

Entre le marteau et l'enclume des expressions idiomatiques françaises? Difficultés de compréhension et d'usage pour des étudiants algériens en première année licence de FLE

Between a Rock and a Hard Place of French Idiomatic Expressions? Challenges in Comprehension and Usage for First-Year Algerian Students Majoring in French as a Foreign Language (FLE)

Amel ABDELOUHAB ¹ 

Université Hassiba Benbouali de Chlef / ALGERIE
Laboratoire TICELET Chlef
a.abdelouhab96@chlef-univ.dz

Mohammed BELAOUF ² 

Université Hassiba Benbouali de Chlef / ALGERIE
m.belaouf@univ-chlef.dz

Reçu: 30/04/2024,

Accepté: 31/12/2024,

Publié: 18/11/2025

Résumé :

L'objectif de notre contribution est d'identifier les principales difficultés que peuvent rencontrer des étudiants algériens en première année licence de FLE dans la construction du sens des expressions idiomatiques françaises relatives à l'expression des émotions. Nous avons examiné ces difficultés à deux niveaux: celui de la compréhension et celui de l'utilisation. Ceci, à travers une analyse des réponses à deux activités réalisées durant les séances de compréhension et d'expression orale, tout en soulignant que la compréhension seule ne garantit pas forcément une utilisation correcte dans des contextes spécifiques. Il en est sorti que ces difficultés proviennent principalement du manque de familiarité avec les expressions idiomatiques et de leur caractère métaphorique, poussant l'apprenant à recourir, dans le but de déchiffrer leur sens, à des solutions qui pourraient le tromper, ce qui complique tant la tâche d'apprentissage aux étudiants que celle liée à leur enseignement.

Mots-clés: expressions idiomatiques - difficultés de compréhension - difficultés d'utilisation - aspect culturel - production orale.

Abstract:

The objective of our contribution is to identify the main difficulties that first-year Algerian students specializing in French as a Foreign Language (FLE) may encounter in constructing the meaning of French idiomatic expressions related to the expression of emotions. We examined these difficulties on two levels: comprehension and use. This was done through an analysis of responses to two activities conducted during comprehension and oral expression sessions, while emphasizing that comprehension alone does not necessarily guarantee correct usage in specific contexts. It emerged that these difficulties stem primarily from the lack of familiarity with idiomatic expressions and their metaphorical nature, leading learners, in their attempts to decipher their meaning, to resort to solutions that may mislead them, thereby complicating both the students' learning process and the task of teaching them.

Keywords: idiomatic expressions - difficulties of comprehension - difficulties of use - cultural aspect - oral production.

* Auteur correspondant : Amel ABDELOUHAB

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

Les expressions idiomatiques revêtent une importance capitale puisqu'elles sont utilisées fréquemment et inconsciemment par les natifs, mais difficilement interprétables, apprises et utilisées par les non natifs. Selon González-Rey (12 : 2010), l'emploi spontané de ces expressions par les apprenants témoigne d'une bonne maîtrise de la langue, et plus l'apprenant sait les utiliser à bon escient dans son langage, plus son niveau de langue est considéré comme élevé. Ainsi, si l'enseignement d'une langue étrangère vise à installer chez l'apprenant une compétence communicative, il serait alors impératif d'aborder ces structures linguistiques qui font partie intégrante du discours oral et écrit. Or, la réalité en classe de langue est que les expressions idiomatiques n'ont pas la place de choix qu'elles méritent et restent quand bien même négligées, contrairement aux instructions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui préconise leur enseignement dès le niveau débutant (Cavalla, 7 : 2009).

En effet, ces structures linguistiques pourraient ajouter une vraie richesse au vocabulaire des apprenants; ces derniers étant toujours en déficit, notamment lors de leurs premières années d'apprentissage. C'est ce que nous avons remarqué lors de notre expérience en tant qu'enseignante assurant le module de compréhension et d'expression orale (CEO). Un premier constat concernant la panique des étudiants lors des moments de prise de parole, nous a conduits à essayer d'en comprendre les causes, et après des discussions ouvertes avec nos étudiants, il s'est avéré que, outre la peur du jugement des autres, l'incertitude quant à leur niveau dans cette langue apprise, qui se manifeste souvent par la peur de ne pas trouver les bons mots ou de ne pas pouvoir exprimer clairement ses pensées, constitue la source initiale du problème qui inhibe cet acte de prise de parole.

En se rendant alors compte du problème, et en plus du travail sur le lexique, nous avons introduit des expressions idiomatiques à nos séances, afin de donner aux apprenants de quoi enrichir leur vocabulaire et leur expression orale. Cependant, la tâche s'avère être complexe et pose des défis à la fois au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage. Dans cet article, notre focus se fera sur les difficultés d'apprentissage: quelles sont alors les difficultés que des étudiants en 1ère année licence de FLE rencontrent en matière de compréhension et d'emploi des expressions idiomatiques françaises?

Pour apporter des éléments de réponses à notre questionnement, nous allons nous baser sur un corpus constitué de réponses des étudiants à deux activités: une activité de compréhension et une activité de production orale. Et puis, partant du fait que la compréhension de ces expressions à elle seule ne garantit pas forcément une application pratique réussie, notre analyse s'est faite sur les deux plans: celui de la compréhension et celui de l'utilisation.

Nous allons donc, dans un premier temps, présenter le déroulement de la séance ainsi que les activités mises en oeuvre, pour finalement nous attarder sur l'analyse des réponses des

étudiants, en nous focalisant sur les difficultés rencontrées, à la fois, au niveau de la compréhension que de l'usage des expressions par les étudiants. Mais avant cela, un survol sur la nature de ces expressions dites idiomatiques (EI) ainsi que sur leur enseignement/apprentissage nous paraît judicieux.

1. Les expressions idiomatiques: aperçu historique, définition et aspects linguistiques

Selon Denhière et Verstigel (1997), plus de 2300 EI sont présentes dans la langue française (et il est probable que le vrai chiffre soit plus élevé), constituant un sous-ensemble des expressions figées. L'intérêt pour ces expressions remonte à de nombreuses années, et au fil du temps, la recherche dans ce domaine a pris de l'ampleur, donnant naissance à plusieurs articles, dictionnaires et ouvrages dans le domaine de la phraséologie (Jovanovic, 3 : 2017). Petit à petit s'est constituée la phraséodidactique dont l'objectif premier se trouve être d'analyser ces EI dans l'enseignement de la langue maternelle et étrangère.

Ces locutions trouvent leurs racines dans les langues anciennes, telles que le latin et le grec. La littérature, les oeuvres théâtrales ainsi que les croyances et la sagesse populaires, en constituent l'origine, ce qui les a profondément ancrées dans le patrimoine socioculturel de la langue depuis le Moyen Âge. Leur apparition semble être liée à l'usage populaire, les récits oraux, et les événements historiques avec un emploi principalement oral avant d'être consignées par écrit. Au fil des siècles, certaines d'entre elles ont gardé leur forme d'origine, tandis que d'autres ont subi des changements linguistiques et/ou sémantiques. Par exemple, au XIVe siècle, on disait «prendre la clé des champs» pour évoquer la fuite à travers les champs. Cette expression a laissé place à «prendre le large» ou encore à «faire son sac et ses quilles» au XVe siècle. Au XVIIe siècle, fuir, c'est «prendre ses jambes à son cou» et «mettre les voiles». Cependant, c'est la variante «prendre la tangente» qui est utilisée au début du XXe siècle, comme l'explique un article du Figaro. Enfin, certaines expressions ont été abandonnées et remplacées en raison des changements culturels ou de leur obsolescence.

Pour définir ces structures, nous avons choisi de reprendre la définition de Jovanovic, qui nous paraît complète et couvre surtout tous les aspects importants d'une EI: «*Une expression idiomatique se définit comme un ensemble figé de mots qui se caractérise par une unité lexicale et syntaxique, par une unité de sens, par un emploi métaphorique et par un fonctionnement dans le discours comme un mot simple*», (Jovanovic, 5 : 2017). Il ressort de cette définition que les mots constituant l'EI sont utilisés ensemble de manière fixe, formant une unité indivisible. La cohésion entre ces mots en termes de vocabulaire (unité lexicale) et de structure grammaticale (unité syntaxique) renforce cette notion d'indivisibilité de l'EI. Et puis, en plus de leur nature métaphorique, leur sens figuré, qui ne peut être dégagé de la signification littérale des mots composants l'expression, leur donne la fonctionnalité d'un simple mot, ajoutant ainsi au langage de la vivacité et de la couleur.

Mais «*même au sein des idiomes, l'idiomaticité est relative*» (Espinat, 4 : 2013). Tagnin (13 : 1989), parle de niveaux de non-transparence des EI en expliquant que ces expressions varient dans leurs niveaux de transparence; pour ce dernier, le premier critère qui détermine si une expression est idiomatique ou pas est celui de la non-transparence. Burger (31-33 : 2007) quant à lui a exprimé la même idée sous un nouvel angle, en parlant de degrés d'idiomaticité. Selon lui, il

existe des expressions qui sont entièrement idiomatiques, comme l'expression «mettre son grain de sel» où aucun mot composant l'expression ne fait allusion à son sens. D'autres dites semi-idiomatiques, incluent quelques termes qui conservent leur sens littéral, comme «avoir une peur bleue» où le terme «peur» conserve son vrai sens, et la couleur bleue est utilisée pour désigner une certaine intensité. Finalement, il explique que les constructions telles que les formules routinières (bonjour!) et les collocations (faire la vaisselle) n'entrent pas dans la catégorie des idiomes, et sont de ce fait non-idiomatiques.

Cela dit, cette opacité inhérente aux EI, où la sémantique des mots donne peu, ou ne donne aucun indice sur le sens figuré, incite les enseignants à rechercher les meilleures démarches pédagogiques pour orienter efficacement leurs apprenants vers une meilleure compréhension de ces structures linguistiques, bien que la tâche ne soit pas de tout repos.

2. La compréhension des expressions idiomatiques

Plusieurs études ont exploré comment l'esprit humain traite et comprend les EI; les chercheurs ont été unanimes sur la complexité de cette tâche.

Selon les modèles non-compositionnels tels que celui de Bobrow et Bell (1973) et celui de Swinny et Cutler (1979), les EI font l'objet de deux traitements: un traitement littéral et un traitement figuré. La différence entre ces deux modèles réside dans la succession des deux traitements; en effet, pour Bobrow et Bell, le traitement littéral se fait en premier, suivi, par un traitement figuré, tandis que les seconds postulent plutôt pour un traitement simultané des deux types. Gibbs (1980), de son côté, avec son modèle d'accès direct, suppose que les EI sont compris directement avant la construction d'une interprétation littérale et avant même la fin de l'identification de l'expression. Or, ceci ne semble plausible que dans le cas des EI plutôt familières. Ces modèles se concentrent sur la signification une fois construite plutôt que sur l'accès à la signification.

Les modèles compositionnels, quant à eux, se focalisent sur la compréhension des EI proprement dite. Une des études les plus importantes dans ce sens est celle de Cacciari et Tabossi (1988); ces chercheurs, pour étudier la compréhension des EI, ont sélectionné des EI non ambiguës, c'est à dire des expressions dont la signification ne peut pas être littérale (être au septième siècle), ils ont enregistré ces EI de sorte à ce que les participants les entendent mot par mot, puis immédiatement après le dernier mots, une séquence de lettres apparaît sur un écran et les participants devaient décider si cette séquence formait un mot existant dans la langue ou non; ces mots apparaissaient après chaque EI pour évaluer la compréhension, ils peuvent être associés au dernier mot de l'EI soit figurativement ou littéralement ou bien n'ont aucun lien avec l'expression. Le temps de réponse des participants a été enregistré, et les résultats ont montré que les réponses étaient plus rapides lorsqu'il s'agit des mots associés à la signification idiomatique, ce qui suggère que la compréhension des EI est plus facile lorsque ces derniers sont familiers et sont dans leur contexte approprié, ceci concorde avec le modèle d'accès direct de Gibbs (1980) mais ne reste plausible que dans le cas des EI familières. Dans le cas des EI

moins ou non prédictibles, l'activation de la signification littérale précède celle de la signification idiomatique selon les résultats rapportés par Cacciari et Tabossi (1988), ce qui est en accord avec le modèle de Bobrow et Bell (1973).

Ces études nous ont permis d'extraire les principaux facteurs qui jouent un rôle primordial dans la compréhension des EI: le degré de transparence de l'EI, la familiarité de l'EI et le contexte. Le degré de transparence d'une EI correspond, comme expliqué supra, à la relation entre le sens littéral et idiomatique de l'expression. La familiarité de l'EI, quant à elle, fait référence à la fréquence d'apparition de l'EI dans le langage, à la fois, à l'oral ou à l'écrit. Dans le cas de l'étude qui fait l'objet de cet article, les expressions ont été présentées en dehors de tout contexte linguistique ou situationnel spécifique, en se concentrant uniquement sur le degré de transparence et la familiarité de l'EI pour analyser les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants.

3. Enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques

C'est là que la chaussure appuie. En effet, ces structures posent de nombreux problèmes et les enseigner et/ou les apprendre n'est pas une tâche aisée. Cependant, aucune raison ne justifierait le fait de ne pas les aborder en classe (Jovanovic : 2017); l'idée n'étant pas de consacrer un cours entier à ces expressions, mais de faire en sorte de les appréhender en cours, notamment lorsqu'elles figurent dans un texte ou une vidéo, par exemple. Aussi, si l'on part de l'idée que « *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* » soulignée par les propos de Bally (73 : 1951), on penserait alors à l'exigence de les enseigner et mettre en avant leur importance dans la didactique des langues étrangères.

Principalement, l'apprenant doit acquérir une compétence à «lire entre les lignes» pour induire et arriver au sens de l'expression. Dans cette optique, l'image, la traduction, la mémorisation, le regroupement thématique, les textes littéraires, ou encore les jeux pour les plus petits, constituent des approches très utilisées pour l'enseignement des EI. L'approche comparative entre les expressions de la langue étrangère et celles qui existent dans la langue maternelle de l'apprenant est également une pratique très courante. Cette confrontation des différents systèmes linguistiques, favorise la compréhension et la mémorisation. Elle est aussi particulièrement utile lorsque l'enseignant veut mettre l'accent sur l'élément culturel; lui, qui, en plus de sa fonction d'enseignant, est considéré comme un médiateur culturel.

Nous allons maintenant nous pencher sur la description de la méthode ainsi que les activités que nous avons proposées à nos étudiants.

4. Méthode

Comme cité supra, le travail qui fait l'objet de cet article s'est déroulé sur deux séances; une séance de compréhension orale puis une séance d'expression orale, comme l'ordre naturel des choses le voudrait, car les deux moments se complètent et ne pourraient être séparés. Notre classe est composée de vingt-six étudiants, dont vingt-et-une femmes et cinq hommes, inscrits

Entre le marteau et l'enclume des expressions idiomatiques françaises?
Difficultés de compréhension et d'usage pour des étudiants algériens en première année
licence de FLE

en première année licence, au département de français de l'université de Mostaganem. Leur âge varie entre 17 et 20ans.

Dans le cadre des séances de compréhension et d'expression orale (CEO) en première année de licence de FLE, les finalités pédagogiques s'articulent autour de compétences clés telles que la compréhension et la production de messages oraux dans différentes situations de communication. Cela inclut la structuration et la planification du discours tout en dotant les apprenants d'un lexique riche. Le cours s'appuie sur des activités interactives et l'utilisation de documents audio-visuels authentiques pour exposer les apprenants à des situations de communication réelles. Généralement, le travail en classe s'effectue individuellement ou en groupe, avec des activités variées telles que des jeux de rôle ou des exposés, qui visent à encourager les apprenants à s'exprimer librement et à interagir entre eux (communication horizontale) et avec l'enseignant (communication verticale).

L'objectif de cette séance en particulier était d'amener les apprenants à examiner leurs émotions et à les exprimer dans des contextes spécifiques, en utilisant un vocabulaire adéquat. Nous avons donc entrepris une activité de compréhension basée sur une fiche pédagogique du site «Enseigner le FLE avec TV5Monde». Les étudiants ont dû visionner une vidéo (un extrait d'une série humoristique), répondre aux activités proposées dans la fiche apprenant, puis, avec une carte mentale au tableau, recenser le vocabulaire relatif à l'expression des émotions vu durant ces activités de compréhension orale.

Dans une perspective d'enrichissement du vocabulaire des étudiants en relation avec l'expression des émotions, nous avons choisi d'inclure quelques EI. Nous avons donc, sélectionné avec soin deux à trois expressions pour chacun des sentiments suivants: la joie, la colère, la tristesse, la peur et la honte. Nous avons utilisé le manuel de Nicole Larger et Reine Mimran (2007) «Le vocabulaire expliqué du français: niveau intermédiaire», publié par CLE international, pour choisir nos EI. Nous avons veillé à ce que les expressions choisies soient simples, mais aussi et surtout courantes et très utilisées dans le langage quotidien, pour que les étudiants puissent s'en servir dans divers contextes. Au total, une liste de 11 EI se rapportant à 5 émotions a été étudiée:

La joie	La colère	La tristesse	La peur	La honte
- Être aux anges. - Être fou de joie.	- Avoir la moutarde qui monte au nez. - Voir rouge.	- Pleurer comme une madeleine. - Avoir le cafard.	- Avoir une peur bleue. - Avoir des sueurs froides. - Avoir froid dans le dos.	- Ne plus savoir ou se mettre. - Vouloir entrer dans un trou de souris.

Tableau 1 Expressions idiomatiques choisies pour chaque émotion

Pour présenter ces expressions aux étudiants, nous avons adopté une démarche sémasiologique, qui va de la forme de l'EI vers son sens, contrairement à la démarche onomasiologique, qui elle, va du sens à la forme. La liste d'idiomes a été présentée aux étudiants sans classification aucune, et c'était à eux, de classer les expressions par émotion, à l'aide d'un tableau. Le travail s'est effectué en binôme, puis, une mise en commun a eu lieu, tout en encourageant les étudiants à discuter des raisons de leurs choix, les amenant ainsi à réfléchir à la signification des idiomes dans un contexte émotionnel, en plus du fait que l'échange d'idées renforce la compréhension. Il leur a également été demandé d'utiliser ces idiomes dans des exemples concrets pour vérifier leur usage. Ceci s'est fait durant la séance de compréhension orale.

Durant la séance d'expression orale, l'activité sélectionnée présentait une opportunité pratique pour utiliser ces expressions dans le cadre d'un exercice oral. Lors de cet exercice, les étudiants devaient se mettre dans différentes situations données; leur rôle étant d'identifier l'émotion que ladite situation provoquerait, d'expliquer ce qu'ils ressentiraient ainsi que leurs réactions en utilisant les idiomes abordés. Voici le tableau illustrant l'activité:

Situation	Émotion provoquée	Ce que vous ressentez (se contrôler ou se laisser aller ?)
Vous êtes dans une file d'attente depuis 40 minutes et une personne passe devant vous.		
Il y a une alerte à la bombe dans le métro.		
Vous regardez Titanic, seul(e), un samedi soir. Ce sont les dernières minutes du film.		
Vous êtes au travail: vous apprenez que vous venez de gagner au loto.		
Vous devez faire un discours devant toute la promo.		
Le directeur de votre entreprise vous appelle: «Tu sais que je compte sur toi, tu prendras ma suite...»		
Vous êtes à un mariage, votre vieille tante Hamida vous dit: «Qu'est-ce que tu ressembles à ta mère!»		

Tableau 2 activité de production orale

Après avoir présenté les deux activités utilisées, nous allons nous intéresser, dans les parties qui suivent, aux difficultés rencontrées par les étudiants sur les deux plans: celui de la compréhension des EI lors de l'exercice de classification; et celui de l'utilisation de ces EI dans des contextes spécifiques lors de la séance d'expression orale. Commençons premièrement, par les défis liés à la compréhension.

5. Résultats et analyse

5. 1. Défis liés à la compréhension

Lors de la classification des EI, les étudiants ont exprimé une certaine confusion entre les émotions qui peuvent se rapprocher (colère et dégoût par exemple), ce qui a rendu difficile le classement précis. Certaines expressions ont été facilement repérées; il s'agit plus précisément des expressions: «être fou de joie», «avoir une peur bleue» ou «pleurer comme une madeleine». Comme nous pouvons le remarquer, le sens de ces EI est assez explicite en raison de la présence de notions qui évoquent directement le sentiment: «joie, peur et pleurer». La transparence de ces EI a facilité la tâche de classification aux apprenants.

Cependant, il a été évident que les deux expressions «avoir une peur bleue» et «pleurer comme une madeleine» intriguaient les étudiants, et parfois les amusaient; comment pourrait-on attribuer une couleur à la peur, et encore moins relier des pleurs à une madeleine? En fait, ce qui échappe à ceux qui n'y sont pas familiers, ce sont les connotations culturelles que ces expressions ont. Alors que le terme «bleu» se réfère au teint bleuâtre suite à une violente peur, le terme «madeleine» quant à lui, ne fait absolument pas référence à une madeleine mais plutôt à Marie-Madeleine qui a confessé tous ces péchés à Jésus en pleurant à chaudes larmes, selon la Bible. La compréhension de ces images dans ce contexte culturel spécifique n'a pas été évidente pour les apprenants. L'association de la couleur bleue précisément à la peur leur semblait curieuse, et la comparaison entre les pleurs et une madeleine est pour eux, plutôt inattendue et donc amusante. C'est un aspect qui contribue à la complexité de la compréhension interculturelle des idiomes.

Pour les autres EI, qui sont plutôt métaphoriques, utilisant des termes figuratifs pour exprimer une émotion d'une manière imagée, rares sont les étudiants qui ont réussi à en saisir le sens. Cette difficulté peut être expliquée par l'ambiguïté inhérente à ses expressions, qui résulte souvent du caractère symbolique et conventionnel du langage (Merine et al., 12 : 2020). En voici un petit aperçu de la façon dont certains étudiants les ont initialement classées, pour ne reprendre que celles qui ont posé problème lors de la classification, et en ajoutant le sentiment de «dégoût»; bien que ce dernier n'a pas été dans la liste de sentiments que nous avons choisis mais que les étudiants ont mentionné en relation avec deux expressions:

La joie	La colère	La tristesse	La peur	Le dégoût	La honte
---------	-----------	--------------	---------	-----------	----------

	- Ne plus savoir où se mettre.	- Être aux anges.	- Vouloir entrer dans un trou de souris.	- Avoir la moutarde qui monte au nez. - Avoir le cafard.	- Avoir des sueurs froides. - Avoir froid dans le dos.
--	--------------------------------	-------------------	--	---	---

Tableau 3 classement initial (erroné) des EI par les étudiants

L'aspect métaphorique de ces EI, bien qu'elles soient simples mais peu familières à nos étudiants, a fait que ces derniers ont essayé plusieurs méthodes pour déchiffrer les métaphores utilisées et accéder au sens. Cependant, le rapprochement des émotions a rendu la tâche encore plus complexe. L'expression «être aux anges» a été interprétée correctement par l'ensemble des étudiants, mis à part six d'entre eux qui l'ont plutôt associée à la tristesse, où, selon eux, la notion d'«anges» les a guidés à envisager une relation avec la mort.

Une traduction littérale, sans altération de sens, est rarement possible, surtout lorsque deux langues véhiculent des cultures distinctes (Bouanani, 67 : 2020). La première constatation que nous avons faite, c'est qu'il était évident que les étudiants ne pouvaient s'empêcher de recourir à la traduction littérale, bien que nous leur ayons expliqué qu'une traduction littérale ne peut pas toujours capturer le sens idiomatique de ces expressions; elle pourrait fournir à l'apprenant, notamment débutant, des indices, mais il reste néanmoins, toujours important de considérer les nuances culturelles et linguistiques qui diffèrent d'une langue à une autre. Mais puisque c'est une stratégie de compréhension naturelle, disons que ce recours s'est fait de façon instinctive pour compenser l'absence du sens évident de ces expressions; un sens qui peut être éloigné ou parfois même opposé au sens littéral des mots composant l'expression. À plusieurs reprises, la traduction littérale faite par les étudiants les a induites en erreur, en les amenant à une interprétation incorrecte de l'expression.

Le recours à la traduction littérale a eu lieu à plusieurs reprises; en effet, nous avons remarqué que les étudiants donnaient plus de réponses littérales et de réponses n'ayant aucun lien idiomatique apparent avec le sens de l'idiome que de réponses idiomatiques; en voici quelques exemples:

Expression idiomatique	Réponses littérales	Réponses idiomatiques	Réponses erronées n'ayant aucun lien idiomatique
------------------------	---------------------	-----------------------	--

Entre le marteau et l'enclume des expressions idiomatiques françaises?
Difficultés de compréhension et d'usage pour des étudiants algériens en première année
licence de FLE

Vouloir entrer dans un trou de souris	«Entrer dans un endroit très petit»	Aucune	«c'est pour trouver quelque chose que l'on a perdu» «Se cacher dans un endroit très petit»
Ne plus savoir où se mettre	«Quand la personne est agitée, en colère et effectue des mouvements de va et vient» «Ne pas savoir où se placer dans un endroit»	Aucune	«Ne pas savoir comment réagir»
Avoir le cafard	Aucune	Aucune	«Ressentir du dégoût»
Avoir la moutarde qui monte au nez	Aucune	Aucune	«Ressentir du dégoût»

Tableau 4 réponses littérales et erreurs d'interprétation

Pour l'EI «vouloir entrer dans un trou de souris», aucun étudiant ne l'a reliée avec le sentiment de honte ou d'embarras. Mais ils se sont plutôt mis d'accord sur le fait qu'elle exprimait de la peur, en pointant du doigt le fait de se cacher (sens dû à une traduction littérale) ou de se protéger dans un petit endroit, sans saisir le sens figuré de l'embarras. Pour les expressions qui se rapportent à la colère, par exemple, certains ont plutôt opté pour «ne plus savoir où se mettre», s'appuyant sur le fait que lorsqu'une personne est en colère, elle est généralement agitée ou effectue des mouvements de va et vient, se basant ainsi sur le sens littéral de l'expression. Pendant que le sens est figuratif et fait référence à une honte ou à une situation inconfortable où la personne ne sait pas comment réagir.

Cette traduction littérale peut parfois déformer l'image mentale qui joue un rôle crucial dans la déduction du sens idiomatique, voire empêcher l'apprenant de construire une image mentale correcte; déjà que pour un apprenant de langue débutant, la création d'une image mentale précise pour une EI représente un vrai défi. Dans le cas de l'expression «avoir la moutarde qui monte au nez», ou encore «avoir le cafard», les étudiants ont eu du mal à créer des images mentales précises en liant les deux expressions au dégoût plutôt qu'à la colère et la tristesse. Quoique ce sentiment ne faisait pas partie des sentiments que nous avons choisis, les étudiants ont vraiment insisté sur cette association. Pour «avoir le cafard» par exemple, une étudiante a vite associé le fait qu'un cafard est dégoûtant et que, par conséquent, l'expression devrait exprimer du dégoût. Alors que si on se penche sur le mot cafard utilisé dans cet idiome, on trouve plutôt qu'il fait référence aux pensées négatives ou pessimistes, exprimant ainsi de la tristesse. Si cela montre une chose, ce sera alors la nécessité de dissocier l'image mentale de l'interprétation littérale et de la lier plutôt avec le sens figuratif d'une part, puis de renforcer

une compréhension approfondie du contexte culturel dans lequel ces EI sont utilisées, d'autre part.

Comme on peut le remarquer aussi, les EI dépourvues d'acceptions littérales (exemple: avoir la moutarde qui monte au nez) ont posé plus de difficultés aux apprenants, et ces derniers ont plutôt essayé de déduire le sens en se basant sur leurs connaissances linguistiques et leurs représentations mentales, s'éloignant ainsi d'une interprétation littérale car, cette dernière n'a pas de sens évident dans ce cas. ce sont les EI qui peuvent donner lieu à deux interprétations possibles: littéraires et idiomatiques (exemple: ne pas savoir ou se mettre), qui ont poussé les apprenants à faire un traitement littérale de l'expression; cela est dû au manque de familiarité avec ces expressions, ce qui est en accord avec les résultats obtenus par Cacciari et Tabossi (1988) et le modèle de Bobrow et Bell (1973), qui préconisent que si l'EI entendue n'est pas familière pour l'apprenant, la signification littérale est activée avant celle idiomatique.

Cela dit, l'analyse des difficultés majeures rencontrées par les étudiants lors de la classification des EI souligne la complexité inhérente à la compréhension de ces formules linguistiques, où le degré de transparence de l'EI ainsi que la familiarité de cette dernière jouent un rôle crucial dans la construction de son sens. Entre le caractère métaphorique, le recours à la traduction littérale et les connotations culturelles, nous avons veillé à y sensibiliser les apprenants tout en leur présentant des situations où ces expressions pourraient être utilisées. Or, les difficultés de compréhension des idiomes ne se limitent pas à celles observées durant la séance (et qui restent spécifiques aux expressions incluses dans la liste choisie pour l'activité), mais d'autres difficultés pourraient survenir avec d'autres EI, notamment avec celles qui pourraient être interprétées de différentes façons ou encore celles qui impliquent des métaphores complexes. Il est aussi à noter que ces difficultés peuvent également varier en fonction du niveau des apprenants, de l'exposition antérieure aux EI et de leur connaissance préalable de la culture de la langue cible.

On pourrait avancer que malgré ces difficultés, nos apprenants se sont sortis tant bien que mal; mais pour les familiariser à l'utilisation et à la mise en œuvre de ces EI dans des contextes courants et divers, nous sommes passés à une activité de production.

5. 2. Qu'en est-il de leur utilisation alors?

Venons-en maintenant à l'utilisation concrète des EI dans le cadre de l'exercice de production orale. Rappelons que cette activité consistait à mettre les étudiants dans des situations diverses impliquant une variété de sentiments; ces derniers devaient identifier leur ressenti et imaginer la scène en racontant comment ils auraient réagi, et ce, en utilisant les EI vues lors de la première activité. Les différentes expressions ont été employées, et nous avons tenté de faire un focus sur l'intégration de ces EI par les étudiants dans des contextes spécifiques, tout en vérifiant si le sens n'a pas été confondu, et en prêtant attention au respect du ton émotionnel attendu.

Tout d'abord, l'utilisation des EI qui ont été abordées en classe dans une activité orale s'est avérée être une tâche engageante pour les étudiants. Un constat initial concerne l'enthousiasme des étudiants lors de cette activité, qui s'est traduit par un échange riche et dynamique, où ils

Entre le marteau et l'enclume des expressions idiomatiques françaises?
Difficultés de compréhension et d'usage pour des étudiants algériens en première année
licence de FLE

ont partagé leurs propres expériences et anecdotes, utilisant ainsi les expressions étudiées en racontant des situations déjà vécues. Ce constat révèle la nature vivante et colorée de ces expressions, qui ont favorisé une communication engageante et interactive durant la séance.

En ce qui concerne celles assez explicites qui ont été facilement repérées lors de la classification, elles n'ont pas posé de problème particulier lors de leur utilisation non plus. Nous parlons plus précisément des expressions «être aux anges», «être fou de joie» et «pleurer comme une madeleine». Ça a également été le cas pour «avoir le cafard» qui, après son explication, les étudiants ont pu l'utiliser correctement. Ceci reviendrait à la transparence de ces EI, ce qui fait qu'elles restent généralement accessibles même pour un apprenant débutant.

Il faut dire que ce sont plutôt les EI qui sont un peu plus imagées qui ont posé problème, à commencer par la rétention de leurs structures linguistiques. En effet, il a été difficile pour certains étudiants de se souvenir de la formule correcte de l'EI qu'ils envisageaient d'utiliser, les obligeant, parfois, à s'arrêter pour les lire. Comme c'était le cas pour «avoir la moutarde qui monte au nez» ou «ne plus savoir où se mettre». Et même si ceci n'a été remarqué que chez une minorité, cela reste totalement compréhensible, car l'aptitude à se souvenir d'une EI nouvellement apprise varie d'un apprenant à un autre. Une utilisation ou une exposition fréquente à ces expressions devrait renforcer leur mémorisation.

Même si utiliser ces expressions dans des contextes spécifiques n'est pas toujours évident pour un apprenant de langue, cela est de mise, car c'est cet aspect qui confirme le plus une compréhension approfondie. Dans la quatrième situation de l'activité, par exemple, où l'on suppose qu'en étant au travail, on nous appelle pour nous annoncer que l'on vient de gagner au loto, les étudiants ont exprimé qu'ils «seraient aux anges» ou encore «fous de joie», mais un étudiant a plutôt utilisé l'expression «ne plus savoir où se mettre» bien qu'il ait correctement identifié le sentiment associé à la situation. Nous avons également remarqué une confusion et une hésitation lors de l'utilisation de cette expression dans ce contexte, mais l'étudiant s'est expliqué par le fait que, suite à une telle nouvelle, «il ne saurait plus où se mettre», voulant ainsi dire qu'il ne saurait comment réagir, ce qui est incorrect pour cette expression qui devrait être utilisée dans une situation d'embarras. Dans ce cas particulier, l'usage inapproprié de cette expression montre, soit une mécompréhension des nuances entre les différentes EI, soit une erreur de transfert où l'étudiant a utilisé l'expression dans un contexte qui ne correspond pas à son sens conventionnel.

On pourrait également, dans ce cas, lui reprocher une traduction littérale, ou encore l'influence de la langue maternelle, (qui est ici l'arabe algérien) qui constitue une source d'inférence pour les apprenants de langues. Nous avons donc demandé à l'étudiant de traduire l'expression «ne plus savoir où se mettre» en arabe algérien, et selon lui, cela donnerait «massabtch wine nhat rohi» /masabtʃ win nhat ruhi/, ou encore «massabtch kindir lrohi» /masabtʃ kindir l ruhi/, se penchant ainsi sur le fait de ne pas savoir comment réagir face à une nouvelle où quelque chose tout en faisant référence à une situation de bonheur, ce qui est une interprétation nuancée qui diffère de la signification originale (notez que pour nous, cette traduction ne reflète pas une

situation de bonheur, mais évoque plutôt une difficulté à réagir dans une situation d'embarras ou de perplexité.). En effet, le sentiment a été identifié correctement, mais l'étudiant n'a pas réussi à choisir l'expression qui capture précisément l'émotion attendue dans la situation donnée.

En ce qui concerne les EI exprimant le sentiment de peur, citons les trois suivantes: «avoir des sueurs froides», «avoir froid dans le dos» et «avoir une peur bleue». Un francophone pourrait déceler les nuances de ce sentiment de peur dans les trois. En revanche, il serait beaucoup plus compliqué pour un apprenant débutant qui vient d'y être exposé de ressentir les différents degrés d'intensité du sentiment exprimé par ces trois. Ceci, nous l'avons remarqué lors de la cinquième situation proposée dans l'activité, où l'on suppose que l'on doit faire un discours devant toute la promotion. Beaucoup d'étudiants ont exprimé leur sentiment de peur et d'anxiété en utilisant les trois expressions de manière égale, négligeant les degrés variables de peur exprimés par chacune des expressions. Ainsi, en prenant la parole en public, il serait raisonnable (ou acceptable) d'«avoir des sueurs froides», alors qu'«avoir froid dans le dos», ou plus encore, «avoir une peur bleue» seraient des réactions démesurées et exagérées face à cette situation. Ces nuances d'intensité des émotions exprimées par les EI peuvent être difficiles à cerner pour les apprenants, mais il reste important d'en être conscient et de les y sensibiliser pour une compréhension plus approfondie, et donc une utilisation plus correcte.

En somme, l'emploi des EI, en particulier celles liées aux émotions, n'est pas une tâche aisée pour les apprenants. Une confusion et une hésitation ont eu lieu lors de cette activité de production, car même après la déduction du sens figuré d'une EI, l'apprenant se trouve dans l'obligation de comprendre comment cette EI est utilisée dans des contextes de communication réels, en tenant compte des registres de langue, du contexte social et de la relation entre les interlocuteurs. Et puis, dans ce contexte émotionnel, en plus du choix de l'expression qu'il faut, l'apprenant doit également veiller à choisir celle qui capture précisément l'intensité de l'émotion qu'il voudrait exprimer, pour transmettre efficacement son message et éviter tout malentendu.

6. Discussion

Il ressort de notre expérience que la compréhension des significations des EI ne suffit pas encore pour garantir une utilisation correcte de ces dernières. Au niveau de la compréhension, le caractère conventionnel des EI constitue en quelque sorte le problème global et fondamental auquel se heurtent les apprenants, et duquel découlent des «sous-difficultés» telles que la métaphore utilisée dans l'EI qui implique la déduction du sens figuré et non pas le sens littéral. Parfois, la traduction littérale utilisée comme solution pour déduire le sens pourrait induire les apprenants en erreur, non seulement en modifiant le sens de l'expression, mais aussi en les amenant à un sens improbable. Aussi, leur ancrage dans la culture, aspect auquel les apprenants devraient être sensibilisés, complique davantage cette tâche de compréhension. Pour les apprenants qui n'y sont pas habitués, il est également difficile de déceler les variations de nuances entre les expressions, comme on a pu le voir supra. Et plus l'EI est peu familière pour l'apprenant avec un niveau de non transparence élevé, plus il serait difficile à l'apprenant d'accéder à son sens. Outre ces difficultés, la polyvalence de certaines EI et l'évolution linguistique qu'elles peuvent subir, peuvent aussi présenter des défis supplémentaires, qui

restent tous liés à cette caractéristique centrale de conventionnalité. Cependant, les expressions comparatives ou celles assez explicites ou semi-idiomatiques (BURGER, 31 : 2007) ne posent généralement pas de problèmes aux apprenants.

Une utilisation correcte dans des contextes spécifiques, quant à elle, étant l'objectif de tout enseignement/apprentissage des EI, ne pourrait se faire sans une approche contextuelle. Comprendre donc, le contexte d'usage d'une EI avec une considération du registre de langue et de la relation entre les interlocuteurs est crucial, car on ne peut pas se permettre de les utiliser n'importe où et avec n'importe qui. Ceci, dans la mesure où il s'agit de les approprier et de les utiliser de la manière la plus naturelle possible. Fournir des occasions d'apprentissage authentiques et encourager les apprenants à utiliser les EI, pourraient les aider à comprendre et à se familiariser avec leur usage.

Après avoir examiné les difficultés auxquelles nos apprenants ont fait face durant les activités que nous leur avons proposées, explorons maintenant d'autres possibilités d'activités que l'on pourrait envisager pour aborder ces expressions en classe de langue, notamment lors des séances d'expression orale.

7. Propositions d'activités pour aborder les expressions idiomatiques lors des séances de l'oral

Pour ces séances, la stimulation de la production orale pourrait être facilitée en intégrant de manière ludique et interactive les EI, tout en les liant à leur contexte d'usage. Les jeux de rôles, par exemple, sont largement intégrés aux séances d'expression orale; ils constituent non seulement de précieux outils de pratique de la langue, mais également des moyen efficaces d'incorporer les EI. Il existe aussi, d'autres activités pouvant être utilisées dans le même objectif, telles que:

7. 1. Les discussions guidées

L'enseignant pourrait organiser des discussions guidées, où les étudiants devraient incorporer des EI vues en classe dans leurs réponses. C'est un moyen efficace pour faire parler les apprenants tout en ayant la possibilité d'utiliser ces structures apprises dans des situations naturelles, ce qui renforce la compréhension et la familiarisation à l'usage de ces EI. Les jeux, tels que le jeu de l'oie, peuvent également être adaptés à cette activité, et ce, en adaptant les règles du jeu aux objectifs de la séance.

7. 2. Activités intégrant l'image

L'enseignant pourrait sélectionner des images qui représentent des situations variées, et associer chaque image à l'EI appropriée. Durant l'activité, l'enseignant montre les images aux étudiants, les incite à commenter ce qu'ils sont en train de voir, tout en encourageant les discussions. Après cela, l'enseignant pourrait introduire les EI associées à chaque image, partant ainsi du sens à la forme, suivant une démarche onomasiologique. Les étudiants essaieraient de les intégrer dans leurs réflexions et discussions ultérieures. Dans une autre

perspective, l'enseignant pourrait également utiliser des images illustrant des EI, et c'est aux apprenants de trouver l'expression appropriée à partir de son illustration.

7. 3. Jouer sur la prédictibilité des expressions idiomatiques

La prédictibilité d'une EI se réfère au fait que cette dernière puisse être complétée lorsqu'elle se trouve incomplète. Elle dépend de la familiarité de l'expression ou encore de sa structure syntaxique. C'est particulièrement efficace pour la mémorisation des expressions par les apprenants pour une utilisation ultérieure. Ces derniers pourraient travailler de manière individuelle ou en binôme pour favoriser l'échange et l'interaction en classe. L'enseignant liste des expressions incomplètes au tableau, comme: «mettre la..... avant les.....», «avoir d'autres chats.....» Ou «être bavard comme». Les étudiants, à leur tour, en prenant la parole, doivent lire le segment de l'expression en essayant de la compléter le plus spontanément possible, et en justifiant leurs propositions de réponse.

Enfin, en plus du fait que de telles activités interactives invitent les apprenants à explorer la richesse de la langue tout en les encourageant à être actifs, il n'en demeure pas moins que les EI ajoutent une touche de vivacité et de couleur rendant l'activité encore plus ludique et authentique.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que nous avons pu, par le biais de cette expérience menée sur le terrain avec nos étudiants de première année licence de FLE, identifier les principales difficultés rencontrées par nos étudiants, tant au niveau de la compréhension que de l'utilisation des EI. Ces difficultés appellent à une réflexion sur les méthodes pédagogiques qui devraient être employées. De ce fait, nous soulignons la nécessité d'une approche contextuelle dans l'enseignement/apprentissage de ces éléments linguistiques. En mettant l'accent sur les connotations culturelles, et des activités pratiques, centrées sur des situations authentiques, il serait possible de familiariser les apprenants avec ces structures.

En réalité, vu leur valeur linguistique et culturelle inestimable, ces EI devraient faire partie intégrante de nos enseignements et avoir la place de choix qu'elles méritent, dans le but de doter les apprenants d'outils qui leur permettraient d'utiliser la langue avec toute sa richesse, de la manière la plus naturelle qui soit. On se doit de rappeler que l'objectif ultime de tout apprentissage de langue de façon générale, et de cet apprentissage des EI de façon particulière, n'est pas seulement de développer chez l'apprenant une relation avec la langue, mais aussi et surtout, de développer chez lui une relation avec l'Autre; cet allié incontournable dans la construction de la langue comme outil de l'action commune.

Références

- BALLY Ch, (1951), *Traité de Stylistique française*, Paris, 3e éd. Librairie Klincksieck.
- BOBROW S.A et BELL S.M, (1973). «On catching on to idiomatic expressions». in, *Memory & Cognition*. pp. 343-346.
- BURGER H, (2010), *Phraseologie, Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.

Entre le marteau et l'enclume des expressions idiomatiques françaises?
Difficultés de compréhension et d'usage pour des étudiants algériens en première année
licence de FLE

- CACCIARIC et TABOSSI P, (1988). «*The comprehension of idioms*». in, *Journal of Memory and Language*. N°27, pp. 668-683.
- CAVALLA C, (2009). « La phraséologie en classe de FLE », in *Les Langues Modernes*. N°1, pp. 1-12.
- DE LARMINAT A. (2016, 8 décembre). «*Fichtre! Dame! D'où sortent ces expressions anciennes qui courent encore?*», in, *Le Figaro*. Consulté le 19/09/2024, disponible sur: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2016/12/08/37002-20161208ARTFIG00041-fichtre-dame-d-o-sortent-ces-expressions-anciennes-qui-courent-encore.php>.
- DENHIÈRE G et VERSTIGEL J-C, (1997). « *Le traitement cognitif des expressions idiomatiques: activités automatiques et délibérées* ». Chap. in, *La locution: entre lexique, syntaxe et pragmatique. Identification en corpus, traitement, apprentissage*, sous la dir. de Pierre Fiala, Pierre Lafon, Marie-France Piguet, p. 119-148. Paris : INALF.
- ESPINAT M, (2013). « "*C'est là que la chaussure appuie*" : Aspects didactiques de la compréhension et traduction d'idiomes », In, *ELIS - Échanges de linguistique en Sorbonne*, 1. N° 6, pp.1-23.
- Fari Bouanani, G. E. H, (2020). «*La traduction comme stratégie d'apprentissage du français en Algérie*», in, *Langues & Cultures*, 1. N°1, pp.60-77.
- GIBBS, R.W.Jr. (1980). «*Spilling the beans on understanding and memory for idioms*», in, *conversation, Memory and Cognition*. N°8, pp. 149-156.
- GONZALEZ-REYI, (2010). «*La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement*», in, *la clé des langues - la culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'université*, pp. 1-12.
- JOVANOVIĆ I, (2017). «*Le traitement des expressions idiomatiques dans certains manuels de FLE*», in, *Revue du CEES : Centre Européen d'Études Slaves, Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues modernes*, N°6, pp. 1-16.
- LARGERN et MIMRANR, (2007), *Vocabulaire expliqué du français - niveau intermédiaire*, CLE international.
- Mérine, K., Belbahi, T., & Chouchane, M. (2020). «*Impact de l'ambiguïté linguistique dans un acte communicationnel : entre sens et interprétation*», in, *Langues & Cultures*, 1. N°1, pp. 9-24.
- TAGNIN S.O, (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*, São Paulo : Ática.
- SWINNEY D.A et CUTLER A, (1979). «*The access and processing of idiomatic expressions*», in, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. N°18, pp. 523-534.