PP-322-342
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-8212

Idiomaticité arabe versée dans les moules de la langue étrangère: Étude sur la compétence locutionnelle verbale chez les apprenants arabophones du franaçis langue étrangère

Arabic Idiomaticity Poured Into The Molds Of A Foreign Language: A Study On Verbal Locutional Competence In Arabic-Speaking Learners Of French As A Foreign Language

Abdelmalek DJEDIAI [1]
Université Echahid Hamma Lakhdar, El Oued / ALGÉRIE
djediai-abdelmalek@univ-eloued.dz

Said MESSATI [2]
Université Kasdi Merbah, Ouargla/ ALGÉRIE
saidmessati@gmail.com

Reçu: 26/04/2024, **Accepté:** 22/03/2025, **Publié:** 04/06/2025

Résumé :

Si nous revenons à la locutionnalité verbale, ayant joui de la part du lion dans les approches grammaticales, c'est parce que son approche en termes d'idiomaticité permet de mettre en lumière les répercussions, les conséquences et les retombées de sa dimension idiomatique dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères telles que le français pour les apprenants arabophones. Dans ce contexte, l'écart idiomatique entre le français, en tant que système de pensée étrangère, et la langue arabe, dans son cas de continuum des deux variétés (l'arabe écrit littéral et son dérivé parlé dialectal) constituant le système de pensée maternelle et première, est une source de difficultés pour l'apprenant qui, sous l'influence spontanée de son système de pensée arabe, produirait ou recevrait des écarts langagiers où l'arabe est fortement présent en tant que signifiés versés dans les formes signifiantes du français. Telle est la thèse que nous tentons de soutenir en nous basant sur un test expérimental auquel un échantillon d'apprenants arabophones algériens de français langue étrangère a été soumis. Cette étude a abouti à la conclusion que les erreurs d'interférences linguistiques sont dues à l'interférence des systèmes de pensées des deux langues chez l'apprenant, ou plutôt à l'interférence idiomatique. Dès lors, nous nous permettons de recommander qu'un enseignement-apprentissage basé sur l'approche idiomatique des faits locutionnels verbaux permettrait de pallier ce type d'erreurs.

Mots- clés : Idiomaticité - Locution verbale - Français – Arabe - Compétence.

Abstract:

If we return to verbal locutionality, which has enjoyed the lion's share in grammatical approaches, it is because its approach in terms of idiomaticity allows us to highlight the repercussions, consequences and repercussions of its idiomatic dimension in a context of teaching-learning foreign languages such as French for Arabic-speaking learners. In this context, the idiomatic gap between French, as a foreign system of thought, and the Arabic language, in its case as a continuum of the two varieties (literal written Arabic and its dialectal spoken derivative) constituting the maternal and first system of thought, is a source of difficulties for the learner who, under the spontaneous influence of his Arabic system of thought, would produce or receive linguistic gaps where Arabic is strongly present as signifieds poured into the signifying forms of French. This is the thesis that we are trying to support based on an experimental test to which a sample of Algerian Arabic-speaking learners of French as a foreign language was subjected. This study led to the conclusion that linguistic interference errors are due to the interference of the thought systems of the two languages in the learner, or rather to idiomatic

interference. Therefore, we allow ourselves to recommend that teaching-learning based on the idiomatic approach to verbal phrase facts would make it possible to overcome this type of error.

Keywords: Idiomaticity - Verbal locution – French - Arabic - Competence.

* Auteur correspondant : **Abdelmalek DJEDIAI**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introduction

Enseigner une langue étrangère, c'est mettre l'apprenant, qui vient avec une pensée construite dans une ou plusieurs autres langues (maternelle, ou maternelle et d'autres langues premières déjà apprises), devant un système de pensée étrangère qu'il n'a pas fréquenté. On s'adresse donc à une pensée 1, dont on attend qu'elle soit l'outil et le principal canal communicatif d'apprentissage, tout en lui demandant de se mettre à l'écart et de disparaître au profit d'une pensée 2 en cours de construction! D'où la contradiction dont les théoriciens et chercheurs[1] sont conscients, et le défi qui leur incombe. Dès lors, la manifestation de la langue maternelle et les langues premières, au cours de l'apprentissage de la langue étrangère n'est plus discutable. C'est un postulat dont partent de nombreuses recherches pour s'en investir dans le but d'optimaliser les méthodologies et les approches d'enseignement des langues étrangères.

C'est en partant de ce postulat, dans ce même but et dans ce cadre des travaux, que nous avons entrepris cette étude dont l'objectif premier est de comprendre les motifs cognitifs et de donner des explications à des erreurs d'interférence linguistiques de type: **Je **besoin** 40 D.A.*, **Je **suis faim***, que les apprenants arabophones commettent devant des locutions verbales comme *avoir beoin* ou *avoir faim*.

Notre question de départ est: comment peut-on expliquer, sur le plan cognitif, les erreurs linguistiques commises par des apprenants arabophones lors de la production/réception des locutions verbales du français ? Or, loin des explications formelles données çà et là en termes d'interférences linguistiques (lexicale, syntaxique, etc.), nous nous interrogeons plus profondément: qu'est-ce qui induit l'apprenant à ces interférences linguistiques et pourquoi ces interférences touchent souvent les combinaisons locutionnelles et non pas les combinaisons ordinaires telles que *voir un film*, *aller à l'école*, etc.?

Dans le but de formuler une hypothèse générale de départ et d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous partons dans un premier temps d'un constat que nous avons fait durant nos années d'enseignement du farçais[2]: au lieu d'utiliser correctement des locutions comme *avoir besoin* et *faire confiance*, les élèves produisent des combinaisons-écarts de type: **Je **besoin** 40 D.A.*, **Je **besoin de** 40 D.A.*, **Nous **mettons confiance** à*, qui sont successivement des traductions littérales des combinaisons arabes: *.ج .د 40 نحتاج / [naħtāj rabʕi:n dina:r ʒaza:ʔiri]*[3], *أحتاج إلى 40 د. ج./ [ʔaħta:ʒ ʔila: arbaʕi:n dina:r ʒaza:ʔiri]*[4], *وضع الثقة في / [wa:dʕaʕa ʔat:ˈθiqatu fi]*[5].

[1] Voir par exemple à ce propos: Castellotti, 2001: 17.
[2] Les auteurs de l'article sont des arabophones, ayant l'arabe dialectal comme variété première et l'arabe littéral comme norme scolaire. Ils ont maîtrisé le français à l'école (puis à l'université) comme langue étrangère, et l'ont enseigné pendant des années à tous les niveaux scolaires: primaire, moyen, secondaire, puis universitaire.
[3] Deux remarques importantes à ce propos:

Dans un second temps, nous nous basons sur quatre postulats:

- Premièrement: les locutions verbales sont marquées par leur caractères idiomatique.[6]
- Deuxièmement: étant donné le rapport d'interdépendance entre le langage et la pensée, toute combinaison, qu'elle soit normative ou un écart, est construite selon un modèle de pensée, ou plutôt selon un idiome qui peut être:
  - Le modèle ordinaire de la lange d'apprentissage: cela concerne toute combinaison ordinaire.
  - Le modèle particulier de la langue d'apprentissage: cela concerne toutes les combinaisons et les expressions idiomatiques, y compris les locutions verbales.
  - Le modèle d'une autre langue déjà acquis (langue maternelle, deuxième langue maternelle, etc.): cela concerne les combinaisons- écarts ou plutôt des interférences.
- Troisièmement: la présence inévitable de la(les) langue(s) déjà acquise(s), surtout maternelle: le postulat déjà abordé ci-dessus et le constat déjà évoqué.

Ces données vont dans le sens de l'hypothèse selon laquelle, dans un contexte d'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère pour des apprenants arabophones, où la pensée est déjà structurée et construite dans le système de pensée et, par conséquent, dans le système linguistique arabe, l'apprentissage des locutions verbales du français est un processus de reconstruction d'une seconde pensée où l'apparition de la première sous forme d'erreurs et d'interférences langagières serait fortement possible. Ceci dit, en tant qu'idiomaticité 1 déjà construite chez l'apprenant arabophone, l'arabe se manifeste au cours du processus d'apprentissage du français comme idiomaticité 2, différente et en cours de construction.

Telle est l'hypothèse que nous tentons de vérifier dans le but de répondre à notre problématique de recherche à savoir: si les erreurs relatives aux locutions verbales en usage courant du français sont dues à l'écart idiomatique entre les deux langues (le français et l'arabe), et si par conséquent, un enseignement-apprentissage visant le développement de l'intuition, et en conséquence de la compétence idiomatique locutionnelle verbale chez l'apprenant, pourrait pallier ces difficultés.

Pour ce faire, cette étude se veut une vérification expérimentale effectuée auprès d'un corpus constitué de dizaines d'apprenants arabophones d'origine soufie[7], qui habitent et poursuivent leurs études scolaires dans la région d'El-Oued, où le paysage sociolinguistique général est arabophone, marqué par la variété dialectale la plus proche de l'arabe littéral[8]. Cet échantillon a

---

- Pour la clarté du texte, nous procédons à écrire séparément en slache l'expression (ou le mot) arabe dans sa graphie arabe et sa transcription phonétique (selon l'API). De même, nous souligons sous forme de note si l'expression relève de l'arabe dialectal ou de l'arabe littéral.
- Cette expression est un mélange de l'arabe dialectal, où *avoir besoin* se dit نحتاج */[naħtaːʒ]*, et de l'arabe littéral, où *40 D.A.* se dit *أربعين دينار جزائري* */[arbaʕiːn dinaːr ʒazaːʔiri]*, alors qu'en arabe dialectal, on dirait plutôt *ربعة لاف* */[rabʕa laf]*. Cependant, dans un contexte écrit, notamment scolaire, et selon nos observations dans cedomaine, l'apprenant ne produit jamais d'expressions comme *نحتاج 4 لاف* */[naħtaːʒ ʔarbaʕa laf]*, mais plutôt *نحتاج 40 د. ج* */[naħtāj rabʕiːn dinaːr ʒazaːʔiri]*.

[4] Arabe littéral.

[5] Arabe littéral.

[6] Il s'agit d'une hèse largement soutenue par les chercheurs, dont nous tentons de présenter la synthèse dans cette étude.

[7] Adjectif nominal dirivé du non de la région *Oued-Souf*, pour désigner tout ce qui appartient à cette région.

[8] De nombreuses études et recherches soutiennent cette thèse, voir par exemple: Zegheb: 2012; Bennour, 67: 2022; etc.

été soumis à un test expérimental sous la forme d'un exercice élaboré conformément à nos hypothèses, aux sous-hypothèses et aux besoins méthodologiques. Ce travail est structuré en trois parties: un éclaircissement notionnel où nous tentons de préciser les concepts clés de locution et d'idiomaticité et d'expliquer la thèse que l'écart des systèmes de pensée entre les langues pourrait induire à lécart linguistique; une seconde partie méthodologique où nous avons détaillé la méthode dont nous avons construit le corpus et collecté les données à analyser; et une dernière partie consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats et la conclusion qui en découle.

1. Eclaircissement notionnel sur la locution

La question de la locutionnalité, de par sa définition, de par ses spécificités et ses caractéristiques, ainsi que de par ses contours conceptuels et les faits linguistiques auxquels elle renvoie, constitue une polémique théorique aiguë. En effet, avant d'être un champ grammatical de recherche pratique si riche pour les chercheurs, et malgré le flottement théorique et conceptuel ainsi que l'abondance des recherches et des études que la linguistique a consacrées à cette question depuis l'ère de la grammaire, ce champ de préoccupation reconnaît la difficulté de préciser exactement et avec des critères plausibles et accessibles ce que c'est une locution. Comme le confirme à ce propos R. Martin lors d'un colloque consacré à cette thématique: « *Sans doutes sommes-nous très nombreux à venir à ce colloque- au thème admirablement choisi – sans pouvoir dire avec netteté ce qui est une locution.*» (Martin, 291: 1997).

Or, sans être trop pessimiste ni trop optimiste pour entrer dans un embarras théorique définitionnel, le besoin pratique de cette étude nous conduit à admettre, avec J. Dubois, que ce que nous entendons par locution n'est plus ni moins de ce « *groupe des mots (nominal, verbal, adjectival) dont la syntaxe particulière donne à ces groupes le caractère d'expression figée et qui correspondent à des mots uniques.*» (1989: 289) C'est une définition générique vague où le terme locution renvoie à un continuum des syntagmes figés qui tend des degrés prototypiques les plus élevés du figement linguistique de type *chercher midi à quatorze heures* aux syntagmes les moins figés de type *avoir besoin*. Sera dans ce sens une locution verbale toute locution qui comporte un verbe conjugable (Grosse, 153: 1996): de la locution verbale la moins figée telle *faire confiance*, à la locution verbale la plus figée comme *mettre les pieds dans le plat*, la locutionnalité verbale est un cas de continuum graduel de figement.

Ces locutions sont marquées dès lors par un degré de figement comme un degré de fixité arbitraire qui n'est pas prévisible dans les règles sémantiques, syntaxiques et même pragmatiques de la langue. Et c'est exactement cet arbitraire qui indique l'aspect idiomatique de ces locutions.

Dès lors, l'idiomaticité, en tant que différence par rapport à une certaine norme langagière ordinaire (Hausmann: 1997) est un critère définitionnel de la locutionnalité (Gross: 1996, Mejri: 1997, Martin: 1997, etc.). Ainsi, une locution telle *avoir l'air* est idiomatique en ce qu'elle représente une exception par rapport aux règles ordinaires de:

- L'indépendance morphosémantique: Au cas locutionnel, il s'agit de deux unités formelles ayant un seul sens: Par exemple, avoir lieu dans le sens de du verbe *sembler*.
- La compatibilité sémantique: par exemple, le sens de *l'aire* est incompatible avec *avoir*.
- La compositionalité sémantique les sens global n'est pas la somme des sens des deux unités composantes.
- La référentialité pragmatique: l'absence des référents des unités qui composent le syntagme, il ne s'agit ni *air* ni *avoir*, tout simplement *sembler*.
- L'indépendance syntaxique: ces deux unités fonctionnent distributionnelement comme un verbe unique (en remplissant la fonction syntaxique d'un verbe monolexical).
- La segmentation mémorielle (psychique et cognitive): ou la mémoire garde deux signifiants pour un seul signifié.
- La double articulation: dans le sens où la segmentation formelle ne correspond pas à une segmentation sémantique.
- Etc.

2. La dimension idiomatique dans la locution

L'idiomaticité, parue sous forme d'écart par rapport aux règles ordinaires formelles du système sémantique, syntaxique et pragmatique de la langue n'est que le reflet, ou plutôt l'aspect linguistique d'une certaine différence de pensée sociale par le biais d'une certaine différence de leurs langues (Rey, 68: 2002; Djediai, 205: 2015, etc.). D'où la notion la plus large de l'idiomaticité comme chez Hausmann (1997), Greimas (1960), Rey (2002), et bien d'autres, où toute langue est idiomatique comparée à une autre langue, étant donné que toute langue n'est que la manifestation d'une pensée sociale présentant une part de différence par rapport à un autre système de pensée sociale.

Dans ce sens, l'idiomaticité d'une langue dépasse son plan interne pour les plans externes entre les langues, et on distingue ainsi trois niveaux (formes) d'idiomaticité (Djediai, 36: 2019):

- Intra-idiomaticité: Au cas où, sur le plan intra-linguistique et intra-sociale, la pensée sociale génère une séquence (généralement un fait quelconque) qui présente une part de différence par rapport aux règles ordinaires (normatives) au sein de la même langue, c'est le cas par exemple de la locution *avoir l'air* par rapport au syntagme libre *voir le tableau*. Ce niveau d'idiomaticité est sensible même pour le locuteur natif.
- Inter-idiomaticité: Au cas où, sur le plan inter-linguistique et inter-social, l'une des pensées sociales produit une séquence exprimée différemment dans l'autre pensée sociale, ce qui entraine à des différences sur les deux formes linguistiques de ces deux pensées sociales. C'est le cas par exemple d'*avoir besoin* qui, en ayant une forme locutionnelle composée (polylexicale) en français, est exprimé en arabe (soit dialectal ou littéral) en une forme simple (autre signifiant monolexical): احتاج/ *[iħtāja]*[9]. Ce niveau d'idiomaticité, qui ne représente aucune étrangeté aux yeux du français natif

[9] Avec une légère modification phonétique en arabe dialectal, où on dit نحتاج / *[naħtāj]*.

pour qui rien n'est étrange dans *avoir besoin*, est sensiblement étrange aux yeux du non natif. D'où viennent les difficultés.

- Entre-idiomaticité: Au cas où, sur le plan inter-linguistique et inter-sociale, deux pensées sociales s'accordent et produisent par le biais de leurs langues deux formes linguistiques formellement et sémantiquement équivalentes. C'est le cas majoritaire des faits littéralement traduisibles d'une langue à une autre selon les règles ordinaires de chaque langue. Soit l'exemple d'une séquence collocationnelle telle *majorité écrasante* ayant comme équivalent arabe *أغلبية ساحقة / [aRlabiya sāħiqa]*[10] où l'équivalence sémantique littérale est complète. Il s'agit ici d'un degré zéro de différence de pensée où la pensée sociale peut être versée dans les moules linguistiques signifiants de l'autre pensée sans qu'il y ait de risque d'erreur ou de difficulté.

De cette optique, sur les deux plans: interne et externe, les locutions sont de par définition et de par nature, idiomatiques en marquant par rapport aux séquences ordinaires (normatives) un(des) trait(s) d'exception quelconque(s) sur un plan ou sur un autre.

3. Le non-natif face à la double idiomaticité locutionnelle verbale: le cas des apprenants arabophones du français langue étrangère

Vu la situation sociolinguistique complexe et polémique de l'Algérie, aborder un phénomène linguistique dans le contexte algérien, sans mettre en lumière la conjoncture sociolinguistique du public étudié, apparaît comme un débat fragile, non dénué de critiques, pour ne pas dire sans fondement scientifique. C'est pourquoi, avant tout pas pratique de cette étude, il nous est imposé de présenter une synthèse de la situation sociolinguistique de la région d'Oued Soud, dont nous avons prélevé l'échantillon de l'étude.

3.1. Le paysage sociolinguistique dans la région d'Oued-Souf

Sans conteste, l'Algérie est un pays multilingue. Or, il est fautif, sous cette étiquette de multilinguisme, de masquer la domination de l'arabe, en tant que variété dialectale parlée, couramment utilisé dans la vie quotidienne, et comme langue standard écrite utilisée dans les contextes officiels comme dans l'école.

Ainsi, la plupart des algériens, surtout cette génération postcoloniale, ont l'arabe dialectal comme variété maternelle qu'ils utilisent et dans laquelle ils pensent dans le contexte non officiel. Et ils ont l'arabe littéral[11] comme norme apprise, d'abord à l'école, puis à travers les médias et dans les contextes officiels, principalement à l'écrit. Après un demi-siècle, le choix politique algérien a, en quelque sorte, réussi à diffuser l'arabe littéral et à en faire le système d'expression officiel de la pensée dans les contextes officiels.

[10] Arabe littéral.

[11] Appelé souvent l'arabe standard moderne qui est dérivé de l'arabe classique. Il s'agit d'un registre allégé par rapport à l'arabe classique, utilisé dans l'écrit et dans les contextes officiels: l'école, les médias, etc.

En effet, dès un âge précoce, l'enfant est exposé à la télévision et aux chaînes arabes, et à l'âge de 6 ans, il commence à suivre ses cours en arabe littéral, qui n'est certes pas la variété maternelle, comme le soutiennent les chercheurs, mais qui constitue la variété normative contribuant à construire et à incorporer, avec la variété maternelle, la pensée de l'algérien dans les contextes officiels, notamment à l'écrit et à l'école.

Dès lors, traiter l'arabe dialectal des algériens en tant que langue à part entière, distincte de l'arabe littéral, n'est qu'un glissement méthodologique qui ne trouve de justification que dans le souci de théorisation des chercheurs et de leur tolérance méthodologique.

De même, la nature du rapport entre l'arabe dialectal, y compris les parlers algériens, et l'arabe littéral est un rapport de continuum et de parenté (Taleb Ibrahimi: 2004; Bouhadiba, 2004), dans le sens où il s'agit d'une variété norme dont dérive la variété usage avec des modifications, bien entendu, remarquables sur le plan phonétique et intonatif, ainsi qu'un rapprochement grammatical et un enrichissement lexical des autres langues en contact, telles que le tamazight, le français et même le turc (Bouhadiba, 408: 2004).

Donc, en Algérie postcoloniale en général, un facteur extrinsèque et un autre intrinsèque: le choix politique algérien et le degré de parenté entre la variété dialectale et l'arabe dialectal, ont déterminé le degré de présence de l'arabe littéral et son interférence avec la variété dialectale dans les pratiques langagières des Algériens.

En plus de ces facteurs, dans la région d'El-Oued, des spécificités régionales d'ordre divers: ethniques, géographiques, socio-historiques et même linguistiques, ont fait de la variété locale soufi un parler où l'arabe dialectal et l'arabe littéral s'entremêlent dans un continuum aux limites si confuses[12]. Ceci dit, « *[la] population récente d'Oued Souf est complètement arabophone excepté quelques familles d'origine berbère qui ont immigré dernièrement dans la région*.» (Miloudi, 230: 2020)

Pour ces considérations, l'élève soufi n'a d'autres systèmes de pensée, dans le cadre officiel, que l'arabe écrit d'ordre littéral, dont les racines (phonétique, syntaxique, lexicale, etc.) existent encore dans sa variété maternelle, et dont il a renforcé la maîtrise à l'école et par les médias et les échanges officiels. C'est surtout dans le contexte de l'écrit où, comme l'a souligné Larzul: «*…en l'absence de l'écriture des dialectes dans la tradition arabe, les arabisants parviennent difficilement à rompre radicalement avec l'arabe littéral*.» (93: 2010)

De surcroît, même si elle est considérée comme une langue seconde, différente en quelque sorte des dialectes maternels algériens, y compris le parler soufi, la présence de l'arabe littéral comme langue seconde, connue avant même l'âge de scolarisation dans les écoles coraniques et les discours religieux (Seddikhi,161: 2012; Miloudi, 229: 2020), apprise dès l'âge de 6 ans jusqu'à la dernière année de l'enseignement fondamental (période de 12 ans), et utilisée dans les contextes officiels et dans les médias, est une nécessité inévitable dans la pratique langagière de la population.

[12] Voir les nombreuses études sur cette question, par exemple: Zegheb: 2012; Hamida: 2019;. Miloudi: 2020, etc.

Cette thèse a nourri de nombreuses recherches pratiques qui l'ont renforcée davantage en traitant les différentes manifestations d'interférence linguistique de l'arabe littéral sous forme de continuum avec l'arabe dialectal dans les pratiques langagières des algériens, notamment dans les productions écrites des apprenants du français dans le contexte scolaire: Medane et Yahiaoui (2014), Ksentini (2018), Djediai (2019), Bennata (2019), Assiakh (2021), etc.

C'est dans le cadre de cette thèse que s'inscrit cette étude, et c'est à ces recherches qu'elle s'ajoute.

3.2. Hypothèse et objectif de l'étude

Dans la conception de l'idiomaticité entendue ci-dessus, les locutions sont donc doublement idiomatiques pour l'apprenant non natif. Elles sont intra-idiomatiques, en étant exceptionnelles par rapport aux règles internes du français. Elles sont également inter-idiomatiques en présentant une différence (exception) par rapport à la langue maternelle de l'apprenant. C'est pourquoi, elles sont souvent pour le non natif une source d'erreur, d'interférence et des difficultés d'apprentissage tant dans la production que dans la réception. Car, pour le non natif tout est différent et étrange, comme l'ont souligné de nombreux théoriciens et des études sur les divers aspects idiomatiques de la langue (Hausmann: 1997; Djediai: 2019; etc.).

C'est pourquoi, le parcours de l'enseignement-apprentissage des locutions dans une langue étrangère passerait par l'étape des erreurs d'interférence idiomatique, dont l'interférence linguistique n'est que la manifestation formelle. En effet, lors de la production des locutions verbales, la pensée maternelle serait fort probablement présente dans les formes signifiantes de la langue d'apprentissage. De cette dernière hypothèse découlent partiellement trois sous-hypothèses sur lesquelles se détermine l'expérimentation:

- Le cas des locutions d'ordre intra-idiomatique, de type *avoir lieu*, *faire la queue*, *jeter un coup d'œil*, marquant un degré élevé d'idiomaticité sur le plan interne du français. Ces locutions sont souvent une source d'erreur et des difficultés, étant donné que l'apprenant dont la compétence verbale est construite dans sa pensée arabe, aurait tendance à transposer intuitivement sa pensée arabe dans les signifiants du franaçais comme langue d'apprentissage.
- Le cas des locutions d'ordre inter-idiomatique, de type *avoir recours*, *faire partie*, marquant un degré élevé d'idiomaticité sur le plan externe du français comparé à l'arabe. Ces locutions constitueraient également souvent des difficultés, étant donné l'écart idiomatique entre les langues qui se traduirait en écarts formels. C'est pourquoi, la tendance intuitive à la pensée arabe, notamment maternelle, aurait ses retombées sur le plan formel des signifiants.
- Quant au cas de l'entre-idiomaticité, où les locutions marquent une correspondance de pensée, comme le cas de *perdre ses nerfs* ayant comme équivalent littéral complet arabe: فقد أعصابه / *[fakada aʔsābahu]*[13], ces locutions constituent moins de difficultés, étant donné la

[13] L'arabe littéral.

convergence des pensées dans les deux langues qui se traduirait par une correspondance littérale des formes linguistiques signifiantes.

3.3. Echantillon d'étude et critères de sélection

Dans le contexte sociolinguistique de la région d'El-Oued, où l'arabophonie, telle que décrite ci-dessus, est le trait dominant des locuteurs, il n'est pas difficile de constituer un échantillon d'apprenants arabophones. D'autant plus que nous avons bénéficié de la coopération des enseignants et du personnel de l'établissement scolaire, qui, à travers la connaissance de leurs élèves, de leurs noms de famille, même de leurs parents et de leurs origines ethniques, savent s'il s'agit des élèves issus des familles soufies autochtones ou des familles immigrantes récemment installées. Ainsi, nous avons exclus du corpus un nombre rare de cas de:

- L'apprenant dont la famille n'est pas originaire d'El-Oued;
- L'apprenant dont l'un des parents n'est pas de cette région;
- L'apprenant qui a vécu son étape scolaire primaire en dehors d'El-Oued.

Le résultat de la sélection est un échantillon qui comprend 80 apprenants qui étudient le français comme langue étrangère, pratiquent l'arabe dans le contexte déjà décrit et représentent par conséquent le locuteur arabophone dans le sens déjà entendu. Ces apprenants appartiennent à deux établissements scolaires qui représentent le cycle moyen et le cycle secondaire[14] de l'enseignement: le collège Ahmed TIDJANI et le lycée Said ABDELHAY, situés au chef-lieu de la wilaya d'El-Oued. De chaque établissement, nous avons choisi deux classes différentes, dont chaque classe est représentée par 20 apprenants:

- 20 apprenants de la 1ère année du cycle moyen;
- 20 apprenants de la 2ème année du cycle moyen;
- 20 apprenants de la 1ère année du cycle secondaire, branche Lettres et Philosophie;
- 20 apprenants de la 2ème année du cycle secondaire, branche Langues étrangères.

3.4. L'expérimentation et son déroulement

Notre expérimentation consiste à inviter les apprenants à répondre à une activité d'exercice élaborée soigneusement de façon qu'elle serve notre hypothèse de départ et ses trois sous-hypothèses quant aux degrés des difficultés que peut causer l'écart idiomatique entre les deux langues dans ses trois formes: inter-idiomatique, intra-idiomatique et entre-idiomatique.

Ainsi, sur la base des trois niveaux d'idiomaticité que peut marquer la locution verbale, et des niveaux scolaires des apprenants enquêtés, deux critères ont déterminé notre choix d'un ensemble de 30 locutions qu'a abordées l'exercice:

[14] Si nous avons opté pour ces niveaux, c'est parce que ce n'est qu'à partir du niveau moyen que l'apprenant, notamment dans cette région d'El-Oued, commence à développer une compétence verbale réelle qui pourrait nous servir de corpus d'étude.

- Le degré de la fréquence de la locution dans l'usage courant: où nous avons veillé à choisir les locutions les plus actives dans l'usage courant et les plus accessibles aux apprenants: *avoir besoin*, *faire la queue*, *mettre l'accent*, etc.
- Le niveau d'idiomaticité que touchent les locutions: où nous avons veillé à choisir 10 locutions d'ordre intra-idiomatique (*avoir l'air*, *jeter un coup d'œil*, etc.), 10 locutions inter-idiomatiques (*avoir besoin*, *faire partie*, etc.) et 10 locutions entre-idiomatiques (*perdre ses nerfs*, *jeter la poudre aux yeux*, etc.)

Quant à l'exercice, il est une activité qui teste la compétence locutionnelle chez les apprenants. Il consiste en une activité à choix multiples dont l'apprenant est invité à choisir la forme locutionnelle la plus correcte parmi des choix ou plutôt ces variantes-écarts[15] où la locution est mises dans des contextes phrastiques avec des formes fautives (ou non reconnues dans l'usage) concernant ses composantes (lexicales ou grammaticales). La proposition de ces fromes fautives est déterminée par la présence des choix lexico-grammaticaux de la langue arabe[16] (l'idiomaticité arabe) dans la structure morphologique de la locution française[17]. Il s'agit d'une déformation qui touche souvent la composante verbale et parfois non verbale (nom, préposition, etc.) de la locution française conformément à l'idiomaticité et les choix qu'offre l'arabe. Ainsi, par exemple:

- Pour la locution *avoir recours*, nous donnons les choix (variantes) suivants:
  - **Je **fais recours** à un spécialiste*
  - *J'**ai recours** à un spécialiste*
- Pour la locution *faire la queue*, nous donnons les choix suivants :
  - **Je devrais **faire la chaîne** pour attendre mon tour*
  - **Je devrais **mettre la queue** pour attendre mon tour*
  - *Je devrais **faire la queue** pour attendre mon tour*
  - **Je devrais **mettre la chaîne** pour attendre mon tour*

Quant au déroulement de l'expérimentation, elle a été faite sous forme d'une activité surveillée durant une heure pour chaque groupe (niveau scolaire) où nous, avec leurs enseignants, avons accompagné les apprenants pour répondre et orienter au cas où il y aurait une ambigüité quelconque.

3.5. Résultats

L'orientation de nos hypothèses de recherche nous dicte de présenter les résultats selon trois cas, selon que la locution ait une dimension intra-idiomatique, inter-idiomatique ou entre-

[15] Nous en entendons toute forme fautive ou non reconnue dans l'usage courant même si elle est grammaticalement correcte et sémantiquement comprise.

[16] Que ce soit l'arabe dialectal oral ou l'arabe littéral écrit dont la présence sous forme d'interférence dans les productions écrites des apprenants du français est souvent constatée et a nourri, comme nous l'avons déjà soulingé, de diverses études pratiques. Voir par exemple: Ben Amor Ben Hamida (2009), Kadhim Hassan (2015), Djediai (2019), etc.

[17] Ces variantes fautives ou non idiomatiques (non courantes) nous sont souvent inspirées de notre propre expérience de quinzaine d'années dans l'enseignement du franaçis et des observations lors de la correction des productions écrites des apprenants, où des variantes locutionnelles fautives (ou non courantes) de type*: *je suis besoin*, **je suis en 16 ans*, **je suis peur*, **je prends mon attention*, sont souvent constatées.

idiomatique. Chaque cas est présenté sous forme d'un tableau récapitulatif où sont indiquées les données collectées suivantes :

- La locution;
- Ses variantes fautives;
- Précision du niveau scolaire de l'apprenant.
- Nombre et taux de réponses pour chaque variante;
- Taux de réponse fausse/correcte global;
- Taux globaux des réponses correctes

Nous commençons par donner les résultats des locutions intra-idiomatiques qui sont récapitulés dans le tableau suivant:

Locution	**Variantes proposées**	**Nombre des réponses**		**Taux des réponses**		**Taux des réponses correctes**		**Taux global des réponses correctes**
		Niveau Moyen	**Niveau secondaire**	**Niveau Moyen**	**Niveau secondaire**	**Niveau Moyen**	**Niveau secondaire**	
Aller bien/mal	Toute ma famille **est bien**	29	22	72.5%	55%	27.5 %	45%	36.25 %
	Toute ma famille **va bien**	11	18	27.5%	45 %			
Avoir lieu	Demain, la réunion **aura lieu** à 8 heures.	9	17	22.5%	42.5%	22.5 %	42.5% %	36.25 %
	Demain, la réunion **sera lieu** dans la salle 9	18	15	45%	37.5%			
	Demain, la réunion **sera au lieu de** la salle 9.	13	8	32.5%	20%			
Avoir l'air	Elle **a l'air** beau	27	25	67.5%	62.5%	32.5 %	37.5%	35 %
	Elle **a l'air** belle	13	15	32.5%	37.5%			
Faire la queue	Je devrais **faire la queue** pour attendre mon tour	6	7	15%	17.5%	15%	17.5%	16.25 %
	Je devrais **faire la chaîne** pour attendre mon tour.	19	21	47.5%	52.5%			
	Je devrais **mettre la queue** pour attendre mon tour	3	0	7.5%	0%			
	Je devrais **mettre la chaîne** pour attendre mon tour.	12	12	30%	30%			
Apprendre par cœur	Il faut **apprendre par cœur** ce poème	11	24	27.5%	60%	27.5 %	60%	36.25 %
	Il faut **prendre par cœur** ce poème	13	7	32.5%	17.5%			
	Il faut **avoir par cœur** ce poème	9	3	22.5%	7.5%			
	Il faut **mémoriser par cœur** ce poème	7	6	17.5%	14%			
Faire face à	Elle **fera face** à de nombreux défis	19	18	47.5%	45%	47.5 %	45%	46.25 %
	Elle **sera face** à de nombreux défis	21	22	52.5%	55%			
Donner naissance à	La plante a **produit** des fleurs	4	6	10%	15%	37.5 %	42.5%	40%
	La plante **a fait naissance** des fleurs	21	17	52.5%	42.5%			
	La plante a **donné naissance** à des fleurs	15	17	37.5%	42.5%			
Mettre l'accent sur	Le texte **traite l'accent de** parler de ces gens	27	8	67.5%	20%	32.5 %	80%	56.25 %
	Le texte **met l'accent sur** le parler de ces gens	13	32	32.5%	80%			
N'avoir rien	Je **n'ai rien avoir avec** cette question	15	17	37.5%	42.5%	20%	25%	22.5
	Je **n'ai rien à avoir avec** cette question	27	13	67.5%	32.5 %			

à voir	Je **n'ai rien à voir avec** cette question	8	10	20%	25%			%
Jeter un coup d'œil sur	Je vais **jeter un regard sur** le sur ce sujet	19	7	47.5%	17.5%	25%	42.5%	33.75 %
	Je vais **faire un coup d'œil sur** ce sujet	0	5	0%	12.5%			
	Je vais **faire un regard sur** ce sujet	11	11	27.5%	27.5%			
	Je vais **jeter un coup d'œil sur** le sur ce sujet	10	17	25%	42.5%			
Moyen des taux globaux des réponses correctes : 35.875 %								

Tableau 1: Résultats des locutions intra-idiomatiques

Quant aux résultats des locutions inter-idiomatiques, ils sont résumés dans le deuxième tableau :

Locution	**Variantes proposées**	**Nombre des réponses**		**Taux des réponses**		**Taux des réponses correctes**		**Taux global des réponses correctes**
		Niveau Moye	**Niveau secondaire**	**Niveau Moye**	**Niveau secondaire**	**Niveau Moyen**	**Niveau secondaire**	
Avoir besoin de	Je **besoin** 40 D.A.	14	4	35%	10%	20%	55%	37.5 %
	Je **suis besoin de** 40 D.A	18	14	45%	35%			
	J'**ai besoin de** 40 D.A	8	22	20%	55%			
Avoir faim	Je **faim**	11	5	27.5%	12.5%	35%	47.5%	41.25%
	Je **suis faim**	15	16	37.5%	40%			
	J'**ai faim**	14	19	35%	47.5%			
Avoir soif	Je **soif**	11	6	27.5%	15%	32.5%	47.5%	40%
	Je **suis soif**	16	15	40.5%	38.5%			
	J'**ai soif**	13	19	32.5%	47.5%			
Avoir raison	Il **est raison** dans ce qu'il dit	27	21	67.5%	52.5%	32.5%	47.5%	40%
	Il **a raison** dans ce qu'il dit	13	19	32.5%	47.5%			
Avoir peur	Je **peur**	7	4	17.5%	10%	22.5%	50%	36.25%
	Je **suis peureux**	10	9	25%	22.5%			
	Je **suis peur**	14	7	35.%	17.5%			
	J'**ai peur**	9	20	22.5%	50%			
Avoir mal à	Je **suis mal** à la tète	12	5	30%	12.5%	25%	45%	35%
	J'**ai mal** à la tète	10	18	25%	45%			
	Je **sens mal** à la tète	18	17	45%	42.5%			
Avoir …ans	Je **suis en** 16 ans	17	14	42.5%	35%	17.5%	25%	21.25%
	J'**ai** 16 **ans**	7	10	17.5%	25%			
	Mon âge est 16 **ans**	16	16	40%	40%			
Avoir recours à	Je **fais recours** à un spécialiste	27	23	67.5%	57.5%	32.5%	42.5%	37.5%
	J'**ai recours** à un spécialiste	13	17	32.5%	42.5%			
Faire appel à	Je **fais appel à** un expert	12	21	30%	53.5%	30%	53.5%	41.75%
	J'**ai appel** à un expert	14	8	35%	20%			
	Je **mets appel** à un expert	14	11	35%	27.5%			

Faire partie de	Je **suis du** groupe 3	24	20	60%	50%	22.5%	42.5%	32.5%
	Je **fais partie** du groupe 3	9	17	22.5%	42.5%			
	Je **suis partie du** groupe 3	7	3	17.5%	7/5%			
Moyen des taux globaux des réponses correctes: 36.325 %								

Tableau 2: Résultats des locutions inter-idiomatiques

Les résultats des locutions entre-idiomatiques sont récapitulés comme suit:

Locution	Variantes proposées	Nombre des réponses		Taux des réponses		Taux des réponses correctes		Taux globaux des réponses correctes
		Niveau Moyen	Niveau secondaire	Niveau Moyen	Niveau secondaire	Niveau Moyen	Niveau secondaire	
Etre d'accord	Je **suis d'accord** avec vous	31	37	77.5%	92.5%	77.5%	92.5%	85 %
	J'**ai d'accord** avec vous	9	3	22.5%	7.5%			
Attirer l'attention	L'acteur a **pris l'attention** du public	15	10	37.5%	25%	45%	60%	52.5%
	L'acteur **a suscité** l'attention du public	7	6	17.5%	15%			
	L'acteur a **attiré l'attention** du public	18	24	45%	60%			
Faire confiance	Nous **mettons confiance** à nos amis	5	4	12.5%	10%	60%	80%	70%
	Nous **faisons confiance** à nos amis	24	32	60%	80%			
	Nous **posons confiance** à nos amis	11	4	27.5%	10%			
Prendre en considération	Il faut **prendre en considération** les orientations de ton enseignant	23	31	57.5%	77.5%	57.5%	77.5%	67.5 %
	Il faut **tenir en considération** les orientations de ton enseignant	17	9	42.5%	22.5%			
Payer le prix	Il **subira le prix** de ses fautes	5	3	12.5%	7.5%	62.5%	72.5%	67.5 %
	Il **payera** le prix de ses fautes	25	29	62.5%	72.5%			
	Il **assumera le prix** de ses fautes	10	8	25%	20%			
Perdre le fil	Quand on parle, attention de ne pas **perdre le fil** du discours.	17	24	42.5%	60%	42.5%	60%	51.25 %
	Quand on parle, attention de ne pas **lâcher le fil** du discours.	23	16	57.5%	47%			
Perdre ses nerfs	Devant cette pression intense, Il **n'a plus de nerfs**	6	8	15%	20%	30%	52.5%	41.25 %
	Devant cette pression intense, il a **perdu son calme**	22	11	55%	27.5%			
	Devant cette pression intense, il a **perdu ses nerfs**	12	21	30%	52.5%			
Avoir le sang chaud	Paul s'énerve facilement, **son sang est chaud**	22	20	55.5%	50%	45%	50%	47.5 %
	Paul s'énerve facilement, il **a le sang chaud**	18	20	45%	50%			
Jeter les poudres aux yeux	Sa parole n'était qu'une ruse **pour jeter la poudre aux yeux**.	18	20	45%	50%	45%	50%	47.5 %
	Sa parole n'était qu'une ruse **pour semer la poudre aux yeux**	7	13	17.5%	32.5%			
	Sa parole n'était qu'une ruse **pour jeter la cendre aux yeux**	15	17	37.5%	42.5%			
Entrer par une	Mes conseils ne lui **entrent même pas par**	12	8	30%	20%			

oreille et sortir par l'autre	**l'oreille**					32.5%	37.5%	35%
	Mes conseils lui **entrent par une oreille et sortent par l'autres**	13	15	32.5%	37.5%			
	Mes conseils lui **entrent d'une oreille et s'échappent de l'autre**	15	17	37.5%	42.5%			
Moyen des taux globaux des réponses correctes: 56 %								

Tableau 3: Résultats des locutions entre-idiomatiques

3.6. Analyse et commentaires

L'interprétation, la comparaison et l'analyse des données du tableau sont d'une importance très significative pour comprendre les retombées, les effets et les implications de la différence idiomatique entre la langue d'apprentissage et la langue maternelle dans un parcours d'apprentissage de langue étrangère. En découlent dès lors de nombreux résultats que nous résumons dans les axes suivants:

3.6.1. La dimension idiomatique comme source de difficultés d'apprentissage des locutions verbales

Une première lecture des résultats des trois tableaux permet de confirmer bel et bien le constat théorique général selon lequel la dimension idiomatique est l'une des difficultés majeures d'apprentissage de langue étrangère, dans le sens où l'étranger est toujours plus sensible à ces différences linguistiques (Hausman: 1997: 278). C'est ce que témoignent les pourcentages globaux des réponses correctes distribuées en: 35.875 % pour les locutions intra-idiomatiques, 36.325 pour les locutions inter-idiomatiques, et 56 % pour les locutions entre-idiomatiques.

Un taux de 42.73 %, en tant que pourcentage moyen entre ces trois taux, indique que plus de la moitié (57.26 %) des apprenants expérimentés a du mal à recevoir/produire des locutions verbales à usage courant et évident pour le non natif telles que: *avoir raison*, *faire partie*, *avoir lieu*, *avoir recours*, comme l'indiquent respectivement leurs taux des réponses correctes: 40 %, 32.5%, 36.25, % 37.5 %.

Les taux majoritaires des tableaux témoignent que les apprenants ont tendance à opter pour des variantes-erreurs telles que: **Il **est raison** dans ce qu'il dit*, **Je **suis en 16 ans***, **Je devrais **faire la chaîne** pour attendre mon tour*, etc. Cette tendance diffère, comme l'indiquent les résultats, entre les deux niveaux scolaires enquêtés. Il suffît de comparer quelques exemples des taux des réponses correctes dans les deux niveaux (par exemple, pour la locution *donner naissance*, on constate 37.5% au moyen à l'opposé de 42.5 % au niveau secondaire). Ceci dit, au cycle secondaire, un taux de compétence idiomatique verbale est plus moins élevé par rapport au cas des apprenants du cycle moyen. Et c'est bien entendu prévu et logique, étant donné que la compétence linguistique en général, et la compétence idiomatique en particulier, s'améliore et se progresse au fur et à mesure de la progression du parcours d'apprentissage.

En fait, ce n'est qu'à la fin du parcours d'apprentissage que l'apprenant développe une vrai compétence idiomatique quant aux degrés les plus élevés de l'idiomaticité telle que l'apprentissage des parémies et des expressions idiomatiques.

Il s'avère donc que même les faits les plus évidents et courants, à l'instar des locutions verbales de type *faire partie* ou *avoir besoin*, ont des dimensions idiomatiques multiples (intra, inter ou entre-idiomatique), et constituent, vu ces dimensions, pour l'apprenant non natif, une source de difficultés induisant à l'erreur.

3.6.2. La présence de l'idiomaticité arabe dans les signifiants français

L'analyse comparative entre les résultats des trois cas d'idiomaticité montre bel et bien que les degrés des difficultés pour l'apprenant diffèrent selon que la locution soit interidiomatique, intraidiomatique ou entre-idiomatique.

- **Les locutions verbales intra-idiomatiques**

Les taux des tableaux montrent que ce type des locutions constitue plus des difficultés pour les apprenants que les deux autres types: 35.875 % des réponses correctes par opposition à 36.325 % au cas des locutions inter-idiomatiques, et 56% au cas des locutions entre-idiomatiques. Et c'est remarquable dans les deux niveaux expérimentés où, au cas des locutions intra-idiomatiques, le taux des réponses correctes ne dépasse pas, à titre d'exemple: 22.5% pour *avoir lieu* au niveau moyen, et 42.5 % au niveau secondaire, 15% pour *faire la queue* au niveau moyen à l'opposé de 17.5 % au niveau secondaire, etc.

Ces données indiquent que dans le cas des locutions intra-idiomatiques, les apprenants n'en ont qu'une compétence faible, en ayant majoritairement (64.125 % à l'opposé de35.875 % des réponses correctes) opté pour des variantes-écarts de type:

- **Toute ma famille* ***est bien***. au lieu de *Toute ma famille* ***va bien***.
- **Demain, la réunion* ***sera lieu*** *dans la salle 9.*, **Demain, la réunion* ***sera au lieu de*** *la salle 9.* au lieu de *Demain, la réunion* ***aura lieu dans*** *la salle 9.*
- **Elle* ***sera face*** *à de nombreux défis.*, au lieu d' *Elle* ***fera face*** *à de nombreux défis*.

Si l'apprenant arabophone du français a tendance au choix des variantes-écarts, c'est tout d'abord indicatif de faible compétence et d'intuition idiomatiques dans la langue d'apprentissage.

Ainsi, en l'absence de compétence et des connaissances idiomatiques, l'apprenant ne se rend pas compte du caractère exceptionnel (idiomatique)[18] de ces locutions, d'autant plus que, dans sa pensée arabe, et par conséquent dans sa langue, ces locutions sont des séquences ordinaires. Ainsi, il finit par les traiter spontanément et littéralement tout comme les séquences ordinaires à des significations littérales conformément aux choix littéraux spontanés de sa pensée arabe où les mots sont transposés littéralement mot à mot. En effet, si l'apprenant opte pour **Demain, la réunion* ***sera lieu*** *dans la salle 9*, c'est explicable par le processus cognitif suivant:

- Il n'a pas connaissance d'*avoir lieu* avec son sens idiomatique.
- Il la traite en conséquence selon les règles ordinaires (sens littéral, référentialité, etc.)

[18] Comme nous l'avons détaillé plus haut, rappelons que l'idiomaticité n'est qu'une exception par rapport aux mécanismes de fonctionnement ordinaire tels que la compositionalité, la référentialité, etc.

- Il trouve qu'*avoir* n'est pas compatible avec *lieu*, en ce sens que le *lieu* n'est pas une propriété pour être l'objet d'*avoir*.
- Il cherche un mot plus compatible avec *lieu* dans l'ensemble des choix offerts.
- Il trouve qu'*être*, en tant que verbe d'état, est plus compatible à ce contexte linguistique, et c'est sous l'influence des sens littéraux transposables de son idiome arabe.
- Il finit par rejeter le verbe *avoir* dans *avoir lieu* au profit de l'emploi d'*être* en excluant ainsi la forme idiomatique *avoir lieu* et optant pour des variantes-écarts de type : **La réunion* ***sera lieu*** *dans la salle 9.*, **La réunion* ***sera au lieu de*** *la salle 9.*

Ce même processus explique le choix d'**être bien* au lieu d'*aller bien*. En effet, en l'absence de connaissance idiomatique d'*aller bien*, l'apprenant trouve, sous l'influence de sa pensée arabe, qu' **être bien* est plus compatible qu'*aller bien*. Dans la pensée arabe de l'apprenant, *bien* est un état (adjectif) ou une façon (adverbe) où on peut *y être* et non *y aller*. Il en est de même pour *donner naissance* où, dans laa pensée de l'apprenant arabophone, quant à l'action de *naissance*, on ne peut pas *la donner*, mais on *la fait*. D'où il écarte *donner naissance* en faveur soit de choix des équivalents locutionnels littéraux qui conforment au choix de sa langue arabe tels **faire naissance*, soit d'un équivalent monolexical ordinaire: *produire*, qui correspond le plus au choix de sa langue où le signifié de l'action de naissance n'est exprimé que par des unités monolexicales équivalents de *produire*, (à savoir: أنتج / *[antaʒa]*)[19], et non à travers une forme polylexicale locutionnelle comme il l'est en français.

Ceci dit, de telles anomalies sont dues à la présence de la langue maternelle, bien entendu non pas en tant que signifiants, mais en tant que système de pensée déterminant les choix fautifs des signifiants français. Et ce, vu que, en l'absence de compétence idiomatique, l'apprenant a tendance spontanée à structurer les signifiants du français conformément au choix lexico-sémantiques littéralement équivalents des choix lexico-sémantiques de sa langue maternelle.

L'écart intra-idiomatique induit donc à des écarts d'interférence idiomatique où le système de pensée maternelle oriente littéralement le choix des signifiants de la langue d'apprentissage. D'où vient l'anomalie.

- **Les locutions verbales inter-idiomatiques**

Presque avec un taux proche de celui des locutions verbales intra-idiomatiques (36.325 % des réponses correctes), les locutions inter-idiomatiques sont aussi une source de difficultés pour la plupart des apprenants expérimentés, qui optent souvent pour des variantes-écarts de type:

- **Je suis besoin de 40 D.A.*, au lieu de *J'ai besoin.*
- **Je suis faim.* au lieu de *J'ai faim.*
- **Je suis mal à la tête.*, *Je sens mal à la tête.*, au lieu de *J'ai mal à la tête.*
- **Je fais recours à un spécialiste.* au lieu de *J'ai recours à un spécialiste*
- Etc.

[19] Que ce soit en arabe dialectal ou littéral, on exprime l'action de *donner naissance* à tarves une unité monolexicale: أنتج/ *[antaʒa]*(arabe littéral), جاب / *[ʒaːb]* (arabe dialectal), etc.

L'explication cognitive de ces anomalies et ses raisons du choix, c'est qu'il s'agit des signifiants français déterminés littéralement par un système de pensée arabe où le fait d'*être* en situation de *besoin* ou de *faim* est un état qu'on vit et qu'on sent, et non une propriété qu'on peut l'avoir. En fait, c'est étrange dans la pensée de l'apprenant arabophone qu'*on a un certain besoin* et *qu'on ne y est pas*, qu'*on a la faim* et qu'*on n'y est pas*, qu'*on fait partie du groupe* et non qu'*on en est partie*. C'est exactement ce processus du traitement cognitif mémoriel du fait inter-idiomatique qui conduit l'apprenant arabophone non natif à traiter cognitivement le fait idiomatique conformément à sa pensée de langue arabe (que ce soit dialectal ou littéral). Cela finit par produire une pensée maternelle, ou une pensée d'une seconde langue déjà acquise (l'arabe littéral), incluse dans les supports signifiants de la langue d'apprentissage. Il en résulte dès lors deux formes d'interférence idiomatique, en tant que présence de l'idiome arabe dans les signifiants de la langue d'apprentissage. D'où deux types de variantes-écarts:

- Une erreur de type lexico-grammatical, comme le cas de: **Je* ***suis soif***, **Il* ***est raison*** *dans ce qu'il dit*, où l'arabe est présent par le choix du verbe *être* au lieu d'*avoir*.[20]
- Un écart de type idiomatique- pragmatique, comme le cas de **Je sens mal à la tête*, **Mon âge est 16 ans*, où l'arabe[21] est présent, non en tant qu'erreur lexico-grammaticale, mais en tant que choix de pensée (des signifiés) mis dans des séquences signifiantes françaises, bien que correctes et comprises, ne sont pas préférées par l'usage pragmatique de la langue.

- **Les locutions verbales entre-idiomatiques**

Les pourcentages de l'expérimentation du tableau 3 mettent en évidence que les locutions verbales entre-idiomatiques constituent moins de difficultés par rapport aux deux autres types. En effet, plus que la moitié des apprenants expérimentés (56 %) a réussi le choix correct. Alors que les taux des réponses correctes atteignent pour quelques locutions des degrés élevés: 70%, pour *faire confiance*, 67.5% pour *rendre en considération* et *payer le prix*, etc. Et ce, notamment pour le niveau secondaire où une bonne part des apprenants ne se trompent pas le choix des locutions à usage courant telles que *être d'accord*, *faire confiance*, etc.

Ces résultats apparaissent justifiables, étant donné que les locutions entre-idiomatiques sont par définitions (voir ci-dessus) des cas où les deux pensées sociales s'accordent par le biais de leurs systèmes linguistiques, où chaque signifié dans une pensée sociale trouve son équivalent dans la seconde. Ainsi, le transfert sémantique passe sans créer des écarts entre les deux systèmes de pensées, et en conséquence entre leurs deux systèmes linguistiques.

Dans ce cas, tout choix littéral des signes d'une langue trouve son équivalent dans l'autre langue. Ainsi, si l'apprenant pense à exprimer le signifié de *perdre ses nerfs*, exprimé dans son

---

[20] **Je* ***suis soif*** est une traduction littérale de أنا عطشان / *[ʔana ʕˤa:tʃa:n]* (arabe littéral), avec une légère modification phonétique en arabe dialectal: نا عطشان / *[na ʕˤa:tʃa:n]*. Dans de tels cas, l'apprenant pense que *soif* est un état dans lequel on peut être, comme l'indique l'expression أنا عطشان. Ainsi, sa pensée se dirige directement vers la phrase copulative en reliant le sujet *je* à l'état de *soif*, en utilisant l'auxiliaire *être*, formant ainsi **Je* ***suis soif***.

[21] Que ce soit dans l'arabe littéral ou l'arabe dialectal, **Mon âge est 16 ans,* est une phrase coupulative formée sur la base de tarduction arabe عمري 16 سنة / *[ʕum.ri: sittat.ʕaʃ.sana]*.

système de pensée arabe par فقد أعصابه / *[faqada aʔsābahu]*[22], sa pensée arabe va l'orienter vers les trois monèmes: فقد / *[faqada]*, أعصاب / *[aʔsāba]* et ـه/ *[hu]*, qui sont des équivalents lexico-sémantiques littéraux de : *perdre*, *ses* et *nerfs*. Ce qui le fait choisir ces trois derniers signifiants français et tomber par conséquent sur la locution *perdre ses nerfs* comme une locution idiomatique équivalente à celle de sa langue arabe *[faqada aʔsābahu]*, sans créer une anomalie quelconque.

Ceci dit, même dans le cas des locutions entre-idiomatiques, la langue arabe (dans sa forme dialectale ou littérale) est présente mais, en orientant d'une façon littérale vers des formes signifiants français validées par l'usage comme locutions qui correspondent en conséquence avec les choix littéraux de la langue de l'apprenant. En effet, si au cas des locutions entre-idiomatiques, un taux considérable des apprenants ont opté pour la forme locutionnelle correcte comme dans *Jeter les poudres aux yeux*, *Entrer par une oreille et sortir par l'autre* (voir le tableau 3), c'est que ces locutions ont dans la langue arabe des équivalents lexico-sémantiques verbaux littéraux: ذر الغبار في الأعين / *[ðar alRubār fi al'aʔjun]*[23], يدخل من أذن ويخرج من أخرى / *[jadxulu min uðnin wa jaxruʒu min uxra]*[24].

Même, le choix des variantes-écarts de types: *jeter la cendre aux yeux*, *son sang est chaud* (tableau 3), témoigne d'une forte présence de l'arabe comme pensé sociale maternelle ayant déterminé le choix fautif de *cendre* au lieu de *poudre*, de *son sang est chaud* au lieu de *il a le sang chaud*, et ainsi de suite.

Et ce, à la différence des cas des locutions intra-idiomatiques ou inter-idiomatiques où l'écart des pensées sociales crée des écarts des formes linguistiques. Ce qui empêche tout transfert littéral des pensées.

Conclusion

Les résultats de cette étude aboutissent à la conclusion que les difficultés d'apprentissage des locutions verbales pour l'apprenant arabophone du français résultent, entre autres facteurs, de l'écart idiomatique entre la langue arabe, dans ses deux formes: dialectale et normative, et la langue d'apprentissage (le français), en tant qu'écart de pensées sociales traduit par une différence des formes linguistiques signifiantes.

En ce sens que chaque langue a sa propre façon d'exprimer les actions verbales. Ainsi, sous l'influence spontanée de sa pensée sociale arabe (dialectale et littérale), l'apprenant arabe du français a souvent tendance à réfléchir dans son système de pensée sociale arabe pour se servir des signifiants de la langue étrangère. D'où résultent des choix langagiers où la langue arabe y

[22] Dans une situation officielle de classe, et notamment dans le contexte de l'écrit, l'apprenant arabophone est souvent et spontanément orienté vers la traduction de l'arabe littéral et dans laquelle il réfléchit souvent. Sinon, il n'aurait pas correctement produit (choisi) une bonne part des locutions comme *perdre ses nerfs*, dont la traduction littérale de l'arabe littéral: فقد أعصابه / *[faqada aʔsābahu]*, le conduit, en raison de la correspondance idiomatique entre le français et l'arabe littéral, à un choix lexicogrammatical correct.

[23] C'est sous l'influence du contexte officiel de l'écrit que l'apprenant a recours à cette expression de l'arabe littéral.

[24] Cette expression est communément courante dans les deux variétés (littérale et dialectale) avec, de légères modifications phonétiques en arabe dialectal: *[judxul min uðn u juxruʒ min luxra].*

fortement présente en tant que choix des signifiés, alors que la langue d'apprentissage n'est présente qu'en tant que choix des signifiants. Il en résulte des choix langagiers erronés sous forme d'une idiomaticité arabe (dialectale maternelle ou normative seconde), transmise à travers les signifiants du français comme langue étrangère d'apprentissage.

Notons que la probabilité de l'erreur diffère selon la dimension idiomatique de la locution, selon que la locution soit inter-idiomatique, intra-idiomatique ou entre-idiomatique. En effet, comme le confirme la comparaison entre les résultats de ces trois aspects d'idiomaticité, la difficulté se pose plus au cas de l'intra-idiomaticité et l'inter-idiomaticité, Car, contrairement au cas de l'entre-idiomaticité, l'intra-idiomaticité et l'inter-idiomaticité représentent le cas des écarts idiomatiques larges entre les langues. Ainsi, plus l'écart des pensées sociales entre deux sociétés s'élargit (dans les cas de l'intra et de l'inter-idiomaticité), plus leurs langues se divergent. Ce qui augmente l'écart idiomatique entre elles et crée ainsi davantage de difficultés d'apprentissage pour les apprenants non natifs. Alors que, plus les pensées sociales se convergent, se rapprochent et s'accordent (cas de l'entre-idiomaticité), plus les langues qui les expriment correspondent et s'accordent, et plus aussi l'écart idiomatique entre elles (les langues) diminue. Et par conséquent, l'apprenant non natif aura moins de difficultés d'apprentissage.

Si donc l'écart idiomatique est une source d'erreur et difficulté, il est à recommander sur un plan didactique d'approcher les faits de la langue, dans ce cas la locution verbale, selon une approche didactique idiomatique qui favorise de mettre l'accent et de mettre en évidence ces différences idiomatiques entre la langue d'apprentissage et la langue maternelle (ou les langues déjà apprises). Ce qui pourrait développer chez l'apprenant une compétence idiomatique générale, en tant que connaissance, en tant que sens et intuition d'usage de ces faits exceptionnels de la langue.

Liste des références

ASSIAKH S., (2021), « Constructions prépositionnelles et usage des prépositions chez les apprenants algériens: approches linguistique et contrastive », In: *Multilinguales*, N° 0 16, p. 278-300, Université de Bejaia, Disponible sur: https://journals.openedition.org/multilinguales/6557, Consulté le 16/ 05/ 2023.

BEN AMOR BEN HAMIDA T, (2009), « Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français », In: *Synargies Tunisie*, N° 0 6, p. 105-217, Université de Bejaia, Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf, Consulté le 17/ 04/ 2023.

BENNATA. Z., (2016), « Quel langage pour quelle situation communicative dans une entreprise économique ? », In: *Synergies Algérie*, N° 23, p. 99-110, Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Algerie23/kermadi_benatta.pdf, Consulté le 3/ 5/ 2023.

BENNOUR M, (2022), « التحول اللغوي بين الفصحى واللهجة العامية اللهجة السوفية أنموذجا / *[æltaħawwul ælɩʊɣawij bajn ælfuʂħa: waʔælɩæhʤah ælʕa:mmijjah ælɩæhʤah ælsu:fijjah ʔunmu:ðʒæn]* »: (*Le changement linguistique entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal: cas du parler soufi*), In: اللسانيات والترجمة / *[al.lɪsa:nijja:t wal.tarʒama]*: (Linguistqiue et tarduction) , N° 01. Vol. 02, p. 52-68., Disponible sur: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199456, Consulté le 10/5/2024.

BOUHADIBA F., (2004), « La question linguistique en Algérie: Quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique », In: Dakhlia J., *Trames de langues*: *Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Tunis, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 406-413, Disponible sur: https://www.academia.edu/82795141/Trames_de_langues, Consulté le 3/6/2024.

CASTELLOTTI V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

DJEDIAI A. M., (2019), « La compétence lexico-grammaticale du genre chez les apprenants de français langue étrangère: problématique de compétence idiomatique », In: *Synergies Algérie*, N° 27, p. 33-54, Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Algerie27/djediai.pdf, Consulté le 3/ 5/ 2023.

DJEDIAI, A., M., (2015), « De la compétence (inter) idiomatique à travers Le rocher de Tanios d'A. Maalouf », In: *Multilinguales*, N° 0 6, p. 201-215, Université de Bejaia, Disponible sur: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1590, Consulté le 17/ 04/ 2023.

DUBOIS J. et al., (1989), *Dictionnaire linguistique*, Paris, Larousse.

GREIMAS A. J., (1960), « Idiotismes, proverbes, dictons », In: *Cahiers de lexicologie 2*, p. 41- 61.

GROSS G., (1996), *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*, Paris, OPHRUS.

HAMIDA S. (2019), « *توظيف اللهجة السوفية وعلاقتها بالفصحى في تجربة أحمد زغب الروائية (ليلة هروب فجرة) / [tˤawðiːf al ˈlahʤah al ˈsuːfiyyah waʕala ˈqatuha bıl ˈfisˤħā fı tʃigrıbat ʔaħmad zɒɣab alruːwaʔiyyah (lajlatu huroːb faʤrah)]* » : (L'emploi du dialecte soufi et sa relation avec l'arabe littéral dans l'œuvre romanesque d'Ahmad *Zaghb* : (La Nuit de la fuite de Fajra), In: دراسات وأبحاث / [diraːsaːt waʔabˤḥaːt]: (Etudes et rechreches), N°. 01, Vol. 11, p. 136-158, Disponible sur: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/82924, Consulté le 12/08/2024.

HAUSMANN F. J., (1997), « Tout est idiomatique dans les langues », in MARTINS- BALTAR Michel (éd.), *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS éditions Fontenay Saint-Cloud, p. 277-290.

KADHIM HASAN H., (2020), « L'interférence de l'arabe sur le français chez les apprenants irakiens du français langue étrangère », In: *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology*, N° 17, Vol. 6, p. 3923-3930, Disponible sur: https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/download/1512/1528, Consulté le 3/9/ 2024.

KSENTI I, (2019), « Problèmes d'interférences arabe/français dans les productions écrites d'élèves de secondaire» In: *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(2), p. 114-121, Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/273750248_Le_francais_casse_chez_les_jeunes_Algeriens_Interference_et_calque_au_service_de_l'humour, Consulté le 17/4/2024.

LARZUL S.,(2010), « Grammatisation et lexicographie de l'arabe algérien au XIXe siècle », In: *Synergies Monde arabe*, N° 7, p. 89-100, Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Mondearabe7/larzul.pdf, Consulté le 3/ 5/ 2023.

L'ASSOCIATION PHONETIQUE INTERNATIONALE, *IPA Chart*, Disponible sur: https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf, Consulté le 12/ 06/ 2023.

MARTIN R., (1997), « Sur les facteurs du figement lexical in MARTINS-BALTAR Michel (éd.), *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS éditions Fontenay Saint-Cloud, p. 291-305.

MEDANE H. et YAHIAOUI K., (2014), « Le "français cassé" chez les jeunes Algériens : interférence et calque au service de l'humour », *4ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, Vol. 8, 1669-1683, Disponible sur: https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01006.pdf, Consulté le 23/2/2024.

MEJRI S., (1997), *Le figement lexical: Description linguistique et structuration sémantique*, Tunis, Publication de la faculté des lettres de Manouba.

MILOUDI M., (2020), « Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued », In: *Synergeies Algérie*, N. 28, p. 221-239, Disponible sur: http://gerflint.fr/Base/Algerie28/miloudi.pdf, Consulté le 12/7/2024.

REY I. G., (2002), *La phraséologie de français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

SEDDIKHI Z., (2012) « *Pratiques langagières des étudiants de filières scientifiques du Sud algérien - une approche qualitative* » In: *Synergies Algérie*, N° 16, p. 155-62, Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Algerie16/seddiki.pdf, Consulté le 3/ 12/ 2023.

TALEB IBRAHIMI K., (2004), « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », In: *L'année de Maghreb*, N° 1, p. 41-54, Disponible sur: https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305, Consulté le 12/7/2024

ZEGHEB A., (2012), لهجة وادي سوف دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث/ *[lˤaɪdʒat wɒ:di su:f dɒra:sah lɪsɒ:nɪyyah fɪ ðˤwɔʔ ʕɪlm ald:a:lat alħadɪ:θ]*: (*Dialecte de la région d'Oued Souf: une étude linguistique à la lumière de la sémantique moderne*), El-Oued (Algérie), Edition MEZOUAR.

Biographies des auteurs :

Abdelmalek DJEDIAI est professeur en sciences du langage à l'Université d'El-Oued (Algérie). Il enseigne et encadre des recherches en linguistique et didactique des langues. Ses travaux portent sur les collocations, le figement linguistique, la linguistique saussurienne et l'analyse du discours. Il est auteur de plusieurs articles et ouvrages sur l'idiomaticité, la linguistique contrastive, les langues spécialisées et le FLE.

Saïd MESSATI est docteur en sciences des textes littéraires de l'Université d'Ouargla (Algérie). Il enseigne la littérature et encadre des recherches portant notamment sur la littérature maghrébine et la didactique des textes littéraires. Ses travaux s'inscrivent dans une réflexion sur les thématiques liées aux littératures maghrébine et négro-africaine, auxquelles il a consacré plusieurs articles.