaboration des apprenants par d'autres expressions appartenant aux mêmes références.

➤ **Phase 3 : consolidation et vérification des acquis****Activité 1**

Objectifs:- travailler l'expression orale et écrite au moyen de construction guidée de dialogue.
- Systématiser l'emploi des expressions idiomatiques
- Mémoriser les expressions idiomatiques de façon

significative

Matériel : Consignes

Groupement : Travail en binôme.

Consigne : - À deux, écrivez un petit dialogue dans lequel vous placerez une ou deux des expressions rencontrées dans les activités précédentes.

• **Déroulement de l'activité**

Mise en commun où chaque binôme joue sa scène devant la classe, qui commente le bon emploi des expressions dans le contexte du dialogue imaginé. Nous aurions laissé libre cours à l'imagination des apprenants pour choisir le contexte, toutefois, nous aurions guidé le choix des expressions pour éviter la répétition.

L'activité peut s'arrêter sur ce point ou bien, aller plus loin et la faire devenir un jeu, au lieu de jouer la scène, chaque binôme lisent le texte qu'il ont écrit, ils lisent tout, sauf

l'expression utilisée, et les autres équipes devront deviner de quelle expression il s'agit. Le groupe gagnant sera celui qui devinera le plus grand nombre d'expressions.

Activité ludique : les mimes

Objectifs:- Apprendre en s'amusant

-Renforcer la mémorisation des expressions
idiomatiques par le biais du jeu

Matériel : Cartes / Consignes

Groupement : Travail en groupe.

- Présentation du jeu

Nous nous sommes inspirée cette activité du jeu « Time's up » car nous pensons qu'il vient vérifier et consolider la compréhension et la mémorisation de ces formes lexicales tout en évitant les exercices de répétition lassante.

- Matériel et règles du jeu

Pour réaliser cette activité, nous aurions élaboré des cartes dont chacune contient une des expressions vues dans les séances précédentes. Quant aux règles du jeu, elles se présentent comme ceci :

Le jeu consiste à deviner l'expression à partir des mimes en un temps limité sans épeler ou dire un mot de la carte. Il peut se jouer en plusieurs manches, mais seule la troisième nous intéresse ici. Durant celle-ci, les apprenants auraient été répartis en équipes dont les membres doivent désigner la personne qui fera deviner le contenu des cartes à ses coéquipiers. Ce joueur aurait tiré au sort une expression pour en mimer soit la signification soit ses composantes. Il a le droit de prononcer un mot qui fait allusion à l'expression pour débloquer la situation si c'est très difficile.

Les joueurs des groupes adverses doivent maintenir le silence pendant qu'une équipe joue. A la fin du temps accordé, c'est au tour de la deuxième équipe de jouer et rebelote. Chaque apprenant d'une équipe doit tenir le rôle de mime une fois au moins. Quand la manche est terminée, nous aurions compté le nombre des cartes retrouvées. Le groupe qui a deviné le plus d'expressions aurait remporté le jeu.

- Avantages de l'activité

Il va sans dire que le jeu favorise les interactions et tout ce que cela implique dans la construction du savoir. Dans cette activité ludique à caractère coopératif, les échanges auraient été remarqués de visu et l'hétérocorrection aurait été fortement sollicitée.

Au surplus, si l'on se plonge dans les recherches récentes sur la mémoire, nous retrouvons que le rappel des données est meilleur lorsqu'il y a une présentation visuelle et

auditive de celles-ci. Ainsi, la gestuelle utilisée dans ce jeu et la lecture de l'expression lorsqu'elle est devinée constituent des atouts pour la mémorisation.

❖ Unité 3 : Les parémies

La dernière unité de notre séquence est consacrée à l'enseignement des parémies et plus précisément des proverbes. Nous estimons que comme toute autre unité phraséologique, les proverbes ont une dimension culturelle forte, ils interviennent dans des situations de communication comme des référents connus et partagés par les locuteurs d'une même langue. C'est pourquoi, nous en avons fait un objet à part entière dans cette séquence.

➤ Phase 1 : prise de conscience phraséologique

Activité : *Comment dit-onen ?*

Objectifs:- Initier les apprenants à la notion du proverbe

-Découvrir les proverbes dans la L1 et la L2

-Observer la structure des proverbes et les traits/ thèmes communs entre les deux langues.

-Enrichir le vocabulaire de l'apprenant

Matériel : jeu de construction.

Groupement : travail en binôme

• Déroulement de la séance

- *Moment 1 : Eveil de l'intérêt*

Pareillement à la procédure suivie dans les autres unités, le point de départ consiste à conscientiser les apprenants au type d'expressions figées auxquelles ils auraient été confrontés à chaque fois. Ainsi, nous aurions commencé par une description sommaire de l'univers parémiologique accompagnée d'exemples.

- *Moment 2 : Analyse*

Pour entamer l'activité, nous aurions regroupé les apprenants par deux en mettant à leur disposition une fiche d'apprenant contenant les tâches à accomplir à savoir : trouver la solution à une grille et compléter le quiz, reconstituer les proverbes et effectuer l'analyse contrastive. Il s'agit de se familiariser d'abord avec la forme proverbiale pour pouvoir l'identifier dans les activités qui vont suivre.

Consigne1 : Retrouvez dans cette grille, les restants des proverbes :

-Tel père, tel ...

- Tous les chemins mènent à

-Vouloir c'est

- Tout est bien qui finit
- Qui ne risque rien n'a
- Mieux vaut tard que.....
- Mains froides, cœur ...

S	'	A	N	E	I	B
S	F	I	L	S	S	N
E	M	E	M	O	R	E
S	I	A	M	A	J	I
P	O	U	V	O	I	R
C	H	A	U	D	B	L
R	E	V	E	R	S	S

Les lettres non utilisées donnent le reste d'un proverbe très connu

Qui se ressemble

Consigne 2 : Les proverbes suivants sont en désordre. Pourriez-vous les reconstruire ?

	En désordre	En bon ordre
1	Faut dort qui se méfier l'eau de il	
2	Déborder vase le goutte la fait qui	
3	Brille pas d'or n'est qui ce tout	
4	Chat quand la souris les pas n'est dansent	
5	Passe chiens le aboient caravane la	
6	Galop au chassez naturel il revient	

Une fois les proverbes remis en ordre, nous aurions procédé à l'explication de leurs significations. Notons que nous avons opté pour des proverbes assez transparents tant qu'il s'agit d'un premier contact avec ces unités linguistiques.

Par la suite, nous aurions proposé d'attribuer le proverbe adéquat à chaque contexte en vue de vérifier la compréhension et favoriser la mémorisation.

Texte 1

- Lucie a beaucoup de chance, elle va se marier avec un docteur très réputé et très riche.
- Il paraît qu'il est très jaloux et violent. Et puis il se marie pour la cinquième fois.
- Tu as raison. Elle ne sera pas forcément heureuse.....

Texte 2

Le gouvernement a décidé de réduire les prestations sociales, ce qui a provoqué de grandes manifestations. Malgré cela le gouvernement maintient sa décision et la loi sera votée dans les prochaines semaines.....

Texte 3

-La pauvre Michèle ! Son patron n'arrête pas de l'humilier et de lui en demander toujours plus. Elle ne dit jamais rien.

-..... Un jour elle risque de le lui faire payer

Texte 4

Mon fils ne travaille pas à l'école, il fume, il s'est fait arrêter par la police...J'ai tout accepté jusqu'à présent et ce matin il me dit qu'il a perdu son téléphone portable. Ça c'est; je lui ai retiré son argent de poche.

Texte 5

- La maman s'est absentée pendant dix minutes ; les enfants en ont profité pour jouer avec les allumettes et ont failli mettre le feu à la maison.
- Il faut faire attention avec les enfants.....

Texte 6

- Depuis trois mois qu'elle connaît son fiancé, Charlotte essaie de cacher son mauvais caractère mais hier elle a fait un scandale dans le restaurant où ils dînaient.

- Voilà.....Maintenant il connaît son vrai visage.

Consigne 3 : d'après votre analyse, cherchez les équivalents de chaque proverbe en arabe standard puis dans votre langue maternelle.

A cette étape, nous pensons que les apprenants auraient facilement trouvé les équivalents à tous les proverbes hormis le dernier dont nous avons fait une situation-problème parce qu'il relève de la culture française. Sa méconnaissance aurait constitué le point de départ pour aborder la phase suivante au cours de laquelle nous nous serions attachée à mettre en avant l'aspect culturel du proverbe.

- Moment 3 : Structuration et synthèse

Au terme de la séance, la synthèse à laquelle nous voulions parvenir est la récapitulation des spécificités des proverbes tant formelles que sémantiques. Les apprenants auraient été en mesure de déduire que les proverbes sont brefs, lapidaires, puis rythmés et dans la plupart des cas, allitérés et révélateurs de signes culturels d'une nation donnée.

➤ Phase d'imprégnation

Activité 1**Objectifs:-** Enrichir le lexique de l'apprenant

-Découvrir les connotations culturelles des proverbes

-Etablir des parallèles entre les valeurs de la culture

Cible et la culture source.

-Faire connaître des proverbes typiquement français

Matériel : Texte fabriqué « Lettre à mon frère »**Groupement :** travail en groupe• **Déroulement de la séance***- Moment1 : Eveil de l'intérêt*

Tout d'abord, nous aurions demandé aux apprenants de citer les valeurs sociales, religieuses et culturelles qui régissent notre société au moyen de proverbes de la langue 1 afin de les préparer à établir une comparaison entre les deux cultures. Nous leur aurions demandé de méditer le texte en vue de lire en filigrane les idées auxquelles insinuent les proverbes. Le travail aurait été réalisé en groupe.

- Moment2 : Analyse

Texte de l'activité**« Lettre à mon frère »**

Mon très cher Andréas...

Tu as remarqué que je ne t'ai pas écrit depuis des semaines. Tu te poses des questions et tu t'inquiètes pour moi. J'en suis vraiment reconnaissant. Il est temps que je te confie mes peines...

Par où commencer ? Je dirais, *Tout va bien madame la Marquise* ! Mis à part que je croule sous les dettes, que je n'ai plus de logement et que Céline vient de me quitter...tout va bien ! Elle m'a quitté pour un pervers corrompu qui n'a pas de vertu outre sa fortune, mais bon *l'argent n'a pas d'odeur* voyons ! Tout cela me pèse, je *ne sais plus à quel Saint me vouer*. Tout le monde m'a tourné le dos, même Agnès, mon meilleur ami m'a fait comme *le chien de Jean de Nivelle, qui s'enfuit quand on l'appelle*. Il a beau feindre la gentillesse mais *chassez le naturel il revient au galop* ! J'ai appris que *c'est dans le besoin que l'on reconnaît ses amis* et que *chacun pour soi, Dieu est pour tous* c'est pourquoi *il vaut mieux avoir affaire à Dieu qu'à ses Saints* raison pour laquelle je me dirige vers toi. Hélas ! Nous vivons dans un monde où *chacun prêche pour sa paroisse*.

En raison des dettes qui me hantent, j'ai pensé à changer de boulot. Toutefois, je ne sais pas où postuler ma candidature. J'hésite et je me dis *qu'un tiens vaut mieux que deux tu l'auras*. J'ai peur d'être refusé. La voix de notre mère résonne encore dans ma tête ... « mon fils *qui veut tout perd tout*, rappelle-toi que *contentement passe richesse* » mais mon instinct me dicte : fonce ! *Paris vaut bien une messe*.

Bref, j'ai vidé mon sac. J'attends une réponse de ta part. Je compte sur toi car *c'est dans les vieilles marmites que l'on fait les meilleures soupes*.

Bisous à toi, amitié à ta femme et tendresse au petit Rafael.

Consignes

1. Identifiez les proverbes présents dans le texte.

2. En vous référant au contexte, cherchez les significations des proverbes sans vous servir de la traduction.

Après avoir écouté les hypothèses de sens émises par les apprenants nous aurions procédé à la correction en évoquant non seulement la signification du proverbe mais aussi son origine. Les proverbes choisis s'inscrivent majoritairement dans la culture savante, néanmoins, les idées qu'ils véhiculent mettent en évidence les traits caractéristiques de la société française que nous ne prétendons pas en tenir compte d'une manière exhaustive. Les proverbes recèlent toute une morale, une philosophie et un art de vivre.

Ainsi, nous aurions discuté avec les apprenants les valeurs qu'ils auraient pu tirer à travers les proverbes, nous estimons en compter trois :

- ✓ L'individualisme souligné surtout dans : « chacun pour soi, dieu pour tous », « chacun prêche pour sa paroisse » auxquels nous pouvons ajouter « charité bien ordonnée commence par soi-même » qui s'oppose à l'altruisme que connaît notre société.
- ✓ Le matérialisme dans « l'argent n'a pas d'odeur » auquel s'ajoutent maintes et maintes proverbes portant sur la valeur de l'argent que nous n'allons pas évoquer ici.
- ✓ La religion : en effet, les apprenants auraient pu comprendre que notre culture et la culture française convergent vers un même point, celui de la confidentialité totale en dieu qui se traduit dans « il vaut mieux avoir affaire à Dieu qu'à ses Saints » « dieu pour tous ».

Avec les apprenants, nous aurions mené un échange interculturel au cours duquel nous aurions analysé les points de divergences et de convergences entre les deux cultures. Nous aurions mis en exergue les origines des proverbes en confiant aux apprenants la tâche de les classer en fonction de leurs références.

✓ *Référence religieuse*

« Ne plus savoir à quel Saint se vouer » : ne plus savoir à qui s'adresser, être désemparé, ne pas savoir quoi faire.

« Il vaut mieux s'adresser à Dieu qu'à ses Saints » : Pour obtenir ce que l'on souhaite, il faut s'adresser à la personne responsable et non aux subalternes.

✓ *Référence historique*

« Le chien de Jean de Nivelle, qui fuit quand on l'appelle » : Quelqu'un qui s'enfuit quand on a besoin de lui, quelqu'un de lâche. Le proverbe remonte au XVe siècle, Louis XI cherchait des alliés pour se battre contre Charles le Téméraire. Jean II de Montmorency voulait aider Louis XI, en envoyant son fils Jean de Nivelle à la bataille. Mais ce dernier, peu téméraire, refusa. Son père le traita de "chien", pour exprimer sa lâcheté.

« Paris vaut bien une messe » : Faire un sacrifice pour obtenir davantage. Ce proverbe est issu du couronnement d'Henri IV, le 25 juillet 1593. Pour parvenir au trône et devenir roi de France, il dut se convertir au catholicisme, ici symbolisé par la messe.

✓ *Référence littéraire*

« Chassez le naturel, il revient au galop » : On ne peut pas dissimuler sa véritable nature car elle revient toujours à la surface. On doit ce proverbe au dramaturge Destouches qui, dans sa pièce ""Le Glorieux"" (1732) la fait dire à l'un de ces personnages. En effet, le

héros de cette comédie est un noble sans le sou qui souhaite cacher son orgueil démesuré à sa future épouse.

« Contentement passe richesse » : Le bonheur, la satisfaction morale ont plus de valeur que la fortune. Le proverbe est cité par Molière dans le Médecin malgré lui.

« Un tien vaut mieux que deux tu l'auras » : il vaut mieux profiter d'un bien acquis mais modeste que de le risquer pour un bien supérieur mais hypothétique. Ce proverbe est extrait de la fable de La Fontaine, Le petit poisson et le pêcheur.

✓ *Référence populaire*

« Tout va bien madame la Marquise » : cette locution proverbiale signifie que, si le sort s'acharne contre nous, on l'accepte, résigné. Elle tient son origine d'une célèbre chanson écrite par Paul Misraki, en 1935, et interprétée par Ray Ventura et ses Collégiens.

« L'argent n'a pas d'odeur » : l'argent conserve sa valeur, peu importe son origine ; l'argent malhonnêtement gagné ne trahit pas son origine ; peu importe d'où provient l'argent, l'essentiel est d'en avoir.

« C'est dans le besoin que l'on reconnaît ses amis » : Quand on est en proie à des difficultés, la réaction de nos amis atteste de la valeur de leur amitié.

« C'est dans les vieilles marmites que l'on fait les meilleures soupes » : Les anciennes méthodes sont meilleures que les nouvelles qui n'ont pas encore fait leurs preuves.

« Chacun prêche pour sa paroisse » : Chacun défend ses propres intérêts.

En définitive, cette analyse d'origines des proverbes et leurs contextes d'usage une fois entamée avec les apprenants auraient, à notre sens, contribué inéluctablement à l'élargissement de leur réseau lexico-sémantique et culturel compte tenu de la richesse des données culturelles qu'ils fournissent à savoir, des faits historiques, littéraires, écrivains, croyances religieuses et populaires.

➤ **Phase3 : consolidation et vérification des acquis**

Activité : jeu de rôles

Objectifs:

- Comprendre le fonctionnement du proverbe dans la vie quotidienne.
- Développer la créativité des élèves.
- Jouer les dialogues sous forme de pièce de théâtre.
- Participer à des jeux de rôles

Matériel : consignes/ scénarios

Groupement : travail en groupe

- **Présentation de l'activité**

Pour réaliser l'activité, nous aurions demandé aux apprenants de se mettre en groupe de trois ou quatre pour leur distribuer les scénarios de la vie quotidienne avec les proverbes qui doivent être complétés. Après avoir joint les proverbes adéquatement aux scénarios, les apprenants choisissent une des scènes proposées pour l'interpréter.

Consigne : Lisez les scénarios suivants et choisissez le proverbe que chacun illustre. Après avoir trouvé la bonne réponse, mettez-vous en deux groupes et interprétez ces petites scènes.

Scénarios :

1) Mes parents étaient absents le week-end dernier et j'en ai profité pour inviter mes copines à une boum à la maison.....

2) Tu es en larmes, tu viens de perdre ton chat qui est si cher pour toi, personne ne te prend au sérieux sauf un(e) camarade de classe qui vient essuyer tes larmes.....

3) Tu es parti(e) en voyage organisé, tu ne connais personne, tu te sens seul(e) finalement tu trouves un(e) ami(e) qui a les mêmes loisirs que toi.....

4) Tu as vu une publicité sur un téléphone portable qui t'a plu beaucoup, tu décides de l'acheter, puis ton frère te compte ses défauts en disant que.....

Les proverbes :

1. Tout ce qui brille n'est pas d'or.....

2. Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.....

3. C'est dans le besoin que l'on reconnaît ses amis.....

4. Qui se ressemblent s'assemblent.....

D'autres scénarios peuvent être joués. Nous nous sommes contentée ici de présenter quelques exemples.

c. Le post-test : évaluation

Arrivant au terme de notre séquence, une évaluation s'impose en vue de répondre aux critères de l'étude empirique et obtenir un corpus représentatif ainsi que des données distinctives qui nous auraient servie dans l'aboutissement à une conclusion générale.

Pour réaliser ce post-test nous aurions opté pour une activité d'écriture créative. Nous pensons que l'écrit n'est certes pas l'apanage d'une certaine élite. Toutefois, il constitue la bête noire que l'apprenti-scripteur cherche à « terrasser ». Celui-ci doit « retrousser ses manches » pour écrire et parfois même, emprunter des chemins périlleux dont la sortie

s'avère incertaine et qui par là-même épuise ses forces en raison des critères imposés. C'est pourquoi, nous nous sommes penchée dans cette étude sur l'écriture créative parce que les :

« techniques de créativité, utilisées pour la plupart du temps dans les ateliers d'écriture, permettent de libérer la création chez l'apprenant des entraves de la raison, et de stimuler l'inventivité de l'auteur qui devra mobiliser toutes ses ressources pour résoudre le problème textuel » (Mekhnache Mohamed, p.68. *Introduction à la didactique des langues étrangères*, cours destiné aux étudiants)

Il ajoute : *« les conditions favorables à un bon exercice de la créativité sont, selon Debyser nombreuses. On peut citer celles relatives au travail de groupe, la mise en commun, le climat détendu, l'absence de hiérarchie, la levée des censures »*

Ces données nous auraient servie de repère pour que les apprenants accomplissent la tâche sereinement. Ainsi, le travail coopératif aurait été donc fortement sollicité.

Nous tenons à préciser que nous aurions proposées deux activités. La première vise à évaluer le degré d'avancement de la compétence linguistique en estimant la capacité des apprenants d'abord à reconnaître et identifier les expressions figées ensuite à les employer à bon escient de façon libre et autonome.

Texte de l'activité 1 :

« Faute avouée, à moitié pardonnée »

Quand je vais chez Nadia

Je mets souvent les pieds dans le plat !!

C'est vraiment bête

Mais je ne suis pas dans mon assiette

Et quand je la rencontre

Elle regarde sa montre !

Ce n'est pas du tout un éloge,

Moi qui suis ***réglé comme une horloge.***

Consignes

1- Identifiez les expressions figées dans ce texte.

2-En vous inspirant du modèle présenté, inventez votre petit poème.

Critères de réussite :

1-L'emploi correct des expressions.

2-Le respect de la structure poétique.

Texte de l'activité 2 :

Certains disent: le Français dort comme un loir, mène une vie de chien, il a une faim de loup et s'énerve de tout et de rien...

-Es-tu d'accord avec ces propos ?

-Est-il juste de juger quelqu'un avant de le connaître?

-Que connais-tu des Français ? Eclairez-leur leurs lanternes en investissant les connaissances culturelles que vous avez acquises durant cette séquence. Aidez-vous de quelques repères :

Gastronomie – superstition- religion- habitudes quotidiennes- Fêtes.

Critère de réussite :

1-Crédibilité des informations.

3. Présentation du deuxième outil d'analyse : le questionnaire

Pour que notre investigation revête de plus de validité, nous aurions eu recours à un questionnaire que nous allions distribuer aux apprenants après l'achèvement de l'expérience. L'objectif de questionnaire aurait été de connaître à quel degré les apprenants, quant à eux auraient mesuré l'avancement dans leurs compétences linguistiques et culturelles. Les données recueillies nous auraient permis de vérifier si le taux d'amélioration estimé par les apprenants se trouve en corrélation avec celui que nous aurions relevé après l'expérimentation.

Les questions

1. Sexe : Féminin Masculin

2. Vous venez de participer à une expérience, quel était son intitulé ?

.....

3. D'après ce que vous avez vécu, estimez-vous qu'il y a eu une amélioration de vos compétences linguistiques et culturelles ?

Oui Non Pas tellement

4. Pensez-vous que ces expressions doivent figurer régulièrement dans le contenu de vos cours ?

Oui Non

Pourquoi ?

5. A votre avis, est-il nécessaire de connaître l'implicite culturel pour accomplir un acte communicatif réussi avec l'autre ?

Oui Non

Pourquoi.....

6. L'appréhension de ces expressions vous a été facile ou difficile ?

Facile Difficile

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous reprecisons la démarche de l'investigation que nous aurions menée pour appuyer notre recherche sur le rôle que peut jouer l'enseignement des expressions figées dans la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle chez les apprenants de FLE

Nous avons de prime abord présenté notre contexte expérimental. Puis, nous avons mis l'accent sur le modèle de séquence que nous avons conçue et prise comme outil d'investigation. Celle-ci s'articulait autour de trois unités pour tenir compte de l'enseignement de chaque type d'expressions figées à part. L'expérimentation aurait commencé par un pré-test et débouché sur une évaluation. Quant au test qui aurait consisté en l'exploitation de la séquence pédagogique, nous estimons que sa description était assez exhaustive en abordant les phases d'exploitation à savoir : la phase de prise de conscience phraséologique, l'imprégnation et la vérification des acquis. Le temps imparti à chaque activité comprenait trois moments : éveil de l'intérêt, analyse, structuration et synthèse. Nous avons souligné l'impact des activités ludiques dans la mémorisation de ces unités linguistiques. Enfin, nous avons présenté la dernière étape de l'expérimentation consistant à la présentation des activités d'évaluation et du deuxième dispositif méthodologique à savoir le questionnaire destiné aux apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Il est notoire qu'une langue n'est pas un système de signes organisés ; elle est la somme de différents items dont le linguistique n'est que l'un d'entre eux. Ceci dit, que si l'appropriation de la compétence linguistique permet de communiquer en langue étrangère, il faudra s'interroger donc sur le type de communication dont il s'agit.

Assurément pas d'une communication efficiente et entière qui permettrait non seulement d'accéder au sens des mots prononcés mais également au sens de ce qu'est l'interlocuteur dans sa dimension sociale. Chose qui ne saurait se concrétiser sans la prise en compte de l'aspect culturel de la langue. La culture, qu'elle soit anthropomorphique ou cultivée constitue une composante inhérente à la compréhension et la réalisation de tout acte communicatif.

A cet égard, nous nous sommes attachée dans cette étude à proposer une nouvelle orientation dans l'enseignement de la culture qui consiste à s'en approcher au moyen du lexique, les expressions figées en l'occurrence. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la théorie de la pragmatique lexicoculturelle amorcée par Galisson.

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de traduire l'intérêt que nous portons à l'enseignement des unités phraséologiques sous une approche (inter)culturelle. L'objectif étant d'élargir le réseau lexico-sémantique et culturel de l'apprenant et de mettre en avant la phraséodidactique qui se propose de concevoir les méthodes et les supports nécessaires pour l'appréhension des unités polylexicales.

Nous avons d'abord jeté les balises théoriques qui sous-tendent notre réflexion. Dans le premier chapitre, nous avons passé en revue les éléments définitoires de la compétence linguistico-culturelle, en définissant la langue, la linguistique la culture, la compétence linguistique et tout ce qui s'y rapporte ainsi que la compétence culturelle. Pour clôturer, nous avons fini par l'établissement du lien qui relie ces deux ossatures de l'identité et nous avons abordé comme derniers points l'interculturel et la perspective à laquelle il invite, à savoir, l'altérité.

Par la suite, nous avons entamé le deuxième chapitre théorique au cours duquel nous avons procédé à une analyse minutieuse du phénomène de figement pour le recenser dans tous ses aspects et contribuer à une meilleure compréhension de ses spécificités. Ainsi, nous l'avons opposé au principe de la combinatoire libre et nous avons mis l'accent sur le flottement terminologique qui le caractérise pour montrer sa complexité.

Puis, nous avons fait du même pour la notion d'expression figée, en explicitant les caractéristiques, les critères, la typologie et les fonctions qu'elles remplissent. La dernière

CONCLUSION GENERALE

section du chapitre était consacrée à l'idée centrale de notre mémoire : l'enseignement des expressions figées et ses enjeux sur le plan linguistique et culturel.

Enfin, nous avons procédé à l'exposition de l'itinéraire méthodologique que nous allions adopter pour répondre à notre question de départ. Chose qui n'a pas été réalisée à cause des circonstances atténuantes hors de notre contrôle à savoir la propagation de la pandémie Covid-19 et le confinement. Conséquemment, nous nous sommes contentée de présenter un descriptif au déroulement prévu pour l'investigation. Celle-ci aurait été effectuée au moyen de deux dispositifs méthodologiques : l'exploitation d'une séquence pédagogique dont nous avons explicité les étapes, les démarches ainsi que les activités et le matériel didactique et un questionnaire destiné aux apprenants après l'achèvement de l'expérience.

Nous sommes arrivée à prouver par simple déduction suite à l'analyse théorique que nous avons faite que les expressions figées témoignent de l'union indissoluble de la langue-culture. Leur maîtrise dote l'apprenant d'une compétence communicative complète qui lui permet d'interpréter les implicites culturels et de se mettre en garde contre les malentendus. Ainsi, elles méritent d'être considérées au fur et à mesure dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

En guise de conclusion, nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche qui pourront par exemple s'interroger sur le rôle de la phraséologie scientifique, spécifiquement les collocations transdisciplinaires dans l'appropriation/ l'amélioration de l'écrit académique

Références Bibliographiques

Ouvrages

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L' éducation interculturelle*. Paris, PUF.
- Abdallah-Preteille, M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris, PUF
- Anscombre, J.-C. (1990). *Article zéro et structuration d'événements*. in *Le Discours, représentations et interprétations* .Charolles, M., Fisher, S., Jayez, J. Presses Universitaires de Nancy.
- Argaud, E., Al-zaum, M., Da Silva Akborisova, E. (2017). *Enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*. Paris,
- Bally, Ch. (1951). *Traité de stylistique française*. 3^{ème} édition. Volume1. Paris, Georg & cie.
- Bavoux, C. (2002) *Représentations et attitudes dans les aires créolophones* dans Robillard, D. de, Bavoux, C. *Créolistique et linguistique : Univers Créoles 2*.Paris, Anthropos.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- Bermejo Larrea, E. et all. (2012). *Communication et écritures: autour de la linguistique et de la littérature françaises* . Espagne, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles ,Peter Lang ,collection GRAMM-R.
- Bourdieu, P. (1982). *Réponses*. Paris, Librairie Arthème /Fayard.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris, Didier.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*.8^{ème} édition. Paris, PUF. Collection « Que sais-je »
- Calvet.-J., Moreau, M.-L. (1998). *Une norme ou des normes ? insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris, Langues et développement.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. 2^{ème} édition. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Paris, Hachette.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Presses Universitaire de Grenoble.
- Daunay, B., Delcambre, I., Reuter, Y. (2018). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses Universitaires du Septentrion.
- De Saussure, F. (2005). *Cours de linguistique générale* .Genève, Arbre d'Or.

BIBLIOGRAPHIE

- Demorgon, J., Lipiansky, M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, CLE International.
- Gohard-Radenkovic A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne, Peter Lang.
- Gonzalez Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses Universitaires de Mirail.
- Gonzalez Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles, EME.
- Gross, G. (1996). *les expressions en français : noms composés et autres locutions*. Paris, Ophrys.
- Hall, E.-T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris, Seuil.
- Herry-Bénit, N. (2010). *L'évaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par les français : apport de l'enseignement assisté par ordinateur*. Ile de France, Publibook.
- Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. Londres, George Allen & Unwin.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Kluckhohn, C., Kroeber A.-L. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York, vintage Books.
- Lederer, M. (2015), *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris, Lettres Modernes Minard.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Belgique, Mardaga.
- Martin, R. (1997). *Sur les facteurs du figement lexical*. in : Martins, B.-M. *La Locution entre langue et usages*. 3 volumes. – Paris / Fontenay-St Cloud : ENS.
- Martinet, A. (1980). *Eléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. 6^{ème} édition. Presse Universitaires de France. Collection « Que sais-je ».
- Mejri, S. (2018). *Le principe de fixité* dans Mejri, Salah, Gross, Gaston, *Phraséologie et profils combinatoires Lexique, syntaxe et sémantique*, Paris, Honoré Champion.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Poisson-Quinton, S., Mimram, R. (2009): *Compréhension écrite, Niveau 4*. Paris, CLÉ international.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Hachette.
- Porcher, L. (1996). *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles*. In Demorgon, J., Lipiansky, M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Retz.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. 3^{ème} édition. Montréal, Hurtubise HMH Ltée.

BIBLIOGRAPHIE

- Schapira, C. (1999). Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules. Paris, Ophrys.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Education.
- Tylor, E.-B. (1873). *La Civilisation primitive*. Tome (1) traduit de l'anglais sur la deuxième éd par Ed. Barbier, 1920). Paris : Ancienne librairie Schleicher. Alfred Cortès Éditeur.
- Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) l'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Belin.
- Windmuller, F. (2015). *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture » Leurre ou réalité ?*. Giessener Elektronische Birliothek.

Articles

- Bolly, C. (2007). »La notion de compétence "phraséologique": Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés", in: Isabel González Rey, *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, E.M.E. & InterCommunications : Cortil-Wodon 2007.
- Cavalla, C. (2009). "La phraséologie en classe de FLE ", in revue, "Les langues modernes", N°1, 2009.
- Durkheim, E., Mauss, M (1909). " Note sur la notion de civilisation", in revue "Année sociologique ", volume°12, 1909.
- Galisson, R. (1988). "Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée" In: "Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale", volume 7, 1988.
- Galisson, R. (2000), "La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique", in revue "Mélanges Crapel" N° 25, 2000.
- Gaouaou, M. (2009). "L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures, in revue "Synergies, Algérie", N°4, 2009.
- Gonzalez Rey, I. (2010). "La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement", In *La Clé des Langues*, Lyon, ENS, 2010.
- Gonzalez Rey, I. (2012). "De la didactica de la fraseologia a la fraseodidactica", in revue, "Paremia", N°21, 2012
- Gonzalez Rey, I. (2016). " Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée", in revue, " Language Design" Special Issue, 2016.
- Lamiroy, B. (2008). "Les expressions figées : à la recherche d'une définition". Disponible en ligne : <http://www.ling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2008.pdf>
- Leal, A., Garcia, M., Delmar, M. (2016)". Introduire les unités phraséologiques à l'école, c'est possible !", in revue, "Publicaciones Didacticas", N° 69, avril 2016.

BIBLIOGRAPHIE

- Martinet, A. (1967). "Syntagme et synthème", in revue "La linguistique", volume 3, N°2, 1967.
- Mejri, S. (1997). "Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique", série linguistique, vol. X, Publications de la Faculté des lettres de la Manouba.
- Mejri, S. (2000). "Figement et dénomination", in revue, "Meta", volume45, N° 4, décembre 2000.
- Mejri, S. (2005). " Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement", in revue, "Linx", N° 53, 2005.
- Mejri, S. (2011). "Phraséologie et traduction", in revue, "Équivalences", 38^{ème} année, N°1-2, 2011.
- Mogorron, H.- P. (2008). " Compréhension et traduction des locutions verbales", in revue, "Meta", Volume 53, N°2, juin 2008.
- Moura Dos Reis, M.-H. (2016). "Des mots pour ouvrir des voies vers l'entente dans la diversité", in revue " Synergies Portugal", N°4, 2016.
- Perrin, L. (2013). " De l'analysibilité au figement des expressions figées. La leçon de Giono dans Les âmes forte", in revue, "Pratiques", n° 159-160, 2013.
- Puren, Ch. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", in revue " Langues modernes", N°3, juillet/ août / sept 2002.
- Puren, Ch. (2014). "La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique", in revue " Intercâmbio", 2^a série, vol. 7, 2014.
- Saad, A.- M. (2016). "La traduction des expressions figées : langue et culture", in revue, " Traduire", N°235, 2016.
- Sikora, D., Tsedryk, A. (2019). " De quelques aspects de la compétence phraséologique. Locution en test." In revue, " LINGUISTICA Atlantica" N°37(2), 2019.
- Sułkowska, M. (2016). "Phraséodidactique et phraséotraduction: quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée", in revue, " Yearbook of Phraseology ", volume 7, Issue 1/Octobre 2016.
- Vivier, J. (1992). "De la compétence linguistique aux compétences langagières", in revue, " Repères", N°9, 1992.
- Vlad, M. (2007). "Explications lexicales et accès au sens des textes dans les manuels scolaires récents de français langue étrangère", in revue "Synergies Roumaine", N°2, 2007.

Dictionnaires

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- De la mésangère, P.-A.L. (1823). *Dictionnaire des proverbes*. 3^{ème} édition. Paris, Treuttel et Würtz.
- Dortier, J.- F. (2013). *Dictionnaire des sciences sociales*. Paris, Sciences humaines.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Dubois, J. (2014). *Dictionnaire le Lexis. Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris, Larousse.
- Dubois, J., et all. (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse – Bordas.
- Lafleur, B. (1991). *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Montréal, Duculot.
- Mounin, G. 2004. *Dictionnaire de la linguistique*. 4^{ème} édition. Paris , Quadrige.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences de langage*. Paris, Armand Colin.
- Rey, A., Chantreau, S. (1997). *Dictionnaire des expressions et des locutions*. Le Robert, collection les usuels.
- Robert, P., Rey, A., Rey Debove. J. (2016). *Dictionnaire le petit Robert*.

Thèses et mémoires

- Amarni, A. (2016). *Etude discursive du figement dans les titres de presse. Cas de liberté (2009-2013)*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Kasdi Merbah Ouergla.
- Bi, Y. (novembre 2017). *Constructions figées en français et en chinois*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Bourgogne.
- Le Roi, M.-V. (2004). *Le traitement automatique et lexicographique des locutions verbales figées en français. Mémoire de recherche en sciences du langage*. Université Paris III Sorbonne nouvelle ILPGA.
- Messaoudi, A., Zaidi, M. (2018). *Etude parémiologique et pragmatiques des expressions figées dans la presse écrite algérienne. Cas de l'Expression*. Mémoire de master en sciences du langage. Université Abderrahmane Mira – Béjaia
- Misri, G. (1987). *Le figement linguistique en français contemporain*. Thèse de doctorat en sciences de langage. Paris V, Université René Descartes.
- Mousa, A. (Décembre 2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique des langues. Université de Lorraine.

BIBLIOGRAPHIE

- Netzlaf, M. (2004). *La collocation adjectif-verbe et son traitement lexicographique. Français- allemand- espagnol*. Thèse de doctorat. université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg, Allemagne.
- Nikou, T. (2002). *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul Valéry Montpellier III.
- Pedro, F.-J. (2018). *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Lorraine.
- Perez-Bettan, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère*. Thèse de doctorat en science du langage. Université Paris 8 Vincennes- Saint-Denis.
- Svensson, M.- H. (2004). *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Suédois, université d'Umeå.
- Tobiašová, N. (2018). *Les locutions figées en français et en slovaque*. Mémoire de master. Université de Masaryk, Tchéquie.
- Zanin, E. (2019). *Nous ne sommes pas ici pour enfiler des perles. Les expressions figées en apprentissage et en traduction*. Thèse de doctorat en linguistique. Université de Padoue.

Cours universitaires

- Blanchet, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
- Mekhnache, M. (2017). *Introduction à la Didactique des Langues Etrangères*. Cours destiné aux étudiants. Université de Biskra.
- Puren, Ch. (2019). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. Document électronique destiné aux étudiants-chercheurs. Université de Saint-Étienne (France).

Sitographie

- <http://www.linternaute.fr/expression/>
- <https://www.expressio.fr/>
- <http://www.les-expressions.com/>
- <https://www.bonjourdefrance.com/>
- <https://www.lepointdufle.net/>
- <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- <https://learningapps.org/home.php>

Résumé

En raison de l'intérêt croissant que connaissent les expressions figées dans la recherche en sciences du langage et également en didactique des langues, il nous paraît pertinent de conjuguer les deux disciplines, l'une nourrissant l'autre. Nous avons souhaité organiser une rencontre transversale, volontairement interdisciplinaire dans le but de mettre en exergue les vertus de ces unités tant du point de vue théorique, celui de la recherche en sciences du langage que du point de vue appliqué, celui de leur transposition dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Cette contribution relève de la didactique des langues-cultures et de la phraséodidactique. Elle s'inscrit dans la continuité des réflexions qui s'attachent à redorer le blason à l'enseignement de la culture en prenant appui sur la théorie de la pragmatique lexiculturologique. La présente étude met donc l'accent sur le rôle des expressions figées dans la mise en place d'une compétence linguistico-culturelle en mettant à l'épreuve une séquence didactique dans laquelle est dressé un panorama d'aides lexicales susceptibles d'atteindre cet objectif.

Les mots-clés : la pragmatique lexiculturelle – la compétence linguistico-culturelle – les expressions figées – la culture

ملخص

بفضل الاهتمام المتزايد بالعبارات الثابتة في علوم اللغة كما في تعليمية اللغات، ارتأينا أن نجمع بين المجالين لكي نسلط الضوء على أهمية هذه التعبيرات من منظور نظري أي المتعلق بالأبحاث المجراة في علوم اللسانيات ومن منظور تطبيقي يتعلق بعملية نقلهم الى مجال التعليم. تتعلق هذه المساهمة بتعليمية اللغات والثقافات وتعليمية العبارات الثابتة وتعتبر استمرارا للتأملات التي تسعى إلى استعادة صورة تعليم الثقافة من خلال الاعتماد على نظرية البراغماتية اللغوية. لذلك تؤكد الدراسة الحالية على دور العبارات الثابتة في تنمية الكفاءة اللغوية والثقافية من خلال اختبار وحدة تعليمية تشمل بانوراما من الوسائل المعجمية التي من المحتمل أن تحقق هذا الهدف

الكلمات المفتاحية: البراغماتية اللغوية – الكفاءة الثقافية واللغوية – العبارات الثابتة -الثقافة