

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem



Université Abdelhamid Ibn Badis

Faculté : Langue Etrangères

Thèse

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en didactique des langues et
des cultures en Langue française

***LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE
LEXICULTURELLE EN CLASSE DE FLE CHEZ LE
PUBLIC PRECOCE***

Présentée par : BELHAMIDI Schahrazed

Sous la direction de :Dr BELGHITAR Imène

Membres de jury :

- | | | |
|-----------------------|------|--------------------------|
| • Mme DELLALOU Nawel | Pr. | Université d'Oran 2 |
| • Mme BELGHITAR Imene | MCA. | Université de Tiaret |
| • Mme BENSEKAT Malika | Pr. | Université de Mostaganem |
| • Mr MEDJAHED Nadir | MCA. | Université de Mostaganem |
| • Mme BERBER Hafida | MCA. | Université de Mostaganem |

Année Universitaire : 2024 / 2025

Remerciements

Je présente mes vifs remerciements à mon encadrante Dr BELGHITAR Imène pour son encadrement et ses précieux conseils. Je remercie également madame la responsable de la formation doctorale Pr DELLALOU Naouel, pour son aide et la motivation qu'elle nous offrait à chaque fois, ainsi que la directrice du laboratoire Pr BENSEKKAT Malika pour sa douceur et son dévouement.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à mon frère et à mon mari pour leur soutien et leur présence constante tout au long de cette aventure.

Dédicace

*Je dédie ce travail à ma chère famille, le pilier
indéfectible de mon parcours....*

A mon père,

*qui, par sa vision et son exigence, a toujours su nous
pousser à exceller, et à ne jamais nous contenter du
peu.*

*Merci papa, pour la veste que tu m'as offerte pour le
jour de ma soutenance. Ton geste a ravivé en moi une
lueur d'espoir et m'a poussée à persévérer jusqu'à
l'accomplissement de ce projet.*

*A mon mari, ma mère, mes frères et sœurs ainsi que
ma belle famille pour leur amour et leur soutien.*

Schahrazed

Résumé

Cette thèse explore le développement de la compétence lexiculturelle chez les jeunes apprenants de français langue étrangère (FLE), en mettant l'accent sur l'intégration des expressions idiomatiques, souvent négligées dans les programmes d'enseignement en Algérie.

La recherche s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire, alliant la phraséodidactique et la didactique des langues-cultures.

L'objectif principal de cette étude est d'améliorer la compétence lexiculturelle des apprenants précoces en intégrant systématiquement des expressions idiomatiques dans leurs activités d'apprentissage. En effet, ces expressions, qui portent des significations culturelles et contextuelles riches, permettent aux élèves d'accéder à une compréhension plus profonde de la langue et de son usage dans des situations réelles. La thèse s'interroge sur l'efficacité des expressions idiomatiques pour atteindre cet objectif et propose que leur introduction dès le cycle primaire peut favoriser une ouverture sur le monde francophone.

Pour soutenir cette démarche, l'étude présente une séquence didactique qui illustre comment les expressions idiomatiques peuvent être intégrées dans le processus d'enseignement-apprentissage. En combinant théorie et pratique, elle propose des recommandations concrètes pour améliorer les pratiques éducatives, contribuant ainsi au développement d'une compétence lexiculturelle solide chez les jeunes apprenants.

En conclusion, cette thèse plaide pour une réévaluation de l'enseignement culturel au sein des programmes de FLE, en insistant sur le potentiel des expressions idiomatiques pour enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.

Mots clés : les expressions idiomatiques françaises, la lexiculture, la phraséodidactique, l'interculturalité, la compétence communicative

Abstract

This thesis explores the development of lexicultural competence among young learners of French as a Foreign Language (FLE), with a focus on the integration of idiomatic expressions, which are often overlooked in teaching programs in Algeria. The research takes an interdisciplinary approach, combining phraséodidactics and the didactics of language-cultures.

The main objective of this study is to enhance the lexicultural competence of early learners by systematically incorporating idiomatic expressions into their learning activities. These expressions, which carry rich cultural and contextual meanings, allow students to gain a deeper understanding of the language and its use in real-life situations. The thesis examines the effectiveness of idiomatic expressions in achieving this goal and proposes that their introduction as early as primary school can foster openness to the Francophone world.

To support this approach, the study presents a didactic sequence illustrating how idiomatic expressions can be integrated into the teaching-learning process. By combining theory and practice, it offers concrete recommendations to improve educational practices, thereby contributing to the development of a strong lexicultural competence among young learners. In conclusion, this thesis advocates for a reevaluation of cultural teaching within FLE programs, emphasizing the potential of idiomatic expressions to enrich students' learning experiences.

Keywords: French idiomatic expressions, Lexiculture, Phraséodidactics, Interculturality, Communicative competence

المخلص

تستكشف هذه الأطروحة تطوير الكفاءة الثقافية اللغوية لدى المتعلمين الصغار للغة الفرنسية كلغة أجنبية ، مع التركيز على دمج التعبيرات الاصطلاحية التي غالبًا ما يتم تجاهلها في البرامج التعليمية في (FLE) الجزائر.

تتبنى البحث نهجًا متعدد التخصصات، يجمع بين الفرازيدويداكتيك وديداكتيك اللغات .

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحسين الكفاءة الثقافية اللغوية للمتعلمين المبكرين من خلال دمج التعبيرات الاصطلاحية بشكل منهجي في أنشطة تعلمهم. في الواقع، تسمح هذه التعبيرات، التي تحمل معاني ثقافية وسياقية غنية، للطلاب بالحصول على فهم أعمق للغة واستخدامها في مواقف الحياة الحقيقية. تتساءل الأطروحة عن فعالية التعبيرات الاصطلاحية في تحقيق هذا الهدف وتترح أن إدخالها منذ المرحلة الابتدائية يمكن أن يعزز الانفتاح على العالم الناطق بالفرنسية

لدعم هذا النهج، تقدم الدراسة تسلسلاً تعليمياً يوضح كيف يمكن دمج التعبيرات الاصطلاحية في عملية التعليم والتعلم. من خلال الجمع بين النظرية والممارسة، تقدم توصيات ملموسة لتحسين الممارسات التعليمية، مما يساهم بذلك في تطوير كفاءة ثقافية لغوية قوية لدى المتعلمين الصغار

في الختام، تدعو هذه الأطروحة إلى إعادة تقييم التعليم الثقافي ضمن برامج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع التأكيد على إمكانيات التعبيرات الاصطلاحية في إثراء تجارب التعلم لدى الطلاب

الكلمات المفتاحية

التعبيرات الاصطلاحية الفرنسية، الثقافة اللغوية، الفرازيدويداكتيك، التداخل الثقافي، الكفاءة التواصل

Liste des Figures :

Chapitre I.B : Les expressions idiomatiques Françaises : Un objet d'enseignement

Figure IB. 1 Classification des expressions figées selon Maria Isabel Gonzalez Rey.....79

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Figure IV: 1: Les images d'Archibald illustrant les expressions idiomatiques courantes.178

Figure IV: 2 : Les images d'Archibald illustrant les expressions idiomatiques courantes.191

Figure IV: 3 bande dessinée conçue et illustrée pour l'étude des expressions idiomatiques françaises195

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Figure VI: 1: répartition des professions des parents des élèves participant à l'étude.....259

Figure VI: 2: utilisation du français dans les communications familiales.....260

Figure VI: 3 : usage des expressions idiomatiques françaises dans les communications familiales.....261

Figure VI: 4: pourcentage d'élèves exposés à une immersion culturelle française extra scolaire.....262

Figure VI: 5: les formes d'immersions culturelles françaises pratiquées par les élèves263

Figure VI: 6: la perception des parents sur l'impact des mots et expressions de l'enseignant sur le lexique des élèves
.....265

Figure VI: 7 : lien entre la familiarité avec la culture française et la compréhension des expressions idiomatiques
françaises.....267

Figure VI: 8: perception des parents sur l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises à l'école ...268

Figure VI: 9 : perception des parents concernant l'inclusion des expressions idiomatiques dans les programmes de
français à l'école270

Figure VI: 10 : réponses des élèves à la question sur la capitale de la France271

Figure VI: 11: réponses des élèves à la question sur la localisation de la tou Eiffel.....272

Figure VI: 12: réponses des élèves à la question sur les pièces emblématiques de la mode française273

Figure VI: 13: réponses des élèves à la question sur la culture gastronomique française.....275

Figure VI: 14: réponses des élèves à la question sur la monnaie utilisée en France276

Figure VI: 15: réponses des élèves à la question sur qui est un écrivain français.....277

Figure VI: 16: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir le cœur sur la main ..278

Figure VI: 17 répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir une mémoire d'éléphant280

Figure VI: 18: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : raconter des salades281

Figure VI: 19: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : revenir à nos moutons.....283

Figure VI: 20 : répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir la tête dans les nuages284

Figure VI: 21: évaluation de la mémorisation de l'expression : froid de canard285

Figure VI: 22: évaluation de la mémorisation de l'expression : tomber dans les pommes287

Figure VI: 23: évaluation de la mémorisation de l'expression : être au septième ciel.....288

Figure VI: 24: évaluation de la mémorisation de l'expression : avoir du pain sur la planche289

Figure VI: 25: évaluation de la mémorisation de l'expression : quand les poules auront des dents290

Liste des Tableaux :

Chapitre III : Cadre Méthodologique de l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire

Tableau III. 1 : Grille descriptive du titre et couverture de manuel de langue française.....	121
Tableau III. 2 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel vite et bien.....	123
Tableau III. 3 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel	124
Tableau III. 4 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel	125
Tableau III. 5: grille descriptive du public visé.....	130
Tableau III. 6: grille descriptive des objectifs énoncés	130
Tableau III. 7: grille descriptive des prises de position méthodologiques	131
Tableau III. 8: Contraste discours pédagogique vs discours référentiel.....	138
Tableau III. 9: les variantes du texte exemplificateur selon C. Kerbrat- Orecchioni,	142

Chapitre IV : l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire

Tableau IV: 1: Grille descriptive de la fiche signalétique du manuel de Français de la 5 ^{ème} AP.....	221
Tableau IV: 2: Grille descriptive de la fiche signalétique du cahier d'activités de Français de la 5 ^{ème} AP....	224
Tableau IV: 3: Grille descriptive de la couverture et la page de garde du manuel de langue française de la 5 ^{ème} AP.....	225
Tableau IV: 4: p.....rojets, séquences et tâches du manuel de la cinquième année primair.....	231
Tableau IV: 5: contenus des points de langue du manuel de la cinquième année primaire.....	232
Tableau IV: 6: Déroulement d'une séquence didactique.....	234
Tableau IV: 7: les textes proposés dans le manuel et le cahier d'activités.....	242
Tableau IV: 8: Analyse des images du manuel de la 5 ^{ème} AP, selon les thématiques inhérentes à la culture française.....	253

Table des matières

Résumé.....	4
Abstract.....	5
الملخص.....	6
INTRODUCTION GENERALE :	2

I.Première partie : Cadre *théorique*

I.A. Le premier chapitre I La compétence lexicoculturelle : fondements et enjeux pédagogiques

Introduction.....	14
I.A.1 Langue et Culture : Un regard approfondi.....	15
I.A.2 La lexicoculture.....	17
I.A.2.1 Le lexique.....	18
I.A.2.1.1. Définition :.....	18
I.A.2.1.2 Composantes du Lexique	18
a.Lexique Fondamental :	18
b.Lexique Spécialisé :	18
I.A.2.1.3. Fonctions du Lexique :.....	18
a.Dénomination :	19
b.Référence :.....	19
c.Connotation :.....	19
d.Cohésion Textuelle :	19
I.A.2.1.4 Les types du lexique :	19
a.Le lexique fonctionnel.....	19
b.Le lexique culturel,.....	19
c.Les mots à charge culturelle partagée (C.C.P.) :.....	20
I.A.2.2. La culture :.....	21
I.A.2.2.1. Définition :.....	21
I.A.2.2.2. <i>Les Niveaux de la Culture</i>	23
a.Le Niveau Technique (Superficiel)	23
b.Le Niveau Formel (Intermédiaire)	24
c.Le Niveau Informel (Profond).....	24
I.A.2.2.3. Composantes de la culture	25
a.La culture savante.....	25
b.La culture partagée :	25
I.A.2.3. Représentation, Stéréotype et Préjugé.....	26

I.A.2.3.1. Représentation	26
I.A.2.3. 2. Stéréotype	27
I.A.2.3.3. Préjugé	27
I.A.3. De la didactique des langues étrangères à la didactologie des langues-cultures	28
I.A.4. Enseigner la langue/culture	30
I.A.4.1. Quelle culture enseigner ? Comment enseigner laculture en classe de FLE ?.....	31
I.A.4.2. Les Approches de la Culture en Didactique.....	32
I.A.4.2.1. L’approche linguistico-culturelle	33
a.La Lexiculturologie	33
b.L’approche lexiculturelle	34
c.La pragmatique lexiculturelle	35
I.A.4.2.2. L’approche socioculturelle	36
I.A.4.2.3. L’approche interculturelle	36
a.L'acculturation.....	37
b.La déculturation	38
I.A.5. Pour une compétence lexiculturelle	38
I.A.5.1La notion de compétence :.....	38
I.A.5.1.1. Définition de la compétence	38
I.A.5.1.2. La compétence linguistique.....	39
a.Définition de la compétence linguistique	39
b.Composantes de la compétence linguistique.....	40
I.A.5.1.3. La compétence culturelle	43
a.Définition de la compétence culturelle	43
b.Composantes de la compétence culturelle.....	44
I.A.5.1.4. La compétence interculturelle	48
I.A.5.1.5. La compétence de communication	49
a.Définition.....	49
b.Les composantes de la compétence de communication	52
I.A.5.2. L’approche communicative.....	56
I.A.5.3. La perspective actionnelle.....	57
I.A.5.4. L’enseignant comme médiateur (inter) culturel	59
Conclusion :	61

I.B. Le deuxième chapitre : Les expressions idiomatiques Françaises : Un objet d’enseignement

Introduction :	63
I.B.1. Le figement	65
I.B.1.1. Terminologie	66
I.B.1.2. Les critères de figement	67
I.B.1.2.1 La polylexicalité	69
I.B.1.2.2. L'opacité sémantique	69
I.B.1.2.4. La non-actualisation des éléments	71
I.B.1.3. Le degré de figement	71
I.B.2. Les expressions figées	73
I.B.2.1 Expression ou locution ?	73
I.B.2.2. Les valeurs des expressions figées	74
1.La Dimension Linguistique	74
2.La Dimension Culturelle	76
3.La Dimension Sociale	78
I.B.2.3. La typologie des expressions figées	79
I.B.2.3.1. Les expressions idiomatiques	79
I.B.2.3.2. Les collocations :	80
I.B.2.3.3. Les parémies	80
I.B.3. La phraséologie	82
I.B.3.1. Définition	82
I.B.3.2. Phraséologie et perspectives du CECRL	82
I.B.3.3. Compétence phraséologique	84
a)Définition	84
b)Vers une Compétence Phraséologique Intégrale :Les Perspectives de González Rey	85
I.B.4. La Phraséodidactique	85
I.B.4.1. Définition	85
I.B.4.2. Histoire de la Phraséodidactique	86
I.B.4.3. Les Expressions Idiomatiques : pourquoi les enseigner ?	88
I.B.4.4. L'importance de l'apprentissage précoce et de la compétence lexiculturelle dans l'acquisition des expressions idiomatiques françaises	89
I.B.4.5. Les motivations sous-jacentes à l'enseignement et à l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises:	90
I.B.4.6. Les Difficultés de l'Enseignement des Expressions Idiomatiques	91
a.Difficultés de Compréhension	92
b.Difficultés d'Emploi	92

c. Difficultés de Mémorisation.....	93
I.B.4.7. Le rôle crucial de l'enseignant dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises.....	94
I.B.4.8. Les facteurs ayant une influence sur la compréhension des expressions idiomatiques.....	96
I.B.5. Méthodes et techniques pour faciliter l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques.....	99
I.B.5.1. Les approches de l'onomasiologie et de la sémasiologie.....	99
I.B.5.2. L'approche comparative-contrastive.....	101
I.B.5.3. Des pistes pédagogiques pour faciliter l'enseignement des expressions idiomatiques.....	102
1. Le choix des expressions idiomatiques.....	102
2. Stratégies de Mémorisation.....	102
3. Stratégies d'Associations Expression-Image-Action.....	103
4. Stratégies d'Enseignement des Idiomatismes : Résolution de Problèmes et Recension, Conte et Résumé.....	103
5. Stratégies d'Hypothèses et de Manipulations.....	104
6. Regroupements thématiques dans l'enseignement des expressions idiomatiques....	105
7. Apprentissage comparatif et faux amis.....	106
8. L'utilisation de mots-clés.....	106
9. L'étymologie.....	107
10. « Le Français Idiomatique » par Isabel Gonzalez Rey.....	107
Conclusion.....	110

II. La deuxième partie : Cadre Méthodologique

Introduction.....	112
II.A. Le troisième Chapitre : Cadre Méthodologique de l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire	
Introduction :.....	115
II.A.1. L'Analyse du manuel de Français de la cinquième année primaire.....	116
II.A.1.1. Analyse macro-structurelle du manuel de langue : La grille de Bertolotti...117	
I.A.1.1.1 La fiche signalétique.....	117
II.A.1.1.2. La préface du manuel.....	129
II.A.1.1.3. Matériel complémentaire.....	131
II.A.1.1.4. La structure interne du manuel.....	132
II.A.1.2. L'analyse microstructurelle du manuel de langue étrangère.....	133
II.A.1.2.1. L'élément iconographique dans le discours didactique.....	133
a. La fonction référentielle / thématique de l'image.....	134

b.Grille définitoire des éléments iconographiques.....	134
I.A.1.2.2. La langue du manuel.....	137
I.A.1.2.2.1 Structuration des textes en discours.....	137
A.Textes analytiques.....	139
B.Textes déclencheurs :	140
C.Discours référentiel : Les textes exemplificateurs.....	140
I.A.1.2.3. Le contenu du manuel de langue étrangère.....	144
A.Le contenu lexical.....	144
B.Le contenu culturel.....	145
I.A.1.2.4. Le critère de l'objectivité.....	146
Conclusion	148

II.A. Le quatrième chapitre : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Introduction.....	151
II.B.1. Les objectifs généraux et spécifiques de l'enquête.....	153
II.B.2. L'échantillon.....	154
II.B.3. Le choix du sujet.....	156
II.B. 4. démarche méthodologique par le questionnaire.....	157
II.B.5. Vers la modélisation des questionnaires	158
I.B.5.1. La structure du questionnaire 01	158
I.B.5.2. La structure du questionnaire 2	163
I.B.5.3. La structure du questionnaire 3	165
I.B.5.4. La structure du questionnaire 4	170
II.B.6. La réalisation effective de notre séquencé d'enseignement/apprentissage :	172
II.B.6.1. La phase de sensibilisation	172
II.B.6.2. La phase d'évaluation des prérequis (du niveau seuil):.....	173
II.B.6.3. L'approche par gradation :.....	174
II.B.6.3.1. La première étape : la phase d'initiation.....	176
II.B.6.3.2. La deuxième étape : la phase de compréhension :.....	180
II.B.6.3.3. La troisième étape : la phase de l'exploration des origines des expressions.....	184
II.B.6.3.4. La quatrième étape :la phase de production.....	185
II.B.6.4 Phase d'évaluation des acquis (post-quiz).....	187
II.B.6.5. Les fiches pédagogiques et techniques de la séquence d'apprentissage :	188
II.B.6.5.1. Fiche Pédagogique 01	188
II.B.6.5.2. Fiche pédagogique 2	190

II.B.6.5.3. Fiche pédagogique 03.....	191
II.B.6.5.4. Fiche Pédagogique 04.....	194
II.B.6.5.5. Fiche Pédagogique 05.....	198
II.B.6.5.6. Fiche Pédagogique 06.....	204
II.B.6.5.7. Fiche Pédagogique 07.....	206
II.B.7. L'analyse des productions écrites	207
II.B.7.1. Catégorisation Initiale.....	207
II.B.7. 2 Analyse qualitative des productions respectant totalement la consigne.....	208
II.B.7. 3. Relevé des exemples.....	208
II.B.7. 4. Analyse de la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques.....	208
Conclusion :	210

III. Troisième partie : Cadre Pratique

Introduction.....	213
-------------------	-----

III.A. Le Cinquième Chapitre : l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire

Introduction :	215
III.A.1. Les finalités de l'éducation en Algérie	217
III.A.2. Le manuel : un outil-catalyseur	219
III.A.3. Analyse macro-structurale du manuel de langue, selon la grille de Bertolotti	219
III.A.3.1. La fiche signalétique du manuel de la cinquième année primaire	220
III.A.3.2. La fiche signalétique du cahier d'activités.....	222
III.A.3.3. La préface du manuel de cinquième année	225
III.A.3.4 Matériel complémentaire	226
III.A.3.5. La structure du manuel.....	228
III.A.3.6. Aperçu sur le projet 1	233
III.A.4. Analyse systémique et notionnelle des éléments textuel.....	240
III.A.4.1. Les supports textuels	240
III.A.4.2. La mise en relief des textes exemplificateurs.....	243
III.A.4.2.1. Sur le plan conceptuel	243
III.A.4.2.2. Sur le plan de l'ancrage énonciatif :	244
III.A.4.2.3. Sur le plan linguistique :	245
III.A.4.2.4. Sur le plan lexiculturel	245
III.A.5. Analyse systémique et notionnelle des éléments iconographiques.....	249
III.A.5.1. Le genre des illustrations (authentiques ou non) : (Grille de Dochot, 1984 Grille de Bérard, 1991)	251

III.A.5.2. Le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques? (Grille de J. Courtyllon, 2003).....	251
III.A.5.3. Sous quelles formes apparaissent-ils?.....	252
III.A.5.4. Quels sont leurs aspects chromatiques?.....	252
III.A.5.5. Quelle est leur origine?.....	252
III.A.5.6. Quelles fonctions remplissent-elles ?.....	252
Conclusion :	254

III.B Le sixième chapitre : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Introduction.....	256
III.B.1. Analyse et interprétation des résultats des questionnaires :	258
III.B.1.1. Questionnaire 01 :	258
III.B.1.2. Questionnaire 02 :	271
III.B.1.3. Questionnaire 03:	278
III.B.1.4. Questionnaire 04 :	285
III.B.2. Analyse et interprétation des productions écritesdes élèves :	291
III.B.2.1. Catégorisation initiale :	291
III.B.2.2. Établissement des catégories d'analyse :	292
III.B.2.2.1 Définition des critères d'analyse.....	292
III.B.2.2.2.Établissement d'une grille d'analyse :.....	293
III.B.2.2.3. Exemples concrets tirés des productions d'élèves :	295
III.B.2.3. Analyse de la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques :	308
III.B.2.4. Les expressions idiomatiques les plus utilisées dans les productions des élèves :	310
Conclusion	312
Conclusion générale:.....	317
Bibliographie.....	325
Annexes :.....	332

INTRODUCTION GENERALE :

INTRODUCTION GENERALE :

La communication est un processus fondamental qui permet aux individus d'interagir, d'échanger des idées et de construire des relations. Dans un monde globalisé, la compétence communicative devient essentielle, car elle ne se limite pas à la maîtrise des structures linguistiques, mais inclut également une compréhension des **contextes culturels et sociaux** dans lesquels ces interactions se déroulent. En effet, cette compétence est particulièrement importante dans l'apprentissage du français langue étrangère (**FLE**), où les apprenants doivent naviguer entre les nuances linguistiques et les référents culturels.

En effet, la langue ne se limite pas à un ensemble de règles grammaticales et de vocabulaire ; elle est également un reflet des valeurs, des croyances et des pratiques d'une culture donnée. La compréhension d'une langue implique donc une immersion dans son contexte culturel, qui façonne et enrichit le sens des mots et des expressions.

Ainsi, la compréhension d'une autre **culture**, en l'occurrence la culture francophone, implique non seulement une connaissance des normes linguistiques, mais également une maîtrise lexicale de **certaines structures** qui ne sont pas seulement normatives, mais aussi courantes ou familières. Ces structures lexicales, qui incluent des expressions idiomatiques, des collocations et des tournures de phrases typiques, jouent un rôle important dans la communication quotidienne. Elles permettent à l'apprenant de saisir les nuances et les subtilités du discours, facilitant ainsi une interaction plus authentique et significative avec les locuteurs natifs.

Autrement dit, la richesse du lexique francophone va bien au-delà des mots isolés ; elle se manifeste à travers **des expressions** qui véhiculent des valeurs culturelles et des références contextuelles spécifiques. Par conséquent, une bonne maîtrise de ces éléments lexicaux aide l'apprenant à comprendre l'implicite du discours. Cela est particulièrement important dans les échanges interculturels, où des malentendus peuvent survenir en raison de la méconnaissance du rôle que joue le lexique dans chaque culture. Par exemple, une expression innocente peut avoir une connotation particulière ou un sous-entendu qui échappe à ceux qui ne sont pas familiarisés avec les subtilités culturelles.

De plus, la méconnaissance de ces structures lexicales peut entraîner des interprétations erronées et nuire à la qualité de la communication. Les apprenants qui ne maîtrisent pas ces aspects du lexique peuvent se retrouver dans des situations délicates où ils peinent à comprendre les intentions réelles de leurs interlocuteurs ou à exprimer leurs propres pensées de manière adéquate. Cela peut conduire à des **malentendus**, des frustrations et même à une perte de confiance en soi dans les interactions linguistiques. Ainsi, une expression idiomatique mal comprise peut non seulement altérer le sens d'une conversation, mais aussi créer une distance entre les interlocuteurs, rendant la communication moins fluide et moins authentique.

De ce fait, afin d'appuyer la compétence communicative chez les apprenants, il est important d'introduire la composante socio-culturelle de la langue cible par **un volet lexical** spécifique, tel que celui proposé par le concept de la lexiculture. Dans cette perspective, Galisson (1991) avance que « *la prise en considération de la réalité sociale conduit à l'objectif d'enseigner conjointement la langue et la culture dont certaines unités lexicales constituent à la fois la passerelle et la chair* ». En intégrant cette dimension dans l'enseignement à travers une approche **lexiculturelle**, on permet aux apprenants de mieux naviguer dans les complexités du langage tout en développant une sensibilité aux nuances culturelles qui l'accompagnent favorisant ainsi une communication plus authentique et efficace.

Dans ce contexte, les **expressions idiomatiques** françaises émergent comme un aspect fondamental du lexique à explorer. Ces locutions figées, dont le sens ne peut être déduit directement des mots qui les composent, sont couramment utilisées dans la communication quotidienne. Elles font également partie intégrante de la langue, ayant souvent pour origine la littérature ou la sagesse populaire. Elles enrichissent le patrimoine socioculturel et leur usage approprié nécessite une connaissance commune de la langue et de son contexte culturel, tout en favorisant la solidarité entre les locuteurs. En effet, l'emploi de ces tournures offre à l'apprenant une nouvelle façon de transmettre un message qui se distingue par sa popularité, sa familiarité et son caractère imagé, ajoutant ainsi une couleur unique à la langue. En outre, les expressions idiomatiques constituent une précieuse source de savoirs culturels et de vocabulaire. Elles renferment souvent des connaissances ancrées dans la culture et représentent un moyen d'accéder à celle-ci à travers le langage. Ainsi, elles forment un objet d'étude captivant et essentiel pour l'acquisition d'une langue.

Autrement dit, en **enseignant** ces unités lexicales dans leur contexte culturel, nous offrons aux apprenants non seulement les outils nécessaires pour communiquer efficacement, mais également une compréhension plus riche et plus nuancée du monde francophone qui les entoure. Dans cette perspective, le CECRL souligne que : « *la maîtrise des expressions idiomatiques est essentielles pour une véritable compétence communicative, car elles apportent des nuances culturelles et permettent une communication plus naturelle et fluide.* ».

Dans ce cadre, l'Algérie, comme d'autres pays, s'efforce de répondre aux nouveaux défis qui se présentent. Avec l'effacement des frontières entre les langues et les cultures, il est devenu nécessaire d'adapter les processus éducatifs aux évolutions sociétales. Cela souligne l'importance de repenser les orientations des réformes éducatives, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, qui constituent un canal privilégié pour favoriser le contact interculturel et véhiculer la culture. Pour faire face à ces enjeux, le système éducatif algérien cherche à s'adapter aux tendances mondiales qui favorisent l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français, dans une approche communicative. Ainsi, la mission fondamentale de l'école algérienne est de se focaliser désormais sur la socialisation des apprenants. Cette orientation a été concrétisée par la réforme de 2003, qui a introduit un modèle d'enseignement éclectique reposant sur trois approches méthodologiques : l'approche par compétences, la pédagogie de projet et l'approche communicative. Ces méthodes visent à former des citoyens conscients de leur propre culture tout en étant ouverts à celle de la langue qu'ils apprennent. Cependant, bien que cette dynamique ait influencé le secteur éducatif en Algérie et que la valorisation de la culture soit fondamentale dans l'enseignement des langues notamment du français cette dimension culturelle continue d'être marginalisée dans les pratiques pédagogiques.

De plus, malgré les efforts déployés pour atteindre les objectifs fixés dans les curricula qui visent tous à développer chez l'apprenant une compétence communicative nous constatons aujourd'hui une pauvreté lexicale significative chez ces derniers. Cela entrave leur capacité à comprendre les énoncés des locuteurs natifs et limite leur aptitude à produire des discours similaires qui dépassent le cadre académique ou officiel. Ces lacunes ne sont pas uniquement dues à une incompétence linguistique, mais également à un manque flagrant de compétence culturelle. Ainsi, ce déficit provient principalement d'un enseignement du FLE en Algérie qui se concentre

largement sur la connaissance des mots dans un cadre syntagmatique sans tenir compte de leur usage réel dans les conversations quotidiennes.

C'est dans ce cadre que notre ambition de travailler sur l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques, une sous-catégorie des expressions figées, a vu le jour. Cette démarche est motivée à la fois par un intérêt personnel pour ces tournures linguistiques et par la reconnaissance de leur apport pour devenir un locuteur compétent en français langue étrangère (FLE) comme le dit Ch. Bally:

« 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 » (1951 : 73).

Par ailleurs, l'intérêt pour ce sujet a émergé lors de notre expérience d'enseignement au secondaire et au primaire. En effet, nous nous sommes rendu compte que la majorité des apprenants au secondaire, ont des difficultés à communiquer en français quand ils tentent de mettre en pratique leurs savoirs dans une situation d'échange. Malgré leurs années d'apprentissage, ils peinent à atteindre une véritable autonomie en langue. Par ailleurs, l'usage des expressions idiomatiques se révèle presque inexistant, et lorsque nous avons tenté d'en introduire certaines, peu d'apprenants ont été en mesure d'en saisir le sens. En effet, cela est peut-être lié à la motivation et l'engagement des élèves adolescents, souvent affectés par des environnements d'apprentissage peu stimulants. À cela s'ajoute la surcharge cognitive due à la densité du programme qui laisse peu de place à l'exploration des expressions idiomatiques.

En revanche, dans le cadre de notre enseignement dans une école primaire privée, nous avons observé des différences marquées dans le rapport à la langue et à l'apprentissage des idiomes. Les apprenants de cette tranche manifestent une curiosité remarquable ainsi qu'un fort désir d'apprendre, ce qui se traduit par une meilleure assimilation et utilisation des idiomes français. Ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage plus riche et varié, propice à l'introduction de supports exploitant les expressions idiomatiques et favorisant le développement de leur compétence lexicoculturelle. Toutefois, bien que les apprenants dans le cadre de l'école primaire, manifestent une curiosité naturelle pour la langue et une forte motivation à apprendre,

leur exposition aux expressions idiomatiques reste relativement limitée. Cette curiosité, bien qu'encourageante, ne se traduit pas toujours par une maîtrise effective des idiomes français, en raison de l'absence totale portée à cet aspect de la langue dans les programmes officiels.

Ce constat soulève une question essentielle : **Comment pourrait-on améliorer la compétence lexiculturelle chez notre public précoce?**

S'en suit alors une autre question subsidiaire :

En quoi les expressions idiomatiques sont-elles efficaces pour améliorer cette compétence lexiculturelle ?

Pour répondre à ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'intégration des expressions idiomatiques françaises dès le cycle primaire pourrait constituer un moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à la culture à travers la langue.
- L'intégration systématique d'expressions idiomatiques dans les activités quotidiennes des apprenants, accompagnée de leur utilisation régulière dans des contextes pertinents, pourrait conduire à une amélioration notable de leur compétence lexiculturelle.

Notre travail de recherche s'inscrit à la croisée de la didactique des langues et des cultures et de la phraséodidactique, en se concentrant spécifiquement sur l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques en classe de français langue étrangère (FLE). L'objectif principal de cette recherche est de proposer des approches pédagogiques qui favoriseraient le développement de la compétence lexiculturelle chez les jeunes apprenants, contribuant ainsi à enrichir leur compétence communicative en français.

Nous croyons fermement qu'accorder une importance à cette sphère est essentiel pour la réussite des apprenants. Ainsi, les avantages liés à l'enseignement et à l'apprentissage des expressions idiomatiques justifient pleinement notre proposition, qui prône un traitement progressif et continu de ces tournures tout au long du parcours éducatif. En examinant les facteurs d'influence et les résultats observés, cette recherche aspire à contribuer à une approche plus enrichissante de l'enseignement des expressions

idiomatiques et de la culture associée, afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. Pour ce faire, nous adopterons une méthodologie actionnelle visant à développer les compétences communicatives des apprenants du primaire. Nous utiliserons aussi des méthodes pédagogiques contemporaines et attrayantes pour susciter la curiosité et la motivation des élèves autour de leur propre compétence lexicale, contribuant ainsi à cultiver un réel appétit pour ces tournures.

Enfin, cette thèse vise à démontrer que l'intégration des expressions idiomatiques dans l'enseignement du FLE constitue un levier puissant pour développer une compétence communicative complète chez les jeunes apprenants. En explorant spécifiquement comment ces derniers acquièrent les expressions idiomatiques, cette étude cherche à identifier les stratégies pédagogiques efficaces qui favorisent une meilleure compréhension culturelle et linguistique.

Nous mettrons également en lumière la nécessité de travailler sur ces expressions tout en soulignant les défis et les bénéfices associés à leur enseignement dans le cadre du FLE. Parallèlement, nous nous appuyerons sur la théorie de la phraséologie pour décrire les caractéristiques des expressions idiomatiques. Enfin, nous établirons des liens entre ces caractéristiques et les composantes tirées des modèles théoriques afin de proposer un ensemble de contenus qui constituerait le socle des activités lexicoculturelles que nous pensons qu'ils devraient idéalement figurer dans le programme national du FLE destiné aux élèves du primaire.

Pour valider nos hypothèses et mettre en œuvre ces approches pédagogiques nous avons choisi d'adopter une méthode expérimentale ciblant un public composé d'apprenants de la 5^{ème} année primaire. Ce groupe d'âge est particulièrement propice à l'apprentissage en raison de leur enthousiasme marqué pour l'éducation et de leur ouverture aux nouvelles expériences. À ce stade de leur développement, ces élèves montrent une curiosité naturelle qui les pousse à explorer des concepts variés, ce qui est un atout précieux pour l'intégration des expressions idiomatiques dans leur apprentissage. De plus, nous avons pris en considération leur niveau de compétence linguistique, qui est généralement plus avancé que celui des élèves des autres niveaux du primaire. Cette maturité linguistique leur permet non seulement d'interagir plus aisément avec les supports d'études, mais aussi d'appréhender des contenus plus complexes. Ainsi, ce choix se justifie par le fait que les enfants à un jeune âge ont une

capacité d'absorption et d'assimilation linguistique impressionnante, ce qui offre un terrain fertile pour l'apprentissage des expressions idiomatiques. En effet, Cristelle Cavalla avance qu'il est vivement conseillé de s'y mettre dès le début de l'apprentissage et de façon progressive. (2009 :5). De plus, les enfants à cet âge possèdent moins d'appréhensions et d'inhibitions face à l'inconnu, ce qui facilite l'apprentissage de ces tournures idiomatiques. Aussi, les études indiquent que : « *la capacité à comprendre les sens figurés des expressions idiomatiques se développe graduellement de l'enfance à l'âge adulte.* » En effet, l'on affirme clairement que : « *à l'âge de 9 ans, les enfants commencent à produire des inférences sémantiques pour comprendre des expressions idiomatiques* » (Hattouti, Gil et Laval, 2016 :114). Il est à rappeler ici, qu'il convient toutefois, de choisir des expressions adaptées aux différents niveaux des apprenants.

Notre travail est structuré en trois parties, chacune subdivisée en deux chapitres. La première partie est consacrée à une approche théorique, où nous explorerons les concepts fondamentaux liés à notre sujet d'étude. La deuxième partie adopte une perspective méthodologique, détaillant les méthodes et les outils que nous avons utilisés pour mener notre recherche. Enfin, la troisième partie se concentre sur les résultats de notre travail de recherche.

En effet, dans le premier chapitre intitulé : La compétence lexicoculturelle : fondements et enjeux pédagogiques et dédié aux notions théoriques essentielles, nous commencerons par définir la langue et la culture, tout en analysant les relations complexes et souvent interdépendantes qu'elles entretiennent. Cette exploration permettra de mettre en évidence non seulement les spécificités de chaque concept, mais aussi la manière dont ils s'influencent mutuellement dans le cadre de l'enseignement des langues. Nous examinerons également la transition significative de la didactique des langues étrangères vers la didactologie des langues-cultures, une évolution qui souligne l'importance croissante de l'intégration culturelle dans l'apprentissage linguistique. De plus, ce chapitre abordera en profondeur la lexicoculture, une notion clé dans le développement des compétences linguistiques et culturelles. Nous soulignerons l'importance du lexique, non seulement en tant que réservoir de vocabulaire, mais aussi comme reflet des valeurs culturelles, des traditions et des modes de pensée d'une communauté linguistique.

Dans le deuxième chapitre intitulé : Les expressions idiomatiques françaises, un objet d'enseignement, nous nous focalisons sur les expressions figées, en mettant particulièrement en lumière les expressions idiomatiques françaises, qui constituent notre principal objet d'étude. Ce chapitre propose une exploration approfondie de l'enseignement des expressions idiomatiques, débutant par une définition précise de ces tournures et en examinant les caractéristiques qui les différencient des autres formes linguistiques. De plus, nous introduirons les concepts de phraséologie et de phraséodidactique, qui sont essentiels à la compréhension et à l'enseignement des expressions idiomatiques. Enfin, il permet d'éclairer quelques concepts et notions représentatifs de notre recherche.

Dans le chapitre 3, intitulé Cadre Méthodologique de l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire, nous présentons l'approche méthodologique adoptée pour analyser le manuel de français, un outil clé dans notre recherche sur le développement de la compétence lexiculturelle chez les apprenants de FLE. Ce manuel a été choisi en raison de la maturité linguistique et de la motivation des élèves de cinquième année, ce qui en fait un groupe idéal pour évaluer l'intégration des expressions idiomatiques et des éléments culturels dans leur apprentissage. L'analyse se concentre sur la présence de supports culturels significatifs, tels que des textes, des illustrations et des activités, permettant d'enrichir le lexique des élèves et d'approfondir leurs connaissances. Pour structurer notre analyse, nous utilisons une grille quadridimensionnelle qui examine le manuel selon quatre champs : macro-structurel, micro-structurel, formes discursives et langue adoptée. Cette approche nous permet d'évaluer l'organisation générale du manuel, la clarté des exercices et la complexité linguistique. Nous prêtons également attention à la conception typographique du manuel, qui peut influencer son attractivité et sa lisibilité.

Dans le chapitre 4, intitulé Cadre Méthodologique Suivi dans l'Analyse des Questionnaires et des Productions, nous adoptons une approche méthodologique rigoureuse, combinant ainsi l'analyse des questionnaires, des productions écrites des élèves ainsi que les étapes de l'approche par gradation suivie pour l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques françaises pour que notre investigation puisse revêtir plus de fiabilité. Cette méthodologie séquencée s'étend sur plusieurs étapes, permettant aux élèves de s'immerger progressivement dans cet univers lexiculturel. Elle favorise une expérience d'apprentissage approfondie, offrant le temps

nécessaire pour assimiler les informations et interagir avec les expressions idiomatiques. Nous avons structuré notre méthodologie en quatre phases : initiation, compréhension, exploration des origines des expressions et production. Chacune de ces étapes a été soigneusement planifiée pour optimiser l'apprentissage et assurer une progression cohérente. Nous avons également élaboré des fiches techniques pour chaque séance de la séquence d'enseignement/apprentissage, détaillant les objectifs, les activités, les supports utilisés et les évaluations envisagées. Parallèlement, nous avons utilisé une approche sociodidactique en choisissant l'enquête par questionnaire comme méthode d'investigation initiale. Ce choix nous a permis d'analyser les pratiques de classe et de vérifier nos hypothèses préliminaires. Le questionnaire destiné aux parents visait à identifier les facteurs clés influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques, tandis que deux questionnaires pour les élèves ont été conçus pour évaluer leur familiarité avec la culture française et les expressions idiomatiques courantes. En somme, ce chapitre fournit un cadre méthodologique clair et structuré pour notre recherche, facilitant ainsi l'évaluation de l'impact de l'enseignement des expressions idiomatiques sur le développement des compétences lexicoculturelles des apprenants.

Le chapitre 5, intitulé analyse des manuels de la cinquième année primaire, En tant que premier volet analytique, il relate les résultats de l'analyse du manuel en profondeur en mettant l'accent sur son contenu culturel et sa capacité à intégrer des éléments de compétence interculturelle. Cette analyse rigoureuse couvre divers aspects du manuel, notamment les textes, les activités pédagogiques et les illustrations, en utilisant des grilles d'évaluation reconnues dans le domaine du FLE. Notre objectif principal est d'évaluer comment ce manuel répond aux objectifs pédagogiques liés à l'enseignement du français comme langue étrangère, en intégrant non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une dimension culturelle essentielle pour un apprentissage complet. Nous examinons comment cette dimension se manifeste à travers les contenus proposés et comment elle peut enrichir la compréhension des élèves. En outre, nous identifions les opportunités d'intégrer davantage de contenus culturels, tels que les expressions idiomatiques françaises, afin d'offrir une expérience d'apprentissage plus engageante. Ce chapitre vise également à situer le manuel dans le cadre des finalités éducatives en Algérie, en vérifiant s'il répond aux exigences de la loi d'orientation sur l'éducation nationale. En somme, cette analyse

visé à déterminer si le manuel contribue efficacement à former des citoyens ouverts aux autres cultures tout en restant ancrés dans leurs propres valeurs.

Dans le chapitre 6, intitulé analyse et interprétation des questionnaires et des productions écrites des élèves, nous analysons les questionnaires administrés aux parents et aux élèves, ainsi que les productions écrites des élèves, afin d'évaluer l'impact de l'enseignement des expressions idiomatiques françaises sur les apprenants de la cinquième année primaire. Nous commençons par examiner les questionnaires destinés aux parents pour identifier les facteurs contextuels influençant l'apprentissage, tels que l'utilisation du français à la maison et la familiarité avec les expressions idiomatiques. Ensuite, nous analysons deux questionnaires initiaux administrés aux élèves, qui évaluent leur connaissance de la culture française et des expressions idiomatiques avant une séquence d'apprentissage. Enfin, un dernier questionnaire, distribué après une séquence d'apprentissage d'un mois, visant à évaluer les acquis des élèves en termes de rétention des expressions idiomatiques. Parallèlement, nous évaluons la capacité des élèves à intégrer ces expressions dans leurs productions écrites à travers une méthodologie rigoureuse. Cette analyse sera enrichie par des exemples concrets tirés des productions des élèves, illustrant les réussites et les défis rencontrés dans l'utilisation des expressions idiomatiques.

La présente recherche s'achèvera par une conclusion générale afin de mettre en lumière les apports de notre travail sur le développement de la compétence lexicoculturelle en classe de FLE chez le public précoce, suivie de documents annexés comprenant notre corpus. Celui-ci comprend des questionnaires administrés aux élèves, ainsi que des dessins réalisés par ces derniers, qui illustrent les expressions idiomatiques françaises que nous avons étudiées. En outre, nous y inclurons également les productions écrites des élèves, témoignant de leur compréhension et de leur appropriation des notions abordées tout au long de la recherche.

I. Première partie : Cadre théorique

I.A. Le premier chapitre I

La compétence lexiculturelle : fondements et enjeux pédagogiques

Introduction

« S'il y a une partie de la langue où le culturel trouve sa meilleure expression, c'est bel et bien le lexique et tout particulièrement les séquences figées ».

Mejri (1997)

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a longtemps mis l'accent sur la maîtrise de la compétence linguistique, négligeant souvent la dimension culturelle, pourtant fondamentale pour une communication fluide et authentique. En effet, la culture ne doit plus être perçue comme un simple complément dans le processus d'apprentissage, mais bien comme un élément central, intimement lié à la langue et indispensable pour assurer une communication réussie. Ainsi, ignorer la culture liée à une langue prive l'apprenant d'une clé essentielle pour appréhender les nuances linguistiques et interagir pleinement avec les locuteurs dans leur environnement culturel. En outre, c'est cette intégration de la culture dans l'enseignement du FLE qui permet non seulement de mieux comprendre la langue, mais aussi d'acquérir une perspective plus globale et riche sur la communication interculturelle.

Dans cette perspective, l'enseignement de la culture dans le cadre du FLE devient incontournable. Ce chapitre se propose d'examiner les bases théoriques qui sous-tendent la relation entre langue et culture, en soulignant l'importance d'intégrer cette dernière dans l'enseignement du FLE. Nous commencerons par présenter les principales théories relatives à la didactique des langues-cultures, avant d'aborder des concepts comme la lexiculture, qui représente un point nodal dans le développement de la compétence communicative des apprenants. Nous explorerons également l'importance du lexique dans ce processus, en nous référant notamment à la lexiculturologie, discipline émergente qui étudie l'interaction entre les mots et la culture. Enfin, nous analyserons les approches pragmatiques et interculturelles de la compétence lexiculturelle, en insistant sur leur rôle dans l'enseignement du FLE.

Ce chapitre s'attachera ainsi à démontrer que la langue ne peut être dissociée de sa culture, et que leur intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage est essentielle pour développer une véritable compétence communicative chez les apprenants.

I.A.1 Langue et Culture : Un regard approfondi

La langue et la culture entretiennent une relation profonde et manifeste, où la langue agit comme un réservoir de la culture, préservant ses valeurs à travers le lexique, la grammaire, les proverbes, les expressions imagées, les textes littéraires et scientifiques, ainsi que le langage oral et écrit. Ce lien transmet les richesses de la culture d'une génération à l'autre, comme le souligne Edward Burnett Tylor, anthropologue britannique et premier titulaire de la chaire d'anthropologie à l'université d'Oxford.

Dans son ouvrage "Primitive Culture" (1871), Tylor définit la culture comme

« un ensemble complexe incluant sciences, croyances, arts, morale, lois, coutumes et autres capacités humaines acquises dans le contexte social ». Cette vision anthropologique de la culture souligne son caractère à la fois culturel et social, reflétant les caractéristiques et la diversité des formes de vie sociale au sein de chaque société.

Considérer le lien entre langue et culture comme un concept implique de se situer dans l'histoire de la langue et d'aller au-delà des aspects purement linguistiques pour embrasser un processus de transmission et d'appropriation au sein d'interactions sociales et culturelles diverses. Cela implique également de reconnaître le rôle primordial des discours dans la construction de la langue, où les individus et leur subjectivité jouent un rôle central dans l'évolution linguistique et culturelle.

Les travaux d'Edward Sapir et de Benjamin Lee Whorf, tous deux anthropologues, soulignent également l'étroite relation entre langue et culture. Leur hypothèse, connue sous le nom d'hypothèse Sapir-Whorf, affirme que la façon dont nous percevons le monde est influencée par le langage. Pour Sapir, la langue façonne la pensée et la culture, organisant notre expérience et influençant notre vision du monde.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'approche communicative a contribué à une réflexion renouvelée sur l'enseignement et l'apprentissage, mettant l'accent sur la nécessité pour les apprenants de s'intéresser à la réalité socioculturelle véhiculée par la langue. Cette approche reconnaît l'indissociabilité entre langue et culture, où la compétence communicative implique également une compétence culturelle.

La compétence culturelle, liée étroitement à la compétence lexicale, joue un rôle essentiel dans la compréhension et l'interprétation des textes, en particulier dans le contexte des langues étrangères où les aspects culturels sont prédominants. Ainsi, la culture n'est pas simplement extérieure à la langue, mais elle en constitue une composante intégrale, soulignant l'importance de la compréhension culturelle dans l'apprentissage linguistique.

Le rapport entre la langue/culture tel que développé précédemment pourrait se résumer à travers cette synthèse de Robert GALISSON, à savoir que :

« Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures.(...) C'est en tant que pratique sociale et produit socio- historique que la langue est toute pénétrée de culture. » (R. GALISSON, 1987 :127).

Il est vrai que cette approche part du principe qu'il existe une culture partagée par les individus qui habitent sur un même territoire et ont une même histoire, un même destin. Ils appartiennent à un même groupe social, soumis aux mêmes lois et partagent la même langue- culture maternelle. Et la charge culturelle partagée, elle-même ne devenant visible qu'à travers les facteurs socio- culturels qui la caractérisent. En revanche, elle n'est pas enseignée ou transmise d'abord par l'école mais acquise naturellement par l'entourage immédiat de l'enfant, par le biais des événements de la vie quotidienne, par l'accumulation de moult détails de tous les faits, croyances, antagonismes, habitudes, coutumes etc.

Mais il faut bien admettre que cette charge culturelle partagée pose des difficultés lors de l'apprentissage. R. GALISSON postule que pour y accéder, une certaine approche méthodologique du lexique serait nécessaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue. D'après lui, le lexique ne devient véritablement un lieu privilégié de la circularité de la culture dans la langue que dans la mesure où l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances... etc., d'une population ou d'une nation sont véhiculés à travers un certain type de mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflèteraient donc les mœurs, les us et coutumes, bref, la vision du monde d'un peuple, d'une communauté, d'un collectif spécifique. C'est ce lien indissociable entre lexique et culture qui rendrait problématique et en même temps passionnant l'accès à l'univers de signification composé par les mots.

I.A.2 La lexiculture

La lexiculture est une notion créée par Galisson en 1987. Elle s'est enrichie et développée au fil des années pour désigner l'interconnexion intrinsèque entre le lexique et la culture. Selon Galisson (1999), chaque mot est porteur d'une charge culturelle, c'est-à-dire qu'il véhicule des significations, des valeurs et des contextes spécifiques à la culture dont il est issu. Ainsi, la lexiculture insiste sur l'idée que pour comprendre pleinement un mot, il est nécessaire de comprendre les aspects culturels qui l'accompagnent. Autrement dit, cette notion vise à explorer comment les mots d'une langue sont porteurs de significations culturelles profondes et comment ces éléments linguistiques façonnent notre compréhension du monde.

Galisson définit la lexiculture alors comme « *la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même.* » (Galisson, 1995 : 6). Il explique : « *La Lexiculture ... rend compte de la consubstantialité du lexique et de la culture, et désigne la seule valeur ajoutée aux mots par l'usage, valeur dont les dictionnaires ne rendent pas compte, et que je nomme C.C.P* » (Galisson, 1995 : 5).

En didactique, ce concept implique que l'enseignement d'une langue ne peut être dissocié de l'enseignement de la culture qui l'accompagne, car la langue et la culture sont consubstantielles, formant un tout indissociable.

Enfin, la lexiculture, telle que définie par Galisson (1999), nous invite à considérer les mots comme des portes d'entrée privilégiées vers la compréhension et l'appréhension des différentes cultures. Elle propose une approche intégrative de l'enseignement des langues et des cultures et met en évidence l'importance du vocabulaire dans la transmission des connaissances culturelles et dans le développement d'une compréhension interculturelle approfondie et respectueuse.

En s'intéressant à la question de l'enseignement de la culture, Robert Galisson fait la distinction entre le lexique *fonctionnel* et le lexique *culturel*. Cependant, avant d'entrer dans cette distinction, il convient de définir d'abord le concept de lexique.

I.A.2.1 Le lexique

I.A.2.1.1. Définition :

Le lexique représente l'ensemble des mots et expressions d'une langue, formant ainsi le vocabulaire utilisé par les locuteurs de cette langue. Plus précisément, il peut être défini comme « *l'inventaire des unités signifiantes d'une langue* » (Benveniste, 1966, p. 140). Le lexique inclut non seulement les mots individuels mais aussi les idiomes, les collocations, et les expressions figées qui sont d'usage courant dans une communauté linguistique donnée.

I.A.2.1.2 Composantes du Lexique

Le lexique est constitué de deux grandes catégories : le lexique fondamental, qui regroupe les mots de base utilisés fréquemment dans la communication quotidienne, et le lexique spécialisé, qui comprend des termes techniques ou spécifiques à un domaine particulier (Dubois et al., 2001, p. 27).

a. Lexique Fondamental :

Il s'agit des mots courants utilisés dans la plupart des interactions quotidiennes. Par exemple, des termes comme "maison", "manger", "voiture" appartiennent à cette catégorie. Ce lexique est essentiel pour toute forme de communication de base et est généralement acquis dès les premières étapes de l'apprentissage d'une langue.

b. Lexique Spécialisé :

Ce lexique est composé de termes techniques ou spécifiques à un domaine particulier, comme la médecine, la technologie ou le droit. Par exemple, des mots comme "cardiomyopathie" ou "habeas corpus" sont des exemples de lexique spécialisé. Ce type de vocabulaire est crucial pour la communication dans des contextes professionnels ou académiques.

I.A.2.1.3. Fonctions du Lexique :

Le lexique remplit plusieurs fonctions essentielles dans la communication linguistique (Cruse, D. A. (1986, p.19). :

a. Dénomination :

Il permet de nommer les objets, actions, et concepts. Par exemple, le mot "ordinateur" désigne un dispositif électronique utilisé pour traiter des données.

b. Référence :

Il établit des liens entre les mots et les éléments du monde réel ou imaginaire. Par exemple, le mot "dragon" réfère à une créature mythique.

c. Connotation :

Au-delà de sa signification littérale, un mot peut porter des connotations culturelles, émotionnelles ou sociales. Par exemple, le mot "maison" peut évoquer des sentiments de chaleur et de sécurité.

d. Cohésion Textuelle :

Le lexique contribue à la cohésion et à la cohérence d'un texte en permettant la répétition et la variation des termes pour éviter les redondances.

I.A.2.1.4 Les types du lexique :

Dans ses travaux, Robert Galisson distingue le lexique fonctionnel du lexique culturel en se basant sur des aspects sémantiques et culturels du langage.

a. Le lexique fonctionnel

Tel que défini par Galisson, renvoie à la dimension sémantique d'un mot, à sa définition et à sa relation avec son référent, principalement dans le contexte de la communication quotidienne. Galisson le décrit comme le "contenu ordinaire" d'un mot, tel que représenté dans un dictionnaire de langue (Galisson, 1999 : 478).

b. Le lexique culturel,

Selon Galisson, « *le lexique culturel se réfère à la valeur d'usage d'un mot, à la manière dont la culture se manifeste à travers le langage, et ces nuances culturelles ne sont généralement pas explicitées dans les dictionnaires conventionnels* » (Galisson, 1995a : 5-6). En effet, certains termes, dotés d'un grand poids connotatif, ajoutent une dimension culturelle à leur signifié de base. R. Galisson accorde à ces mots une « **charge culturelle partagée** »

c. Les mots à charge culturelle partagée (C.C.P.) :

Tous les mots possèdent une dimension culturelle, mais certains se distinguent par une charge culturelle plus prononcée. Autrement dit, la charge culturelle de certains termes est plus lourde, plus évidente et plus accessible que celle d'autres (Galisson, 1987 : 129). Cette **charge culturelle partagée (C.C.P.)** est définie comme une valeur ajoutée à la signification ordinaire d'un mot, que l'on peut interpréter de la manière suivante :

- **Charge** : renvoie à l'idée d'un supplément, d'un enrichissement du contenu du mot
- **Culturelle** : place cette charge au-delà de la simple dénotation prise en compte par les dictionnaires traditionnels, qui se limitent à la dimension sémantique. Ils'agit ici d'une connotation singulière, souvent ignorée par les lexicographes, et qui relève de la dimension pragmatique ;
- **Partagée** : caractéristique essentielle de toute culture, qui est un produit communautaire. Dans ce cas précis, ce partage concerne la majorité des locuteurs de la communauté linguistique (Galisson, 1999 : 55-56)

Ces mots à charge culturelle partagée ne sont ni des mots argotiques, ni des mots populaires, ni des termes techniques ou spécifiques. Pour être reconnus et compris par la majorité des locuteurs, ils doivent être largement partagés, facilement accessibles et utilisés sans effort. Les locuteurs natifs les intègrent inconsciemment dans leur quotidien, tandis que les étrangers rencontrent des difficultés à les maîtriser, car cette culture partagée n'est ni explicitement décrite ni enseignée.

En effet, Galisson montre que la charge culturelle partagée est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe. La C.C.P. relève du domaine de la pragmatique (et de l'anthropologie culturelle). Elle représente un produit du rapport qu'entretient le signe avec ses utilisateurs. Elle procède de la subjectivité d'un locuteur collectif qui interprète un élément du référent ou du para-référent pour le plier à son besoin à travers sa vision du monde.

Ainsi, il est pertinent de reconnaître que les mots à C.C.P. jouent un rôle clé dans l'expression et la transmission de la culture partagée (que nous définirons par la suite) . Certains de ces termes puisent leurs racines dans l'anthropologie culturelle, notamment ceux qui renvoient aux fêtes, aux coutumes, et aux traditions

spécifiques d'une communauté. Cette charge culturelle, bien que souvent implicite, coexiste avec le signifié du mot sans en altérer le signifiant. Elle est pleinement maîtrisée par les locuteurs natifs, mais demeure une source de difficulté pour les apprenants étrangers, qui peinent à saisir ces nuances lors de la communication.

I.A.2.2. La culture :

I.A.2.2.1. Définition :

La notion de culture, située à la confluence des domaines de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie sociale et de la didactique des langues, présente diverses dimensions en fonction du contexte dans lequel elle est abordée.

Selon Edward Burnett Tylor : « *La culture ou la civilisation, prise dans son sens ethnographique large, est cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » (*La Culture primitive*, 1871, p. 1)

Cette citation d'Edward Burnett Tylor reflète une définition classique et complète de la culture dans un contexte ethnographique. Elle souligne que la culture englobe un large ensemble d'aspects de la vie humaine en sociétés qui inclut non seulement les connaissances et les croyances, mais aussi l'art, la morale, le droit, les coutumes, et tout ce qui caractérise le mode de vie d'un groupe social donné. L'idée principale est que la culture façonne la façon dont les individus pensent, agissent et interagissent au sein de leur société, et elle est transmise de génération en génération. Cette définition met en lumière l'importance de la culture dans la construction de l'identité individuelle et collective.

A son tour, **Claude Lévi-Strauss** la définit ainsi : « *La culture est tout ce qui est transmis de génération en génération, au-delà des nécessités biologiques du groupe.* » (*Race et histoire*, 1952, p. 63)

Claude Lévi-Strauss souligne dans cette citation que la culture dépasse les simples besoins biologiques d'un groupe humain. Il la définit comme un ensemble de connaissances, de pratiques, de croyances et de valeurs qui sont transmises de génération en génération. Cette transmission culturelle va bien au-delà de la simple survie physique et implique la perpétuation et l'évolution des aspects sociaux, intellectuels et symboliques de la vie humaine. En mettant l'accent sur la transmission

intergénérationnelle, Lévi-Strauss insiste sur le caractère dynamique et évolutif de la culture, ainsi que sur son rôle central dans la cohésion et l'identité d'une société.

En parallèle, **Edward Sapir** déclare que : « *La culture est la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes des autres.* » (*Culture, Langage et Personnalité*, 1949, p. 69)

Edward Sapir met en avant l'idée selon laquelle la culture façonne profondément la manière dont les individus perçoivent et interagissent avec le monde. Il définit la culture comme un ensemble complexe de représentations, de valeurs et de codes symboliques qui imprègnent la conscience individuelle et déterminent les comportements. Cette définition souligne le caractère profondément enraciné de la culture dans la psyché humaine¹ et son influence sur tous les aspects de la vie quotidienne.

En somme, la culture joue un rôle essentiel dans la délimitation des frontières entre les différentes communautés sociales. Elle constitue un ensemble de références à partir desquelles les individus forgent leur identité et développent leur perception du monde. La vie sociale est façonnée et exprimée à travers un ensemble de règles, de normes et de valeurs qui contribuent grandement à enrichir la vie collective au sein de la société à laquelle chacun appartient.

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

En outre, il est impensable que la culture puisse se mettre à jour ou disparaître automatiquement. En effet, les hommes communiquent, perpétuent et transmettent de génération en génération leur savoir, leurs attitudes et leurs valeurs au sein de la communauté. Par conséquent, la culture s'inscrit dans un processus perpétuel d'échanges, grâce auxquels l'homme renouvelle et stabilise ce savoir. Ce dernier s'exprime symboliquement à travers les artefacts et les comportements, et une grande partie de ce savoir se transforme en codes normatifs régissant la conduite des membres de la société. Ces membres doivent s'y conformer afin de stabiliser le contexte socioculturel.

¹ "La psyché humaine" fait référence à l'ensemble des processus mentaux, émotionnels et cognitifs qui caractérisent l'individu en tant qu'être humain. Cela englobe la conscience, les pensées, les émotions, les motivations, les perceptions, les souvenirs, les fantasmes, les désirs, les croyances, et d'autres aspects de l'expérience subjective. C'est une manière d'aborder l'aspect psychologique et mental de l'humanité dans son ensemble.

Sur le plan didactique, J.P Cuq (2003, p. 63) soutient que la culture « *est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* ». Il ajoute que la culture est « la capacité de faire des différences ». Par « faire des différences », on entend la capacité de hiérarchiser les valeurs afin d'affiner ses connaissances. Plus une personne est cultivée, plus elle est capable d'établir des distinctions, ce qui lui permet d'accéder à un niveau culturel supérieur (M. Mekhnache, Introduction à la didactique des langues étrangères, p. 76).

Mekhnache poursuit en affirmant que, transposée au domaine de l'apprentissage, cette adéquation est parfaite. En effet, plus on apprend, plus on peut faire des distinctions, et ainsi améliorer et élever sa propre culture.

Toujours dans le cadre de l'apprentissage, la culture ne doit pas être envisagée comme un simple objet d'étude, mais plutôt comme un moyen d'approcher l'Autre et de le comprendre dans sa globalité. Selon Marie-Françoise Narcy-Combes (2005), citée par Mekhnache (p. 76), la culture ainsi envisagée est « *tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie* ».

I.A.2.2.2. Les Niveaux de la Culture

Dans son ouvrage « Le Langage Silencieux » (1984, p. 61), E.T. Hall propose une théorie selon laquelle la culture s'établit sur trois niveaux distincts : formel, informel et technique. Cette classification permet de mieux comprendre comment les différents aspects de la culture sont acquis et intégrés par les individus, influençant ainsi leurs comportements et interactions.

a. Le Niveau Technique (Superficiel)

Le niveau technique, ou superficiel, comprend les composantes conscientes et explicites de la culture. Il s'agit des connaissances référentielles et des règles techniques que les individus apprennent de manière consciente et intentionnelle. Ces connaissances peuvent être acquises à travers l'éducation formelle ou l'apprentissage structuré. Elles incluent :

- Les compétences pratiques dans des domaines spécifiques comme les langues étrangères, les mathématiques, la physique, et la chimie.
- Les instructions techniques pour utiliser des mécanismes, les règlements intérieurs d'une entreprise, et les lois d'un pays.

Ces règles de fonctionnement explicites sont relativement faciles à comprendre et à modifier, car elles ne sont pas profondément enracinées dans l'identité personnelle des individus.

b. Le Niveau Formel (Intermédiaire)

Le niveau formel, ou intermédiaire, se situe entre les niveaux technique et informel. Il englobe des règles culturelles qui sont partiellement assimilées consciemment et partiellement intériorisées de manière inconsciente. Ce niveau est essentiel pour la formation de l'identité culturelle d'un individu, qu'il soit Algérien, Marocain, Français, Chinois, etc. Les règles formelles comprennent :

- Les normes et valeurs apprises à la maison ou à l'école, telles que les bonnes manières et les règles de conduite sociale.
- Des exemples spécifiques incluent les instructions parentales comme « il faut dire bonjour à madame » ou les consignes des enseignants telles que « il ne faut pas jeter les déchets par terre ».

Ces règles aident à intégrer un ensemble de valeurs permettant de distinguer le bien du mal, le joli du laid, le prescrit de l'interdit, et ce que l'on peut ou ne peut pas faire. Elles façonnent ainsi les comportements et les interactions sociales de manière structurée.

c. Le Niveau Informel (Profond)

Le niveau informel, ou profond, constitue la partie immergée de l'iceberg culturel. Il est composé d'assomptions inconscientes qui sous-tendent à la fois les actions, les comportements et les valeurs des individus. Ces règles informelles sont assimilées dès la naissance à travers les interactions quotidiennes et l'environnement social. Elles incluent :

- Les manières de sourire, de parler, de regarder, et les normes de politesse.
- Les comportements et attitudes intégrés inconsciemment à travers les soins, les gestes et les paroles des proches, ainsi que par les échanges avec les pairs.

Cette partie de la culture est acquise dès le plus jeune âge par un processus de socialisation semblable à l'apprentissage de la langue maternelle, c'est-à-dire de manière aisée et inconsciente. Ces règles, bien que subtiles et souvent imperceptibles, sont résistantes au changement et fonctionnent de manière automatique. Elles constituent ainsi le noyau de toute culture, influençant profondément les interactions et les comportements des membres de la société.

I.A.2.2.3. Composantes de la culture

En se référant aux travaux de Galisson et Porcher, nous pouvons distinguer deux composantes fondamentales de la culture : la "**culture savante**" et la "culture anthropologique".

a. La culture savante

La première, appelée "culture savante" chez Galisson ou "culture cultivée" chez Porcher, englobe un ensemble de connaissances produites par des intellectuels et des scientifiques. Selon Porcher (1995, p.66), « *la **culture cultivée** comprend des domaines tels que la littérature, la peinture, la musique, et elle joue un rôle essentiel dans la définition de l'identité d'une société.* ». En effet, elle influence les manières de penser, d'être et de vivre des individus au sein d'un groupe social, en s'appuyant sur des productions culturelles savantes telles que les arts, la littérature ou l'histoire. Par exemple, les œuvres de grands écrivains comme Hugo, Balzac et Baudelaire ont marqué durablement la langue française et contribuent à façonner son identité depuis de nombreuses années. Cette composante culturelle est souvent enseignée de manière formelle dans le cadre scolaire, par le biais d'institutions éducatives.

b. La culture partagée :

En revanche, la seconde composante, nommée "**culture partagée**" chez Galisson ou "**culture anthropologique**" chez Porcher, se réfère « *aux pratiques quotidiennes, aux manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir l'appartenance des individus à un groupe* ». Selon Porcher (1995, p.55), la culture anthropologique englobe un ensemble de valeurs partagées, telles que les modes de vie, les vêtements, l'alimentation, les loisirs, etc. Cette culture quotidienne reflète la vision anthropologique d'un groupe et constitue une partie importante de son identité. Elle n'est pas élitaire mais transversale, appartenant à l'ensemble des membres d'un groupe. Elle s'acquiert de manière tacite et implicite à travers le contact et l'interaction au sein de l'environnement familial, social ou communautaire.

Pour mieux saisir la différence entre ces deux composantes culturelles, Gohard-Radenkovic (1995, p.105-106) cité par J.P.Cuq et I. Gruca (2005, p.87) énumère plusieurs caractéristiques distinctives. La culture cultivée est souvent considérée comme élitaire, implicite, codifiée, valorisante et distinctive, tandis que la culture anthropologique est transversale, tacite, implicite, non valorisante et appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe.

Il est à savoir qu'en didactique des langues, on s'est longuement contenté de l'approche de la culture savante au détriment de la culture anthropologique, la prise en compte de cette dernière dans l'enseignement/apprentissage des langues était bien tardive. Toutefois, Porcher et Galisson mettent l'accent sur l'importance d'inclure cette dimension en classe de langue. Dans ce sens, Galisson, (1988, p.328) annonce que : « *Ce qui manque aux étrangers désireux de communiquer, c'est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent* ».

I.A.2.3. Représentation, Stéréotype et Préjugé

Lorsqu'on évoque la culture, il est inévitable de mentionner les phénomènes de représentation, de stéréotype et de préjugé. Ces concepts peuvent interférer de manière significative dans le processus d'enseignement/apprentissage de la culture cible s'ils se manifestent en classe. Bien que ces notions soient étroitement liées, il est important de les distinguer pour mieux comprendre leurs implications. Ce qui suit est une tentative d'éclaircir les nuances entre ces concepts.

I.A.2.3.1. Représentation

La notion de représentation est un concept clé dans les études linguistiques et culturelles. Introduite pour la première fois par le sociologue Émile Durkheim (1985), elle se divise en deux types : la représentation individuelle et la représentation collective. La première est construite par l'individu à travers ses interactions avec son environnement et est donc variable. La seconde, plus stable et homogène, est partagée par les membres d'une même communauté et constitue la représentation dominante.

En psychologie sociale, la représentation collective est connue sous le terme de représentation sociale. Selon le psychosociologue Denise Jodelet (1989, p. 40), une représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » La représentation est ainsi une traduction de la pensée, une image incomplète et provisoire de la vérité d'un objet, d'une personne, d'un pays ou d'un événement. C'est une image imposée par la société à l'individu pour maintenir le lien social.

D'un point de vue sociolinguistique, la représentation linguistique se réfère aux jugements que portent les locuteurs sur une ou plusieurs langues. Calvet et

Moreau (1998, p. 25) définissent les représentations comme étant constituées par *« l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques qui sont les leurs et celles des autres. Les représentations concernent au moins trois choses : la forme des langues (comment il faut parler), le statut des langues (ce qu'il faut parler) et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle). »* Bavoux (2002, p. 57) ajoute que "les représentations se manifestent à travers la valorisation, la dévalorisation, la sublimation ou le mépris."

Dans le domaine de la didactique des langues, les représentations jouent un rôle structurant dans le processus d'appropriation langagière. L'image d'une langue peut soit valoriser, soit inhiber son apprentissage, influençant ainsi les stratégies et les méthodes adoptées par les apprenants.

I.A.2.3. 2. Stéréotype

Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, souvent fondées sur des traits de personnalité ou des comportements. J.P. Leyens et al. (1996, p. 24) décrivent les stéréotypes comme étant *« des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. »* Poisson (2009, p. 12) explique que *« le stéréotype est l'image que nous avons des autres, un ensemble de croyances qui présentent une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe. »*

J.P. Cuq (2003, p. 224) considère qu'"un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à « une idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité." En somme, le stéréotype est une verbalisation d'attitudes qui généralise une réalité avec une vision restreinte et partielle d'un groupe ou d'une société. Comme les représentations, les stéréotypes peuvent être positifs par exemple, "Les Japonais sont polis et respectueux" ou négatifs par exemple, "Les Français sont arrogants"

I.A.2.3.3. Préjugé

Le préjugé, dérivé du verbe "préjuger", implique de juger à l'avance, sans réflexion. Il se réfère à une évaluation irréfléchie, une inclination à porter un jugement global (j'aime ou je n'aime pas) sur une personne ou une communauté sans une connaissance suffisante ou sans s'appuyer sur des expériences personnelles et des

informations objectives. Par exemple, dire que "les femmes ne sont pas aussi compétentes que les hommes dans les domaines techniques" est un préjugé qui repose sur une généralisation simpliste et non fondée qui ignore les compétences individuelles et les réalisations des femmes dans des domaines techniques. Il s'appuie souvent sur des stéréotypes de genre plutôt que sur des faits concrets et des compétences démontrées.

En somme, les préjugés sont fondés sur des stéréotypes et sont inculqués par l'environnement social. S'en débarrasser nécessite une prise de conscience et un effort pour comprendre l'Autre de manière objective et approfondie.

I.A.3. De la didactique des langues étrangères à la didactologie des langues-cultures

Selon Christian Puren, la didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) était encore une discipline en pleine construction. Bien qu'elle soit déjà reconnue par certains de ses spécialistes, sa conception restait relativement instable et n'avait pas encore trouvé sa place au sein des institutions universitaires. La DLCE se trouvait ainsi sous la pression de disciplines plus établies, telles que les sciences de l'éducation et les sciences du langage, qui tentaient de l'annexer ou de la subordonner à leurs propres cadres théoriques.

La DLCE n'a véritablement trouvé sa place dans la formation des enseignants qu'avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1991, qui lui a permis de s'imposer progressivement comme une discipline interdisciplinaire essentielle. À ses débuts, la didactique des langues étrangères se concentrait principalement sur les questions méthodologiques liées à l'enseignement, se limitant à une approche centrée sur l'enseignant et la transmission des savoirs linguistiques : *comment enseigner la langue ?*

Cependant, un changement paradigmatique s'est progressivement opéré avec l'émergence d'une approche centrée sur l'apprenant. Ce changement, visible dans les discours pédagogiques actuels, met l'accent sur des concepts tels que l'autonomisation des élèves et l'apprentissage de l'apprendre. Cette approche nouvelle redéfinit les objectifs pédagogiques en intégrant non seulement la maîtrise

linguistique mais également le développement de compétences d'apprentissage autonome, essentielles pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Galisson propose ainsi de dépasser la simple didactique des langues pour élaborer une « didactologie des langues-cultures » qu'il définit comme « *une discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoirs-faires en matière d'éducation des langues-cultures* » (Galisson, 1999 : 52).

En effet, cette nouvelle discipline ne se contente pas de fournir des méthodologies d'enseignement, mais vise à concevoir un cadre théorique et pratique intégrant systématiquement les dimensions linguistiques et culturelles. En tant que discipline praxéologique, la didactologie des langues-cultures se distingue par son orientation vers l'action, en concevant des interventions pédagogiques concrètes, directement applicables en classe, pour optimiser le processus d'acquisition des langues-cultures.

Ainsi, la construction d'une didactique des langues et des cultures, telle que conceptualisée par Robert Galisson, repose sur l'intégration indissociable de la langue et de la culture dans un processus unique d'enseignement-apprentissage. Cette perspective part du principe que la langue ne se limite pas à décrire le monde, mais participe activement à sa reconstruction à travers une vision culturelle spécifique. Le vocabulaire et la culture sont ainsi intrinsèquement liés, chaque composante enrichissant l'autre et contribuant à une compréhension plus complète du monde.

Cette conception implique que la maîtrise d'une langue étrangère nécessite une compréhension profonde de la culture qui l'accompagne, car c'est à travers la langue que les réalités culturelles, les concepts et les pratiques sont transmis. Galisson souligne l'importance de saisir les nuances culturelles pour appréhender pleinement une langue, car celles-ci influencent la construction du sens et la communication interculturelle.

Ainsi, la transition de la didactique des langues étrangères vers la didactologie des langues-cultures reflète une évolution significative dans l'approche de l'enseignement des langues. Elle met en lumière l'importance croissante de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues et l'adoption de méthodes pédagogiques intégrées, adaptées aux besoins contemporains des apprenants.

I.A.4. Enseigner la langue/culture

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la présence de deux systèmes linguistiques différents, engendre automatiquement la confrontation de leurs deux cultures véhiculées par les deux langues :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. » (J.Courtillon 1984 : 52).

La citation de J. Courtillon souligne la profondeur de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle nous invite à un voyage au-delà des mots, vers une exploration des cultures et des mentalités qui les sous-tendent. Apprendre une langue étrangère ne se réduit pas à l'acquisition de vocabulaire et de grammaire, mais ouvre plutôt les portes sur un univers riche et diversifié. En effet, chaque langue est le reflet d'une manière spécifique de percevoir le monde, de penser, de communiquer et d'interagir. En apprenant cette langue, on se familiarise avec les traditions, les coutumes, les valeurs, et les normes sociales qui lui sont associées. C'est comme si l'on entrait dans un nouveau foyer, où chaque mot est une fenêtre ouverte sur une réalité culturelle distincte.

De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère élargit notre compréhension du monde. En comprenant les nuances linguistiques et les subtilités culturelles, on devient plus apte à saisir les comportements individuels, à interagir avec les autres de manière respectueuse et à élargir nos horizons intellectuels. C'est un enrichissement constant qui se traduit par un capital de connaissances et d'informations nouvelles, et qui élève notre niveau de compréhension à des hauteurs inexplorées.

Ainsi, apprendre une langue étrangère est bien plus qu'un exercice linguistique ; c'est un voyage fascinant au cœur de la diversité humaine, une immersion dans un monde qui nous semble mystérieux au départ, mais qui se révèle être une source infinie de découvertes et d'épanouissement personnel.

En parallèle, c'est dans l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue cible que jaillisse le concept **d'interculturel**. Enseigner une langue étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouvelles

significations, de nouvelles valeurs et d'acquies de nouvelles compétences qui les poussent à réfléchir sur leur propre système de valeurs.

Quant à l'enseignement du français langue étrangère, il est capital de lier l'apprentissage de la langue cible et la culture en un seul processus qui favoriserait le développement des facultés cognitives des apprenants. Cela aiderait les élèves à se cultiver, à s'ouvrir au monde et en particulier, à se familiariser avec la civilisation et la culture de la langue française.

D'autre part, les connaissances sur la culture française permettraient de franchir la barrière culturelle et langagière, d'être capable d'écouter et de comprendre son interlocuteur natif, de s'exprimer mieux et de ne pas tomber dans les pièges des malentendus culturels.

I.A.4.1. Quelle culture enseigner ? Comment enseigner la culture en classe de FLE ?

Après avoir exploré les différentes facettes de la culture, ses composantes, ses niveaux, il est crucial de se poser quelques questions fondamentales : quelle culture doit-on enseigner et comment doit-on l'enseigner ? Ces interrogations, bien que paraissant banales, ne trouvent pas de réponses exhaustives et échappent souvent à toute critique approfondie. Parmi ceux qui ont tenté de répondre à la première question, on peut citer Porcher (2004) et Galisson (1991).

Porcher préconise un enseignement de la culture sans distinction de type, affirmant que toute culture mérite d'être enseignée. En revanche, Galisson propose de se concentrer sur la culture partagée. Il prône une approche lexiculturologique centrée sur ce qu'il appelle les mots à « Charge Culturelle Partagée », définis comme ayant « *la valeur ajoutée à leur signification ordinaire* » (Galisson, 1988, p. 331). Cette dimension, longtemps négligée, a été intégrée tardivement dans l'enseignement des langues.

Pour clore ce débat, il est pertinent de se tourner vers l'approche communicative qui a démontré que la maîtrise du système linguistique et des règles grammaticales ne suffit pas pour une pratique communicative efficace. L'innovation majeure de cette approche a été de souligner l'importance de la connaissance des usages sociaux de la langue pour une communication efficace. Ces usages sont véhiculés non par la culture « cultivée » ou « savante », mais par la culture « partagée ».

». Ainsi, bien que la culture « savante » soit nécessaire, elle n'est pas la plus sollicitée dans les actes de communication quotidiens. De ce fait, l'accent doit être mis sur l'importance de la culture partagée dans l'enseignement des langues. Comme le soutient Galisson.

Pour répondre à la deuxième question posée plus haut, « comment enseigner la culture », nous adhérons à la conception de Galisson. Il stipule que « *pour accéder à la culture quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures* » (1988, p. 330). Les mots portent en eux un savoir quotidien, une symbolique et des valeurs implicites, ce qui en fait des outils privilégiés pour découvrir ce culturel voilé aux yeux des non-natifs.

Dans cette perspective, il convient de « *relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture* » (Galisson, 1999, p. 479, cité par Maria Helena Moura dos Reis, 2016, p. 150). Les mots constituent un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interface entre la langue et la culture parce qu'ils relèvent statutairement de la langue et représentent celle-ci, tout en étant de puissants accumulateurs de culture (Galisson, 2000, p. 50).

Ainsi, le lexique est considéré comme le dépositaire des contenus culturels, faisant des mots le premier moyen dont use l'individu pour approcher la culture. Par conséquent, l'enseignement de la culture en classe de FLE doit intégrer cette dimension lexicale pour permettre aux apprenants de mieux comprendre et intégrer la culture partagée des natifs, facilitant ainsi une communication plus authentique et efficace.

I.A.4.2. Les Approches de la Culture en Didactique

Florence Windmuller (2011, p.38) propose trois approches fondamentales pour appréhender et comprendre la culture étrangère, tout en développant une compétence de communication interculturelle. Ces approches offrent des perspectives diversifiées qui enrichissent le processus d'apprentissage et permettent aux apprenants de mieux s'adapter à des contextes culturels variés.

I.A.4.2.1. L'approche linguistico-culturelle

L'approche linguistico-culturelle se concentre sur l'étude des interrelations entre la langue, la culture et la société. Elle examine comment la langue est utilisée et actualisée en fonction des différentes situations sociales. Cette approche dépasse la simple acquisition de la langue en y intégrant des éléments culturels. Par exemple, elle explore comment les expressions idiomatiques, les proverbes, et les emprunts étrangers reflètent des aspects culturels profonds. L'analyse des expressions figées, comme les métaphores et les idiomes, permet de comprendre comment les locuteurs natifs perçoivent et interprètent le monde.

Cette approche est également attentive aux variations linguistiques en fonction du contexte social, comme les registres de langue, les niveaux de formalité, et les dialectes régionaux. En se familiarisant avec ces nuances, les apprenants peuvent non seulement améliorer leur maîtrise linguistique, mais aussi développer une sensibilité culturelle qui leur permet de naviguer plus efficacement dans différentes situations sociales. Par exemple, comprendre pourquoi certaines expressions sont réservées à des contextes informels tandis que d'autres sont utilisées dans des situations formelles peut grandement aider à éviter les malentendus culturels.

a. La Lexicologie

Le lexique est une composante fondamentale de toute langue, reflétant et façonnant la réalité perçue par ses locuteurs. Sa richesse et sa diversité permettent une communication précise et nuancée, et son étude offre des insights précieux sur les aspects culturels et cognitifs de la langue. L'étude du lexique, ou lexicologie, s'intéresse à la structure, la formation, et l'évolution des mots. Les linguistes étudient comment les mots sont construits (morphologie), comment ils sont utilisés dans les phrases (syntaxe), et comment ils acquièrent leurs significations (sémantique) (Leech, 1981, p. 42). De plus, la lexicographie, qui est la pratique de compiler des dictionnaires, joue un rôle crucial en enregistrant et en standardisant le lexique d'une langue.

Le lexique est également dynamique et évolutif, intégrant continuellement de nouveaux mots et expressions en réponse aux changements culturels, technologiques et sociaux. Par exemple, des termes comme "blogueur", "selfie", ou "emoji" sont des ajouts relativement récents au lexique français, reflétant les innovations technologiques et les nouvelles pratiques de communication.

La lexiculture, proposée par Robert Galisson, représente une branche spécialisée de la didactique des langues-cultures, mettant en lumière l'interconnexion intrinsèque entre le lexique et la culture. Selon Galisson, la lexiculture combine deux éléments indissociables : les mots et la culture qu'ils véhiculent, créant ainsi une synergie pédagogique visant à intégrer langue et culture dans un processus unique d'enseignement-apprentissage.

La lexiculture va au-delà de cette approche en considérant la dimension culturelle intrinsèque des mots. Galisson définit cette discipline comme une "pragmatique lexiculturelle", visant à favoriser l'entrée dans la culture par le lexique et inversement. Cette approche permet de mettre en œuvre le principe didactologique de consubstantialité de l'objet langue-culture tout au long du processus d'enseignement-apprentissage (Galisson, 1991, p. 83 ; Galisson, 1995, p. 101).

En conclusion, la lexiculture, en tant que branche de la didactologie des langues-cultures, enrichit l'enseignement des langues en intégrant de manière indissociable le lexique et la culture. Cette approche permet de créer des stratégies pédagogiques plus efficaces, orientées vers une compréhension approfondie et respectueuse des mondes linguistiques et culturels diversifiés.

b. L'approche lexiculturelle

L'approche lexiculturelle est apparue dans le même contexte que la didactologie des langues-cultures, au début des années 1980. Initialement nommée lexiculture, elle a été rebaptisée en 1996 pour devenir la pragmatique lexiculturelle.

Cette approche pédagogique vise à accéder à la culture à travers les mots, afin de renforcer l'intégration de la langue et de la culture au sein d'un même processus d'enseignement/apprentissage, sans les dissocier artificiellement. Elle cherche également à remettre en avant la culture partagée en l'introduisant dans les salles de classe, en contraste avec la culture savante, souvent prédominante. Ainsi, l'objectif central de cette approche est de réduire l'écart entre la culture savante et la culture populaire, en les intégrant dans un même cadre didactique. Comme l'explique Cobo (2005 : 3), « *cette approche lexicaliste est conçue pour fusionner*

l'enseignement de la langue avec celui de la culture de manière plus intime ». Deux démarches d'investigation sont proposées dans cette approche :

- La perspective intra-culturelle, qui se concentre exclusivement sur la culture cible et implique le choix ou la sélection des mots à étudier à partir de

supports didactiques, de ressources sociales, ainsi que la collecte d'informations.

- La perspective interculturelle, qui vise à mettre en relation la culture source et la culture cible afin d'observer et d'analyser les similitudes et différences entre elles.

c. La pragmatique lexiculturelle

La pragmatique lexiculturelle est ainsi un sous-domaine de la didactologie des langues-cultures, la première étant incluse dans la seconde. Elles partagent donc les mêmes fondements épistémologiques et idéologiques (Galisson, 1999 : 51). En ce sens, la pragmatique lexiculturelle « *aspire à être non seulement une porte d'entrée vers la culture, mais aussi un pont entre langue et culture, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage* » (Ibid., 66).

Est une discipline didactique qui vise à intégrer langue et culture dans un processus d'enseignement-apprentissage unifié. Préférée à la notion de « lexiculturologie. » Son ambition pédagogique consiste à « *entrer dans la culture par les mots afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage (...) sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement en vertu de leur consubstantialité naturelle* » (Galisson, 2000. p. 50)

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

En effet, en 1996 R. GALISSON met en œuvre son concept de la pragmatique lexiculturelle dont l'objectif est « *de faire accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique.* » [R. GALISSON, 1999 :478]. Sous le terme « *à une autre culture* » on devrait comprendre la priorité accordée à la culture courante sur la culture savante. Le terme « *par un autre lexique* » nous fait penser à la dimension pragmatique des mots, autrement dit, le résultat de la relation que les locuteurs natifs entretiennent avec ces mots à travers l'usage qu'ils en font.

C'est ainsi que l'étude des unités polylexicales ou des séquences figées qui fonctionnent comme un tout (expressions idiomatiques, collocations, locutions, clichés, etc.) connaissent un regain d'intérêt, au point qu'il est maintenant légitime de parler d'un « *tournant phraséologique de la linguistique* » et de considérer les constructions comme les unités fondamentales de la langue (Legallois et Gréa, 2006).

Dans cette optique, le lexique est considéré comme le dépositaire des contenus culturels et par conséquent, les mots deviennent le premier moyen dont use l'individu pour approcher la culture. Cette perspective constitue le noyau de la pragmatique lexiculturelle qui se présente comme une branche disciplinaire de la didactologie des langues-cultures par laquelle on entend : « *Discipline d'intervention, prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures* » (Galisson, 2000, p. 52)

I.A.4.2.2. L'approche socioculturelle

L'approche socioculturelle met l'accent sur le rôle de l'individu au sein de l'organisation sociale et du système culturel. Elle explore comment les valeurs, les croyances, et les comportements sont transmis et perpétués au sein d'une société. Cette approche s'intéresse à l'imprégnation inconsciente des normes culturelles, qui façonnent l'identité et le comportement des individus dès leur plus jeune âge.

Elle examine également les structures sociales, telles que la famille, l'école, et les institutions publiques, et leur influence sur la formation des identités culturelles. Par exemple, la manière dont les rôles de genre sont perçus et les attentes sociales envers ces rôles peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. Comprendre ces dynamiques permet aux apprenants de mieux saisir les subtilités des interactions sociales dans un contexte culturel donné.

En outre, cette approche analyse les produits culturels tels que la littérature, l'art, et les médias, et leur rôle dans la transmission des valeurs et des normes culturelles. Les films, les chansons, et les œuvres littéraires sont des miroirs de la société qui offrent des insights précieux sur les préoccupations et les aspirations d'une culture. En étudiant ces éléments, les apprenants peuvent développer une compréhension plus complète et nuancée des cultures qu'ils étudient.

I.A.4.2.3. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle se fonde sur la pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures, avec pour objectif la compréhension mutuelle et l'acceptation de l'autre dans sa différence. Cette démarche réflexive encourage les

apprenants à réfléchir sur leur propre culture et à reconnaître son caractère ethnocentrique. En confrontant leur propre culture à celle de l'autre, ils apprennent à relativiser leurs perspectives culturelles et à développer une ouverture d'esprit.

Cette approche met en avant l'importance des échanges interculturels pour favoriser une compréhension profonde et réciproque. Les échanges peuvent prendre la forme de discussions, de projets collaboratifs, ou d'immersion dans des contextes culturels différents. Par exemple, des programmes d'échange étudiant ou des voyages culturels permettent aux apprenants de vivre directement les différences culturelles et d'en tirer des leçons pratiques.

La compétence interculturelle, qui est l'objectif ultime de cette approche, inclut la capacité à naviguer efficacement dans des contextes multiculturels. Cela signifie non seulement comprendre les codes culturels et les attentes, mais aussi savoir réagir de manière appropriée et respectueuse dans des situations variées. La compétence interculturelle comprend également la dimension socioculturelle extra-communicative, qui implique une connaissance des contextes sociaux plus larges dans lesquels la communication se déroule. Cela peut inclure des connaissances sur l'histoire, la politique, et les relations internationales qui influencent les interactions culturelles.

La perspective interculturelle encourage l'ouverture à l'autre, l'acquisition d'un esprit de tolérance envers les différences et l'éducation à l'altérité. Bien que ses mérites soient souvent loués, il est impératif de souligner que cette approche présente une ambivalence intrinsèque. En effet, si elle n'est pas menée avec tact et discernement, elle peut conduire l'apprenant d'une langue étrangère à une perte identitaire ou à un hégémonisme culturel.

Nous faisons ici référence aux phénomènes d'acculturation et de déculture.

a. L'acculturation

Est définie comme « *le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite* » (J-P Cuq, 2003, p. 12). Ce phénomène psychologique, social et culturel résulte du contact direct et continu entre deux cultures. Il implique que l'individu ou le groupe social abandonne partiellement ou totalement ses repères culturels d'origine pour en adopter de nouveaux, incluant des modes de comportement, des modèles et des normes sociaux.

b. La déculturation

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

Ainsi, la déculturation est la perte ou l'altération de la culture d'origine d'un individu au profit d'une nouvelle culture. Ce déracinement résulte soit d'un abandon volontaire, soit du rejet de certaines normes et valeurs culturelles.

En conclusion, si l'interculturalité est une valeur fondamentale à promouvoir, il est essentiel de veiller à ce qu'elle n'engendre ni acculturation forcée ni déculturation, afin de préserver l'identité et la richesse culturelle de chaque individu.

I.A.5. Pour une compétence lexiculturelle

I.A.5.1 La notion de compétence :

I.A.5.1.1. Définition de la compétence

La notion de compétence est un concept d'une grande ampleur et complexité, doté de significations variées selon le domaine dans lequel il est employé. En vue de bien cerner cette notion, il convient d'explorer son évolution historique et ses différentes acceptions, qui constituent des sphères où la compétence revêt des sens spécifiques et nuancés.

À l'origine, le terme "compétence" émerge au Moyen Âge dans le langage juridique, désignant alors l'idée de jugement ou de reconnaissance. Cependant, cette acception initiale s'est avérée limitée et a donné lieu à diverses définitions au fil du temps. Dans le contexte économique et professionnel, la compétence a pris une dimension de mise à l'épreuve de la responsabilité des individus vis-à-vis des résultats, impliquant une capacité à innover et à répondre aux exigences du marché.

Par la suite, la notion de compétence s'est étendue au domaine de la formation des adultes, de la didactique professionnelle, et finalement à l'enseignement initial. Dans ce cadre, elle renvoie à la définition de procédures transmissibles et

communicables, englobant diverses compétences telles que le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, etc.

Dans le domaine linguistique et didactique des langues, la notion de compétence a été abordée sous différentes perspectives. Chomsky, par exemple, la conçoit comme une potentialité, une virtualité dont l'actualisation se manifeste à travers la parole ou l'écriture, constituant ainsi la performance. « *La compétence est une virtualité dont l'actualisation par la parole ou l'écriture constitue la performance*

» (Chomsky, 1965). De même, dans le domaine de la didactique du français langue première, Gillet (1992) définit la compétence comme « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance)* » Gillet (1992).

Ainsi, il ressort de ces diverses perspectives que la compétence implique une capacité d'action efficace face à des situations variées, nécessitant la mobilisation et l'intégration de connaissances et de savoir-faire spécifiques pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs déterminés.

I.A.5.1.2. La compétence linguistique

a. Définition de la compétence linguistique

La compétence linguistique, dans ses multiples définitions, englobe un

ensemble complexe de capacités et de connaissances qui permettent à un individu de manipuler efficacement les éléments linguistiques d'une langue. Cette compétence va au-delà de la simple connaissance des règles grammaticales et lexicales ; elle implique également la capacité à les appliquer de manière appropriée dans des contextes de communication variés.

Selon J. Vivier, la compétence linguistique se définit « *D'une part comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases (...) et d'autre part, comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés*

» (J. Vivier, 1992, p. 9)

Cette vision met en lumière la nature complexe et dynamique de la compétence linguistique, qui va au-delà de la simple capacité à formuler des énoncés corrects sur le plan grammatical.

Dans la perspective de Chomsky, la compétence linguistique englobe la connaissance et la maîtrise des divers éléments linguistiques d'une langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cela inclut la capacité de produire et de comprendre une variété infinie de phrases, ainsi que la capacité de juger de leur grammaticalité. Cette conception souligne l'importance de la compétence linguistique dans la production et la compréhension du langage dans son ensemble.

Pour S. Moirand (1982), la compétence linguistique fait partie intégrante de la compétence communicative. Elle englobe la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de la langue, ainsi que la capacité à les utiliser de manière appropriée pour élaborer des messages cohérents et significatifs. En outre, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) de 2005, la conçoit comme étant « *La connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » le CECRL (2005, p. 87)

Cette approche met en avant la nécessité d'une compétence linguistique opérationnelle qui permet à l'individu de s'exprimer de manière adéquate dans différentes situations de communication.

En résumé, la compétence linguistique dépasse la simple connaissance des règles linguistiques ; elle implique la capacité à utiliser efficacement ces règles dans des contextes de communication authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle constitue ainsi un pilier essentiel de la compétence communicative globale d'un individu dans une langue donnée.

b. Composantes de la compétence linguistique

Les éléments composant la compétence linguistique sont très variés, comme en témoigne le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) de 2005. Cette compétence ne se limite pas à une simple connaissance du vocabulaire et de la grammaire d'une langue, mais englobe une multitude de nuances et de subtilités qui enrichissent la communication et permettent une expression plus raffinée. Les composantes de la compétence linguistique selon le CECRL (2005, p. 87) sont :

- ***La compétence lexicale :***

Cette dimension fondamentale de la compétence linguistique englobe bien plus que la simple connaissance des mots. Elle comprend également la capacité à

utiliser le vocabulaire de manière appropriée et contextuelle, en tenant compte de ses différents aspects :

c. Les éléments lexicaux : Dans cette sous-catégorie, nous retrouvons les expressions idiomatiques qui donnent toute leur saveur à une langue. Ces expressions, souvent figées dans leur forme, apportent des nuances culturelles et historiques importantes. De même, les proverbes et les locutions figées enrichissent le discours en apportant des images et des métaphores riches de sens. En outre, la capacité à comprendre et à utiliser des termes spécialisés propres à des domaines spécifiques (jargon professionnel, vocabulaire technique, etc.) est également essentielle dans la maîtrise d'une langue.

d. Les éléments grammaticaux : Au-delà des simples mots, la compétence lexicale inclut également une connaissance approfondie des structures grammaticales. Les articles, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, les verbes auxiliaires, les adverbes, les adjectifs, etc., sont autant d'éléments qui contribuent à la construction cohérente et fluide des phrases. Chaque classe grammaticale apporte sa propre contribution à la compréhension et à la clarté du discours, permettant ainsi une communication efficace et précise.

En maîtrisant ces différents aspects de la compétence lexicale, les apprenants peuvent non seulement communiquer de manière fluide et naturelle, mais aussi exprimer des nuances subtiles et des idées complexes. Cela leur ouvre les portes vers une communication plus authentique et enrichissante, où la langue devient un véritable outil d'expression et de compréhension du monde qui les entoure.

- La compétence grammaticale

La compétence grammaticale constitue un pilier essentiel de la maîtrise d'une langue, englobant la connaissance approfondie des ressources grammaticales et la capacité à les utiliser de manière efficace et contextuelle. Contrairement à une simple mémorisation de règles et de formules, cette compétence implique une compréhension profonde des principes qui sous-tendent la structure linguistique, permettant ainsi la production et la reconnaissance de phrases correctes et significatives.

- La compétence sémantique

La compétence sémantique joue un rôle important dans la construction du sens et de la signification dans le langage. Elle se divise en plusieurs aspects qui éclairent différents aspects du sens linguistique :

- La sémantique lexicale explore les subtilités du sens des mots, y compris leurs diverses acceptions, connotations et implications dans un contexte donné. Cela englobe également la capacité à utiliser le vocabulaire de manière précise et nuancée pour transmettre des idées complexes et subtiles.
- La sémantique grammaticale se penche sur le sens des catégories, des structures et des opérations grammaticales. Elle permet de comprendre comment les différents éléments linguistiques s'articulent pour former des énoncés cohérents et significatifs, en tenant compte des règles syntaxiques et sémantiques qui régissent la construction des phrases.
- La sémantique pragmatique aborde les aspects logiques du langage, tels que la substitution, la présupposition et l'implication. Elle examine comment le contexte et les intentions des locuteurs influent sur la signification des énoncés, ainsi que sur les inférences et les implicatures qui en découlent.

- La compétence phonologique

La compétence phonologique englobe une compréhension profonde de la perception et de la production des sons linguistiques. Cela va au-delà de simplement reconnaître les phonèmes d'une langue ; cela implique également la capacité de percevoir et de reproduire les nuances phonétiques et les variations sonores, connues sous le nom d'allophones, qui se manifestent selon les contextes linguistiques spécifiques. Cette compétence inclut également une connaissance approfondie des traits phonétiques distinctifs, de la structure phonétique des mots et de la prosodie, qui concerne la modulation de l'intonation et du rythme dans la phrase, donnant ainsi une musicalité et une fluidité à la langue parlée.

-La compétence orthographique,

La compétence orthographique quant à elle, repose sur une maîtrise des symboles graphiques utilisés dans l'écriture d'une langue. Elle va au-delà de simplement savoir écrire des mots correctement ; elle implique également la capacité de comprendre et d'appliquer les règles orthographiques, ainsi que la précision dans la production écrite et la reconnaissance visuelle des mots dans leur forme standard.

-La compétence orthoépique

Elle est liée à la prononciation correcte des mots et à la compréhension des implications phonétiques et orthographiques. Cela inclut la connaissance des règles de

prononciation, la capacité de consulter un dictionnaire pour vérifier la prononciation exacte des mots, ainsi que la compréhension des indications fournies par la ponctuation et les signes diacritiques pour une lecture fluide et compréhensible. De plus, cette compétence implique la capacité à résoudre les ambiguïtés de prononciation ou de sens, comme les homonymes, en se basant sur le contexte de la communication.

En somme, ces différentes dimensions de la compétence linguistique s'entrelacent pour permettre aux apprenants de maîtriser pleinement la langue, en leur donnant les outils nécessaires pour comprendre, produire et interagir de manière efficace et significative dans divers contextes communicatifs.

Il convient également de souligner que la compétence linguistique va au-delà de la simple connaissance du lexique. Elle intègre également des connaissances encyclopédiques, culturelles et factuelles, qui enrichissent la compréhension et l'expression appropriée dans la langue. Par exemple, la charge culturelle associée à certains mots permet de comprendre les nuances, l'humour, l'ironie et les références culturelles qui sont souvent implicites dans les conversations quotidiennes.

I.A.5.1.3. La compétence culturelle

a. Définition de la compétence culturelle

La compétence culturelle, telle que définie par Zarate dépasse largement la simple connaissance des faits de civilisation d'un groupe. Elle englobe un ensemble riche et complexe d'aptitudes qui permettent à un individu de décoder les subtilités et les implicites propres à une communauté culturelle donnée. Cette compétence ne se contente pas de reconnaître les différences culturelles, elle s'attache également à les comprendre et à les intégrer dans le processus de communication interculturelle. Il déclare à cet effet, « *la compétence culturelle est un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure*

l'appartenance à une communauté culturelle donnée » (Zarate, 1997, p.29) cité par Ahmad Mousa (2012, p.85)

En effet, la compétence culturelle va au-delà de la surface des coutumes et des traditions. Elle consiste également à saisir les valeurs, les normes sociales, les

croyances profondes et les perspectives qui façonnent les interactions humaines au sein d'une culture spécifique. Comme le soulignent Tajfel & Turner (1979), cette compétence est étroitement liée à l'identité culturelle, qui joue un rôle essentiel dans la manière dont un individu se perçoit et interagit avec les autres.

Dès lors, l'acquisition d'une compétence culturelle ne se limite pas à accumuler des connaissances ethnographiques. Elle requiert une immersion profonde dans les dynamiques culturelles, afin de pouvoir appréhender et naviguer avec aisance à travers les différences culturelles. Cela inclut la capacité à percevoir les nuances, à anticiper les réactions et à adapter son comportement en conséquence, tout en préservant son propre système de valeurs et d'identité.

Ainsi, la compétence culturelle est une véritable clé pour une communication interculturelle efficace et enrichissante. Elle permet à l'individu de transcender les barrières linguistiques et culturelles, de favoriser la compréhension mutuelle et d'établir des liens solides avec des personnes de cultures diverses.

b. Composantes de la compétence culturelle

Ch. Puren (2014, p.24) distingue cinq composantes essentielles de la compétence culturelle.

- Composante transculturelle

La composante transculturelle se définit comme la capacité à percevoir, à travers la richesse et la diversité des manifestations culturelles, un "fonds commun d'humanité" qui relie tous les êtres humains. Selon Émile Durkheim, cela implique la reconnaissance de valeurs universelles présentes dans les grands textes classiques de diverses cultures. Cette compétence ne se contente pas de remarquer les différences entre les cultures, mais cherche à identifier ce qui est commun à toute l'humanité, permettant ainsi de reconnaître notre semblable en chaque individu, quelle que soit sa culture d'origine.

En d'autres termes, cette composante nous invite à aller au-delà des particularités culturelles pour apprécier les thèmes, les valeurs et les expériences humaines partagées que l'on peut retrouver dans les œuvres littéraires et les expressions artistiques de différentes civilisations. C'est une approche qui prône une vision unificatrice de l'humanité, où les diversités culturelles ne sont pas des obstacles, mais des chemins vers une compréhension plus profonde de notre nature commune.

Reconnaître ces valeurs universelles dans les grands textes classiques signifie non seulement apprécier la littérature et l'art d'autres cultures, mais aussi comprendre et valoriser les expériences humaines fondamentales qu'ils expriment. Cette reconnaissance favorise une communication interculturelle plus empathique et enrichissante, où l'on peut se connecter avec les autres sur un plan humain fondamental malgré les différences culturelles apparentes.

Ainsi, la composante transculturelle est essentielle pour ceux qui cherchent à naviguer efficacement dans un monde de plus en plus globalisé, en cultivant une sensibilité aux valeurs partagées et une capacité à voir au-delà des différences pour trouver des points de convergence et de connexion humaine profonde.

- **Composante métaculturelle**

C'est : « *La capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.* » Cela signifie que l'apprenant doit être en mesure de s'appuyer sur un ensemble de savoirs concernant la culture cible, obtenus dans des contextes institutionnels, académiques ou familiaux. En d'autres termes, il s'agit de l'habileté à travailler avec des matériaux authentiques, tels que des textes littéraires, des films, des œuvres d'art, des articles de presse et d'autres médias culturels, pour acquérir une compréhension approfondie et nuancée de la culture étrangère. Cette compétence permet à l'apprenant de développer une capacité critique à interpréter et à discuter de manière objective et précise des aspects divers et complexes de la culture étudiée.

L'acquisition de la composante métaculturelle repose sur une immersion active et engagée dans les documents culturels authentiques, ce qui facilite une compréhension plus riche et plus contextuelle des normes, valeurs, pratiques et perspectives de la culture cible. Cela va au-delà de la simple absorption passive d'informations, en encourageant une interaction dynamique et réflexive avec les matériaux culturels.

Ainsi, cette composante est indispensable pour ceux qui cherchent à devenir des interlocuteurs compétents et informés dans des contextes interculturels. Elle permet de dépasser les stéréotypes simplistes et les généralisations, en offrant une vision plus éclairée et nuancée des cultures étrangères. En fin de compte, la composante métaculturelle contribue à une communication interculturelle plus

efficace et enrichissante, en fournissant les outils nécessaires pour naviguer dans la diversité culturelle avec une compréhension profonde et respectueuse.

- **Composante interculturelle**

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

La composante interculturelle se réfère donc à la capacité de gérer efficacement les interactions entre différentes cultures lors de la communication avec des individus de cultures étrangères. Cela implique de reconnaître et de comprendre les malentendus qui peuvent surgir en raison des perceptions préalables que l'on a de la culture de l'autre. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les incompréhensions résultant des attentes et des préjugés que l'on peut avoir avant même d'engager une interaction.

De plus, cette compétence nécessite la capacité de discerner les mécompréhensions causées par les interprétations erronées basées sur son propre cadre de référence culturelle. Lorsque l'on interprète les comportements, les mots ou les gestes de l'autre à travers le prisme de sa propre culture, des erreurs de compréhension peuvent se produire, créant des obstacles à une communication fluide et efficace.

Développer une composante interculturelle robuste signifie donc acquérir une sensibilité et une réactivité aux différences culturelles. Cela implique non seulement une prise de conscience des propres biais culturels, mais aussi une ouverture d'esprit et une volonté d'apprendre et de s'adapter aux codes et aux conventions de la culture de l'autre.

En pratique, cela peut se traduire par des compétences spécifiques telles que la patience, l'empathie, et une écoute active. Il est essentiel de poser des questions ouvertes pour clarifier les intentions et les significations, et d'éviter les jugements hâtifs basés sur des standards culturels personnels. En faisant preuve de curiosité et de respect envers l'autre, on peut naviguer plus efficacement à travers les complexités des interactions interculturelles.

- **Composante +pluriculturelle**

La composante pluriculturelle se définit comme « *la capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle.* » Ajoutée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), cette composante met l'accent sur l'aptitude à harmoniser les comportements culturels divers afin de faciliter la cohabitation pacifique et constructive dans un environnement marqué par la diversité culturelle.

Cette composante pluriculturelle ne se contente pas de reconnaître les différences culturelles, mais elle appelle à une gestion active et éclairée de ces différences pour promouvoir une coexistence harmonieuse. Il s'agit de développer une sensibilité particulière aux nuances culturelles et de trouver des moyens de construire des ponts entre les différentes communautés. Cette compétence va au-delà de la simple tolérance ; elle vise à créer un consensus sur des comportements et des pratiques culturelles qui favorisent une intégration réussie et une interaction positive entre les membres de la société.

La composante pluriculturelle est essentielle dans les contextes éducatifs, professionnels et sociaux où la diversité culturelle est la norme. Dans les écoles, par exemple, elle permet aux enseignants de créer des environnements d'apprentissage inclusifs où tous les élèves se sentent valorisés et compris. Dans le monde professionnel, elle aide les employés à travailler efficacement en équipe, en tirant parti des perspectives diverses pour innover et résoudre des problèmes de manière créative.

En somme, la composante pluriculturelle représente une compétence indispensable pour toute personne vivant dans une société multiculturelle. Elle englobe non seulement la capacité à accepter et à comprendre les différences culturelles, mais aussi à les gérer de manière proactive pour construire une société plus cohérente et équitable. Cette compétence vise à concrétiser l'idéal du vivre-ensemble, où la diversité culturelle est non seulement respectée, mais aussi célébrée comme une source de richesse et de dynamisme social.

- **Composante co-culturelle**

La composante co-culturelle se définit comme « *la capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.* » Elle transcende la simple cohabitation culturelle

pour englober une dimension plus dynamique et interactive : celle de la collaboration et de la coaction entre individus issus de diverses origines culturelles. (C. Puren, 2021, pp. 02- 09)

Cette composante implique non seulement la coexistence pacifique, mais surtout la capacité à élaborer et partager des valeurs et des pratiques contextuelles communes qui permettent de travailler ensemble efficacement. Il s'agit de mettre en place un cadre culturel partagé où les différences sont non seulement reconnues mais aussi valorisées comme des atouts pour atteindre des objectifs communs. La co-culture repose sur l'idée que, par le biais de l'interaction et de la coopération, des individus de cultures variées peuvent créer un environnement synergique où la somme des contributions est plus grande que les efforts individuels.

En pratique, développer une compétence co-culturelle requiert plusieurs aptitudes clés. Il est essentiel d'avoir une ouverture d'esprit et une capacité à se mettre à la place de l'autre, afin de comprendre et intégrer les différentes perspectives culturelles. La communication interculturelle joue un rôle crucial dans cette démarche, car elle permet de surmonter les barrières linguistiques et culturelles, favorisant ainsi une meilleure compréhension mutuelle. De plus, la flexibilité et l'adaptabilité sont indispensables pour naviguer entre les différentes normes et valeurs culturelles et trouver des compromis acceptables pour toutes les parties impliquées.

En conclusion, la composante co-culturelle va bien au-delà de la simple coexistence de différentes cultures. Elle implique une véritable collaboration où les individus co-crée une culture d'action commune. Cela permet de maximiser les avantages de la diversité culturelle tout en minimisant les risques de malentendus et de conflits. En développant cette compétence, les individus et les groupes peuvent non seulement mieux se comprendre, mais aussi travailler ensemble de manière plus efficace et harmonieuse, réalisant ainsi des projets communs avec succès.

I.A.5.1.4. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle, bien qu'elle repose sur une solide connaissance des faits culturels et civilisationnels d'un peuple, dépasse largement la simple accumulation de connaissances. Elle implique une véritable maîtrise des codes, des normes sociales, des valeurs, des croyances, des pratiques et des modes de pensée propres à chaque culture. Cette maîtrise n'est pas seulement théorique, mais elle doit également être mise en pratique de manière appropriée lors d'interactions

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

Pour être compétent sur le plan interculturel, un individu doit non seulement comprendre les différences culturelles, mais aussi être capable de les intégrer dans ses pratiques de communication. Cela implique une capacité à reconnaître et à respecter la diversité culturelle, à adapter son comportement, son langage, ses gestes et ses attitudes en fonction du contexte culturel dans lequel il évolue. En d'autres termes, il s'agit de développer une sensibilité culturelle qui permet de naviguer avec aisance et respect dans des environnements culturellement variés.

La compétence interculturelle ne se limite pas à la communication verbale ; elle englobe également la communication non verbale, les codes sociaux implicites, les règles de politesse, les expressions idiomatiques et les nuances linguistiques spécifiques à chaque culture. Elle nécessite donc une grande ouverture d'esprit, une curiosité intellectuelle et une capacité à remettre en question ses propres perceptions et préjugés culturels.

Par ailleurs, la compétence interculturelle implique également une capacité à médier et à faciliter la compréhension mutuelle entre individus issus de cultures différentes. Cela peut se traduire par une aptitude à résoudre les conflits interculturels, à négocier des compromis culturels et à favoriser la coopération et le travail collaboratif dans des contextes multiculturels.

En somme, la compétence interculturelle est une compétence essentielle dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté. Elle permet de surmonter les barrières linguistiques et culturelles, de favoriser la compréhension et le respect mutuels, et de construire des relations harmonieuses et enrichissantes au sein de sociétés de plus en plus diversifiées sur le plan culturel.

I.A.5.1.5. La compétence de communication

a. Définition

Depuis quelques années, la notion de compétence de communication occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif principal est de permettre à l'apprenant de maîtriser la langue cible afin de

pouvoir communiquer efficacement. Cette idée, formulée en termes d'acquisition d'une compétence en communication, a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, dont Daniel Coste (1978), Michael Canale et Merrill Swain (1980), ainsi que Sophie Moirand (1982). Cependant, il est important de noter que cette notion ne provient pas initialement du domaine de la didactique des langues étrangères. Elle est empruntée à l'ethnographie de la communication, une discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz (Geneviève-Dominique de Salins, 1995, p.182). Les didacticiens et linguistes ont ensuite tenté de redéfinir et d'adapter ce concept à des fins pédagogiques pour une application en classe de langue. Malgré son succès notable et son impact significatif dans le domaine de la didactique, cette notion a subi diverses modifications et déformations au fil du temps (D. Coste, 1978, p.26).

L'origine de la notion de compétence de communication remonte aux critiques formulées par Dell Hymes (1972) en réponse à la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky (1965), qui concevait la langue principalement comme un moyen d'expression de la pensée, et non comme un instrument de communication. Chomsky, dans ses travaux "Syntactic Structures" (1957) et "Aspects of the Theory of Syntax" (1965), distingue la compétence de la performance, définissant la compétence comme la capacité innée d'un "locuteur- auditeur idéal" à produire des énoncés inédits, jamais entendus auparavant. La compétence se focalise ainsi sur la connaissance implicite des structures linguistiques, permettant au locuteur de générer et comprendre une infinité de phrases.

Dans son article "On Communicative Competence" publié en 1972 dans le recueil "Sociolinguistics" édité par Pride et Holmes, Hymes critique Chomsky pour ne pas avoir pris en compte les aspects sociaux du langage, adoptant ainsi une vision quelque peu formaliste de la langue. Hymes argue que pour communiquer efficacement, il ne suffit pas de connaître la langue et son système, il faut également savoir l'utiliser en fonction du contexte social.

Hymes construit sa notion de compétence de communication en se basant sur la compétence linguistique de Chomsky (Evelyne Bérard, 1991, p.18), non pas pour dire que cette dernière est erronée, mais pour montrer qu'elle est incomplète. Il propose de l'enrichir en y ajoutant des notions d'adéquation sociolinguistique. La compétence de communication est ainsi définie comme « *ce que le locuteur a besoin*

de savoir pour communiquer efficacement dans des contextes culturellement significatifs », la notion centrale étant la qualité des messages verbaux à être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large (J.Gumperz et D. Hymes, 1964).

Dans les années 1970, face au déclin des théories de référence des années 1960, la didactique des langues étrangères (LE) s'est orientée vers des branches de la linguistique plus adaptées à ses préoccupations en Europe, telles que l'analyse du discours et les recherches philosophiques sur l'intention de communiquer.

Rapidement, les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ont réalisé que pour enseigner une langue de manière efficace, il fallait privilégier des domaines axés sur la sociolinguistique, les interactions verbales en contexte, et les corrélations entre variations linguistiques et paramètres sociologiques. Ces observations ont conduit la didactique des langues à adopter la notion de compétence de communication développée par les sociolinguistes nord-américains, notamment à partir des travaux de Dell Hymes.

En s'inspirant des recherches de Hymes, la compétence de communication a rapidement été intégrée et redéfinie dans le domaine de la didactique des LE (Evelyne Bérard, *ibid*, p.18). Elle est devenue un concept central, l'objectif majeur de l'enseignement étant de permettre à l'apprenant de communiquer dans la langue étrangère.

Cependant, comme souligné précédemment, ce concept issu de l'ethnographie de la communication a continué à évoluer et à se préciser dans la didactique des LE, sans parvenir à une définition unique et universelle. La diversité des définitions reflète des variations interprétatives influencées par le cadre théorique de l'ethnographie de la communication, qui se concentre sur les échanges verbaux au sein de communautés sans tradition écrite, ainsi que par la grammaire générative transformationnelle de Chomsky, qui accorde une importance particulière à la compétence linguistique individuelle.

Selon Bérard (*ibid*, p.27), il est difficile de définir précisément certaines composantes de la compétence de communication, la frontière entre règles sociales et stratégies individuelles étant parfois floue. Dans une conversation, distinguer les éléments relevant du social de ceux relevant de l'individuel n'est pas toujours aisé. De plus, peu de spécialistes se penchent sur la manière dont ces différentes composantes interagissent pour actualiser la compétence de communication.

b. Les composantes de la compétence de communication

La compétence de communication est un concept clé dans l'enseignement des langues, englobant bien plus que la simple maîtrise des structures linguistiques. Elle comprend un ensemble de sous-compétences interconnectées qui permettent à un individu de s'exprimer de manière efficace et appropriée dans diverses situations étant donné que communiquer ne se résume pas à une simple émission de paroles, mais englobe un ensemble d'actions, de comportements et d'existences qui la rendent complexe et enrichissante. Dans ce contexte, Beacco (2007), en s'inspirant du modèle proposé par Canale et Swain, identifie les composantes suivantes de la compétence de communication :

- **Une composante grammaticale ou linguistique,**

La composante grammaticale ou linguistique est l'élément principal de la compétence de communication. Elle englobe tous les éléments qui composent le système de la langue, tels que la phonétique, la phonologie, le lexique et la grammaire. En effet, c'est en maîtrisant ces outils linguistiques que l'apprenant peut répondre aux exigences communicatives auxquelles il est confronté. En outre, cette composante constitue un seuil minimal de compétence en deçà duquel l'apprenant rencontre des difficultés. Autrement dit, en son absence, la production écrite peut être compromise, affectant la qualité des textes produits. Ainsi, l'enseignement de la syntaxe, bien que nécessaire, ne suffit pas à lui seul pour aider l'apprenant à développer des compétences en écriture. L'apprentissage de la mise en texte requiert donc que le scripteur ait déjà acquis ce seuil, même s'il est difficile de le préciser avec exactitude.

- **Une composante sociolinguistique**

La composante sociolinguistique de la compétence de communication est une dimension complexe qui englobe deux types de règles distincts : d'une part, les règles socioculturelles d'usage, et d'autre part, les règles de discours. La connaissance approfondie de ces règles revêt une importance capitale dans le processus d'interprétation des énoncés, surtout lorsque survient une dissonance entre le sens littéral d'un énoncé et l'intention communicative réelle du locuteur. Dans ces situations, la compréhension des nuances socioculturelles et des codes discursifs devient impérative pour décoder le message de manière adéquate et éviter les malentendus. En effet, il arrive souvent que la signification implicite d'un énoncé ne

soit pas directement perceptible sans une connaissance approfondie du contexte social, des normes culturelles, et des conventions discursives en vigueur. Ainsi, la maîtrise de la composante sociolinguistique permet à l'apprenant de naviguer avec finesse et sensibilité dans les divers registres de communication, en tenant compte des codes sociaux implicites et des nuances subtiles qui enrichissent le sens des échanges langagiers.

- **Une composante discursive**

La composante discursive de la compétence de communication englobe bien plus qu'une simple capacité à produire et interpréter des formes discursives conformes. Elle représente la maîtrise des différents types de discours, qu'ils soient narratifs, descriptifs, argumentatifs, ou encore explicatifs, et leur adaptation aux normes et conventions spécifiques à chaque contexte de communication. Cela implique non seulement la compréhension des règles linguistiques, mais également une sensibilité aux nuances sociales et culturelles qui influent sur la manière dont nous nous exprimons.

Dans cette optique, la compétence discursive nécessite la capacité à moduler son discours en fonction des attentes et des codes sociaux prévalant dans une communauté de communication donnée. Par exemple, la façon de s'adresser à un supérieur hiérarchique ne sera pas la même que celle utilisée avec des amis proches. De même, les normes de politesse, d'humour, de familiarité, ou encore de formalité, guident la construction et l'interprétation des énoncés dans des contextes variés.

Il est important de noter que cette composante de la compétence de communication englobe également la capacité à reconnaître et utiliser différents registres de langue, des expressions idiomatiques, des figures de style, et d'autres éléments linguistiques et stylistiques qui enrichissent le discours et permettent une communication plus efficace et expressive.

- **Une composante stratégique de nature cognitive**

La composante stratégique de nature cognitive en matière de compétence de communication se révèle être un ensemble de stratégies variées, tant verbales que non verbales, mises en œuvre pour pallier les éventuelles difficultés ou lacunes qui pourraient surgir lors des échanges linguistiques. Ces stratégies peuvent être mobilisées afin de surmonter les obstacles potentiels, tels que des malentendus, des incompréhensions, des erreurs de formulation, ou encore des limitations de compétences linguistiques.

En d'autres termes, cette composante implique la capacité à réagir de manière réfléchie et adaptative face aux défis rencontrés lors de la communication. Cela inclut l'utilisation de techniques telles que la reformulation, la clarification, l'utilisation de gestes, d'expressions faciales, ou encore de stratégies de contournement lorsque le mot juste fait défaut. Ces stratégies visent à maintenir le flux de la conversation, à éviter les blocages, et à garantir une compréhension mutuelle entre les interlocuteurs.

Par ailleurs, cette composante stratégique englobe également la capacité à gérer les interactions sociales de manière efficace, en tenant compte des normes et des attentes culturelles spécifiques à chaque contexte. Savoir quand prendre la parole, comment exprimer son opinion de manière appropriée, comment réagir aux réponses des autres, tout cela relève de la compétence stratégique cognitive.

En somme, la compétence stratégique de nature cognitive dans le domaine de la communication s'avère être un pilier essentiel pour assurer des échanges fluides, harmonieux et productifs, en dépit des éventuelles contraintes ou imperfections inhérentes à la communication humaine.

- **Une composante socioculturelle**

La composante socioculturelle de la compétence de communication se révèle être d'une importance capitale, car elle englobe bien plus que de simples codes sociaux. Elle met en jeu un ensemble de compétences culturelles qui vont au-delà de la simple observation des normes sociales. Cela inclut la capacité à interpréter les discours liés à la société elle-même en utilisant les dispositifs interprétatifs appropriés.

Ces dispositifs interprétatifs sont informés par une connaissance approfondie des idéologies politiques, des valeurs sociales, morales et des attitudes, ainsi que des sensibilités et des valeurs religieuses dans leurs contextes historiques et sociaux. En d'autres termes, il s'agit de comprendre non seulement ce qui est dit, mais aussi les connotations sous-jacentes, les implicites culturels et les dynamiques sociales qui façonnent ces discours.

Entrer dans les expressions idiomatiques de la société implique donc une immersion dans sa culture, une familiarité avec ses valeurs fondamentales, ses croyances et ses traditions. Cela va au-delà de la simple connaissance linguistique, car cela nécessite une compréhension profonde des contextes socioculturels dans lesquels la communication se déroule.

En somme, la composante socioculturelle de la compétence de communication exige une sensibilité culturelle aiguisée, une capacité à décoder les

subtilités des discours sociaux et une aptitude à naviguer avec aisance dans les divers contextes culturels pour une communication authentique et efficace.

- **Une composante pragmatique**

La composante pragmatique de la compétence de communication se concentre sur la fonction actionnelle de la communication, contrairement à une approche descriptive ou référentielle. Autrement dit, son objectif n'est pas simplement de fournir une représentation factuelle ou objective du monde, mais plutôt d'influencer les actions des interlocuteurs et leur manière d'agir, de se comporter, de penser, de croire et de valoriser. Cette dimension pragmatique de la communication verbale va au-delà de la simple transmission d'informations. Elle cherche à susciter des réactions, à provoquer des changements, à influencer les décisions et les perceptions des individus. Cela implique une compréhension profonde des intentions, des motivations et des attentes qui sous-tendent les interactions humaines.

Lorsqu'on aborde la composante pragmatique de la compétence de communication, on explore les différentes stratégies et tactiques utilisées pour atteindre des objectifs spécifiques dans la communication. Cela inclut l'utilisation de formes de discours persuasives, argumentatives, directrices, assertives, etc., en fonction du contexte et des intentions de communication.

En somme, la dimension pragmatique de la compétence de communication cherche à mobiliser les ressources linguistiques et discursives pour influencer positivement les comportements, attitudes et perceptions des interlocuteurs, contribuant ainsi à une interaction efficace et équilibrée.

Enfin, il est clair que la compétence en communication ne se limite pas à une simple maîtrise des règles grammaticales. Elle englobe également la capacité à appliquer ces règles de manière à refléter les normes et les réalités sociales auxquelles l'apprenant est exposé dans son environnement quotidien. Ces aspects multidimensionnels de la compétence de communication visent à faciliter la réalisation de diverses tâches et activités qui offrent à l'apprenant des opportunités d'apprentissage authentiques et significatives, notamment dans des environnements interactifs et coopératifs. Les modèles et les approches pédagogiques qui mettent en avant ces dimensions variées contribuent à structurer les méthodes d'enseignement de manière à intégrer des stratégies diversifiées qui prennent en compte les bagages

culturels et les spécificités individuelles de chaque apprenant. Ainsi, cette approche favorise une meilleure adéquation entre le contenu enseigné et les besoins particuliers de chaque apprenant, ce qui peut conduire à des progrès plus significatifs dans l'acquisition de la compétence de communication.

Il convient également de souligner que l'acquisition de la compétence de communication ne peut être dissociée d'une approche actionnelle, qui met l'accent sur la pratique effective de la langue dans des situations réelles et contextualisées. De même, les aspects socioculturels jouent un rôle crucial dans le développement d'une compétence de communication authentique, car ils permettent aux apprenants de comprendre et de naviguer efficacement dans des contextes sociolinguistiques variés.

Dans cette optique, il est primordial de concevoir des activités communicatives qui soient authentiques et pertinentes, évitant ainsi toute artificialité ou déconnexion avec la réalité vécue par les apprenants. L'exposition à des situations où des différences et des contrastes sociolinguistiques sont présents peut grandement enrichir l'apprentissage en permettant aux apprenants de développer une sensibilité accrue aux nuances culturelles et sociolinguistiques, tout en renforçant leur compétence linguistique.

I.A.5.2. L'approche communicative

L'approche communicative représente une vision de l'apprentissage centrée sur la signification et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication spécifique. Cette approche va au-delà de la simple structuration linguistique pour prendre en compte l'interaction entre la langue et son utilisation concrète. En d'autres termes, elle met en lumière les aspects linguistiques et extralinguistiques qui contribuent à développer une compétence verbale et non verbale, ainsi qu'une compréhension pragmatique des règles du langage et des normes psychologiques, sociologiques et culturelles. Contrairement à une simple connaissance des règles grammaticales d'une langue étrangère, la communication efficace exige également la maîtrise des conventions d'usage de cette langue dans divers contextes.

L'objectif premier de cette approche est de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage en visant spécifiquement l'acquisition de compétences communicatives dans une langue étrangère. Pour y parvenir, il est essentiel de permettre un accès à des

situations de communication réelles et concrètes, en comprenant pleinement le fonctionnement des éléments communicatifs dans des contextes socioculturels variés.

Cependant, l'application de l'approche communicative est une préoccupation assez importante dans le contexte actuel de l'enseignement de FLE en Algérie où la plupart des travaux ne visent, en grande partie, que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire ou de la conjugaison.

Ainsi, l'acquisition de la compétence de communication à l'école primaire est fondée habituellement sur la répétition et l'imitation des dialogues indiqués dans le manuel du cours. Par ailleurs, l'enseignant, étant dans l'obligation de suivre les séquences et les plans d'apprentissage élaborés par les inspecteurs de l'éducation nationale, ne peut réellement satisfaire les besoins des apprenants pendant le cours de langue étrangère.

Enfin, il semble dans ce contexte que l'approche communicative n'ait pas encore trouvé sa place. Il apparaît même que les aspects culturels de la langue ciblée restent complètement inexplorés et inconnus chez les élèves algériens. On pourrait même dire que la compétence de communication, dans ce contexte, n'apparaît pas comme une finalité prioritaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE et la découverte des notions culturelles ou la réalisation des tâches communicatives sont moins importantes que les notions grammaticales.

Ainsi, si l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer dans cette langue, il faut penser à proposer des tâches communicatives réelles et naturelles s'inspirant du contexte local. Enfin, il serait intéressant de mettre à la disposition des élèves les différents matériels favorisant les situations ludiques, réelles et plus proches de leur vie quotidienne afin de rendre l'enseignement/apprentissage plus compréhensible, plus vivant, plus efficace en s'inspirant de notions concrètes.

I.A.5.3. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle, apparue en 2000, représente une évolution et une continuation de l'approche communicative. Comme son nom l'indique, elle met

l'accent sur l'accomplissement de « tâches » ou « actions » au sein d'un projet global, en agissant et en interagissant avec autrui afin de développer des compétences réceptives, interactives et productives. Cette approche considère l'apprenant non seulement comme un communicateur, mais aussi comme un acteur social, un utilisateur de la langue pour accomplir des tâches diverses dans des contextes et environnements spécifiques.

Dans cette optique, l'apprenant est perçu comme un « acteur social » qui utilise la langue pour atteindre des objectifs variés, allant au-delà des simples compétences linguistiques. Il est préparé à communiquer et à agir en collaboration avec les autres, ce qui implique nécessairement la rencontre et la confrontation de différents systèmes linguistiques et culturels. Cette interaction multiculturelle enrichit l'expérience d'apprentissage et prépare l'apprenant à naviguer efficacement dans un monde globalisé.

L'approche actionnelle met également l'accent sur l'importance de la contextualisation des tâches et des actions. Les activités proposées en classe doivent refléter des situations réelles ou réalistes où les apprenants peuvent utiliser la langue de manière authentique. Cela inclut des projets collaboratifs, des simulations de situations de la vie quotidienne, et des tâches qui requièrent l'utilisation de la langue pour résoudre des problèmes ou accomplir des objectifs spécifiques.

Enfin, la perspective actionnelle, en continuité avec l'approche communicative, a su réhabiliter et intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement des langues. Elle répond aux exigences du monde contemporain en offrant aux apprenants les outils nécessaires pour comprendre et interagir avec des cultures différentes. En faisant de la culture une partie intégrante du processus d'apprentissage, cette approche favorise une meilleure compréhension interculturelle et prépare les apprenants à participer activement et efficacement à la société mondiale d'aujourd'hui.

En somme, la perspective actionnelle enrichit l'enseignement des langues en intégrant des éléments sociaux et culturels, et en préparant les apprenants à utiliser la langue de manière pragmatique et efficace dans des contextes réels. Elle renforce l'idée que l'apprentissage d'une langue est indissociable de l'apprentissage de la culture et de l'interaction sociale, répondant ainsi aux défis et aux besoins du monde moderne.

I.A.5.4. L'enseignant comme médiateur (inter) culturel

Dans une classe de langue où se croisent les cultures de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant se trouve souvent face à des représentations hétérogènes voire idiosyncrasiques vis-à-vis de la langue étrangère ou de ses locuteurs. Il serait donc réducteur de se limiter à la simple transmission du contenu linguistique. C'est dans cette optique qu'il est appelé à assumer le rôle de médiateur culturel.

La médiation revêt une importance capitale en didactique des langues- cultures. En effet, l'enseignant a pour mission non seulement d'enseigner la langue, mais aussi d'introduire ses apprenants à sa culture. Comme le souligne Ruby (2011 cité par Ch. Puren, 2019), *"l'accessibilité à la culture dépend de la connaissance des codes culturels, rendant ainsi nécessaire l'intervention de médiateurs (informateurs, accompagnateurs, pédagogues) ... La fonction de médiateurs consiste à relier, favoriser des passages ou des liaisons, surtout lorsque des heurts culturels sont prévisibles."*

Dans cette perspective de médiation culturelle, il s'agit donc d'adopter une approche interprétative plutôt que descriptive. Il ne s'agit pas simplement de décrire la culture, mais d'éveiller la curiosité des apprenants sur les aspects culturels de la langue afin qu'ils puissent eux-mêmes distinguer leur propre identité culturelle de celle des autres.

L'enseignant-médiateur devient ainsi une passerelle garantissant la compréhension de l'autre, en développant chez ses apprenants le goût des langues, le désir de découvrir l'autre et la volonté de s'ouvrir aux principes et aux valeurs véhiculés par la langue enseignée.

Cependant, il est important de noter que l'enseignant n'a pas besoin de tout savoir sur la culture. Son rôle principal réside dans la gestion des réactions de l'apprenant face à l'autre, en travaillant sur ses représentations et en le sensibilisant au fait qu'il existe différentes façons de penser, qui peuvent différer des siennes sans être pour autant anormales ou fausses.

Pour y parvenir, l'enseignant peut aborder divers aspects culturels selon leur pertinence dans les situations de communication, afin de développer des compétences

interculturelles chez ses apprenants, qu'ils pourront mettre en pratique lors de rencontres potentielles dans un contexte exolingue.

Enfin, l'enseignant doit veiller à la crédibilité de ses discours sur la langue et sa culture pour éviter les stéréotypes et les préjugés. Aux yeux de ses apprenants, il reste souvent le principal détenteur de connaissances culturelles, sa parole constituant une source de vérité qui reflète la réalité culturelle de la langue.

En conclusion, il est souhaitable que les enseignants accordent une place prépondérante à l'enseignement de la culture partagée, car c'est elle qui devrait être assimilée par les apprenants pour que les échanges ne se limitent pas à la transmission d'informations linguistiques, mais aillent en profondeur dans la compréhension et l'interprétation des implicites culturels.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons exploré en profondeur la compétence lexiculturelle, en structurant notre réflexion autour de plusieurs axes clés. Nous avons d'abord commencé par examiner l'évolution de la didactique des langues étrangères vers la didactologie des langues-cultures, en montrant comment cette transformation reflète une nouvelle approche intégrant à la fois la langue et la culture dans l'enseignement.

Ensuite, nous avons offert un regard approfondi sur la langue et la culture, en nous penchant particulièrement sur le concept de lexiculture, tel que défini par Galisson (1999). Nous avons mis en évidence l'importance du lexique dans le développement de la compétence lexiculturelle, tout en expliquant comment la lexiculturologie, branche émergente de la didactique des langues-cultures proposée par Galisson, s'inscrit dans cette dynamique. Cela nous a permis de traiter des différents rapports entre la langue et la culture ainsi que des approches de la culture endidactique, montrant comment celles-ci influencent l'enseignement du FLE.

Nous avons également abordé la pragmatique lexiculturelle, qui met l'accent sur l'usage des mots et expressions comme vecteurs de culture dans la communication. Ainsi, l'intérêt que nous portons à la compétence lexiculturelle s'est concrétisé à travers ces réflexions. Après avoir défini la culture et son rôle dans l'enseignement, nous avons exploré les compétences linguistique et culturelle, en soulignant leur interdépendance et l'interrelation fondamentale entre langue et culture. Nous avons conclu ce chapitre en réaffirmant notre vision d'approcher la culture par la langue, notamment dans une perspective interculturelle, en précisant le contexte, la démarche et les ambitions pédagogiques. Pour finir, nous avons étudié les notions de compétences inhérentes à la communication et leurs composants, insistant sur l'importance de l'interrelation entre la langue et la culture dans le processus communicatif. Nous en déduisons que la langue et la culture sont indissociables, chacune étant une composante essentielle pour une pratique communicative réussie. C'est pourquoi, dans le cadre de l'enseignement du FLE, nous envisageons de les corréliser à travers l'enseignement des expressions idiomatiques françaises. Ce prolongement sera détaillé dans le chapitre suivant, où nous nous concentrerons sur l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de FLE à travers une approche lexiculturelle.

**I.B. Le deuxième chapitre : Les expressions idiomatiques
Françaises : Un objet d'enseignement**

Introduction :

« Parmi les éléments de la langue qu'il faut acquérir pour s'exprimer, figurent non seulement des mots, mais aussi des groupes de mots plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois et toujours dans leur valeur. Ainsi des milliers de particularités expressives, non traduisibles telles quels dans d'autres langues, forment l'immense part du lexique connu sous le nom d'expressions idiomatiques. »

(Rey, 1979, p. 10).

En effet, les expressions idiomatiques, souvent riches en signification et en nuances, constituent un héritage culturel essentiel qui dépasse la simple maîtrise de la langue. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE, la compétence lexicoculturelle se révèle nécessaire. Il ne suffit pas d'enseigner les structures linguistiques et le vocabulaire de base ; il est tout aussi essentiel d'introduire les jeunes apprenants à la richesse culturelle qui sous-tend cette langue. Ainsi, l'enseignement des expressions idiomatiques devient un levier pour favoriser une communication authentique et efficace. Comme le souligne Bally (1951), *« 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. »* La maîtrise des expressions idiomatiques permet ainsi d'éviter une utilisation mécanique et d'accéder à une compréhension plus profonde des interactions linguistiques et culturelles.

C'est dans cette perspective que nous nous intéresserons, dans le chapitre deux aux *expressions idiomatiques françaises comme un objet d'enseignement*. Nous commencerons par une définition précise de ces tournures et nous examinerons leurs caractéristiques distinctives. De plus, nous introduirons les concepts de phraséologie et de phraséodidactique, qui sont essentiels à la compréhension et à l'enseignement des expressions idiomatiques.

En somme, l'enseignement des expressions idiomatiques représente un défi passionnant mais exigeant. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances

linguistiques, mais d'offrir aux apprenants des outils qui leur permettront de naviguer dans un monde culturellement riche et complexe. À travers ce chapitre, nous mettrons en lumière l'importance d'intégrer ces tournures dans le processus d'apprentissage pour favoriser le contact avec l'Autre et enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves. Pour soutenir ces réflexions théoriques, nous terminerons ce chapitre en proposant des pistes pédagogiques concrètes destinées à l'enseignement et à l'apprentissage des expressions idiomatiques.

I.B.1. Le figement

« *Le figement est une caractéristique des langues naturelles, dont l'importance a été longtemps négligée* » (Gross, 1996 : 3). Ce phénomène linguistique peut être décrit comme un processus par lequel un groupe de mots, initialement libre, se transforme en une expression dont les éléments deviennent indissociables. Selon Dubois et ses collègues, « *le figement se manifeste par la perte du sens propre des composants d'un groupe de mots, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et dotée d'un sens complet, indépendante de ses éléments constitutifs* » (Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi J. B., Mevel J. 1994 : 202).

De manière similaire, G. Gross (1996, p. 154) soutient qu'une séquence est considérée comme figée sur le plan syntaxique « *lorsqu'elle rejette toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles habituellement associées à ce type de construction* » ; sur le plan sémantique, elle est qualifiée de figée « *lorsque son sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire qu'il ne peut pas être déduit des significations des éléments qui la composent* ». J.C. Anscombe (1990) définit également le figement comme un processus par lequel le locuteur ne parvient plus à déterminer le sens d'une séquence à partir de ses constituants.

D'autres chercheurs, comme Guillon, considèrent le figement comme « *une tendance générale et collective, non contrôlée de l'évolution de la langue* » (Guillon, 2004 : 72). Cette variété de définitions indique que le figement ne se limite pas à une seule interprétation ; il englobe des caractéristiques tant syntaxiques que sémantiques qui influencent les unités polylexicales.

Pour Marie Françoise Mortureux (2011), citée par Yanjing Bi (2017, p. 36), le figement se caractérise comme suit : « *Un processus de fixation entre une séquence signifiante et une signification, qui aboutit au codage d'un signe polylexical, c'est-à-dire d'un élément constitué de plusieurs unités à la fois linguistiques et graphiques : une structure formée de plusieurs mots graphiques* ». Cette perspective partagée par divers linguistes intéressés par le phénomène du figement est renforcée par Salah Mejri (2000), citée par Bessaoudi. K (2020, p.51) qui affirme qu'une analyse attentive des recherches récentes sur ce sujet (Mekkai 1972 ; Gréciano 1983 ; G. Gross 1996 ;

M. Gross 1988 ; Mejri 1994, 1997, 1998) permet d'identifier des éléments clés de définition. Il décrit le figement comme « *un processus linguistique inhérent aux langues naturelles, par lequel des séquences initialement utilisées comme discours libres deviennent, pour diverses raisons, partiellement ou totalement solidifiées ; elles sont ainsi classées dans l'une des catégories linguistiques où les constituants perdent leur autonomie individuelle pour contribuer à la formation d'une nouvelle unité polylexicale* » (S. Mejri, 2000, p. 610).

Ainsi, dans l'exploration des unités phraséologiques, les linguistes emploient divers synonymes tels que « syntagmes », « groupes de mots figés » ou « lexies complexes », mettant ainsi en avant leur nature rigide et leur incapacité à être modifiées par l'insertion d'autres éléments. Le figement est également illustré par des expressions telles que « formules toutes faites » ou « discours répété », qui soulignent la structure fixe de ces unités.

I.B.1.1. Terminologie

Les différentes terminologies liées au figement illustrent la variété des approches disciplinaires et mettent en évidence l'ambiguïté qui entoure ce concept. Ferdinand de Saussure, dans son « Cours de Linguistique Générale », mentionne les « expressions ou locutions toutes faites », mettant en avant leur caractère immuable. Il note que « le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons ; il faut donc se demander si tous les syntagmes sont également libres. On rencontre d'abord un grand nombre d'expressions qui appartiennent à la langue ; ce sont les locutions toutes faites, auxquelles l'usage interdit de rien changer » (Saussure, 2005 : 133).

Cette idée de rigidité est également reprise par d'autres linguistes qui ont introduit des termes variés pour désigner ce phénomène. Bernard Pottier (1962) parle de « lexie », tandis que Maurice Gross (1985) utilise l'expression « phrases figées ». Gaston Gross a contribué à la popularisation des notions de « figement » et d'« expressions figées » en 1996. Émile Benveniste, dans ses travaux, propose le terme « synapsie » pour désigner des séquences de mots présentant un caractère figé. Selon lui, une synapsie est un groupe de lexèmes reliés par divers procédés, formant une désignation constante, comme dans des exemples tels que « pomme de terre » ou « clair de lune ».

Ainsi, dans l'étude des unités phraséologiques, les linguistes emploient plusieurs synonymes tels que « syntagmes », « groupes de mots figés » ou « lexies complexes », qui soulignent non seulement leur nature rigide mais aussi leur incapacité à être modifiées par

l'insertion d'autres éléments. Ces expressions sont souvent qualifiées d'« expressions toutes faites » ce qui met en lumière leur structure fixe. Ainsi, bien que la terminologie entourant le figement varie considérablement selon les auteurs, il est généralement reconnu comme un phénomène complexe et multifactoriel. Il implique des dimensions sémantiques et syntaxiques qui influencent notre compréhension des séquences figées dans la langue.

I.B.1.2. Les critères de figement

- La description du figement dans le domaine de la phraséologie a engendré l'utilisation de plusieurs termes. Ainsi, le mot « critères » n'est pas le seul employé par les linguistes pour qualifier les expressions figées ; d'autres termes tels que « propriétés », « traits distinctifs », « causes », « paramètres » et même « symptômes » apparaissent fréquemment dans la littérature scientifique. Cette diversité terminologique souligne la nature problématique du figement, qui s'étend également aux critères eux-mêmes. Ainsi, Gaston Gross, dans son ouvrage *Les expressions figées en français*, consacre un chapitre à ce phénomène et se propose d'explorer « les propriétés communes qui caractérisent ce phénomène » (Gross, 1996, p. 9). Pour ce faire, il énumère onze propriétés, à savoir :
- La polylexicalité
- L'opacité sémantique
- Le blocage des propriétés transformationnelles
- La non-actualisation des éléments
- Le porté de figement
- Le degré de figement
- Le blocage des paradigmes synonymiques
- La non-insertion
- Le défigement
- L'étymologie
- Les locutions sont-elles réductibles à des catégories ?

De manière similaire, Gonzalez Rey (2002, p. 52) s'intéresse également aux caractéristiques partagées par les unités phraséologiques. Elle établit une liste d'environ vingt traits permettant d'identifier les locutions figées, dont certains correspondent aux propriétés identifiées par Gross. Parmi ces caractéristiques figurent :

- La polylexicalité
- La fréquence
- La fixité
- Le défigement ou désautomatisation
- L'institutionnalisation
- L'idiomaticité
- La figuralité
- L'iconicité
- L'opacité
- L'ambiguïté
- L'écart ou déviation
- La moulabilité ou productibilité
- La répétition
- La reproduction
- Les différents registres
- La réductibilité
- L'arbitrarité, la motivation et la démotivation
- La valeur métaphorique
- La remétaphorisation
- Les éléments expressifs et procédés productifs

La diversité des critères identifiés par ces linguistes témoigne de la complexité et de la multifactorialité du phénomène du figement dans la langue. Ces propriétés ont été mises en lumière grâce à l'observation du figement sous divers angles d'analyse. Toutefois, il convient de noter que toutes ces énumérations ne se rapportent pas exclusivement au figement. Comme le souligne Svensson (2004, p. 31), cité par Bessaoudi. K (2020, p.59) certaines « *relèvent plutôt de phénomènes scalaires ou de notions plus ou moins pertinentes pour le figement* ». Par conséquent, nous retiendrons quatre critères jugés les plus distinctifs et faisant l'objet d'un consensus relatif pour l'identification des expressions figées. Selon G. Gross (1996), ces critères peuvent également aider les apprenants à reconnaître une expression figée.

I.B.1.2.1 La polylexicalité

La **polylexicalité** est un critère se définissant comme la présence d'une séquence de plusieurs mots, chacun possédant une indépendance sémantique.

Contrairement à un mot simple, une séquence figée se compose de plusieurs unités lexicales qui peuvent être utilisées de manière autonome en dehors de la séquence. Ce caractère "poly" (plusieurs mots) est un trait distinctif des séquences figées. Selon G. Gross (1996, p. 9), cette caractéristique est une condition essentielle pour parler de figement. Il précise qu'il doit s'agir d'une combinaison de plusieurs mots ayant chacun une existence autonome. À un niveau élémentaire, deux mots peuvent former une unité polylexicale comme « mettre fin », tandis qu'à un niveau plus complexe, on peut considérer des expressions telles que « tirer les vers du nez » qui forment ensemble une unité indissociable. Ces unités polylexicales représentent une condition fondamentale pour que l'on puisse parler de figement, à condition que les lexèmes qui composent la séquence conservent un fonctionnement syntaxique autonome. En somme, la polylexicalité est un phénomène clé pour comprendre comment certaines expressions figées émergent dans le langage tout en maintenant des significations distinctes pour chaque mot qui les compose.

I.B.1.2.2. L'opacité sémantique

L'opacité sémantique constitue la première caractéristique qui distingue une expression figée des autres types d'expressions. Ce concept fait référence à la phase du figement où il devient impossible de déduire le sens global d'une unité phraséologique à partir des significations individuelles de ses composants. G. Gross illustre parfaitement ce phénomène en affirmant qu'une séquence « *est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants* » (G. Gross, 1996, p. 134).

De nombreuses expressions illustrent cette opacité, où le sens ne peut pas être anticipé par la simple addition des significations de leurs composants. Par exemple, l'expression « avoir un coup de foudre » ne peut pas être comprise littéralement en combinant les significations de « avoir », « coup » et « foudre ». Pour un locuteur étranger, cette expression signifie tomber amoureux soudainement, un sens qui échappe à une interprétation directe.

L'opacité sémantique peut également se manifester sur deux niveaux : lorsqu'une expression véhicule deux significations différentes, l'une transparente (compositionnelle)

et l'autre opaque (non-compositionnelle). G. Gross (1996, p. 11) affirme que : « *Une suite donnée peut avoir deux lectures possibles, l'une transparente et l'autre opaque.* De même, Gonzalez Rey (2002, p. 57) confirme que : « *Lorsqu'il existe la possibilité d'une double lecture dans une expression phraséologique littérale et figurée, la seconde rappelle quelque peu la première. L'opacité consiste alors dans l'effacement du sens premier que l'on finit par ignorer avec le temps* ». Ainsi, l'opacité agit progressivement en faisant disparaître le sens transparent.

Du point de vue didactique, l'opacité sémantique est un critère important à considérer. Les expressions figées présentent des défis pour leur enseignement et leur apprentissage, car le sens correct d'une expression ne peut pas être déduit uniquement par une lecture littérale.

I.B.1.2.3. Le blocage des propriétés transformationnelles

Le blocage des propriétés transformationnelles est un critère qui indique l'impossibilité d'appliquer des transformations syntaxiques à des séquences figées. Contrairement aux syntagmes libres, qui peuvent être modifiés et alternés avec d'autres éléments de leur paradigme, les expressions figées ne supportent pas de telles transformations. Dans ce contexte, Svensson (2002, p. 778) souligne que « *dans le cadre de l'inflexibilité, la possibilité d'effectuer des transformations telles que la pronominalisation, la passivation et la relativisation est aussi pertinente* ».

Sur le plan morphosyntaxique, les séquences figées ne permettent pas de changements internes, tels que le genre, le nombre ou le temps des éléments. Cette inflexibilité se manifeste également par l'impossibilité de modifier l'ordre des mots ou d'extraire un élément de la séquence. Par exemple, dans l'expression « passer du coq à l'âne », il est impossible de changer l'ordre des mots sans en altérer le sens. Des transformations telles que « passer de l'âne au coq » ou « passer des coqs aux ânes » ne sont pas valables.

Ce phénomène est également lié au blocage lexical, qui se manifeste par l'impossibilité de remplacer un mot par un synonyme, même lorsque cela semble grammaticalement possible. Comme le souligne Svensson (2004, p. 109), « le blocage lexical est facile à reconnaître mais difficile à décrire, car il repose sur des conventions d'usage d'une langue ». Par exemple « avoir un cœur d'artichaut » (qui désigne une personne

facilement émotive), ne tolère pas les changements structurels ; il n'est donc pas acceptable de dire « un cœur très artichaut ».

I.B.1.2.4. La non-actualisation des éléments

Selon Gross (1996, p. 13), « *on peut parler de suite composée quand aucundes éléments lexicaux ne peut être actualisé* ». Il précise également que « en général, on pourrait appeler locution tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement » (G. Gross, 1996, p. 14). Ce critère s'inscrit dans une continuité avec les précédents et se manifeste lorsque les éléments lexicaux d'une expression figée ne peuvent pas varier, être substitués ou actualisés. Les unités figées sont donc des composants aussi stables que les autres lexèmes de la langue. Par exemple, dans l'expression « prendre une veste », qui signifie « échouer dans une affaire ou être comme « Paul a pris (une, sa, ta, cette) veste » ; cependant, le sens opaque de cette expression n'autorise qu'une seule formulation valide : « Paul a pris une veste ». Cela s'explique par le fait que le terme « veste » ne désigne aucun vêtement spécifique dans ce contexte (G. Gross, 1996, p. 14). Ainsi, toute tentative d'actualisation des éléments est inappropriée.

Ce phénomène de non-actualisation souligne la nature rigide et conventionnelle des expressions figées. Elles fonctionnent comme des unités lexicales autonomes, où chaque mot contribue à un sens collectif qui ne peut être modifié sans altérer la signification globale. Cette stabilité linguistique est essentielle pour comprendre comment ces locutions s'inscrivent dans le discours et comment elles sont perçues par les locuteurs natifs. En somme, la non-actualisation des éléments révèle l'importance des conventions linguistiques qui régissent l'utilisation des expressions figées.

I.B.1.3. Le degré de figement

Les études des linguistes montrent que le figement est un phénomène graduel, influencé par le degré de liberté des termes concernés. Comme l'affirme González Rey (2002, p. 54), « *il faut également nuancer cette caractéristique en disant qu'il existe une gradation dans le figement des unités phraséologiques, les unes pouvant être plus mouvantes que les autres* ». Dans ce sens, Gaston Gross et Salah Mejri proposent des classifications distinctes pour illustrer cette gradation. Gross évoque le **figement total** et le **figement partiel**, tandis que Mejri parle de **figement absolu** et de **figement relatif**.

En effet, selon Gross (1996, p. 16), **le figement total** concerne les expressions dont le sens n'est pas compositionnel, mais plutôt opaque, ce qui signifie que leur signification ne peut pas être déduite des significations individuelles de leurs composants., ces expressions fonctionnent de manière compacte, semblant former un tout, à l'instar des catégories simples, et il est inapproprié de les classer sous des termes distincts dans les dictionnaires pour des raisons de commodité rédactionnelle ;elles devraient plutôt être considérées comme des entrées indépendantes. Pour illustrer ce point, Gross prend l'exemple de l'expression « cordon-bleu », qui désigne une « bonne cuisinière ». Dans ce cas, il est impossible de substituer le mot « cordon » par un autre substantif ou d'échanger « bleu » avec un autre adjectif sans altérer le sens. Il souligne également que cette rigidité s'applique à d'autres expressions similaires.

En parallèle, Salah Mejri, affirme que le figement absolu se réfère aux séquences qui ne permettent aucune variation. Selon lui, ces séquences peuvent être classées en deux catégories : celles que Gaston Gross qualifie de « blocs erratiques », représentant des vestiges d'anciens états de la langue comme *au fur et à mesure*, et celles appelées « séquences hétéro-entités », qui incluent des noms dérivés de verbes comme un rendez-vous ou des adjectifs issus de syntagmes prépositionnels comme une *personne à la mode*. Mejri souligne également que certaines séquences proviennent du latin, tandis que d'autres ont vu leur orthographe se solidifier au fil du temps, les conduisant à une forme de monolexicalité. Par exemple, des mots comme « pourboire » et « vinaigre » sont devenus des unités lexicales indissociables. Avec cette classification, Mejri conclut que les expressions relevant du figement absolu sont relativement rares par rapport à celles dont le figement est relatif. Il estime qu'en moyenne, seulement une expression sur dix présente un figement absolu.

En revanche, il définit **le figement relatif** comme un type de figement qui permet au moins une forme de variation dans la combinaison des mots. Cela signifie que certaines expressions peuvent être modifiées sans perdre leur sens global. Pour évaluer le degré de figement dans des séquences polylexicales, Mejri suggère d'adopter une approche en deux étapes. D'abord, il faut effectuer des manipulations générales, telles que la commutation des mots, qui s'appliquent à toutes les séquences. Ensuite, il est nécessaire d'appliquer des manipulations spécifiques en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle appartient chaque séquence. (S. Mejri, 2005, p.

191). De son côté, Gaston Gross (1996, p. 16) renforce cette idée en utilisant l'exemple de l'expression « rater le coche ». Cette locution n'est pas soumise à un blocage lexical, ce qui signifie qu'elle peut être modifiée sans perdre son opacité sémantique. Par exemple, on peut remplacer le verbe « rater » par « louper » ou « manquer », illustrant ainsi une certaine liberté lexicale tout en conservant un sens opaque dans toutes ces variantes. Cela démontre que certaines expressions figées permettent une flexibilité tout en maintenant leur signification globale.

En résumé, le figement relatif est plus courant que le figement absolu, qui est rare et concerne principalement des vestiges d'anciens états de la langue française. Le figement absolu se manifeste par des expressions qui ne tolèrent aucune variation. En revanche, pour les séquences dont le figement est relatif, il est possible d'évaluer leur degré de rigidité à travers diverses manipulations linguistiques telles que la passivation, la négation, la pronominalisation, l'insertion et la substitution.

I.B.2. Les expressions figées

Selon le *Dictionnaire de linguistique* de Jean Dubois (2002, p. 202), « *On appelle expression figée, par opposition à expressions libres, des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de constructions de syntagmes ou de phrases et qui n'admettent pas de variations, ou du moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs* ».

Les expressions figées, souvent appelées « expressions toutes faites », forment des unités de sens qui peuvent être analysées et interprétées comme un mot unique. Contrairement aux suites libres, elles se distinguent par une solidarité plus marquée entre leurs constituants. En effet, ces expressions se situent à mi-chemin entre la langue et le discours. Lorsqu'elles sont lexicalisées, elles relèvent de la langue ; cependant, lorsqu'elles transcendent leur signification littérale pour désigner un sens plus large, elles appartiennent également au discours (Lederer, 2015, p. 101).

I.B.2.1 Expression ou locution ?

La distinction entre les termes **locution** et **expression** est souvent subtile, au point qu'ils sont fréquemment considérés comme synonymes. Cependant, il est essentiel de souligner les nuances qui existent entre ces deux concepts. Tout d'abord, B. Lafleur, dans son *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises* (1991), note que la différence entre locution et expression est minime. Cela souligne leur similarité, en raison de leur nature identique et de la fonction qu'elles remplissent. En effet, tant une expression

qu'une locution se compose d'un ensemble de mots qui expriment une idée, une action ou un concept. Ensuite, Gaston Gross considère les

locutions comme une sous-catégorie d'expressions figées. Dans son ouvrage intitulé *Les expressions figées en français, noms composés et d'autres locutions*, il définit la locution comme un syntagme dont les éléments ne peuvent pas être actualisés individuellement, formant ainsi un concept autonome. Cette vision est également partagée par R. Martin, qui décrit la locution comme un syntagme figé qui se situe entre le mot et la phrase figée. Par ailleurs, Alain Rey, dans son *Dictionnaire des expressions et locutions* (1997), met l'accent sur la genèse des deux termes.

Étymologiquement, le mot « locution » provient du latin "locutio", signifiant « manière de parler ». Il désigne donc des séquences inférieures au niveau de la phrase, telles que les locutions adverbiales ou prépositionnelles. Enfin, Alain Rey (1977) décrit la locution comme: « *La locution est une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable soumise aux règles syntaxiques de manière à assumer la fonction*

d'intégrant au sens de Benveniste. (A. Rey, 1997, p.9) Tandis que « *L'expression est cette même réalité considérée comme une manière d'exprimer quelque chose ; elle implique une rhétorique et une stylistique ; elle suppose le plus souvent recours à une figure, métaphore, métonymie, etc.* » (A. Rey, 1997, p.10) En conclusion, bien que les deux notions partagent des caractéristiques communes, elles se distinguent par leur valeur expressive et stylistique. Les expressions figées possèdent souvent des propriétés stylistiques et rhétoriques liées à leur sens figuré. À l'inverse, les locutions sont généralement perçues comme des suites de mots grammaticaux complexes sans valeur stylistique particulière.

I.B.2.2. Les valeurs des expressions figées

Dans le vaste domaine de la linguistique, les expressions figées occupent une place à la fois intrigante et essentielle. Trop souvent délaissées ou considérées comme de simples constructions populaires, elles révèlent en réalité une richesse qui mérite d'être explorée. En effet, les expressions figées ne se contentent pas de transmettre des idées ; elles jouent un rôle fondamental dans la structuration du lexique et facilitent la communication au quotidien.

1. La Dimension Linguistique

Les expressions figées revêtent en réalité une importance considérable dans la structure et l'évolution des langues. Elles ne se limitent pas à des éléments triviaux ; au

contraire, elles jouent un rôle essentiel dans la création de nouvelles séquences linguistiques. Ces dernières peuvent se manifester sous forme de variantes, de variations ou d'innovations adaptées aux contextes et aux réalités changeantes au fil du temps et de l'espace. On les retrouve fréquemment dans divers domaines tels que l'édition, notamment dans les titres de presse, les slogans publicitaires, ou encore dans le cadre des néologismes liés aux avancées scientifiques et technologiques. Cette dynamique souligne que les expressions figées constituent une source inestimable de créativité lexicale, contribuant ainsi à enrichir le fonds lexical d'une langue. En effet, leur capacité à évoluer tout en conservant des éléments d'origine témoigne d'une flexibilité linguistique qui permet d'intégrer des concepts nouveaux tout en préservant une continuité avec le passé.

Ainsi, le figement se présente comme un mécanisme qui permet de préserver les mots dans une langue, car, à l'instar d'un organisme vivant, le mot traverse plusieurs phases de vitalité : naissance, évolution et disparition. Ainsi, les expressions figées, par leur caractère fixe, répétitif et reproductif, contribuent à la sauvegarde du lexique et à la lutte contre l'oubli. À ce sujet, González Rey (2007, p. 8) soutient que :

« Le figement des composants d'une séquence phraséologique joue en faveur de la conservation du lexique dans une langue. (...) La congélation des structures permet de sauver les termes d'une mort inévitable par le biais de la lexicalisation ».

Ce phénomène est à l'origine de la préservation de mots archaïques présents dans des expressions figées telles que « être aux aguets » ou « au fur et à mesure ». Dans cette perspective, les unités phraséologiques peuvent être perçues comme des « valeurs de refuge » pour le fonds lexical d'une langue donnée. En outre, comme l'indique Gaston Gross dans son ouvrage *Les expressions figées en français* (1996), « une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type ». Cette fixité syntaxique permet non seulement de conserver des termes spécifiques mais aussi d'assurer la transmission d'une sagesse populaire à travers le temps.

De surcroît, ces constructions préfabriquées facilitent la communication en répondant au principe de l'économie du langage. Comme l'expliquent Georges Mounin et ses co-auteurs : « L'économie d'une langue est le résultat de l'application, à la fonction de communication, du principe du moindre effort. Ainsi, l'existence dans toutes les langues connues de deux niveaux d'articulation résulte de l'application de ce principe aux besoins

illimités de la communication » (Mounin et al., 2004, p. 119). En effet, les expressions figées permettent aux locuteurs de réduire le coût communicatif en économisant leurs paroles tout en assurant la clarté du message. En nous appuyant sur les propos de Mounin, nous pouvons affirmer que les expressions figées se manifestent dans la double articulation de la langue : d'une part, elles allègent la production linguistique en limitant le nombre de mots nécessaires pour transmettre une idée ; d'autre part, elles garantissent une compréhension rapide par l'interlocuteur. Svensson (2004, p. 14) renchérit sur cette idée en affirmant : « *S'il est vrai que pour le locuteur il est plus économique d'avoir recours à des constructions toutes faites, il est également possible que cela permette à l'auditeur de décoder plus facilement un message* ». Cette préfabrication facilite donc tant la production que la perception des énoncés.

González Rey (2007, p. 9) partage également cette perspective en affirmant :

« *Une expression idiomatique employée à bon escient constitue un moyen d'obtenir une économie discursive qui permet de conceptualiser des situations complexes d'une façon concise et concrète* ». Cette affirmation souligne que les expressions figées ne sont pas seulement des outils linguistiques pratiques ; elles possèdent également une grande force expressive. Elles sont particulièrement efficaces dans la communication orale où l'interaction nécessite un échange rapide et fluide entre interlocuteurs. En effet, comme le note González Rey, « *la formule frappée, figée, circule vite et garantit la transmission du message* », ce qui témoigne de leur rôle crucial dans la fluidité des échanges verbaux.

2. La Dimension Culturelle

Le lien entre la langue et la culture est si étroit qu'il est difficile de considérer ces deux phénomènes comme des entités distinctes. Ils s'entremêlent et s'influencent mutuellement, chaque mot portant en lui des indices culturels qui reflètent l'identité de la langue dans laquelle il est utilisé. En retour, la culture impacte la langue, bien que cet impact soit principalement perceptible au niveau lexical. C'est dans ce contexte que les expressions figées se révèlent être des témoins privilégiés de la culture d'une communauté linguistique. González Rey (2007, p. 8) souligne cette idée en affirmant que « *nombre d'entre elles - expressions idiomatiques, proverbes et dictons se réfèrent à des mœurs révolues, à des faits historiques ou à un passé littéraire* ». Cette observation met en lumière le fait que les expressions figées sont souvent ancrées dans des contextes culturels spécifiques, portant en elles les traces d'une histoire collective. Elles constituent ainsi des

indices d'une idiosyncrasie populaire qui confère à chaque langue sa carte d'identité unique. De plus, Mejri (1997), cité par Esperanza Bermejo Larrea et al. (2012, p. 112), renforce cette vision en affirmant que

« s'il y a une partie de la langue où le culturel trouve sa meilleure expression, c'est bel et bien le lexique et tout particulièrement les séquences figées ». Autrement dit, le lexique est le reflet des valeurs culturelles et sociales d'une communauté. Ainsi, les expressions figées, avec leur structure et leur signification fixes, deviennent des réceptacles pour les données culturelles, révélant les traits de singularité d'une communauté linguistique liés à son histoire, sa religion, sa littérature et ses coutumes.

Les propos de Schapira (1999, p. 32) viennent compléter cette analyse : *« Ces locutions, avec les idées qui leur sont attachées, avec les proverbes et les dictons forment ensemble un fonds d'idées, voire de préjugés qui, consciemment ou non, reflètent la mentalité d'une communauté linguistique à un moment donné du développement de sa langue »*. En effet, les expressions figées ne sont pas seulement des constructions linguistiques ; elles constituent également un patrimoine culturel qui témoigne des croyances et des valeurs partagées par un groupe à une époque donnée. En outre, ces expressions nous rapprochent de la cognition collective d'un peuple et de ses circonstances de vie. Elles incarnent les expériences partagées d'une communauté, façonnées par ses perceptions du monde. Comme l'indiquent Nida et de Waard (2003), cités par Yanjing Bi (2017, p. 247), *« une des caractéristiques très importantes des sens figurés est qu'ils ont tendance à être "propres à une culture", c'est-à-dire qu'ils reflètent un type de comportement ou un mode de compréhension particulier »*. Cela souligne à quel point les expressions figées sont intrinsèquement liées aux contextes culturels dans lesquels elles émergent.

En somme, les expressions figées reflètent indéniablement la culture des communautés qui les utilisent. En retour, la culture éclaire la genèse et la signification de ces constructions, illustrant ainsi l'interconnexion profonde entre langue et culture. Ces tournures ne sont pas de simples artefacts linguistiques ; elles sont des témoins vivants de l'histoire culturelle d'une société. En intégrant des dimensions historiques, sociales et psychologiques, les expressions figées offrent une perspective précieuse sur la manière dont une communauté perçoit et interprète le monde qui l'entoure. Leur étude ne se limite pas à une simple analyse linguistique ; elle permet également d'explorer la richesse du patrimoine culturel et d'apprécier la diversité qui façonne notre expérience humaine commune. Ainsi,

le figement apparaît comme un véritable reflet de l'union entre langue et culture, enrichissant notre compréhension des dynamiques sociales et des valeurs partagées au sein d'une communauté linguistique

3. La Dimension Sociale

Les expressions figées jouent un rôle fondamental dans la dynamique sociale des échanges linguistiques, car elles agissent comme des lieux communs qui manifestent et renforcent l'appartenance des locuteurs à un groupe social. Cette appartenance contribue à établir une certaine connivence lors des interactions, facilitant ainsi la communication entre les membres d'une même communauté.

Comme le souligne (González Rey 2007, p. 9, citée par K. Bessaoudi, 2019, p. 73),

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

autrement dit, ces expressions ont un double aspect: elles favorisent la cohésion au sein d'un groupe tout en pouvant marginaliser ceux qui ne maîtrisent pas ces tournures. En effet, le recours à ces constructions toutes faites permet au locuteur de se décharger de la responsabilité de produire ses propres énoncés. En utilisant des expressions figées, il s'exprime à travers une voix collective, ce qui confère une légitimité supplémentaire à ses opinions. Ainsi, ses idées sont souvent perçues comme corroborées par des arguments et des concepts issus d'une autorité reconnue. Ce phénomène illustre comment le langage peut servir de vecteur d'identité sociale et de statut au sein d'une communauté. De plus, les expressions figées sont révélatrices des valeurs et des normes d'une société, car elles encapsulent des expériences partagées et

des références culturelles spécifiques. Par exemple, l'utilisation de proverbes ou d'expressions idiomatiques dans un contexte donné peut signaler non seulement l'identité culturelle du locuteur mais également son niveau d'intégration sociale. Ces tournures linguistiques deviennent alors des marqueurs identitaires, renforçant les liens entre les membres du groupe tout en établissant une frontière avec ceux qui n'en font pas partie. En somme, les expressions figées ne se contentent pas de faciliter la communication ; elles jouent également un rôle fondamental dans la construction et le maintien de l'identité sociale. Leur étude permet ainsi de mieux comprendre les dynamiques interpersonnelles au sein d'une communauté linguistique et d'appréhender les mécanismes par lesquels le langage contribue à façonner notre perception du monde social.

I.B.2.3. La typologie des expressions figées

Les expressions figées présentent une nature complexe, ce qui rend leur classification difficile. Pour affiner notre étude, nous nous appuyons sur la typologie proposée par González Rey (2002, p. 70) qui divise les unités phraséologiques en trois groupes principaux : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies.

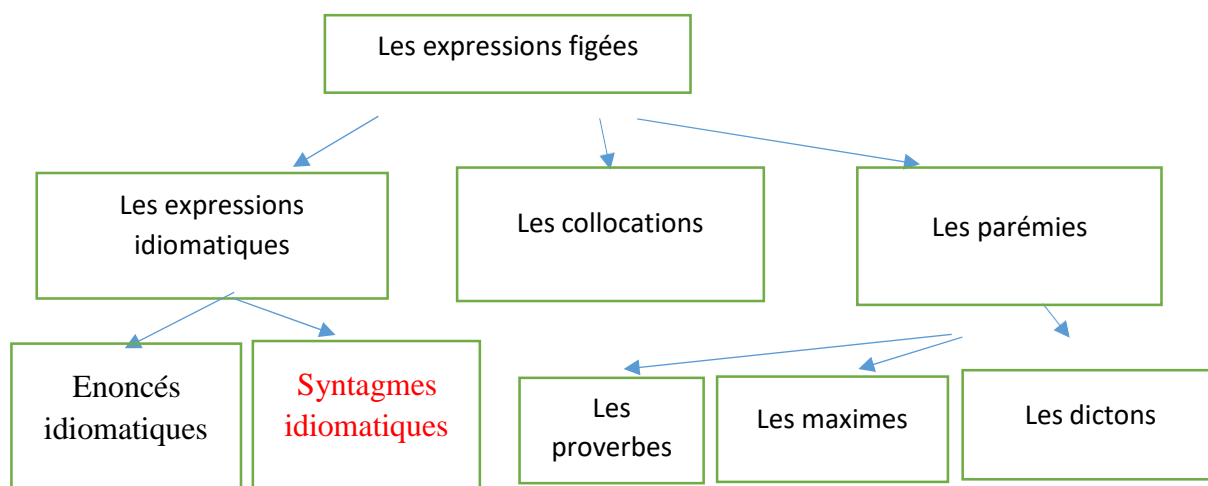


Figure IB. 1 Classification des expressions figées selon Maria Isabel Gonzalez Rey

I.B.2.3.1. Les expressions idiomatiques

Dans le premier groupe des expressions idiomatiques, González Rey (2010, p. 6) distingue deux sous-ensembles significatifs. Le premier, désigné comme énoncés idiomatiques, englobe des formules routinières et des expressions familières couramment utilisées dans le langage quotidien. Des exemples typiques incluent des interrogations telles que « Comment ça va ? » ainsi que des termes affectueux tels que « ma puce » ou « mon trésor ». Le second sous-ensemble, les syntagmes idiomatiques, se compose d'expressions imagées qui tirent leur sens de références concrètes. Ces syntagmes peuvent évoquer divers domaines, tels que les animaux avec des expressions comme « avoir un chat dans la gorge », le corps humain avec « mettre la main à la pâte », les aliments avec « casser la croûte », et les couleurs avec des tournures comme « voir la vie en rose ». Dans notre travail, nous nous intéresserons

particulièrement aux expressions idiomatiques françaises, car elles jouent un rôle crucial dans l'expression de la culture française. En effet, ces syntagmes idiomatiques ne sont pas seulement des outils de communication ; elles sont également des réceptacles de valeurs culturelles et sociales. Afin de clarifier notre approche, nous avons choisi d'utiliser le terme générique « expression idiomatique » (E.I.) tout au long de notre mémoire pour désigner les exemples de notre corpus.

I.B.2.3.2. Les collocations :

Le deuxième groupe d'expressions figées est constitué des collocations, qui se caractérisent par des formatifs pouvant présenter un sens compositionnel, former des groupes préférentiels, établir des solidarités lexicales ou impliquer des significations spécifiques. Selon Salah Mejri, on parle de collocation quand « *des mots s'emploient préférentiellement avec d'autres mots dont l'association est le plus souvent considérée comme "naturelle", "idoine", et systématiquement appropriée* » (S. Mejri, 2011, p. 68).

En somme, les collocations représentent des unités semi-figées et constituent le degré le plus faible de figement. Leur sens peut être dérivé du sens littéral des éléments qui les composent, tout en limitant leurs propriétés transformationnelles. Ces associations fréquentes de mots incluent des exemples tels que « prendre un
compose généralement de deux unités lexicales, chacune jouant un rôle précis dans la relation qui les unit :

a. **La base** : Il s'agit d'une unité lexicale choisie librement par le locuteur pour exprimer un sens spécifique.

b. **Le collocatif** : Cette unité lexicale (qui peut être une locution) exprime un sens précis en fonction de la base.

La base est autonome et peut réaliser son sens indépendamment du collocatif. En revanche, le collocatif ne prend tout son sens qu'en relation avec la base. Par exemple, dans l'expression « assumer une responsabilité », le terme « assumer » fonctionne comme la base, tandis que « responsabilité » agit en tant que collocatif.

I.B.2.3.3. Les parémies

Le terme parémie, dérivé de parémiologie, qui désigne « la science des proverbes », fait référence à l'ensemble des énoncés figés dotés d'une valeur gnomique, c'est-à-dire sentencieuse. Ce concept englobe non seulement les proverbes, mais également leurs variantes telles que les maximes et les dictons. Les parémies s'inscrivent profondément dans la culture d'un peuple, révélant ainsi sa

pensée, son histoire, ainsi que ses normes juridiques et sociales. Elles occupent une position d'autorité, étant le fruit d'une expérience collective partagée. Comme l'affirme Sevilla Muñoz, cité par González Rey : «*La parémie est l'unité fonctionnelle mémorisée en compétence qui se caractérise par la brièveté, le caractère sentencieux, l'antiquité,*

l'enchâssement, et le fait d'être une unité close » (Sevilla Muñoz, 1992 dans González Rey, 2002 ; cité par E. Zanine, 2019, p. 26).

Les parémies se subdivisent en trois catégories principales, définies selon le Dictionnaire Larousse :

- a. Le proverbe : Dérivant du latin *proverbium*, il est défini comme un «court énoncé exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou une constatation empirique qui est devenu d'usage commun ». Par exemple : « L'habit nefait pas le moine », qui souligne que l'apparence ne reflète pas toujours la réalité intérieure. Un autre exemple célèbre est « Qui ne tente rien n'a rien », qui encourage à prendre des risques pour obtenir des résultats.
- b. La maxime : Issue du latin *maxima sententia*, elle est décrite comme une « formule qui résume un principe de morale, une règle de conduite ou un jugement d'ordre général ». Un exemple emblématique serait : « Il faut prendre la vie comme elle vient », qui invite à accepter les circonstances telles qu'elles se présentent. Une autre maxime connue est « Mieux vaut prévenir que guérir », soulignant l'importance de la prudence.
- c. Le dicton : Bien que moins formel que les deux précédents, il représente également une expression populaire souvent utilisée pour transmettre des valeurs culturelles. Par exemple : « À bon chat, bon rat » évoque la nécessité d'être à la hauteur face à un adversaire. Un autre dicton courant est « Chasser le naturel, il revient au galop », qui rappelle que les traits de caractère innés sont difficiles à dissimuler. Il est à noter que le dicton est souvent pris comme un synonyme du proverbe, d'après Schapira (1999, p.159), le dicton est une « *sentence exprimant une vérité d'expérience et passée en proverbe. Employé couramment comme synonyme de proverbe* »

Enfin, les parémies jouent un rôle fondamental dans la transmission de la sagesse populaire et sont souvent utilisées pour illustrer des vérités universelles. Elles ne se limitent pas à des énoncés figés ; mais constituent également des outils linguistiques puissants qui enrichissent notre compréhension de la société et de ses valeurs. Elles témoignent de

l'évolution culturelle et historique d'une communauté tout en offrant des enseignements pratiques pour la vie quotidienne. Par leur nature concise et percutante, elles continuent d'influencer notre façon de penser et d'agir dans divers contextes sociaux et culturels.

I.B.3. La phraséologie

I.B.3.1. Définition

La phraséologie, en tant que discipline linguistique, s'intéresse au processus de figement langagier et à l'analyse des unités lexicales perçues comme préconstruites. Selon Catherine Bolly (2007, p. 36), « *elle englobe les séquences semi-figées et figées, également appelées unités phraséologiques (UP)* ». Ce domaine d'étude, bien qu'ancré dans une longue tradition, continue de susciter des débats animés et des analyses approfondies, car de nombreuses questions relatives au figement lexical demeurent d'actualité.

Les expressions figées jouent un rôle fondamental dans la communication. Elles sont souvent invisibles aux locuteurs natifs, mais rapidement identifiées par les apprenants étrangers. Cette opacité peut constituer un obstacle majeur dans l'apprentissage des langues, car les apprenants peuvent être amenés à ignorer ces constructions essentielles, compromettant ainsi leur maîtrise de la langue cible. En effet, les unités figées se caractérisent par divers degrés de figement et d'opacité sémantique. Certaines expressions peuvent sembler accessibles aux non-natifs, tandis que d'autres peuvent apparaître déroutantes en raison de leur sens figuré. Par exemple, des énoncés tels que « *cordon-bleu* » ou « *donner sa langue au chat* » peuvent sembler énigmatiques pour ceux qui ne comprennent pas le contexte culturel qui les entoure. Enfin, il est indéniable que la connaissance des structures figées et idiomatiques est essentielle pour développer une compétence communicative complète, tant à l'oral qu'à l'écrit, d'autant plus que la fréquence des unités phraséologiques est significative dans chaque système linguistique.

I.B.3.2. Phraséologie et perspectives du CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) souligne l'importance d'intégrer les expressions figées dans l'enseignement des langues, un point qui représente une avancée significative pour les phraséologues et les didacticiens. Publié en 2001, ce cadre est conçu pour fournir une base transparente et cohérente pour l'élaboration de programmes linguistiques, de lignes directrices pour les curriculums, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il vise à redéfinir les objectifs et les

méthodes d'enseignement des langues tout en établissant des repères uniformes pour l'apprentissage des langues étrangères au sein des systèmes éducatifs des pays de l'Union européenne. Le CECRL établit également une taxonomie concernant la maîtrise des expressions figées, y compris les expressions idiomatiques, en fonction des niveaux d'apprentissage.

Au niveau A1

Au niveau A1, l'accent est mis sur l'acquisition d'expressions de base. Les apprenants sont encouragés à utiliser des formules simples pour se présenter ou décrire les autres, comme des salutations et des phrases courantes.

Au niveau A2

À ce stade, l'apprenant utilise de brèves expressions mémorisées pour communiquer des informations limitées dans des situations simples. Bien que certaines expressions figées commencent à être introduites, elles restent généralement très basiques.

Au niveau B1

Au niveau B1, (sur la compréhension orale de niveau B1, Le CECRL, p.63) il est marqué : « *peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement* ». À ce stade, la clarté et la simplicité sont privilégiées pour faciliter la communication.

Au niveau C1

C'est au niveau C1 que le CECRL introduit la reconnaissance des expressions idiomatiques. L'apprenant est désormais capable de comprendre un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales. Cette étape marque un tournant dans l'apprentissage, soulignant l'importance d'une compréhension approfondie des nuances linguistiques.

Au niveau C2

Enfin, au niveau C2, une bonne maîtrise d'un vaste répertoire d'expressions idiomatiques est attendue. Les apprenants doivent non seulement connaître ces idiomes mais aussi être conscients de leur connotation sémantique. Bien que ce niveau soit désigné comme « Maîtrise », il ne vise pas à égaler la compétence d'un locuteur natif, mais plutôt à caractériser un degré élevé de précision et d'aisance dans l'usage de la langue.

Il est clair que le CECRL recommande explicitement l'incorporation des expressions figées dans l'enseignement des langues vivantes, reconnaissant leur contribution à l'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles. En effet, les expressions idiomatiques ne sont pas seulement des éléments linguistiques ; elles sont également essentielles pour naviguer dans les interactions sociales et culturelles au sein d'une langue cible. Leur importance réside non seulement dans leur fréquence d'utilisation, mais aussi dans leur capacité à enrichir la compréhension culturelle et contextuelle de la langue. Enfin, notre choix de travailler sur les expressions idiomatiques est donc pertinent, car elles constituent un élément fondamental pour atteindre une maîtrise avancée de la langue. En intégrant ces expressions dans l'apprentissage, nous offrons aux apprenants les outils nécessaires pour interagir de manière plus authentique et efficace avec des locuteurs natifs.

I.B.3.3. Compétence phraséologique

a) Définition

La question de la compétence phraséologique suscite encore aujourd'hui des débats parmi les théoriciens. Falkert (2013), Iñesta-Mena (2010) et Bolly (2007) soulèvent des interrogations sur sa validité. Bolly, par exemple, s'interroge sur la possibilité de considérer une compétence spécifiquement « phraséologique » au même titre que d'autres compétences linguistiques telles que la syntaxe, le lexique ou la morphologie. Elle souligne que les unités phraséologiques peuvent constituer des obstacles à l'appropriation d'une langue seconde, même à un niveau avancé d'apprentissage. Récemment, des tentatives ont été faites pour définir cette compétence de manière distincte. Legallois et Tutin (2013) appellent à une réévaluation de la phraséologie, qu'ils définissent comme le domaine traitant des séquences lexicales perçues comme préconstruites. De leur côté, Cavalla (2014, 2017, 2018) cherche à circonscrire les objets de la phraséologie en les qualifiant d'« objets lexicaux », mettant en lumière leur importance dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE). Enfin, González Rey (2016 b, p.165) propose une approche plus intégrative en définissant la compétence phraséologique comme « *une compétence à la fois intégrale et composée de sous-compétences propres* ». Cette conception souligne l'interaction de la compétence phraséologique avec d'autres compétences linguistiques. Les traits prosodiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des unités phraséologiques exigent ainsi le développement de sous-compétences variées qui, ensemble, forment une compétence phraséologique intégrale. En

somme, bien que le concept de compétence phraséologique soit encore en cours d'élaboration, il est clair qu'il joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. Sa reconnaissance comme une compétence distincte mais interconnectée avec d'autres domaines linguistiques ouvre de nouvelles perspectives pour la didactique du FLE.

b) Vers une Compétence Phraséologique Intégrale : Les Perspectives de González Rey

La nécessité d'intégrer plusieurs sous-compétences pour établir une « compétence phraséologique intégrale » a été mise en avant par González Rey (2016b, p. 178). Selon cette auteure, il est pertinent de considérer la compétence phraséologique comme une entité unique, enrichie par des compétences accessoires qui englobent à la fois des aspects linguistiques tels que les compétences lexicale, syntaxique et sémantique et des dimensions pragmatiques et prosodiques. Cette réflexion épistémologique vise à conférer à la phraséologie une légitimité nouvelle, la positionnant comme « *une discipline linguistique à part entière* » (Ibid., p. 178). Un autre point souligné par González Rey est que la compétence phraséologique ne peut être envisagée comme une compétence isolée. Elle s'inscrit au sein d'un ensemble plus vaste de compétences linguistiques, contribuant ainsi à la fonction communicative de la langue. Il est essentiel de rappeler que cette compétence n'est ni marginale ni indépendante. En effet, l'intégration de la compétence phraséologique dans le cadre général de la compétence linguistique la situe à l'intersection des compétences lexicale et syntaxique, tout en étant également liée aux dimensions sociolinguistique et interculturelle des approches communicatives et actionnelles en didactique des langues étrangères (Ibid., p. 179). Cette approche novatrice de la compétence phraséologique constitue l'une des rares tentatives visant à formaliser un aspect essentiel de la didactique des langues, rendant ce concept accessible aux didacticiens et aux spécialistes de l'enseignement des langues. Enfin, González Rey (2016a) propose des outils épistémologiques permettant d'approfondir la réflexion sur la discipline émergente de la « phraséodidactique ».

I.B.4. La Phraséodidactique

I.B.4.1. Définition

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, est un domaine d'étude qui se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage des unités phraséologiques, telles que les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. Selon I. González Rey (2007), l'objectif fondamental de la phraséodidactique est d'intégrer ces éléments dans le

processus d'acquisition des langues, qu'il s'agisse de langues maternelles ou étrangères. Cette discipline adopte une approche actionnelle qui englobe tous les aspects de la compétence communicative, y compris les dimensions linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La phraséodidactique étudie les mécanismes d'acquisition des expressions figées en langue maternelle avant de se concentrer sur leur enseignement- apprentissage en langue étrangère. Elle vise à fournir des méthodes d'enseignement efficaces pour appréhender le figement en tant que phénomène linguistique, social, culturel et pragmatique. En ce sens, elle représente un champ encore en développement qui unit divers aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. M. Sułkowska (2016) décrit ainsi ce domaine : « *La phraséodidactique est un domaine qui se construit encore et qui unit beaucoup d'aspects de la phraséologie, de la linguistique appliquée et de la didactique des langues* ».

Les expressions figées sont omniprésentes dans le discours des locuteurs natifs et sont souvent perçues comme allant de soi. Cependant, elles posent des défis particuliers aux apprenants d'une langue étrangère, car leur compréhension ne repose pas uniquement sur la connaissance des mots qui les composent. Comme le souligne González Rey (2002) : « *C'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence de combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique* ». Ainsi, La maîtrise des expressions figées est essentielle pour développer des compétences communicatives solides. Charles Bally (1951) affirmait 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* ». Ainsi, il devient impératif d'intégrer l'enseignement des expressions figées tout au long du processus d'apprentissage des langues étrangères. En résumé, la phraséodidactique représente un domaine dynamique qui souligne l'importance cruciale des unités phraséologiques dans l'apprentissage linguistique.

I.B.4.2. Histoire de la Phraséodidactique

L'intérêt pour l'enseignement des expressions figées n'est pas un phénomène récent. Il remonte au siècle dernier, lorsque certains enseignants de langues étrangères ont commencé à s'interroger sur l'opacité des structures fixes. Cette prise de conscience a suscité une curiosité qui les a conduits à définir, classifier et préconiser l'intégration des

unités phraséologiques dans les cours de langue. C'est ainsi qu'est née la phraséodidactique, un domaine qui a progressivement évolué pour devenir une discipline autonome.

Selon I. González Rey (2012), l'histoire de la phraséodidactique peut être divisée en trois étapes. La première reconnaît la didactique de la phraséologie comme une discipline épistémologiquement autonome, répondant aux préoccupations des enseignants face aux difficultés que posent les expressions figées. Les premières tentatives d'introduire la phraséologie dans l'enseignement des langues ont été réalisées par Martin et Francis Leray en 1900, qui ont élaboré un manuel de conversation intégrant des idiomes propres à l'allemand pour les apprenants français.

La deuxième étape est marquée par les contributions de Charles Bally, dont les ouvrages *Traité de stylistique française* (1909 et 1951) ont été déterminants dans le développement de la phraséologie en tant que domaine linguistique. En tant que linguiste et enseignant d'allemand, Bally a souligné les difficultés rencontrées par les apprenants face aux syntagmes figés qui ne respectent pas le principe de compositionnalité sémantique. Il a affirmé que l'étude des groupements phraséologiques est cruciale pour comprendre une langue étrangère, ajoutant que l'utilisation incorrecte de ces séries est un indicateur du niveau d'avancement d'un apprenant.

Enfin, la troisième étape est marquée par la dénomination "phraséodidactique" attribuée par Peter Kühn en 1987, marquant ainsi une consolidation progressive de cette discipline. Au fil du temps, des initiatives individuelles ont émergé, témoignant de l'engouement des enseignants pour les expressions toutes faites. Ainsi, Robert Galisson a été l'un des premiers linguistes en France à s'intéresser à cette partie de la langue avec son ouvrage *Les Expressions Imagées* (1984).

Enfin, ce n'est qu'après 1987 que la phraséodidactique s'est progressivement consolidée, notamment dans le domaine de la recherche, en se dotant d'un nom et d'un objet d'étude propres grâce aux travaux d'éminents linguistes allemands tels que Stephan Ettinger, Regina Hessky et Heinz-Helmut Lüger. La reconnaissance croissante des expressions idiomatiques comme éléments essentiels de la langue a conduit à une revendication commune parmi les enseignants : l'idiomaticité est considérée comme une composante vivante et dynamique de la langue enseignée. En résumé, l'histoire de la

phraséodidactique illustre une évolution significative dans la reconnaissance et l'intégration des expressions figées dans l'enseignement des langues. Ce domaine continue de se développer, mettant en lumière l'importance des unités phraséologiques dans l'apprentissage linguistique et leur rôle fondamental dans la communication interculturelle.

I.B.4.3. Les Expressions Idiomatiques : pourquoi les enseigner ?

Les expressions idiomatiques sont généralement définies comme des locutions stéréotypées dont la signification est conventionnelle et non nécessairement déductible de la signification des mots qui les composent (Gibbs, 1994 ; Marquer, 2005). Par exemple, il ne suffit pas de connaître le sens des mots « *changer* » et « *disque* » pour en appréhender le sens idiomatique de l'expression « *changer de disque* », qui signifie « parler d'autre chose ». Certaines expressions idiomatiques peuvent être ambiguës, offrant à la fois une interprétation littérale et idiomatique, comme « *les carottes sont cuites* », tandis que d'autres n'ont qu'une seule interprétation figurée, telle que « *être sur son trente-et-un* ».

Loin d'appartenir spécifiquement à un registre de langage soutenu, les expressions idiomatiques sont fréquentes dans nos conversations quotidiennes (Gibbs, 1994 ; Kerbel et Grunwell, 1997) et constituent des objets d'étude privilégiés pour les chercheurs en pragmatique. En effet, chaque fois que le langage n'est pas transparent c'est-à-dire que le code linguistique est insuffisant l'auditeur doit s'engager dans une démarche inférentielle pour que l'interaction soit satisfaisante, accédant ainsi au signifié et non simplement au dit.

En didactique des langues, l'expression idiomatique a longtemps été marginalisée en raison de sa nature figée et métaphorique. Canal et al. (2010) notent « *que son sens global, figuré, doit être appris car il nécessite de savoir « lire entre les lignes* ». Or, cette compétence ne s'acquiert pas aisément. Intégrer les expressions idiomatiques dans le cours de FLE serait donc un bon outil pour aider les apprenants à développer cette capacité.

Les expressions idiomatiques sont également considérées comme des miroirs de la pensée et de la vie d'un peuple. Chaque langue exprime et découpe la réalité selon sa propre manière de voir les choses. Comme le souligne Gross (1996), ces expressions dites « idiomatiques », « imagées » (Galisson, 1984a/b) ou encore « figurées » (Rey & Chantreau, 2003 ; Heinz, 1993), sont culturellement marquées et sont rarement proposées dans les

manuels de FLE. Elles sont souvent présentées de manière anecdotique dans une rubrique à part et seulement à des niveaux avancés d'apprentissage. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas aux règles grammaticales. Pour comprendre une langue étrangère et communiquer avec ses locuteurs, il est essentiel d'être doté d'un bagage extralinguistique qui constitue le contenu potentiel de cette langue. Cela souligne l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En somme, les expressions idiomatiques représentent une richesse culturelle et linguistique inestimable qui mérite une attention particulière dans l'enseignement des langues. Leur intégration dans le curriculum peut non seulement enrichir le vocabulaire des apprenants mais aussi renforcer leur compréhension interculturelle. Dans cette optique, il serait bénéfique d'explorer des techniques et stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement de ces tournures figurées.

I.B.4.4. L'importance de l'apprentissage précoce et de la compétence lexiculturelle dans l'acquisition des expressions idiomatiques françaises

L'apprentissage précoce est un processus de développement cognitif et linguistique. Il est caractérisé par une grande plasticité et une capacité à absorber rapidement et efficacement des informations. Cette période est propice à l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles qui seront utiles pour l'ensemble du développement de l'enfant en particulier lorsqu'il s'agit d'acquérir des expressions idiomatiques françaises. *En effet, dès le jeune âge, les enfants sont capables d'absorber de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles de manière plus naturelle et intuitive. Cela s'explique par leur plasticité cérébrale accrue et leur capacité à assimiler rapidement de nouveaux concepts.* » (Kaisa) Par conséquent, introduire les expressions idiomatiques françaises dès le début de l'apprentissage permet aux élèves de se familiariser avec la langue de manière authentique et contextuelle. Toutefois, une approche précoce dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises repose sur l'utilisation de stratégies pédagogiques adaptées aux apprenants précoces. Par exemple, l'utilisation d'images, de jeux interactifs et d'activités ludiques peut captiver l'attention des enfants et faciliter leur compréhension des expressions idiomatiques. Ces approches favorisent un apprentissage actif et participatif, où les enfants peuvent expérimenter et manipuler les expressions de manière concrète, ce qui renforce leur mémorisation et leur compréhension. En effet, le lien entre l'apprentissage précoce et la compétence lexiculturelle réside dans la sensibilisation des apprenants aux aspects culturels associés aux expressions idiomatiques françaises. Enfin, l'approche précoce dans

l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises offre de nombreux avantages, notamment en termes de développement linguistique, culturel et cognitif chez les apprenants précoces. En exposant les enfants à ces expressions dès leur jeune âge et en les impliquant dans des activités interactives et culturellement enrichissantes, les enseignants peuvent contribuer de manière significative à l'acquisition réussie des compétences lexicoculturelles.

I.B.4.5. Les motivations sous-jacentes à l'enseignement et à l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises:

Les motivations sous-jacentes à l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques françaises sont multiples et complexes. En effet, l'un des objectifs principaux de l'apprentissage d'une langue seconde est de permettre à l'apprenant de s'exprimer comme un locuteur natif. Ainsi González Rey déclare que «[...] *l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants* » (González Rey, 2002). Toutefois, l'apprentissage des expressions figées n'est pas toujours considéré comme un objectif primaire dans l'enseignement d'une langue étrangères en Algérie pourtant le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) recommande leur acquisition dès le niveau débutant. Aussi, les expressions idiomatiques sont un élément important de la langue française, qui se retrouvent principalement à l'oral mais aussi dans les textes écrits et qui exigent un traitement rigoureux et systématique dans les unités pédagogiques, car ils reflètent la culture partagée d'une communauté linguistique et demandent une connaissance extralinguistique des interlocuteurs. Vaguer affirme à cet effet que l'apprentissage des expressions figées est aussi un apprentissage culturel, car « *maîtriser une langue, c'est maîtriser une culture et cela passe nécessairement par la maîtrise des expressions figées* » (Vaguer, 2011 : 395). C'est pourquoi, il ne suffit pas seulement d'enseigner le lexique simple, tel que chat, lapin, salade mais il est important de faire découvrir aux élèves le contenu implicite qui se cache derrière les expressions idiomatiques pour qu'ils ne soient pas confrontés à des malentendus et pour que leur échange avec un locuteur natif apparaisse naturel et authentique.

La compétence culturelle joue un rôle crucial à ce stade, en se référant à la lexicoculture qui explore les multiples significations des mots en relation avec leur contexte et leur charge culturelle. En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment les mots sont utilisés dans différentes situations et ce qu'ils reflètent de la culture. Une approche lexicoculturelle vise à explorer toutes les nuances d'un mot, en examinant comment il est

utilisé de manière variée en fonction du contexte.

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

- Elargir le réseau sémantico-lexical de l'apprenant en travaillant le lexique idiomatique et en l'affrontant à l'opacité sémantique à laquelle il peut se heurter lors d'éventuels échanges.
- Enrichir le bagage linguistique et culturel de l'apprenant.
- Entretenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant car il sent qu'à présent, il peut utiliser des expressions « toutes faites » avec aisance.

I.B.4.6. Les Difficultés de l'Enseignement des Expressions Idiomatiques

L'enseignement des expressions idiomatiques représente un défi majeur dans l'apprentissage des langues, en particulier pour les apprenants étrangers. Ces expressions figées, qui sont utilisées spontanément par les locuteurs natifs, passent souvent inaperçues à leurs yeux, tandis qu'elles sont rapidement identifiées par les apprenants. Les difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue étrangère sont souvent dues à leur incapacité à comprendre ces structures, même s'ils connaissent la signification de chacun des mots qui les composent. Dans la langue maternelle, l'utilisation des expressions idiomatiques se fait généralement de manière automatique et sans réflexion consciente. En revanche, dans une langue étrangère, les apprenants doivent souvent chercher des explications logiques pour rendre leurs messages compréhensibles. Même pour les locuteurs natifs, la signification d'une expression peut parfois rester floue ou être utilisée de manière inappropriée. Un locuteur natif apprend ces expressions comme il apprend les mots de sa langue maternelle, en puisant dans son réservoir lexical pour choisir l'expression adéquate selon le contexte. Pour un apprenant, il est crucial d'acquérir non seulement ces expressions mais aussi de comprendre les contextes appropriés dans lesquels elles peuvent être utilisées. Ainsi, il devient impératif d'intégrer la phraséodidactique dans les approches didactiques afin de travailler efficacement sur ces expressions.

L'enseignement des expressions idiomatiques est donc une tâche complexe qui nécessite un engagement accru tant de la part des enseignants que des apprenants. Ces défis peuvent être classés en trois catégories : les difficultés de compréhension, les difficultés d'emploi et les difficultés de mémorisation. Chacune de ces catégories soulève des enjeux

spécifiques pour les apprenants et nécessite une attention particulière de la part des enseignants.

a. Difficultés de Compréhension

Les expressions idiomatiques varient en transparence. D'une part, certaines expressions, comme « *avoir un cœur d'or* », sont relativement transparentes et ne posent pas de problèmes majeurs. En revanche, d'autres, plus opaques, rendent difficile la perception du lien entre l'expression et sa signification. Par exemple, un élève peut interpréter « *les carottes sont cuites* » de manière littérale, sans comprendre qu'elle signifie qu'il n'y a plus d'espoir ou que tout est perdu. Par ailleurs, l'impact de la langue maternelle doit être pris en compte. Une expression similaire dans deux langues peut faciliter la compréhension, tandis qu'une absence d'équivalent ou une signification différente peut entraver l'apprentissage. Comme le souligne Sulkowska (2009), la capacité à confronter différents systèmes linguistiques et à trouver des équivalents phraséologiques favorise la compréhension et la mémorisation des expressions.

En parallèle, les expressions idiomatiques à connotation culturelle représentent un défi considérable pour les non-natifs d'une langue, car leur compréhension nécessite un certain savoir extralinguistique lié à la culture de la communauté linguistique. En effet, la principale difficulté dans la communication entre individus de différentes nationalités ne réside pas tant dans les différences linguistiques, mais plutôt dans les divergences d'expériences et de convictions des interlocuteurs. Lorsqu'on examine la situation de communication entre deux personnes issues de cultures distinctes, il est évident que les connotations culturelles, façonnées par un ensemble d'expériences collectives telles que l'histoire, la civilisation, la tradition littéraire et les stéréotypes sociaux peuvent entraver la compréhension mutuelle.

b. Difficultés d'Emploi

Ensuite, il ne suffit pas de connaître une expression ; il est également essentiel de savoir l'utiliser correctement. Les apprenants peuvent rencontrer des problèmes d'emploi s'ils ne connaissent pas une expression spécifique, ce qui peut mener à des malentendus. De plus, pour éviter les malentendus, il est essentiel d'enseigner les expressions idiomatiques dans leur contexte approprié. Cacciari et Levorato (1989) avancent que « *le traitement de l'information contextuelle donne à*

l'enfant le support nécessaire pour comprendre le sens figuré d'une expression

idiomatique. Cette stratégie inférentielle consiste à utiliser l'information contextuelle pour donner une signification idiomatique à l'expression. ». L'enseignant doit donc souligner des aspects tels que la non-substituabilité et la non-modifiabilité des expressions. Par exemple, l'expression « *casser sa pipe* » ne peut être utilisée que pour annoncer la mort de quelqu'un, et son emploi nécessite un contexte approprié.

Selon Fernande Ruiz Quemoun (2007), cette expression implique une mort soudaine et inexplicable, ce qui n'est pas applicable dans tous les contextes.

c. Difficultés de Mémorisation

Enfin, la difficulté de mémorisation est souvent liée à l'absence d'un environnement immersif dans la langue cible. Dans un contexte idéal, un apprenant serait exposé à une expression plusieurs fois dans des conversations naturelles, ce qui lui permettrait de s'en imprégner avant de pouvoir la mémoriser et l'intégrer dans son discours. Cependant, dans le cadre d'une langue étrangère, ces expressions ne sont souvent abordées qu'en classe, sans exposition suffisante dans d'autres contextes.

Cette absence de « bain linguistique » limite l'imprégnation nécessaire pour stocker ces expressions dans la mémoire à long terme. Ainsi, les difficultés sont également liées à l'absence de pause ou de cessation dans le flux du langage. Cela signifie que le langage est continuellement en mouvement, sans interruption, ce qui rend difficile pour les apprenants d'assimiler et de retenir de nouvelles expressions idiomatiques. En effet, le langage est souvent utilisé de manière ininterrompue dans les conversations et les interactions quotidiennes. Cette fluidité signifie que de nouveaux mots, expressions et concepts sont souvent présentés rapidement et sans arrêt, laissant peu de temps pour une réflexion approfondie ou une assimilation complète. De plus, cette absence de pause dans le langage peut être exacerbée dans les environnements d'apprentissage formels où les leçons sont structurées et rythmées, laissant peu de place pour des moments de réflexion prolongés. C'est pourquoi une exposition répétée et variée est nécessaire pour permettre à l'apprenant d'intégrer efficacement ces éléments linguistiques dans son répertoire lexical.

À titre d'illustration, considérons l'expression idiomatique française "avoir le coup de foudre", qui signifie tomber amoureux subitement. Dans un contexte naturel de communication, un locuteur natif peut utiliser cette expression à plusieurs reprises

lors de conversations informelles, permettant ainsi à l'apprenant de s'en imprégner progressivement. En revanche, dans le cadre d'un environnement d'apprentissage formel, l'apprenant peut n'être exposé à cette expression que de manière isolée, lors d'une leçon ou d'un exercice spécifique. Cette discontinuité dans l'exposition peut entraver le processus d'assimilation, compromettant ainsi la rétention à long terme de l'expression dans la mémoire de l'apprenant. Ces difficultés d'apprentissage ne peuvent donc être surmontées sans l'intervention de l'enseignant dont le rôle consiste à présenter des rescousses en cas d'incompréhension ou de blocage.

En résumé, enseigner les expressions idiomatiques représente un défi complexe qui nécessite une approche méthodique et réfléchie. Les enseignants doivent non seulement aider les apprenants à surmonter les difficultés de compréhension et d'emploi mais aussi créer un environnement propice à la mémorisation efficace de ces tournures figurées.

I.B.4.7. Le rôle crucial de l'enseignant dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises

L'enseignement des expressions idiomatiques françaises présente un défi particulier lorsqu'il s'agit d'apprenants précoces. Ces expressions, caractérisées par leur aspect figuré et culturellement ancré, requièrent une compréhension approfondie de la langue ainsi qu'une sensibilité aux nuances contextuelles. Pour les enfants, qui sont en plein processus d'acquisition linguistique et culturelle, aborder ces expressions peut être complexe. C'est dans ce contexte que le rôle de l'enseignant devient essentiel. En tant que guide et facilitateur de l'apprentissage, l'enseignant joue un rôle crucial dans la transmission des expressions idiomatiques françaises aux enfants. Il doit adapter son approche pédagogique pour rendre ces expressions accessibles et compréhensibles, tout en tenant compte du niveau de développement cognitif et linguistique des apprenants. En effet, l'enseignant se positionne comme une référence incontournable pour ses élèves, tant sur le plan linguistique que culturel. Son rôle transcende la simple transmission et explication des expressions figées, s'étendant au développement d'une compétence lexicoculturelle à travers leur enseignement.

Cela requiert une prise de conscience de la part de l'enseignant quant aux défis auxquels il est confronté. En effet, il doit choisir des méthodes qui intègrent ces

expressions de manière organique dans le processus d'apprentissage. Ainsi, le choix d'expressions doit être fait avec précaution commençant avec les expressions idiomatiques les plus simples et qui ont un sens peu opaque car un des obstacles majeurs dans l'apprentissage des expressions idiomatiques, dans une langue étrangère est lié au degré de figement et à l'opacité sémantique. Enfin, il doit faire des choix judicieux concernant les expressions idiomatiques qu'il utilise pour transmettre la culture. Certains de ces choix demandent une grande prudence, car certaines expressions peuvent véhiculer des idées contradictoires, ce qui peut perturber les apprenants dans leur compréhension et leur interprétation.

De plus, certaines expressions peuvent perpétuer des stéréotypes ou des représentations négatives, telles que parler français comme une vache espagnole. Assumer cette responsabilité exige de l'enseignant une formation interculturelle et une sensibilité aux nuances des expressions figées et à leur rôle dans la langue. En tant que médiateur, il doit posséder une connaissance approfondie de la culture associée à la langue qu'il enseigne, afin de sensibiliser les apprenants à cet aspect culturel sous-jacent.

Pour ce faire, il doit s'appuyer sur diverses sources d'information telles que l'histoire, la littérature et l'actualité, tout en analysant attentivement les expressions figées pour en extraire les éléments culturels. Cette démarche nécessite une observation attentive des expressions les plus courantes, car la répétition et la fréquence de ces unités linguistiques révèlent leur enracinement culturel. Gonzalez Rey affirme à cet effet « *la force de répétition et de la fréquence d'unités linguistiques rend compte de l'enracinement de l'indice culturel qui s'y cache* » (Gonzalez Rey, 2007 :17)

En ce qui concerne la compréhension, l'enseignant doit sensibiliser les élèves à reconnaître la présence de ces tournures pour qu'ils puissent apercevoir que dans la langue, il existe des séquences libres ainsi que les séquences figées ce qui peut expliquer leur difficulté à en saisir le sens. Il peut alors les aider en les paraphrasant ou en démontrant le sens non compositionnel de ces expressions.

Pour ce qui est des problèmes de production orale ou écrite, un enseignant soucieux du bien-être de ses élèves s'efforce de corriger avec empathie, en

reconnaissant leurs efforts tout en les guidant vers la correction. Cette approche vise à maintenir la motivation des apprenants et à éviter de renforcer l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est une tâche difficile.

Ainsi, il n'est pas sans dire que son rôle est crucial dans l'acquisition du savoir, particulièrement dans le choix déterminant de la méthode pédagogique et de l'approche didactique à utiliser afin que les apprenants soient en mesure d'acquérir des compétences en expressions idiomatiques. Autrement dit, il agit en tant que médiateur culturel, en guidant ses apprenants vers la découverte du savoir par eux-mêmes. Il ne présente donc pas l'information et la solution au départ, mais accorde aux apprenants le temps de réfléchir pour trouver la réponse. Ainsi, il incite ses élèves à réfléchir sur les éléments culturels relatifs à la culture cible, et les amène à penser et à lire entre les lignes. En d'autres termes, pour comprendre une expression idiomatique l'apprenant doit prendre en considération ce qui est culturel à savoir le rituel, fête, règle de savoir vivre, gastronomie. En outre, au fur et à mesure qu'il explique l'activité, il est préférable de poser des questions aux élèves pour s'assurer qu'ils ont bien assimilé le sens des EI et qu'ils arrivent à les répéter et à les mémoriser et ce, afin de les rendre de plus en plus acteurs de leur apprentissage. Ce procédé constitue autant un moyen d'interaction entre les élèves et leur professeur.

I.B.4.8. Les facteurs ayant une influence sur la compréhension des expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques constituent un aspect fascinant et parfois complexe de la langue. Selon Jamila Hattouti, Sandrine Gil et Virginie Laval, leur compréhension est influencée par plusieurs facteurs clés. Ces facteurs jouent un rôle essentiel dans la capacité des apprenants à saisir le sens figuré des expressions idiomatiques, que ce soit dans leur langue maternelle ou dans une langue étrangère. En examinant de près ces éléments, nous pourrions mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage et à l'utilisation efficace des expressions idiomatiques.

a. Le niveau de familiarité :

La **familiarité** avec les expressions idiomatiques n'est pas une caractéristique statique, mais plutôt un élément qui évolue tout au long de la vie. Cette évolution signifie que certaines expressions qui sont familières aux adultes peuvent sembler

moins connues ou moins comprises par les enfants. Des études ont démontré que cette familiarité avec les expressions idiomatiques augmente progressivement jusqu'à la fin de l'adolescence pour devenir plus stable à l'âge adulte. Ainsi, la mesure de la familiarité joue un rôle crucial dans la compréhension des expressions idiomatiques, notamment chez les enfants et les adolescents. Plus précisément, la maîtrise des significations des expressions idiomatiques est influencée par plusieurs facteurs, dont l'âge des apprenants et la fréquence à laquelle ils sont exposés à ces expressions dans leur environnement linguistique. Les enfants peuvent avoir du mal à comprendre certaines expressions idiomatiques en raison de leur manque de familiarité avec la langue et la culture dans lesquelles ces expressions sont utilisées. En revanche, les adultes, en raison de leur expérience et de leur exposition continue aux expressions idiomatiques, sont généralement plus à l'aise pour les comprendre et les utiliser de manière appropriée. Il est donc essentiel pour les enseignants de prendre en compte le niveau de familiarité des apprenants avec les expressions idiomatiques lors de leur enseignement. Une exposition régulière à ces expressions, accompagnée d'activités contextualisées et interactives, peut contribuer à renforcer la compréhension et l'utilisation appropriée des expressions idiomatiques chez les apprenants de tous âges. En outre, une approche progressive qui tient compte du développement cognitif des apprenants peut faciliter leur acquisition des expressions idiomatiques au fil du temps.

b. Le rôle du contexte situationnel :

Les recherches portant sur la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants révèlent l'importance cruciale du **contexte situationnel** dans ce processus. En effet, plusieurs études prouvent que dès l'âge de 6 ans, les enfants commencent à utiliser le contexte de production d'une expression pour saisir son sens figuré. Cette prise en compte du contexte leur fournit un cadre de référence essentiel pour comprendre le sens figuré d'une expression idiomatique. Ainsi, plusieurs études ont souligné l'importance du contexte en affirmant que la compréhension des expressions idiomatiques découle en grande partie du contexte dans lequel elles sont utilisées. Les résultats de recherche indiquent que dès l'âge de 5 ans, la présence du contexte guide le processus de compréhension chez les enfants. Lorsqu'une expression idiomatique est présentée sans son contexte habituel, les jeunes enfants ont tendance à avoir des difficultés à interpréter son sens figuré et ont souvent recours à une

interprétation littérale. Autrement dit, les données de ces études confirment que sans l'apport du contexte, la précision dans l'interprétation des expressions idiomatiques est compromise. Ainsi, il est évident que la présence du contexte joue un rôle crucial dans la compréhension des expressions idiomatiques à tous les stades du développement, que ce soit pendant l'enfance, l'adolescence ou à l'âge adulte. Cela souligne l'importance pour les enseignants et les parents de fournir aux enfants des contextes appropriés lors de l'apprentissage des expressions idiomatiques afin de favoriser une meilleure compréhension et une utilisation plus efficace de ces expressions dans leur langage quotidien.

c. Le rôle du degré de transparence

Le degré de transparence d'une expression idiomatique, qui correspond à la proximité entre sa signification idiomatique et celle de ses composants lexicaux, joue un rôle déterminant dans sa compréhension par les enfants. Lorsqu'une expression idiomatique n'est pas familière, les enfants peuvent recourir à des inférences sémantiques pour en déduire le sens idiomatique. Les inférences sémantiques consistent à analyser les mots-clés qui composent l'expression idiomatique afin d'en extraire son sens figuré. La présence du contexte est également un facteur essentiel qui favorise la compréhension des expressions idiomatiques transparentes chez les enfants. Cependant, les études révèlent que les enfants sont capables de mener une analyse sémantique des expressions idiomatiques dès l'âge de 5 ans, même en l'absence de contexte. Toutefois, il est important de noter que ces résultats sont sujet à des nuances en raison du manque de contrôle sur le niveau de familiarité des expressions idiomatiques et de la présence systématique du contexte dans les études antérieures. Enfin, il apparaît que c'est vers l'âge de 9 ans que les enfants commencent à produire des inférences sémantiques de manière plus régulière pour comprendre des expressions idiomatiques. Cela suggère que le degré de transparence, combiné à la présence du contexte, influence significativement la capacité des enfants à inférer le sens figuré des expressions idiomatiques.

En résumé, le niveau de familiarité, le contexte situationnel et le degré de transparence sont trois facteurs clés qui influencent la compréhension des expressions idiomatiques chez les apprenants de tous âges.

I.B.5. Méthodes et techniques pour faciliter l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques

I.B.5.1. Les approches de l'onomasiologie et de la sémasiologie

Afin de faciliter l'apprentissage des expressions idiomatiques, Christelle Cavalla (2009), dans son article « La phraséologie en classe de FLE » suggère deux approches d'exercices en classe : en se concentrant sur le processus de nomination et sur le sens des mots et des expressions, ces deux approches offrent une perspective enrichissante pour les élèves.

L'approche onomasiologique part du sens pour aller vers la forme. Elle se concentre sur la recherche d'un ensemble d'expressions correspondant à un concept donné. Ainsi, les apprenants explorent plusieurs façons d'exprimer une idée ou une notion précise, enrichissant leur vocabulaire en fonction des besoins communicatifs.

En revanche, l'approche sémasiologique, plus classique, procède de la forme vers le sens. Elle se focalise sur l'étude des significations des expressions idiomatiques en partant des structures linguistiques elles-mêmes pour en découvrir les usages et les connotations culturelles. Sur le plan didactique, cette approche joue un rôle essentiel en favorisant la répétition, la fixation des formes lexicales et syntaxiques, et en permettant aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage efficaces. Grâce à cette méthode, les élèves bénéficient d'indicateurs clairs qui facilitent leur compréhension et leur mémorisation des expressions.

Dans le cadre de notre recherche visant un public précoce, nous avons délibérément choisi d'adopter l'approche sémasiologique. Ce choix repose sur le fait que les jeunes élèves commencent tout juste à découvrir la langue française et ses expressions idiomatiques. L'onomasiologie, qui exige souvent une connaissance plus approfondie du lexique et une capacité à identifier des concepts abstraits, peut se révéler trop complexe pour des apprenants en phase initiale d'acquisition.

En privilégiant l'approche sémasiologique, nous offrons une méthode d'apprentissage mieux adaptée à leur niveau de développement linguistique. Cette approche, centrée sur la compréhension des expressions à travers leurs formes, permet de poser les bases solides de l'acquisition des concepts linguistiques, tout en garantissant une meilleure assimilation des expressions idiomatiques, ce qui correspond davantage à leurs besoins cognitifs et pédagogiques.

En effet, l'onomasiologie permet aux élèves de comprendre comment un concept peut être exprimé à travers différentes formes linguistiques, les aidant ainsi à explorer la diversité des expressions idiomatiques disponibles dans une langue donnée.

Parallèlement, la sémasiologie permet aux élèves de plonger dans le sens profond des expressions idiomatiques, en examinant comment ces expressions sont utilisées dans des contextes spécifiques pour transmettre des nuances culturelles et linguistiques.

En intégrant l'onomasiologie et la sémasiologie dans l'enseignement des expressions idiomatiques, les enseignants peuvent offrir aux apprenants une compréhension plus approfondie et nuancée de ces expressions. Cependant, en explorant le sens des mots et des expressions à travers la sémasiologie, les apprenants acquièrent une meilleure compréhension des subtilités linguistiques et culturelles véhiculées par les expressions idiomatiques. Il faut souligner qu'au niveau de la didactique, cette approche joue un rôle important dans l'enseignement, elle favorise bien la répétition, la fixation de formes lexicales et syntaxiques, et permet aux apprenants d'avoir des pistes indicatives une clairvoyance et une meilleure mémorisation. (Cristelle Cavalla, 2009, p7) C'est pourquoi, nous avons délibérément choisi pour notre public précoce d'adopter l'approche sémasiologique principalement parce qu'ils commencent tout juste à étudier la langue française et à découvrir les expressions idiomatiques. L'onomasiologie, qui se concentre sur la recherche des expressions pour un concept donné, peut nécessiter une compréhension plus avancée de la langue et un bagage lexical plus étendu. Les élèves du primaire sont encore en phase d'acquisition des bases linguistiques, et l'approche onomasiologique pourrait être trop avancée pour leur niveau actuel.

En mettant en pratique ces deux approches, les enseignants peuvent encourager les apprenants à développer leur compétence lexiculturelle en explorant la richesse des expressions idiomatiques.

I.B.5.2. L'approche comparative-contrastive

L'approche comparative-contrastive, également appelée « approche traduction/comparaison », s'appuie sur les travaux de Lado (1957), pionnier de l'approche contrastive en phonétique. Selon Lado, « *« l'apprentissage des structures d'une langue étrangère repose en partie sur celles déjà acquises en langue maternelle. Les structures identiques sont assimilées rapidement, tandis que celles absentes ou différentes nécessitent un apprentissage plus long et variable selon les apprenants »* (Nadine Herry-Benit, 2010, p.30).

Cette méthode se base sur l'idée que la langue maternelle constitue un point de référence qui aide l'apprenant à comprendre et assimiler les expressions figées en L2. En comparant les systèmes linguistiques des deux langues, l'apprenant peut prendre conscience des divergences et similitudes, ce qui facilite la compréhension des spécificités de la langue cible. L'objectif principal est de traduire et de comparer les expressions idiomatiques entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Dans le cadre de cette approche, les apprenants sont d'abord invités à traduire littéralement les mots qui composent une expression figée. Ensuite, ils interprètent le sens figuré de l'expression dans la langue étrangère, et enfin, ils recherchent un équivalent dans leur langue maternelle. Cette analyse comparative leur permet de repérer à la fois les convergences, lorsque des expressions véhiculent un sens similaire dans les deux langues, et les divergences, lorsque les expressions sont totalement différentes. Cela met en évidence que la traduction littérale n'est pas toujours fiable et peut parfois conduire à des erreurs de sens.

En encourageant une réflexion sur ces différences culturelles et linguistiques, cette approche renforce non seulement la compréhension des expressions idiomatiques, mais aussi la capacité des apprenants à naviguer entre les deux langues avec plus de précision.

I.B.5.3. Des pistes pédagogiques pour faciliter l'enseignement des expressions idiomatiques

1. Le choix des expressions idiomatiques

Le choix des expressions idiomatiques à enseigner doit être adapté en fonction du niveau de compétence des apprenants. Pour des niveaux débutants, il est conseillé de privilégier des séquences idiomatiques courtes, comportant des mots de haute fréquence et régulièrement utilisés dans la langue orale. Cela facilite leur mémorisation et leur reconnaissance. (de Serres, 2010c, 2011b; Oxford, 2011). La familiarité des expressions joue un rôle essentiel dans l'encodage en mémoire et leur récupération ultérieure, tant chez les adultes que chez les enfants, en langue maternelle (L1) comme en langue étrangère (L2) (Libben & Titone, 2008; Abel, 2003). Pour les apprenants de niveau intermédiaire, des expressions légèrement plus longues et composées de termes récurrents peuvent être introduites, offrent un bon équilibre entre défi linguistique et accessibilité pour cette catégorie d'apprenants.

À des niveaux plus avancés, il est possible de présenter des expressions idiomatiques plus complexes ou moins fréquentes, telles que *sauter du coq à l'âne*, *vivre aux crochets de quelqu'un*, ou *se dilater la rate* (Cobb, 2009). Ces expressions peuvent être enseignées de manière progressive, en tenant compte de la capacité des apprenants à assimiler des formulations plus nuancées et des concepts plus abstraits.

En structurant l'enseignement des idiomatismes en fonction du niveau de familiarité des apprenants avec la langue et en gradant progressivement la difficulté, on optimise la capacité d'encodage et de réutilisation de ces expressions dans des contextes authentiques.

2. Stratégies de Mémorisation

Webb (1980), dans sa recherche sur la mémoire à long terme, identifie plusieurs stratégies essentielles pour l'assimilation des expressions idiomatiques, aussi bien pour les apprenants natifs que pour ceux de langue seconde. Trois recommandations principales en ressortent : dire à voix haute les expressions, comprendre et enseigner leur sens, et se familiariser avec leur contexte d'utilisation

courant. Ces stratégies facilitent la mémorisation et l'usage adéquat des idiomatismes dans des situations authentiques.

En complément, Laval (2003) propose d'examiner la **flexibilité syntaxique** et **lexicale** des expressions. La première consiste à vérifier si une modification syntaxique (comme l'ajout d'un adjectif ou d'un adverbe) peut être apportée sans nuire au sens figuré de l'expression, tandis que la seconde se penche sur la possibilité de remplacer un terme par un synonyme sans altérer la signification globale.

3. Stratégies d'Associations Expression-Image-Action

L'association d'expressions idiomatiques à des actions imagées et concrètes, souvent teintées d'humour, constitue une méthode prometteuse pour favoriser l'apprentissage, notamment chez le public précoce. Comme l'ont souligné Cieslicka et Heredia (2011), cette approche facilite la compréhension et la mémorisation des idiomatismes. Par exemple, en présentant l'expression "marcher sur des œufs" dans son sens littéral, l'enseignant peut créer un cadre humoristique qui renforce la rétention de l'expression (Grant, 2007 ; Groovie, 2004). De plus, l'intégration de contextes d'utilisation pertinents établit un lien solide entre la forme et le sens (Cassagne, 1995 ; Sökmen, 1997).

Une autre méthode innovante consiste à utiliser des artefacts en classe, comme une marionnette pour illustrer l'expression (de Serres, 2007, 2008b, 2008c). Cette stratégie permet à l'apprenant de bénéficier de deux voies d'encodage : les mots et les représentations visuelles (Dehæne, 2007). Toutefois, il est important de noter que certaines expressions, telles que "ne pas être piqué des vers" ou "avoir le coup de foudre", peuvent s'avérer plus difficiles à illustrer de manière concrète, mais restent néanmoins exploitables dans ce cadre.

4. Stratégies d'Enseignement des Idiomatismes : Résolution de Problèmes et Recension, Conte et Résumé

Une stratégie particulièrement efficace est l'approche par **résolution de problèmes**, qui met les apprenants dans des situations de défi où ils doivent découvrir le sens d'expressions opaques ou peu familières. Cette méthode engage l'apprenant en lui demandant de résoudre une énigme linguistique en consultant des locuteurs natifs,

ou en cherchant des équivalents dans leur langue maternelle (L1). Cette technique renforce non seulement l'apprentissage du sens propre des idiomatismes, mais également leur usage dans différents contextes, en amenant l'apprenant à comparer les contextes d'exploitation dans sa L1 et dans la langue cible (L2) (Lennon, 1998). Cela lui permet d'établir des ponts cognitifs entre les deux langues et de mieux comprendre la spécificité culturelle des expressions idiomatiques.

Une deuxième approche efficace est celle de la **recension, du conte et du résumé**, qui invite les apprenants à identifier les types de textes ou de communications orales où apparaissent les expressions idiomatiques. Cette stratégie est un moyen judicieux d'enrichir le vocabulaire en L2, car elle offre une contextualisation réelle des idiomatismes (Oxford, 2011). Par exemple, demander à un apprenant de repérer des expressions dans des dialogues de films, des articles ou des conversations authentiques, puis de raconter ou résumer une histoire en réutilisant les expressions apprises, permet d'ancrer ces idiomatismes dans des situations concrètes. En racontant une histoire ou en résumant un texte à partir des idiomatismes extraits de l'ouvrage source, l'apprenant renforce sa capacité à intégrer ces expressions dans son propre discours, ce qui favorise non seulement la mémorisation mais aussi l'enrichissement de son répertoire lexical (Ying et O'Neill, 2009 ; Canal et al., 2010).

5. Stratégies d'Hypothèses et de Manipulations

L'authenticité des ressources pédagogiques utilisées joue un rôle crucial non seulement dans l'intérêt que l'apprenant porte à l'apprentissage, mais aussi dans la qualité de la rétention à long terme (Oxford, 2011). Dans ce contexte, le recours à une stratégie basée sur la **formulation d'hypothèses** autour d'une expression idiomatique ciblée peut s'avérer particulièrement efficace. Cette approche consiste à poser, dès le début de la leçon, des questions d'anticipation qui encouragent les apprenants à émettre des hypothèses sur le sens de l'expression en question, tout en les invitant à réfléchir activement avant d'aborder directement l'expression. Cette méthode, couplée à une **manipulation progressive**, c'est-à-dire un renforcement graduel des concepts pour favoriser la réflexion et l'apprentissage, mobilise l'attention de l'apprenant de manière significative.

Cependant, plutôt que de laisser les apprenants émettre des hypothèses aléatoires sur le sens de certains mots isolés, il est préférable de **fournir un contexte riche** qui ancre les expressions dans des situations concrètes et sémantiquement pertinentes. Un cadre contextuel solide permet d'éviter une interprétation trop basée sur les mots eux-mêmes, souvent trompeuse, et favorise ainsi une compréhension plus nuancée et complète de l'expression.

L'efficacité de cette approche repose également sur l'idée que les **tâches cognitivement exigeantes** facilitent l'ancrage des informations dans la mémoire à long terme. Lorsque les apprenants sont incités à réfléchir activement sur le sens d'une expression à travers diverses hypothèses et manipulations, ils engagent des processus cognitifs qui renforcent la mémorisation. De plus, plus une expression idiomatique est exposée sous forme d'input, c'est-à-dire rencontrée de manière répétée dans divers contextes, plus elle a de chances de se transformer en **intake** (Siyanova et Schmitt, 2008), c'est-à-dire d'être intégrée et assimilée de manière durable dans le lexique de l'apprenant.

6. Regroupements thématiques dans l'enseignement des expressions idiomatiques

L'approche par **regroupements thématiques** des expressions idiomatiques en L1 et L2 présente à la fois des avantages et des inconvénients. D'un côté, elle facilite la mémorisation lorsque les contenus sont proches, favorisant ainsi la rétention des expressions. Cependant, il convient de se méfier des **erreurs de transfert** et des interférences négatives. Des similitudes apparentes entre deux expressions peuvent conduire à des erreurs, comme l'expression "avoir le cœur sur la main", qui signifie être généreux, mais qui ne partage pas le même sens dans ces deux langues (Cornell, 1999). Pour rendre cette approche plus efficace, il est essentiel de **sensibiliser les apprenants** aux thématiques récurrentes dans la culture de la langue cible, tout en leur faisant prendre conscience des différences avec leur propre culture. Une telle sensibilisation peut aider à éviter les erreurs de transfert et à mieux comprendre les nuances culturelles. Par exemple, en français, des expressions comme "casser du sucre sur le dos de quelqu'un" ou "se placer en rang d'oignons" sont courantes, tandis

qu'en anglais, le domaine de la navigation prend une place importante avec des expressions telles que "to miss the boat" ou "to sail through something".

7. Apprentissage comparatif et faux amis

L'apprentissage comparatif des expressions idiomatiques expose les apprenants aux pièges des **faux amis**, un phénomène bien documenté par Chamizo- Domínguez et Nerlich (2002). Ces expressions qui paraissent similaires entre deux langues peuvent entraîner des erreurs de compréhension ou d'utilisation. Prenons, par exemple, l'expression française "rater le coche", qui correspond à l'anglais "to miss the boat". Bien que la traduction littérale "manquer le bateau" soit utilisée au Québec, elle est familière et n'est pas acceptée en français standard.

Cette problématique des faux amis montre qu'un **entraînement par regroupements thématiques**, centré sur les expressions idiomatiques propres à la langue cible, serait plus approprié pour éviter ces confusions. Cela permet aux apprenants de mieux intégrer les nuances linguistiques et culturelles, tout en évitant les erreurs causées par des traductions littérales inexactes. Comme le souligne Roy (1998), cette approche favorise une acquisition plus précise et contextualisée des expressions idiomatiques.

8. L'utilisation de mots-clés

L'utilisation de **mots-clés** dans l'enseignement des expressions idiomatiques peut ouvrir des perspectives intéressantes pour l'apprenant. En engageant une réflexion approfondie sur des éléments comme le type de verbe utilisé (action probable ou improbable), la structure grammaticale ou agrammaticale de l'expression, et sa flexibilité sémantique, l'enseignant peut guider les élèves dans la transition du sens littéral au sens figuré. Explorer la logique derrière le choix des mots-clés dans une expression idiomatique devient ainsi un exercice captivant qui sollicite non seulement la compréhension linguistique, mais également la créativité de l'apprenant.

En stimulant cette créativité et en laissant une impression durable sur l'imaginaire, les mots-clés permettent de faciliter la rétention du vocabulaire. Cette stratégie s'appuie sur l'exploitation de la prédictibilité des mots-clés dans certaines expressions, comme **rendre les armes**. Cependant, il convient de rester prudent, car

l'utilisation des mots-clés peut parfois être trompeuse. Par exemple, dans des cultures où le cœur n'est pas perçu comme le siège des émotions, une expression telle que **shebroke my heart** peut sembler hermétique et difficile à saisir (Boers et Demecheleer, 2001). Cela montre l'importance de contextualiser les expressions idiomatiques et de tenir compte des différences culturelles dans leur enseignement.

9. L'étymologie

L'étymologie des expressions idiomatiques offre une approche riche pour enseigner à la fois l'histoire, la culture et la langue. Pour l'enseignant qui souhaite introduire des éléments culturels tout en favorisant la rétention des expressions, des exemples comme **être dans les bras de Morphée**. En plongeant dans l'origine étymologique de ces expressions, l'apprenant peut développer une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation. Par exemple, il a été démontré que les locuteurs non natifs assimilent et retiennent mieux les expressions idiomatiques lorsqu'ils sont sensibilisés aux métaphores conceptuelles sous-jacentes à ces expressions (Tendahl et Gibbs, 2008).

Familiariser les apprenants avec ces origines étymologiques contribue non seulement à leur compréhension, mais aussi à leur capacité de rétention et à leur capacité à appliquer ces expressions dans leur propre communication. Il est prouvé que le lien entre l'étymologie et les images mentales facilite l'apprentissage, bien que l'influence exacte de l'intuition étymologique reste à approfondir (Tendahl et Gibbs, 2008).

De manière générale, l'approche étymologique permet aux élèves de comprendre que la structure des expressions idiomatiques n'est pas simplement une invention arbitraire, mais qu'elle découle de combinaisons imposées par l'histoire et la culture. Ce faisant, les apprenants acquièrent des stratégies pour insuffler du sens à ces expressions et se les approprier plus efficacement (Gross, 1996)

10. « Le Français Idiomatique » par Isabel Gonzalez Rey

Afin de remédier au manque de ressources dédiées à l'enseignement des expressions figées dans le cadre des cours de langues vivantes, la méthode : « *Le Français Idiomatique* » est une méthode spécifiquement dédiée à la didactique des

expressions figées, développée par Isabel Gonzalez Rey (Gonzalez Rey, 2007, p.6). L'originalité de cette méthode réside dans sa prise en compte simultanée des aspects cognitifs et psycholinguistiques, c'est-à-dire la manière dont l'apprenant acquiert le fonctionnement des expressions figées, et des aspects didactiques, qui concernent la façon dont l'enseignant aborde leur enseignement en langue étrangère (Gonzalez Rey, 2007, p.6).

La méthode est divisée en deux niveaux, chacun structuré autour de trois catégories d'expressions figées : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies. Ces expressions sont introduites progressivement, en suivant deux approches pédagogiques complémentaires. La première consiste en des exercices lacunaires où les apprenants complètent les phrases à l'aide du lexique pertinent, favorisant ainsi la mémorisation et l'assimilation des structures. La seconde approche se concentre sur la structure syntaxique et l'aspect sémantique des expressions, ainsi que sur leur utilisation en contexte discursif.

L'objectif de cette méthode est de développer chez les apprenants des compétences d'encodage et de décodage des expressions figées, grâce à des exercices variés : complétion, identification, traduction, reproduction, et réemploi. Elle suit une progression méthodique, allant de la compréhension à la production, en accord avec la typologie proposée par sa conceptrice (Gonzalez Rey, 2007, p.33).

Enfin, la méthode inclut un glossaire thématique situé en fin d'ouvrage, classant les expressions selon leur structure formelle – groupes nominaux, adjectivaux, adverbiaux, et verbaux. Chaque sous-groupe est présenté dans un ordre alphabétique, facilitant ainsi la recherche et l'apprentissage par les apprenants.

À la lumière de tout ce qui a été évoqué précédemment, plusieurs points essentiels se dégagent pour actualiser l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques. Il est désormais établi que présenter ces expressions sous forme de liste ne favorise pas leur rétention. En revanche, aborder leur sens littéral de

manière humoristique, tout en les accompagnant de supports visuels tels que des images, des croquis ou des marionnettes, représente une stratégie prometteuse.

De plus, l'association des expressions à des actions concrètes, ainsi que la création d'opportunités pour les utiliser dans des contextes variés, sont des éléments indispensables pour faciliter leur mémorisation. En combinant ces approches, on peut non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage, mais aussi renforcer l'engagement des apprenants envers la langue et sa culture, ce qui est particulièrement pertinent pour un public précoce.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons exploré les différentes notions liées au figement dans le but de saisir ce phénomène sous tous ses aspects. Nous avons ensuite poursuivi avec l'analyse des expressions figées, en abordant leur définition, leurs critères et leur typologie.

Sur le plan didactique, nous avons étudié la phraséologie, domaine auquel appartiennent ces expressions toutes faites, pour comprendre la place qu'elle occupe dans l'enseignement du FLE. En parallèle, nous avons éclairé les motivations sous-jacentes à l'enseignement et à l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises, en montrant comment leur intégration au processus d'enseignement-apprentissage permet de développer une compétence lexiculturelle. Nous avons ainsi souligné l'importance de l'apprentissage précoce dans l'acquisition de ces expressions, un facteur essentiel pour renforcer la compétence lexiculturelle chez les apprenants.

Par ailleurs, nous avons étudié les facteurs ayant une influence sur la compréhension des expressions idiomatiques, montrant que certains aspects linguistiques et culturels peuvent représenter des obstacles pour les apprenants. Nous avons ensuite présenté des stratégies pour surmonter ces difficultés, en insistant sur le rôle central de l'enseignant dans l'accompagnement des apprenants vers une meilleure maîtrise de ces tournures. La phraséologie et les perspectives du CECRL ont également été mises en lumière, montrant comment ces expressions s'inscrivent dans une approche plus large des compétences communicatives en L2.

Enfin, pour appuyer ces réflexions théoriques, nous avons clôturé ce chapitre avec des pistes pédagogiques concrètes pour l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques. Nous avons proposé, entre autres, d'aborder leur sens littéral avec humour, d'utiliser des supports visuels et concrets, ainsi que de créer des occasions pour les apprenants de les utiliser en contexte réel. Ces explications se concrétiseront dans le chapitre suivant, où nous mettrons en pratique l'enseignement des expressions idiomatiques afin de valider, par l'expérimentation, les hypothèses avancées dans ce cadre théorique.

II. La deuxième partie : Cadre Méthodologique

Introduction

Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté une approche méthodologique mixte, combinant plusieurs méthodes de recherche complémentaires. En effet, la sociolinguistique moderne, parvenant à un stade de maturité, a commencé à intégrer de nouvelles sources de données et à adopter des paradigmes analytiques entièrement nouveaux (Guemperz : 9). Ce changement de paradigme a induit des transformations significatives dans les méthodes de collecte de données, offrant ainsi aux chercheurs une marge de manœuvre élargie quant aux choix méthodologiques pour décrire et valider les éléments novateurs de leur objet de recherche (Ibid : 17).

Pour notre étude, cette approche méthodologique mixte s'est concrétisée par l'utilisation de plusieurs méthodes complémentaires :

Les questionnaires ont été conçus et administrés aux parents des élèves ainsi qu'aux élèves eux-mêmes. Ils visaient à recueillir leurs représentations et leurs attitudes à l'égard des expressions idiomatiques françaises, ainsi que leur perception de leur apprentissage. Cette démarche nous a permis de comprendre le contexte socioculturel et les prédispositions des apprenants vis-à-vis de ces expressions.

L'analyse du manuel de français de la cinquième année primaire a été réalisée pour évaluer les prérequis, les acquis et les connaissances des apprenants en matière de culture étrangère. Cette analyse a porté sur les textes exemplificateurs et l'aspect iconographique du manuel, fournissant ainsi une base de référence pour notre étude.

L'analyse des productions écrites des apprenants a constitué un volet crucial de notre méthodologie. Nous avons examiné leurs écrits où nous leur avons demandé d'intégrer les expressions idiomatiques françaises. Cela nous a permis d'évaluer leur capacité à les utiliser de manière pertinente dans un contexte narratif et d'identifier leurs points forts et leurs difficultés dans l'intégration de ces expressions.

De plus, nous avons suivi une approche progressive par gradation. Après avoir soigneusement préparé les apprenants dans les phases de sensibilisation et d'évaluation, nous avons entamé la mise en œuvre concrète de notre séquence sur

l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques. Cette méthodologie s'est appuyée sur plusieurs principes clés pour garantir une progression efficace et adaptée à nos élèves. Elle consiste à introduire les concepts de manière graduelle, en partant des notions les plus simples et en progressant vers des concepts plus complexes au fur et à mesure que les élèves développent leur compréhension et leurs compétences lexicoculturelles. Cette démarche a été inspirée par les travaux d'Agnès Montaigne (2009), qui souligne l'importance d'une gradation linéaire et positiviste pour garantir une progression cohérente dans l'apprentissage. Cette approche a favorisé une assimilation plus profonde des connaissances linguistiques et culturelles, tout en évitant les surcharges cognitives et en assurant une compréhension en profondeur.

Cela a permis aux élèves de construire une base solide et de gagner en confiance au fil de leur apprentissage.

Ainsi, cette partie se concentre sur la mise en œuvre pratique de notre recherche visant à tester l'efficacité de l'enseignement des expressions idiomatiques françaises en FLE. Nous avons structuré notre démarche autour d'une réflexion approfondie et d'une expérimentation méthodique. À cette fin, nous avons divisé cette partie en deux chapitres principaux.

En conclusion, en combinant ces différentes démarches, nous avons pu obtenir une vision globale et approfondie de l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez nos apprenants, tout en éclairant les méthodes les plus efficaces pour développer leur compétence lexicoculturelle.

**II.A. Le troisième Chapitre : Cadre
Méthodologique de l'Analyse du Manuel de la
Cinquième Année Primaire**

Introduction :

Dans ce chapitre de notre méthodologie, nous présentons l'approche adoptée pour l'analyse du manuel de la cinquième année primaire, qui constitue un outil clé dans notre recherche sur le développement de la compétence lexicoculturelle chez les apprenants de FLE.

En effet, le manuel de cinquième année primaire a été choisi pour plusieurs raisons. Premièrement, les élèves de ce niveau scolaire montrent une capacité linguistique relativement avancée et une motivation accrue par rapport aux autres niveaux. Cette maturité linguistique et motivationnelle en fait un groupe idéal pour évaluer les effets de l'intégration des expressions idiomatiques et des éléments culturels dans l'apprentissage du FLE. Deuxièmement, notre propre expérience en tant qu'enseignants de FLE dans le primaire nous permet de mieux comprendre et contextualiser les besoins et compétences spécifiques de ces apprenants.

Les élèves de cinquième année primaire utilisent deux principaux outils pédagogiques : un manuel intitulé "Français" et un cahier d'activités comportant diverses tâches. Notre analyse se concentrera sur ces manuels, en examinant comment leur contenu s'aligne avec les finalités éducatives qui guident le système éducatif algérien. Ces finalités éducatives, clairement définies, visent à doter les élèves des outils nécessaires pour devenir des citoyens engagés, imprégnés des valeurs et de l'identité du peuple algérien, tout en étant ouverts sur le monde et ses diverses cultures, dans une perspective d'enrichissement mutuel. Dans cette optique, nous entreprenons une analyse approfondie pour déterminer si le manuel contient des supports culturels significatifs, que ce soit à travers des textes, des illustrations ou des activités, permettant ainsi d'enrichir le lexique des élèves et d'approfondir leurs connaissances. Nous accordons une attention particulière à la présence de contenus culturels relatifs à la langue cible, le français, qui peuvent contribuer à renforcer la maîtrise linguistique des apprenants tout en les sensibilisant à la richesse culturelle de cette langue. Nous recherchons également des éléments qui favorisent le développement d'une pensée critique, d'une ouverture d'esprit et d'une capacité à s'adapter aux changements et aux défis de notre époque. Ces compétences sont essentielles pour préparer les élèves à s'intégrer efficacement dans la vie active et à devenir des acteurs responsables et éclairés de la société. En somme, notre analyse vise à évaluer la contribution du manuel à la formation d'individus bienveillants, compétents et aptes à s'ouvrir au monde qui les entoure.

II.A.1. L'Analyse du manuel de Français de la cinquième année primaire

Pour structurer notre analyse, nous nous sommes inspirée des travaux de Dr Belghuitar (2018) en nous référant à la grille quadridimensionnelle qui appréhende le manuel de langue étrangère selon quatre champs (Verdelhan-Bourgade : 38) : macro-structurel, micro-structurel, les formes discursives et la langue adoptée, chacun apportant une perspective unique et complémentaire à notre étude.

À un niveau macro-structurel, nous examinons l'organisation générale du manuel, incluant la disposition des chapitres, la progression des leçons, et la cohérence pédagogique de l'ensemble. À un niveau micro-structurel, l'attention est portée sur des éléments précis comme la présentation des exercices, les exemples utilisés, et la clarté des explications fournies.

Nous accordons une importance particulière à l'analyse linguistique du manuel, qui englobe plusieurs aspects. Nous examinons la complexité lexicale et syntaxique, ainsi que l'adaptation des registres de langue aux élèves de 5^{ème} année. Un point crucial de notre étude est de vérifier la présence de la lexiculture dans le manuel. Cela inclut l'identification de connaissances ou de références à la culture universelle, à la culture française, ainsi que des représentations et emblèmes culturels français.

Un autre aspect essentiel de notre analyse concerne la conception typographique du manuel. Nous évaluons la mise en page, l'utilisation des couleurs, ainsi que la disposition des images et des graphiques. Une conception typographique soignée peut améliorer la lisibilité et rendre le manuel plus attractif pour les élèves.

En conclusion, cette approche méthodologique rigoureuse et structurée nous permet de préparer une analyse exhaustive du manuel de cinquième année primaire. Cela nous aidera à identifier les points forts et les lacunes du manuel, tout en proposant des pistes d'amélioration pour renforcer le développement des compétences lexiculturelles des élèves.

II.A.1.1. Analyse macro-structurelle du manuel de langue : La grille de Bertolletti

L'analyse macro-structurelle du manuel de langue se focalise sur les aspects extérieurs et formels qui font de cet ouvrage un outil pédagogique attrayant avant même d'aborder ses fonctions linguistiques et éducatives (Verdelhan-Bourgade : 39). Cette approche permet d'évaluer le manuel en tant qu'objet scolaire, en mettant en avant ses caractéristiques formelles et visuelles. La macro-structure renvoie à l'ensemble des éléments extérieurs du manuel, qui le rendent visuellement et fonctionnellement attractif. Parmi ces éléments, on trouve la fiche signalétique (Bertolletti : 56), la typographie, et l'architecture structurante de l'ouvrage (Cordier-Gauthier : 28). Ces caractéristiques déterminent l'apparence et l'organisation générale du manuel, influençant ainsi son acceptabilité et son utilité en milieu scolaire.

Selon M.C. Bertolletti, l'analyse macro-structurelle se présente comme une évaluation matérielle extensive de l'ouvrage scolaire, réalisée à travers une grille d'analyse détaillée. Cette grille permet de décomposer le manuel en ses éléments constitutifs et de les évaluer systématiquement. Elle offre une méthode structurée pour examiner les aspects matériels du manuel, garantissant une évaluation exhaustive et objective de ses qualités formelles. (Bertolletti : 56).

- Fiche signalétique
- Préface du manuel ou livre du professeur
- Matériel complémentaire
- Structure du manuel

I.A.1.1.1 La fiche signalétique

La fiche signalétique constitue le premier niveau hiérarchique dans l'évaluation d'un manuel de langue (Cordier-Gauthier : 27). Elle regroupe un ensemble

d'informations essentielles telles que le titre, l'auteur(s), l'éditeur, la date de la première édition, le nombre de volumes, le format, le nombre de pages et le prix. Ces éléments ne sont pas seulement des données bibliographiques, mais reflètent également le positionnement du manuel vis-à-vis des institutions, des enseignants, des apprenants et de la langue elle-même. En premier lieu, le titre du manuel doit être à la fois accrocheur et représentatif du contenu. Il doit susciter l'intérêt et donner une première indication sur le sujet et l'approche pédagogique. Les auteurs, souvent experts ou enseignants expérimentés, apportent leur crédibilité et leur expérience, ce qui peut rassurer les utilisateurs potentiels sur la qualité et la fiabilité du manuel. L'éditeur joue un rôle crucial, car il est souvent gage de qualité et d'innovation. Les maisons d'édition réputées investissent dans la recherche pédagogique et l'innovation pour offrir des manuels attractifs et efficaces. La date de la première édition permet d'évaluer la pertinence et l'actualité des contenus, alors que le nombre de volumes et le format donnent des indications pratiques sur l'utilisation du manuel en classe. Le nombre de pages et le prix sont également des facteurs importants. Un manuel trop volumineux peut être décourageant, tandis qu'un prix élevé peut rendre l'ouvrage inaccessible pour certains établissements ou familles. Tous ces éléments contribuent à l'attractivité du manuel, tant sur le plan pratique qu'esthétique. La fiche signalétique, au-delà de son aspect marketing, reflète en réalité le positionnement du manuel. Elle donne une première impression aux institutions, enseignants, et apprenants, et joue un rôle crucial dans leur décision d'adopter ou non le manuel. Comme le souligne la citation,

« Dès l'abord, le manuel se veut un objet attractif : les éditeurs rivalisent d'imagination pour varier les couleurs, les graphismes ; les couvertures sont rigides pour la plupart, brillantes, illustrées. Le manuel doit plaire au premier coup d'œil à ses différents destinataires, prescripteurs, enseignants, élèves » (Verdalhan-Bourgade :39)

Cette citation met en lumière l'importance de l'aspect visuel et esthétique du manuel. Les couleurs vives, les graphismes modernes, et les couvertures illustrées sont des éléments essentiels pour capter l'attention dès le premier regard. Les éditeurs investissent beaucoup dans cette présentation pour rendre le manuel plaisant et engageant. Sur le plan psychologique, il est intéressant de noter que les illustrations et les graphismes ne font pas systématiquement référence à la situation scolaire. Cela est

délibéré : en évitant de rappeler constamment le cadre scolaire, le manuel cherche à atténuer le caractère parfois rébarbatif de l'école et à créer un intérêt naturel chez l'apprenant. L'objectif est de rendre le manuel attrayant et de susciter un désir spontané de l'utiliser. Pour que le manuel soit perçu comme un outil fait pour les apprenants, il est crucial que sa conception formelle et ses éléments organisationnels reflètent les centres d'intérêt du public cible. (Bertoletti : 56). Par exemple, une première page fantaisiste et colorée peut aider à établir une connexion immédiate avec les enfants ou les adolescents. Cette approche ludique et esthétique renforce l'idée que le manuel est conçu spécifiquement pour eux. En conclusion, la fiche signalétique joue un rôle fondamental dans la perception initiale du manuel. En mettant l'accent sur l'attractivité visuelle et la pertinence des informations, elle contribue à faire du manuel un outil engageant et adapté aux besoins des apprenants. Ainsi, un bon manuel doit être conçu en tenant compte des intérêts et des attentes de son public, ce qui est essentiel pour encourager l'utilisation et maximiser l'impact éducatif.

Nous allons maintenant aborder en détail chaque élément de la fiche signalétique à savoir :

- **Le titre et la couverture**

Le titre et la couverture d'un manuel de langue jouent un rôle crucial dans la première impression qu'ils donnent aux utilisateurs. Le fait d'incarner une réalité propre au pays de la langue en question et de ses locuteurs natifs permet d'aiguiser l'envie de découverte chez les apprenants, en utilisant des connotations attractives qui confèrent au manuel un aspect insolite et engageant. Le titre, tout en étant ludique et attrayant, doit également être significatif de son contenu. Comme le souligne la citation,

« Le titre joue sur les deux tableaux : le ludique et le scolaire. Tous les manuels sont pris dans cette double contrainte : un titre attractif, comme la couverture, mais significatif de son objet et posant nettement de quoi il est question » (Verdahan- Bourgade : 40)

Ainsi, un bon titre doit non seulement attirer l'attention, mais aussi donner une indication claire du sujet abordé. Il n'y a rien de plus efficace qu'un titre qui ne se contente pas seulement de faire référence à la langue, mais qui évoque aussi le pays et la culture de ses locuteurs natifs. Cela permet de générer un intérêt accru en introduisant

dès le départ des éléments culturels et linguistiques. Par exemple, une couverture pourrait comporter une illustration vivante et colorée d'un lieu célèbre du pays, accompagnée de sous-titres qui décrivent les principaux thèmes abordés dans le manuel, comme la grammaire, l'oral, la conjugaison... En somme, le titre et la couverture d'un manuel de langue ne doivent pas seulement être attractifs et ludiques, mais aussi informatifs et évocateurs de la culture des locuteurs natifs. En utilisant une grille descriptive pour structurer ces éléments, on peut s'assurer que le manuel attire l'attention des apprenants et les incite à découvrir non seulement la langue, mais aussi la richesse culturelle du pays où elle est parlée. Cela renforce l'intérêt et l'engagement des apprenants, rendant ainsi le processus d'apprentissage plus efficace et agréable.

Dans cette optique, nous pouvons dès à présent recommander une grille descriptive qui détaille les éléments que la couverture et la page de garde du manuel devraient inclure, en veillant à ne pas omettre, bien sûr, le titre de l'ouvrage.

Items descriptifs	Éléments informationnels
1. Statut du manuel :	Scolaire, non scolaire, unique, diversifié, spécialisé
2. Éditeur	institution, indépendant
3. Public	étranger, scolaire, universitaire, généralisé
4. Objectif(s)	spécifiques, généralisés
5. Langue de base :	L2 / L1
6. Information(s) :	scripturales / iconographique

7. Objet d'attractivité	Langue, culture, efficacité et rapidité de résultats
--------------------------------	--

Tableau III. 1 : Grille descriptive du titre et couverture de manuel de langue française

- **Le statut du manuel :**

Pour ce qui est du statut du manuel, celui-ci est élaboré avec des objectifs strictement scolaires dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Par exemple, pour le niveau primaire, le manuel de français destiné aux élèves de cinquième année est unique, car il s'adresse à tous les apprenants de cette année scolaire à l'échelle nationale, en se basant sur un programme uniforme. Cependant, cette approche ne tient pas compte de la diversité des profils des élèves, qui peuvent varier selon leur région géographique et d'autres facteurs spécifiques. Ainsi, le public visé est anonyme et généralisé.

Le titre générique « français » du manuel indique une volonté institutionnelle de présenter cet outil scolaire comme neutre sur le plan idéologique, où la langue est avant tout perçue comme un système grammatical et lexical à maîtriser. En d'autres termes, ce choix de titre suggère que le manuel se concentre sur l'apprentissage technique de la langue, sans aborder les valeurs, croyances ou idéologies qui y sont associées. Cela peut entraîner une approche éducative qui privilégie la maîtrise formelle de la langue au détriment de sa signification culturelle ou sociale.

Il est également important de souligner les arguments économiques qui sous-tendent la généralisation des programmes scolaires à travers ce manuel unique. Celui-ci pourrait également s'inscrire dans une initiative non institutionnelle, servant de complément aux activités en classe tout en respectant les programmes officiels. En dehors du cadre scolaire et des programmes institutionnels, il existe une variété de manuels extrascolaires destinés à des activités d'initiation ou de renforcement en langue étrangère, que ce soit en mode autonome ou semi-autonome. Cette catégorie d'ouvrages se distingue par la diversité des paramètres psychologiques, méthodologiques et aspectuels. Le premier attrait de ces manuels est souvent assuré

par leur intitulé, qui inclut tous les éléments informatifs nécessaires pour établir un contact positif entre les acteurs et le manuel. Nous pouvons, à titre illustratif, décrire quelques méthodes dès la première lecture du titre et de la forme typographique et iconographique :

<p>« <i>Vite et bien</i> » méthode rapide pour adultes niveau 1 et 2. Livre avec CD audio.</p> <p>Auteur : Claire Miquel. Clé internationale - janvier 2009</p>	
Items descriptifs	Éléments informationnels
Statut du manuel :	non-scolaire, livre unique, diversifié
Auteur / Éditeur	Indépendant
Public	étranger, universitaire, débutants : <i>A1, A2</i>
Objectif(s)	Linguistiques, culturels et communicationnels
Langue de base :	L2
Information(s) :	Scripturales : le titre du manuel Iconographiques : une image plus ludique que référentielle au pays de la langue en question
Objet d'attractivité du	Efficacité et rapidité de résultats

titre et page de garde	
-------------------------------	--

Tableau III. 2 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel vite et bien

L'intitulé de la méthode « Vite et bien » évoque un attrait particulier, mettant en avant la rapidité des résultats (vite) et l'efficacité (bien). Ce titre reflète clairement les objectifs méthodologiques de l'auteur, qui souligne que « la méthode rapide Vite et bien permet d'apprendre le français tout en découvrant la réalité de la vie en France, les différences culturelles et le langage du quotidien, le tout en un temps record ». Ainsi, « Vite et bien » sous-entend que le manuel s'adresse à des adultes pressés, désireux de communiquer rapidement et efficacement en français.

<p>« <i>Objectif Express 1 : Le monde professionnel en français. A1. A2</i> ». Livre avec CD audio. Auteur Beatrice Tauzin. Hachette Éducation. 2013</p>	
Items descriptifs	Éléments informationnels
Statut du manuel :	Non-scolaire, spécialisé
Auteur / Éditeur	Indépendant
Public	étranger, professionnel, débutant : A1, A2
Objectif(s)	professionnels
Langue de base :	L2

<p>Information(s) :</p>	<p>Scripturales : Une information liée au domaine professionnel : « Le monde professionnel en français ».</p> <p>Iconographiques : Deux images illustrant des acteurs dans un environnement professionnel,</p>
	<p>représentant un locuteur au téléphone et un groupe de personnes réunies autour d'une table de réunion.</p>
<p>Objet d'attractivité du titre et page de garde</p>	<p>rapidité de résultats : cours intensifs</p>

Tableau III. 3 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel

« Objectif Express »

L'intitulé de la méthode « Objectif Express 1 : Le monde professionnel en français » indique à la fois la rapidité du processus, suggérée par "Objectif Express", et le domaine spécifique auquel elle se réfère : le français professionnel. Les informations scripturales mettent en lumière les intentions de l'auteur, qui invite les apprenants à se concentrer sur l'essentiel grâce à cette méthode intensive destinée aux débutants dans un contexte professionnel ou en préparation à la vie active.

Il est évident que les informations clés mises en avant sont toutes résumées dans le titre. Parfois, la spécialisation du manuel est davantage axée sur un aspect particulier de la langue plutôt que sur un domaine spécifique : l'auteur se concentre sur un seul aspect de la langue décrite (Verdhalan-Bourgade, 40). L'ouvrage en question peut aborder des thématiques telles que la compréhension ou l'expression orale et écrite, la grammaire, etc., à l'instar du manuel que nous allons décrire ci-dessous.

<p>« <u>Compréhension orale</u> » : Tome 1. Livre avec un CD audio. Auteurs : Patricia Beaujouin et Michèle Barféty. Livre CD - Cle International - août 2016</p>	
<p>Items descriptifs</p>	<p>Éléments informationnels</p>
<p>Statut du manuel :</p>	<p>Non-scolaire, universitaire</p>

<p>Auteur / Éditeur</p>	<p>Indépendant</p>
<p>Public</p>	<p>étranger, adulte, adolescent, débutant : A1, A2</p>
<p>Objectif(s)</p>	<p>Généraux</p>
<p>Langue de base :</p>	<p>L2</p>
<p>Information(s) :</p>	<p>Scripturales : une information renvoyant à la spécialité du manuel (compréhension orale) et aux niveaux A1 et A2 iconographiques : une image mettant en scène un public adulte en posture d'apprentissage de la langue</p>
<p>Objet d'attractivité du titre et page de garde</p>	<p><i>Compétence</i> en compréhension orale</p>

Tableau III. 4 : grille descriptive du titre et de la couverture du manuel

« Objectif Express »

Les caractéristiques de ces ouvrages ont été présentées comme des exemples descriptifs permettant une analyse de la couverture, qui, grâce à son expressivité, offre un aperçu de ce que le manuel contient. En conclusion, il apparaît que les éléments informationnels, linguistiques et symboliques du pays de la langue étudiée, projetés sur la page de titre, sont aussi attrayants que le titre lui-même. Ils peuvent ainsi résumer les intentions des auteurs concernant les orientations d'enseignement et d'apprentissage qu'ils préconisent.

- **L'auteur** est un élément essentiel de la fiche signalétique d'une œuvre, car il fournit de nombreuses informations précieuses qui peuvent aider à comprendre et évaluer l'ouvrage. Il incarne une autorité morale qu'il soit affilié à une institution privée ou publique. Un bon auteur de manuel est celui qui est en mesure d'assurer une qualité formelle et un degré de séduction (Verdahan-Bourgade : 56) tant au niveau thématique (faire allusion aux facettes de la vie courante des natifs, à travers une entrée lexicale) qu'au niveau de la confection (format, mise en page, graphisme, typographie, iconographie). Le profil de l'auteur nous renseigne clairement sur d'autres éléments caractéristiques du manuel :

- Commercial
 - Scolaire / privé en autonomie
 - Méthodologie contraignante / non contraignante
 - Connotations idéologiques
 - Orientation interculturelle ou fonctionnelle (le français des affaires, le français de l'aviation, du tourisme, etc.)
 - Pragmatisme quant à son utilité immédiate dans un contexte lié d'abord à l'auteur (le cas de manuels dont l'édition est locale et très limitée, notamment en travaux photocopiés)
- **L'éditeur** peut, dans certains cas, émettre des réserves concernant certains aspects tabous du manuel avant sa publication. Sa crédibilité au sein de la société dans laquelle il opère est en jeu, car il doit respecter des contraintes juridiques et idéologiques imposées par le pays ou la société. En outre, l'éditeur

joue un rôle crucial dans la sélection et la mise en forme du contenu, veillant à ce que le manuel soit conforme aux normes de qualité et aux attentes du public cible. Il est également responsable de la diffusion et de la commercialisation de l'ouvrage, ce qui implique une compréhension approfondie du marché et des besoins éducatifs. La réputation de l'éditeur peut influencer la réception et l'acceptation du manuel, ajoutant une couche supplémentaire de responsabilité dans ses choix éditoriaux.

- **La date de la première édition** est cruciale car elle permet d'évaluer la valeur diachronique ou synchronique de la langue décrite dans le manuel. Une réédition éventuelle d'un manuel de langue symbolise la continuité et la progression dans une logique de succession, reflétant à la fois les aspects linguistiques et événementiels actuels. Cela agit comme un marqueur culturel et historique qui influence la mentalité collective des natifs. En France, par exemple, depuis le 1er janvier 2002, l'euro a remplacé le franc. Cette transition monétaire est bien ancrée dans la culture française, à tel point qu'aujourd'hui, un Français vous dira qu'il n'a pas un euro dans sa poche, illustrant la manière dont les changements historiques peuvent imprégner le langage quotidien. La réédition des manuels prend également en compte les évolutions culturelles, sociales et économiques, permettant ainsi une mise à jour constante du contenu éducatif en adéquation avec la réalité contemporaine.
- **Le nombre de volumes** révèle la récurrence éditoriale du manuel, ce qui informe l'enseignant ou l'apprenant potentiel sur l'efficacité et le succès de l'ouvrage dans le cadre d'une formation autonome en langue. Un grand nombre de volumes peut également signaler une couverture approfondie et progressive du contenu, permettant une adaptation aux différents niveaux de compétence linguistique, de débutant à avancé. Chaque volume peut être conçu pour approfondir certains aspects spécifiques de la langue, offrant ainsi une approche structurée et complète de l'apprentissage. De plus, la multiplicité des volumes peut refléter la capacité de l'éditeur à répondre aux évolutions pédagogiques et aux retours des utilisateurs, démontrant une flexibilité et une réactivité aux besoins changeants des apprenants. Enfin, un manuel en plusieurs volumes peut inclure des ressources complémentaires telles que des exercices pratiques, des supports audio et vidéo, et des évaluations, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage et augmentant les chances de

succès des utilisateurs.

- **Le prix du manuel** nous renseigne sur son rapport coût-efficacité en tant que support d'enseignement-apprentissage. L'utilisateur, qu'il soit enseignant ou apprenant potentiel, évaluera ce rapport en examinant si les objectifs du manuel correspondent à ses attentes personnelles. Un manuel ne justifie son prix que s'il est jugé compatible avec les centres d'intérêt de l'utilisateur, et il est difficile pour l'auteur de toujours anticiper ces attentes. En outre, le prix peut également refléter la qualité des matériaux utilisés. Un prix plus élevé peut souvent être justifié par une meilleure durabilité, une couverture plus approfondie du contenu, ou des outils pédagogiques avancés. Par ailleurs, le coût doit aussi être considéré en fonction du contexte économique de l'utilisateur; un manuel coûteux peut être inaccessible pour certains, limitant ainsi son adoption et son impact.
- **Le nombre de pages ou format** (Verdelhan-Bourgade : 39) remet en surface le rapport *coût / efficacité* du manuel. Contrairement aux manuels non scolaires, les manuels scolaires doivent être à la fois efficaces, légers et conçus dans un petit volume maniable, tout en conservant une certaine rigidité conforme à l'étymologie même de cet outil. Il souligne que les manuels trop volumineux ne sont pas pratiques à manipuler, ce qui va à l'encontre de leur essence même. Ainsi, la nécessité d'un coût de production réduit conduit souvent à des couvertures souples et à un nombre de pages limité.

« ...de si gros livres ne sont pas bien maniables, contrairement à l'étymologie de manuel. ... le manuel est préservé de cet inconvénient par la nécessité d'un coût de revient bas, qui entraîne des couvertures souples, des formats et un nombre de pages plus réduit »
(Ibid : 40)

Cependant, cette non-malléabilité du manuel scolaire peut aussi être vue comme une conséquence des directives institutionnelles rigides, limitant la marge de manœuvre des enseignants et réduisant leur capacité à apporter des transformations créatives en classe. Cela souligne l'importance pour les éditeurs de trouver un équilibre entre la praticité du format et la richesse du contenu, tout en tenant compte des contraintes économiques et des besoins pédagogiques.

II.A.1.1.2. La préface du manuel

La préface d'un manuel, du point de vue discursif, se classe dans la catégorie du paratexte selon (Cordier-Gauthier : 27), autrement dit, un élément périphérique du manuel, distinct du contenu principal qui traite directement de la langue, contrairement aux textes exemplificatifs expliquant la méthode utilisée, sans se focaliser sur le contenu linguistique comme le font les autres textes exemplificateurs, analytiques ou déclencheurs. En tant que discours destiné à l'enseignant, la préface offre des informations essentielles telles que le public visé, les objectifs annoncés et la position méthodologique adoptée. Elle constitue une sorte de guide pour l'enseignant, l'aidant à comprendre le contexte et les intentions derrière la création du manuel. De plus, la préface peut également contenir des informations sur l'approche pédagogique, les ressources complémentaires disponibles et les recommandations d'utilisation, fournissant ainsi un cadre clair pour l'enseignement et l'apprentissage avec le manuel.

Le public visé :

Objet d'analyse	Grille de J.M. Dochot (Roux : 13)	Grille de M.C. Bertoletti (Bertoletti : 57)	Grille d'E. Bérard (Roux : 19)
Le public	Public Cible : est-il mentionné ?	Le public visé	Le public
Son âge	quel est l'âge du public concerné ?	Son âge	Général spécifique Adulte Adolescent
Son niveau de connaissance	À quel niveau de langue se trouve ce public ? Quels sont les prérequis nécessaires ?	Son niveau de connaissance en langue étrangère	

Le contexte d'apprentissage	Quel est le contexte : langue maternelle ? Pays ?		
-----------------------------	---	--	--

Tableau III. 5: grille descriptive du public visé

Les objectifs annoncés :

Objet d'analyse	Grille de J.M. Dochot (Roux : 13)	Grille de M.C. Bertolletti (Bertolletti : 57)	Grille d'E. Bérard (Roux : 19)
Les objectifs	Quels sont les objectifs énoncés par le(s) auteur(s) ?	Les objectifs : Généraux Linguistiques Culturels	Objectifs (en tant qu'élément de la structure générale de la méthode)

Tableau III. 6: grille descriptive des objectifs énoncés

Les prises de position méthodologiques :

Objet d'analyse	Grille de J.M. Dochot (Roux : 13)	Grille de M.C. Bertolletti (Bertolletti : 57)	Grille d'E. Bérard (Roux : 19)
Orientations méthodologiques	De quel grand courant d'enseignement des langues se réclame la méthode ?	Les prises de position méthodologiques	Basée sur : Documents Activités Grammaire

	La méthode favorise-t-elle une pratique communicative ?		phonétique
	La méthode est-elle adaptée au public considéré		La méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public
Documents	De quel genre de document dispose-t-on ? S'agit-il de documents authentiques ? Réalistes ? Artificiels ?	Documents authentiques Remaniés/filtrés fabriqués	Les supports sont-ils authentiques ou fabriqués ?
Exercices	Situationnels Structuraux Centrés sur la langue/ sur la communication	Utilité fonctionnelle Recours au contexte	Certaines activités permettent-elles une communication réelle de la langue ?

Tableau III. 7: grille descriptive des prises de position méthodologiques

II.A.1.1.3. Matériel complémentaire

Le matériel supplémentaire se réfère à tout ce qui peut être utilisé comme un outil méthodologique complémentaire au manuel, comme indiqué dans les critères d'analyse des manuels de langue étrangère. Il englobe d'une part le matériel pédagogique destiné aux acteurs de la classe, à savoir les enseignants et les élèves

(Roux : 19) tels que les manuels méthodologiques, les cahiers et les guides pour les

enseignants, ainsi que le matériel pour les élèves, comme les manuels d'élèves, les cahiers d'exercices, les images et les tests (Bertoletti : 56) ; il s'agit dans notre cas du cahier d'activités. D'autre part, il inclut principalement les supports audiovisuels destinés à être utilisés par l'enseignant ou l'apprenant de manière autonome dans le cadre de l'apprentissage incarnés, selon M.C. Bertoletti (1984), par des bandes magnétiques, disques, cassettes, films, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparents, cassettes vidéo VHS, etc.

II.A.1.1.4. La structure interne du manuel

La structure interne d'un manuel fait référence à la manière dont celui-ci est organisé et présenté à l'intérieur. Cela inclut généralement la table des matières, les chapitres ou sections, les sous-titres, les listes de contenu, les index, les glossaires, et toute autre organisation qui facilite la navigation et la compréhension du contenu du manuel. Il s'agit d'analyser la manière dont est ordonné le manuel à travers les formats textuels qui s'y trouvent (Cordier-Gauthier, 2002 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Hemmi, 2002). La structure générale du manuel de langue se compose de trois niveaux architecturaux principaux (Cordier-Gauthier, 27) :

La périphérie initiale :

- Titre ;
- Nom des auteurs ;
- Collection ;
- Préface ;
- Avant-propos ;
- Avertissement ;
- Table des matières

Corps central du manuel :

- Leçon 1 – Leçon 2 – Leçon 3, etc. ;
- Unité 1 - Unité 2 – Unité 3, etc.

Périphérie finale :

- Précis grammatical ;
- Conjugaison ;
- Lexique ;
- Sommaire ;
- Listes des sources ;
- Achevés d'imprimer
- Prière d'insérer.

La périphérie initiale a été évoquée, en traitant la question de la fiche signalétique, couverture et préfaces et tout ce qui a trait à l'ouvrage dans sa globalité : matériel et supports audiovisuel ou multimédia.

II.A.1.2. L'analyse microstructurelle du manuel de langue étrangère

II.A.1.2.1. L'élément iconographique dans le discours didactique

Nous concentrons notre attention sur l'organisation du corps central du manuel, notamment la structure des leçons en unités pédagogiques. Ces unités encapsulent les éléments textuels comportant des informations thématiques, discursives et lexicoculturelles, visant à développer la compétence communicationnelle des apprenants. La disposition des unités textuelles est régie par des organisateurs structurels soit « *...l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments du manuel* » (Ibid : 28) qui ordonnent et hiérarchisent les composants du manuel. L'usage d'éléments iconographiques renforce la lisibilité de ces organisateurs en tant que repères, facilitant ainsi la compréhension de l'organisation méthodologique, des contenus et des activités proposées. L'iconographie assume un rôle double : elle indique l'organisation générale du manuel et identifie les unités didactiques et leur structure interne. Les marqueurs méthodologiques définissent les moments et types d'activités dans la leçon, tandis que les organisateurs de contenu identifient les différents types de textes et leur mise en forme.

Dans une perspective microstructurelle focalisée sur une unité didactique spécifique, les éléments iconographiques contribuent à la mise en page pour garantir des principes didactiques essentiels. Cela inclut la liaison cohérente des étapes de la leçon, la

clarté et la facilité de lecture du contenu, la constance d'un modèle structurel pour la navigation fluide, et l'accessibilité améliorée grâce à la variation des couleurs (Verdelhan-Bourgade : 42). En termes de qualité, il convient de noter que les contraintes économiques peuvent limiter la diversification des couleurs dans les manuels institutionnels. Cependant, une mise en page soignée est cruciale pour permettre aux élèves d'accéder aisément au contenu. Les manuels externes au système scolaire se distinguent souvent par une présentation plus esthétique et conviviale, avec une utilisation judicieuse des couleurs et des icônes.

a. La fonction référentielle / thématique de l'image

Notre intérêt se porte sur l'image en tant que supports thématiques et informatifs, contribuant ainsi à enrichir le contenu textuel en offrant des exemples concrets dans un contexte culturel et communicationnel. Contrairement à une simple fonction structurante ou décorative, nous examinons ici le rôle essentiel des images dans l'organisation globale de l'ouvrage. Malheureusement, de nombreux manuels de langue privilégient souvent le côté esthétique ou structurant des images au détriment de leur contribution réelle à l'information thématique. Pourtant, l'apport des éléments iconographiques peut être considérable en résumant des concepts complexes et en renseignant les apprenants sur des notions pertinentes dans un contexte de communication. Notre attention se focalise sur la manière dont les éléments iconographiques s'intègrent méthodologiquement dans les activités d'enseignement et d'apprentissage des langues, offrant ainsi une complémentarité précieuse à l'information textuelle. Dans toutes les grilles d'analyse de manuels de langues que nous avons parcourues (Bertoletti, 1984 ; Dochot, 1984 ; Bérard ; 1991), nous observons une reconnaissance de l'importance de la composante iconographique en tant qu'outil informatif primordial plutôt que simplement formel. En somme, il est crucial de considérer les images dans les manuels de langue comme des éléments fonctionnels et informatifs, capables d'améliorer la compréhension et l'apprentissage des apprenants dans un cadre communicationnel et culturel approprié, tout en étant intégrés de manière méthodologique et cohérente au contenu textuel.

b. Grille définitoire des éléments iconographiques

Tous les avis s'accordent sur l'importance de la composante informative des éléments iconographiques considérés, à juste titre comme un contenu au même titre que la

composante scripturale des textes exemplificateurs (Lopez, 2001). Ils sont subdivisés selon une typologie bien établie :

De quel genre de documents dispose-t-on ?	Grille de Dochot, 1984
Supports fabriqués, authentiques	Grille de Bérard, 1991
Le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques	Grille de J. Courtillon, 2003
Bandes dessinées, vignettes, photos, dessins, montage photo / dessin, images publicitaires	Grille de Bertoletti, 1984

Ils sont présentés selon des aspects chromatiques définis

En fonction de quels critères la coloration des documents ont-ils été choisis (esthétique, idéologique ...) ?	Grille de (Courtillon, 2003)
- Noir et blanc	Grille de (Bertoletti, 1984)
- Couleur / grain / brillant	

Leur origine :

- Documents authentiques
- Documents fabriqués

Leur fonction :

<ul style="list-style-type: none"> - Sémantique (de transcodage) - Situationnalisante - Ethnographique et culturelle - Auxiliaire d'évaluation / auto-évaluation - Décorative 	<p>Grille de Bertoletti, 1984</p>
<p>Les supports iconographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettent une anticipation de la situation (aide) - Ils sont une simple illustration - Offrent un apport culturel 	<p>Grille de Lopez, 2001</p>
<p>Formelle, identificatrice des moments de la leçon, de Lisibilité, de marquage de l'organisation méthodologique des différents textes (dialogues, textes, grammaire, etc.)</p>	<p>Cordier-Gauthier, 2002</p>

Leur relation avec le texte exemplificateur :

<p>Corrélation iconique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Étroite (symétrique) - Irrégulière (asymétrique) - Lointaine - Artificielle - Nulle 	<p>Gri lle de Bertol etti, 1984</p>
<p>Les textes qui les accompagnent peuvent être occultés (symétrie / asymétrie audiovisuelle)</p>	<p>Grille de Bérard, 1991</p>

Cette analyse synoptique de la composante iconographique révèle plusieurs points pertinents, à savoir la variété et l'origine des documents imagés, leur fonction informative par la qualité chromatique qu'ils suggèrent, ainsi que leur symétrie avec le texte scriptural ou sonore.

I.A.1.2.2. La langue du manuel

I.A.1.2.2.1 Structuration des textes en discours

Selon C. Cordier-Gauthier (2002), les textes formant le corps central du manuel de langue se répartissent en trois catégories principales, chacune correspondant à des unités didactiques spécifiques :

- Textes « exemplificateurs » (T.E) ;
- Textes analytiques (T.A) ;
- Textes « déclencheurs » (T.D)

Ces trois types de textes opèrent de manière intégrée. Comme le précise

l'auteur :

« Les textes exemplificateurs, les textes analytiques et les textes déclencheurs – qui, une fois imbriqués les uns aux autres, forment l'unité didactique.

Chaque type de texte répond ..., à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble, ils forment le « discours » du manuel » (Cordier-Gauthier : 28)

Ainsi, pour Cordier-Gauthier, ces trois types de textes s'entrelacent pour créer le discours global du manuel de langue. Il nous semble donc impératif de les organiser dès le départ selon ce schéma (ci-dessous) pour mieux comprendre et exploiter leur complémentarité. Classifier ces textes en fonction de leur rôle spécifique permettrait non seulement de clarifier leur utilisation pédagogique, mais aussi d'optimiser l'efficacité de l'enseignement dispensé à travers le manuel.

Types de discours didactiques du manuel		Fonction	Supports annexes
Discours pédagogique	Textes analytiques : Textes-métalangage Textes intermédiaires	Expliquer Faire exécuter des tâches d'ordre grammatical	Iconiques
	Textes déclencheurs : Consignes Corps d'exercice (modèle, parcours, données)		
Discours référentiel	Textes exemplificateurs : Thématiques et culturels Linguistiques, etc.	Informer Éduquer	

Tableau III. 8: Contraste discours pédagogique vs discours référentiel

Les textes que nous examinons, quelle que soit leur nature, entretiennent des liens étroits entre eux, formant ainsi un discours de scolarisation (Verdelhan- Bourgade, 37). Ils se complètent, se renvoient mutuellement et s'articulent dans une relation d'interdépendance (Cordier-Gauthier, 34). En analysant leurs supports annexes, il est

évident, comme le montre le tableau synoptique ci-dessus, que l'élément iconographique est omniprésent dans tous les discours didactiques issus de ces textes. Les propos de Cordier-Gauthier renforcent notre conviction que l'élément iconographique constitue un dénominateur commun à ces différents types de textes.

« L'élément iconique est en rapport étroit avec les textes exemplificateurs – selon plusieurs sortes de relations (équivalence et complémentarité) –, mais aussi avec les deux autres types de textes : par exemple, les images peuvent accompagner les textes analytiques (elles permettent d'éviter le recours au métalangage pour faire comprendre des concepts comme le genre, le nombre, la possession, etc.), ou faire partie intégrante des textes déclencheurs (comme parcours de l'exercice ou comme données) » (Ibid. : 34)

Dans son analyse approfondie des manuels de français langue étrangère, destinés aux pays asiatiques, notamment à la Chine, N. Cotton (Cotton, 2012) identifie une série typologique des supports iconographiques, ayant des rôles significatifs tant sur le plan esthétique que méthodologique. Ces supports visuels contribuent à expliquer, embellir et rendre convivial l'outil pédagogique (Cotton : 283). Les illustrations, qu'elles soient sous forme de dessins ou de mini-bandes dessinées, servent à étayer les explications grammaticales et les exercices. Elles jouent un rôle à la fois illustratif et esthétique, permettant une abstraction visuelle des règles grammaticales (Ibid. : 288). Quant aux photographies, elles représentent divers thèmes tels que des personnalités célèbres, des objets, des lieux, des scènes de la vie quotidienne, de la nourriture, des loisirs, du folklore, des paysages naturels, des sites culturels, des monuments et des objets thématiques.

Discours pédagogique

A. Textes analytiques

Les textes analytiques englobent un ensemble de textes mettant en œuvre des concepts et des démarches métalinguistiques, en particulier dans le cadre des descriptions grammaticales. Ils sont définis comme un discours spécifique qui se concentre exclusivement sur la transmission d'informations et l'explication métalinguistique de la langue étudiée (Verdahan-Bourgade : 45). Ils apparaissent sous la forme de *textes-métalangage*, qui décrivent d'une part les concepts grammaticaux traditionnels tels que les

parties du discours et les structures syntaxiques fondamentales telles que les adjectifs, les noms, les verbes, les négations, les interrogations, etc., ainsi que des concepts plus récents comme les règles et les explications en utilisant fréquemment des symboles, des flèches, des signes mathématiques, des icônes chromatiques, etc.

Ces textes analytiques peuvent également se présenter sous la forme de textes analytiques intermédiaires, qui font généralement référence à des segments de discours organisés dans un tableau orienté grammaticalement. Ils fournissent des exemples dynamiques morphosyntaxiques, lexicaux (par exemple, le regroupement de mots dans une liste thématique), ou une combinaison de ces deux types. (Ibid. : 31)

B. Textes déclencheurs :

Les textes déclencheurs représentent une catégorie de textes ayant pour objectif explicite de stimuler une activité langagière directe et active chez l'apprenant. Leur rôle est crucial dans le cadre de l'apprentissage, car ils engagent l'apprenant de manière immédiate et concrète. Ces textes se manifestent sous différentes formes au sein du contexte éducatif, tels que les consignes d'exercice qui guident les activités langagières (Verdahan- Bourgade : 45), ainsi que le corps d'exercice lui-même, qui peut être structuré de manière contraignante, guidée ou autonome selon les besoins pédagogiques. Le corps d'exercice présente un modèle uniforme de phrases numérotées, accompagnées de données appelées ressources. Ces ressources proviennent soit de mots-outils spécifiques, soit de passages tirés des textes exemplificateurs. Ces ressources sont soigneusement sélectionnées pour fournir à l'apprenant un ensemble de données pertinentes et utiles pour réaliser les activités langagières de manière efficace (Cordier-Gauthier : 32).

C. Discours référentiel : Les textes exemplificateurs

Les textes exemplificateurs représentent un aspect fondamental de la langue en tant que véhicules de communication, d'interaction sociale, et d'expression de la réalité. Ils transcendent la simple fonction sémasiologique des morphèmes (Hemmi : 98) pour devenir des matériaux sémiotiques riches en informations culturelles, thématiques et linguistiques. En se focalisant sur des thèmes référentiels substantiels et adjectifs, ces textes embrassent tout ce qui concerne le monde tangible. La particularité des textes référentiels est de fournir

à l'apprenant une palette d'informations exhaustives nécessaires pour explorer un sujet spécifique. Ils s'inscrivent dans une dynamique discursive qui va au-delà du domaine linguistique pur, car la fonction primordiale du langage humain est de transmettre des connaissances et des faits (Philippe : 29). Le caractère référentiel de la langue se révèle pleinement lorsque le message évoque le monde extérieur, le référent, à travers ses éléments lexicaux, culturels et encyclopédiques. Ainsi, les textes exemplificateurs dans un manuel pédagogique servent à déployer un apprentissage progressif, allant de la maîtrise des outils linguistiques élémentaires à la compétence communicationnelle basée sur une connaissance approfondie des informations encyclopédiques, socioculturelles et lexicales. Chaque unité didactique intègre au moins un texte exemplificateur, souvent thématique dans le cadre d'une approche onomasiologique. Sur le plan structurel, ces textes se distinguent en textes exemplificateurs courts et longs, adaptés aux besoins et à la progression pédagogique des apprenants (Cordier-Gauthier : 29)

Textes exemplificateurs courts

Ce sont les énoncés-modèles qui illustrent la langue et servent à enseigner ou à apprendre des éléments linguistiques ainsi que des éléments culturels, sous une forme concise. Ils comprennent aussi des documents sociaux tels que des manchettes, des annonces, des légendes, etc. L'objectif est de présenter de manière progressive et structurée les éléments linguistiques à apprendre ou les éléments culturels à assimiler, en commençant par le simple pour aller vers le complexe dans le cadre d'une démarche didactique bien établie.

Textes exemplificateurs longs

Les textes exemplificateurs longs sont catégorisés en fonction de leur structure énonciative (dialogue vs monologue), de leur orientation discursive (narratif, descriptif, etc.) et de leur genre textuel (lettres, éditoriaux, chansons, etc.). Ils sont regroupés selon le type de discours et le genre de texte. Voici ci-dessous une vue d'ensemble synoptique de ce que pourraient être les variantes du texte exemplificateur:

Ancrage énonciatif	Orientation discursive	Origine
--------------------	------------------------	---------

L'échange dialogal	Le dialogue-retranscription, Le dialogue-narration, Le dialogue-information, Le dialogue enchâssé dans un récit.	Interne/ Externe
L'échange monologal	Textes de type narratif, descriptif et informatif et documents sociaux : textes de divers genres (ou les imitant) et de divers types discursifs	

Tableau III. 9: les variantes du texte exemplificateur selon C. Kerbrat- Orecchioni,

L'échange « dialogal » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 17) a connu une évolution significative, ces derniers temps mettant en lumière ses limitations en termes de savoir-faire réels, Le dialogue strictement reproduit et mécanique a été remplacé par des dialogues plus authentiques et naturels, qui respectent mieux les normes de la communication. De plus, les dialogues ne se contentent plus de simplement refléter les conversations quotidiennes ; ils ont évolué vers des formes narratives, notamment dans les bandes dessinées, et des dialogues informatifs, servant de prétexte pour introduire du vocabulaire spécialisé et des informations culturelles. Cette évolution du dialogue vise à apporter un contenu plus riche sur le plan socioculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Par « échange monologal » (Ibid., 17), nous faisons référence à l'ensemble de textes non dialogués, qui se déclinent en une grande variété de formes, d'origines et de genres. Ces textes comprennent des documents sociaux, des contes, des comptines, des chansons, des bandes dessinées, ainsi que des textes descriptifs informatifs, permettant ainsi un accès à une langue plus ancrée dans le contexte social.

La diversification des textes exemplificateurs suit une progression diachronique, reflétant les époques de leur production et l'évolution des méthodologies d'enseignement, notamment l'approche communicative, tout en tenant compte de manière croissante des besoins linguistiques. Cette évolution s'appuie sur de nouveaux modèles linguistiques et culturels, rompant ainsi avec le modèle structuraliste simpliste. Concernant l'origine des textes exemplificateurs, diverses analyses convergent vers deux sortes de matériaux :

D'une part, il y a les textes d'origine interne (Cordier-Gauthier : 30), spécialement conçus pour le manuel. Ce sont des textes créés par l'auteur ou élaborés ad hoc par l'enseignant. (Bertoletti, 1984 ; Dochot, 1984)

D'autre part, il y a les textes d'origine externe (Ibid. : 30), empruntés aux médias ou à la littérature. Ces textes sont considérés comme authentiques ou sociaux. (Martinez, 2008) Il est important de noter que dans les manuels de langue étrangère, les textes authentiques sont souvent adaptés ou retravaillés. Bertoletti : 58). Sur ce sujet, Cordier-Gauthier ne manque pas de souligner que :

« ... les textes ont été créés ou retravaillés pour correspondre à une norme linguistique adaptée au niveau de connaissance des apprenants plus que pour véritablement refléter la langue cible parlée ou écrite par les locuteurs natifs » (Cordier-Gauthier : 30).

En effet, la plupart des textes exemplificateurs dans ces manuels subissent des ajustements à deux niveaux : d'abord pour s'aligner avec les concepts grammaticaux prioritaires et les objectifs d'apprentissage, puis pour correspondre au français standard international. Cela vise à éviter les variations sociolinguistiques et les registres authentiques plus complexes, qui pourraient rendre la maîtrise de la langue plus difficile pour les apprenants, en raison des écarts importants par rapport au français scolaire auquel ils sont habitués.

Dans le cadre d'une perspective interculturelle de l'enseignement du FLE, notamment en Algérie, se pose la question complexe du statut pédagogique des documents authentiques. Cette question est d'autant plus délicate lorsque ces documents reflètent une forme authentique éloignée de la norme du français standard, adoptant parfois une grammaire plus proche de l'usage quotidien que les institutions scolaires

cherchent souvent à éliminer. M. Verdaland-Bourgade aborde la langue utilisée dans les manuels scolaires comme une notion englobant tous les types de discours possibles. Dans cette optique, l'auteure précise que dans cet ouvrage à vocation scolaire, la langue est répartie en deux catégories (Verdaland-Bourgade : 49):

- celle des textes divers (supports, documents, poèmes) qui ont pour fonction d'ouvrir vers de nouveaux horizons, d'enrichir la connaissance du monde et du vocabulaire, notamment dans une perspective lexiculturelle. Ces textes contiennent souvent des termes rares, spécialisés, voire inventés, reflétant parfois le langage quotidien.

- La deuxième catégorie concerne l'appareil pédagogique (informations, présentations, consignes, activités), qui combine un langage métalinguistique disciplinaire (sujet, verbe, complément nominal, etc.) avec un langage plus nominal utilisé dans les discours scolaires, parfois simplifié dans les consignes pour une meilleure compréhension.

I.A.1.2.3. Le contenu du manuel de langue étrangère

Nous nous concentrons sur la catégorie des textes exemplificateurs, car ils sont essentiels à notre approche de l'enseignement du français langue étrangère, en particulier pour développer la compétence lexiculturelle des apprenants à travers des contenus exemplificateurs à forte densité socioculturelle. Dans cette optique, nous identifions deux types de contenus :

A. Le contenu lexical

Le contenu lexical, intégré dans la composante linguistique, revêt pour nous une importance particulière dans un cadre notionnel-fonctionnel, englobant à la fois des formes dénotatives et connotatives. Dans cette perspective, les unités lexicales peuvent être considérées comme des portes d'entrée vers le thème abordé, reflétant à la fois la culture du pays de la langue et des locuteurs natifs. La grille de Bertolotti offre trois critères méthodologiques pour appréhender le contenu lexical. (Bertolotti : 59) : Ces critères incluent :

1. La sélection des lexèmes, dans le processus de sélection des lexèmes, plusieurs paramètres entrent en jeu, tels que la fréquence, la répartition, la disponibilité, la rentabilité, la complexité, le contraste, et l'utilité fonctionnelle.
2. Les modalités de décodage des lexèmes (traduction en langue maternelle, paraphrase en langue étrangère, recours à des supports iconiques, contexte, synonymie, paronymie, catégorisation formelle, dérivation, suffixation, etc.),
3. Et enfin l'adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage.

La structuration du lexique doit être envisagée selon trois axes (Roux : 23) : linguistique, méthodologique et culturel.

D'un point de vue socio-linguistique, Courtillon soulève la question délicate des registres linguistiques appropriés dans les interactions en classe, en mettant en lumière l'importance d'une pragmatique culturelle (Courtillon, 2003). La question se pose alors de savoir s'il faut adopter un registre universel de la langue française, basé sur des normes littéraires éloignées du pragmatisme des locuteurs natifs, ou plutôt un registre national reflétant les dimensions socio-culturelles de la langue, et sur lequel la société française manifeste un consensus. Nous considérons que la deuxième option est la plus adaptée pour répondre aux exigences lexicoculturelles que nous souhaitons mettre en avant.

B. Le contenu culturel

La prise en compte du contenu culturel revêt une importance cruciale, en considérant que les unités lexicales acquièrent leur pleine valeur symbolique uniquement dans leur contexte d'utilisation. Ainsi, il est essentiel d'envisager l'arrière-plan culturel intégré dans les structures linguistiques où le lexique est employé de manière contextualisée. Un intérêt marqué pour la composante culturelle des contenus envisagés est indispensable dans notre approche, un aspect également partagé par les concepteurs des grilles d'analyse. En observant la nature des contenus abordés dans la plupart des grilles d'analyse des manuels de langue (Bryard, 1991), on constate que la dimension culturelle est omniprésente à la fois dans les aspects linguistiques (par exemple, la mise en avant du conditionnel pour les demandes ou les remerciements) et dans les aspects communicatifs (par exemple, la coordination nécessaire dans le

traitement du sens, surtout pour les éléments connotatifs). (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009)

Dans cette optique, la thématique culturelle de la langue se déploie selon deux modalités (Bertoletti : 62) : de manière explicite dans des sections dédiées, et de manière implicite, intégrée au sein des unités linguistiques elles-mêmes.

L'auteur suggère aux enseignants de bénéficier d'une certaine flexibilité dans l'élaboration d'un répertoire de thèmes, de notions et de fonctions linguistiques à étudier, dans le cas où ces éléments ne sont pas initialement inclus dans le dispositif pédagogique du manuel qu'ils utilisent ou auquel ils sont contraints de se référer (Ibid. :62). Cette liberté permet aux enseignants d'adapter le contenu à leurs besoins spécifiques et à ceux de leurs apprenants. En se focalisant sur l'analyse linguistique à partir de la perception du réel telle qu'elle est vécue par les locuteurs natifs, certains cadres méthodologiques prévoient différentes modalités pour appréhender le sens. (Courtilon, 2003), Celles-ci incluent des explications métalinguistiques et métaculturelles, des déclencheurs linguistiques ou culturels, ainsi que des mises en situation thématiques variées telles que le sport, la politique, la cuisine, etc. Cette approche permet de favoriser une compréhension approfondie et contextualisée de la langue et de la culture associée, tout en offrant une souplesse pédagogique essentielle pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et aux objectifs d'apprentissage visés.

I.A.1.2.4. Le critère de l'objectivité.

Le critère de l'objectivité est une problématique présente dans les manuels de langue étrangère, notamment ceux élaborés pour l'école algérienne au primaire (pour ne citer que ce palier). Ces manuels sont souvent influencés par des considérations idéologiques et économiques propres à notre institution éducative. Cette influence se fait ressentir dans le contenu et l'orientation des textes exemplificateurs inclus dans ces manuels. Ces textes, conçus pour refléter un sentiment de souveraineté nationale, transforment de fait le manuel scolaire en un outil vecteur d'idéologie et de culture, utilisé dans la mission d'inculquer des valeurs et de façonner les mentalités des élèves au nom de l'unité nationale (Auger : 198). Cependant, cette vision idéalisée, imposée par l'autorité étatique, se révèle obsolète et inefficace dans sa pratique. Dans le meilleur des cas, ces

manuels visent non seulement l'acquisition de compétences grammaticales en langue étrangère, mais également une accumulation de connaissances encyclopédiques sur le pays et la société des apprenants, sans pour autant faire référence à la France, sa culture, ses habitants ou leur mode de vie. Ce souci de cohésion nationale reflète la politique éducative du pays, où le contenu des manuels est souvent déterminé par le contexte national (Zarate : 11). Cela se traduit également dans les illustrations qui, même au niveau primaire, ne font généralement pas référence à la langue française, à sa culture, ni à des notions universelles, mais cherchent plutôt à intégrer des éléments liés à la culture nationale. Cette tendance met en lumière les contraintes nationales auxquelles est soumis le manuel scolaire de langue étrangère, mettant en avant des paramètres historiques spécifiques dictant la représentation de la culture étrangère dans un contextescolaire. (Zarate : 26).

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'exposition détaillée du cadre méthodologique employé pour analyser le manuel de la cinquième année primaire, dans le cadre de notre recherche sur le développement de la compétence lexiculturelle en classe de FLE chez le public précoce. La diversité et la rigueur des méthodes utilisées témoignent de notre volonté de fournir une analyse exhaustive et objective.

Notre approche méthodologique, fondée sur une grille d'analyse quadridimensionnelle, nous a permis de structurer notre examen du manuel selon quatre champs principaux : la macro-structure, la micro-structure, les formes discursives et la langue adoptée. Cette grille nous a aidés à préparer une évaluation systématique et cohérente de l'organisation globale du manuel, de la présentation des exercices, de la qualité des explications et de la complexité lexicale et syntaxique. L'attention particulière portée à l'aspect typographique, incluant l'utilisation des couleurs, des images et des graphiques, a enrichi notre cadre méthodologique en ajoutant une dimension visuelle essentielle à la compréhension du manuel.

La dimension lexiculturelle a été au cœur de notre cadre méthodologique. En identifiant les références à la culture universelle et à la culture française, ainsi que les représentations des emblèmes culturels français, nous avons défini comment évaluer l'intégration des éléments culturels significatifs. Cette démarche méthodologique a permis de préparer l'analyse de l'efficacité du manuel à sensibiliser les élèves à la richesse culturelle de la langue française, contribuant ainsi à leur compétence lexiculturelle.

Pour garantir une évaluation exhaustive et objective des qualités formelles du manuel, nous avons appliqué les critères définis par Bertoletti. L'analyse de la fiche signalétique, de la couverture, du titre et du statut du manuel a fourni une base méthodologique solide pour examiner les aspects matériels et éditoriaux de ce support pédagogique. En abordant des éléments tels que l'auteur, l'éditeur, la date de la première édition, le nombre de volumes, le prix du manuel et la préface, nous avons pu établir une vue d'ensemble précise et détaillée pour notre analyse future.

L'examen des caractéristiques du public visé par le manuel, basé sur les grilles d'analyse de J. M. Docho, M. C. Bertoletti et E. Berard, a permis de mieux comprendre les besoins et les attentes des utilisateurs. En tenant compte de l'âge, du niveau de connaissance et du contexte d'apprentissage des élèves, ainsi que des objectifs pédagogiques et des prises

de positions méthodologiques du manuel, nous avons pu définir une approche méthodologique adaptée pour évaluer sa pertinence et son efficacité pour le public cible.

Notre cadre méthodologique a également inclus un examen du matériel complémentaire et de la structure interne du manuel. En utilisant une grille définitoire pour les éléments iconographiques, nous avons défini comment évaluer la contribution des images et des graphiques au discours pédagogique. Cet aspect méthodologique a permis de mettre en lumière l'importance de l'iconographie dans l'apprentissage et la compréhension des contenus linguistiques et culturels.

Enfin, l'analyse des textes et de la langue du manuel, prévue par notre cadre méthodologique, a permis de vérifier la qualité et l'adaptabilité des contenus linguistiques. En nous intéressant aux textes analytiques, déclencheurs et exemplificateurs, nous avons défini comment évaluer si le manuel parvient à illustrer et à expliquer les notions linguistiques et culturelles de manière claire et accessible pour les élèves.

En somme, cette approche méthodologique détaillée et rigoureuse nous a permis de préparer une évaluation complète et nuancée du manuel de la cinquième année primaire. Ce cadre méthodologique contribue de manière significative à la qualité et à la fiabilité de notre recherche. Ainsi, grâce à cette méthodologie, nous sommes en mesure de mieux comprendre les forces et les lacunes du manuel étudié, et de proposer des recommandations pour améliorer l'enseignement des expressions idiomatiques françaises et des éléments culturels en classe de FLE.

**II.A. Le quatrième chapitre : Cadre
méthodologique suivi dans l'analyse des
questionnaires et des productions**

Introduction

Notre recherche se penche sur l'enseignement des expressions idiomatiques françaises dans le contexte du français langue étrangère (FLE) et son impact crucial sur le développement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. En adoptant une approche méthodologique rigoureuse, nous avons combiné judicieusement l'approche par gradation dans l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises avec l'analyse approfondie des questionnaires, du manuel scolaire et des productions écrites des élèves.

Ce chapitre est une plongée profonde dans la mise en œuvre de notre recherche visant à évaluer l'efficacité de cet enseignement. Nous avons structuré notre démarche autour d'une réflexion approfondie et d'une expérimentation méthodique, prenant en compte les caractéristiques de notre échantillon composé d'élèves de cinquième année primaire, le contexte spécifique de l'étude, la durée de l'expérimentation, les différentes étapes du processus, les modalités de travail et les objectifs spécifiques de la recherche. Cette structure fournit un cadre clair et complet pour l'analyse minutieuse des résultats.

Nous observons que, malgré l'évidence de la nécessité d'intégrer les expressions idiomatiques françaises dans l'enseignement du FLE en Algérie, leur traitement dans les manuels scolaires reste souvent négligé. Dans cette optique, nous proposons une approche culturelle pour introduire ces unités phraséologiques au primaire. Cela implique de dresser un panorama d'aides lexicales et d'activités pédagogiques pour intégrer les expressions idiomatiques, tout en motivant les apprenants et en éveillant leur intérêt pour ce langage préfabriqué. Nous insistons sur la compréhension des expressions idiomatiques, de leurs spécificités morphosyntaxiques, et de leur importance pour l'acquisition des compétences communicatives.

Notre approche didactique repose sur une analyse approfondie des besoins linguistiques et culturels des apprenants, incluant les influences familiales et environnementales. Ainsi, nous avons choisi le questionnaire comme méthode initiale pour la collecte de données, complétée par l'analyse du manuel scolaire, des productions écrites et orales des élèves, ainsi que l'observation directe en classe. Cette démarche

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

multidimensionnelle nous permet d'explorer les divers aspects de la compétence de communication, englobant des dimensions interculturelles, sociopragmatiques et culturelles.

En suivant une approche par gradation, nous avons initié les élèves au monde des expressions idiomatiques de manière progressive, favorisant ainsi leur assimilation tout en évitant les surcharges cognitives. Cette approche, inspirée par les travaux d'Agnès Montaigne, garantit une progression cohérente dans l'apprentissage et permet aux élèves de construire une base solide et de gagner en confiance.

Ce chapitre vise à fournir une compréhension détaillée de notre démarche expérimentale pour développer la compétence lexicoculturelle chez les apprenants de FLE. Nous espérons ainsi contribuer à une meilleure intégration des expressions idiomatiques dans les pratiques pédagogiques et proposer des recommandations pour les enseignants de FLE.

II.B.1. Les objectifs généraux et spécifiques de l'enquête

Bien que la présence des expressions idiomatiques françaises dans le cours de langue française s'avère une évidence, leur traitement dans le processus de l'enseignement de FLE en Algérie, notamment dans les manuels scolaires reste négligé. En effet, Alain REY déclare:

« Parmi les éléments de la langue qu'il faut acquérir pour s'exprimer, figurent non seulement des mots, mais aussi des groupes de mots plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois et toujours dans leur valeur. Ainsi des milliers de particularités expressives, non traduisibles telles quels dans d'autres langues, forment l'immense part du lexique connu sous le nom d'expressions idiomatiques. »

REY (1979, 10)

C'est pourquoi nous proposons dans ce modeste travail d'introduire l'enseignement de ces unités phraséologiques dans le cours de FLE sous une approche culturelle et ce, afin de lier l'enseignement de la phraséologie à celui de la culture en FLE au primaire.

Dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement du FLE sous une optique communicationnelle et interculturelle via les expressions idiomatiques, nous avons naturellement choisi de traiter ce sujet en nous appuyant sur une orientation didactique constituée à la fois : de principes théoriques solides et de pratiques pédagogiques innovantes.

Notre approche didactique repose sur une analyse approfondie des besoins linguistiques et culturels des apprenants, ainsi que sur les éléments représentationnels de cette langue chez le public concerné, incluant les influences familiales et environnementales (Étant donné que notre public cible est un public précoce, nous sommes conscients de l'importance des représentations linguistiques et culturelles véhiculées par leurs parents et leur entourage et ils doivent donc être pris en compte dans notre approche pédagogique pour favoriser un apprentissage authentique et significatif) dans le but d'une adaptation des contenus et des activités en fonction de ces besoins spécifiques. En intégrant les expressions idiomatiques françaises dans notre enseignement, nous visons à enrichir la compétence communicative et lexicoculturelle des apprenants, tout en favorisant leur immersion dans la culture française.

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

De ce fait, ce n'est pas fortuit que la cueillette d'informations de cette présente recherche se soit effectuée auprès des apprenants impliqués dans la formation sur les expressions idiomatiques françaises ainsi que de leurs parents. Dans ce sillage, le questionnaire que nous avons conçu ne se limite pas à une simple compréhension du problème, mais il vise principalement à quantifier les divers éléments qui le constituent. En d'autres termes, son objectif est d'identifier avec précision et de mesurer les composants informationnels spécifiques qui sont cruciaux pour l'exploration et l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques françaises, dans le contexte particulier de l'enseignement du FLE en Algérie et au niveau du cycle primaire. Deux objectifs spécifiques se dégagent de cette démarche. Le premier consiste à élaborer un questionnaire qui mettra en lumière les facteurs essentiels influençant de manière significative l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises. Le deuxième objectif est de mesurer, de confirmer et d'expliquer les différents composants identifiés afin de mieux comprendre les problèmes sous-jacents qui motivent notre recherche. En somme, le questionnaire servira à cerner les éléments clés du processus d'apprentissage et à apporter des réponses précises aux questions qui guident notre investigation scientifique

II.B.2. L'échantillon

Nous avons adopté une méthode d'échantillonnage intentionnel, également qualifiée de choix raisonné, impliquant que les participants à notre étude satisfassent à un ensemble de critères spécifiques et présentent des caractéristiques communes telles que le niveau scolaire, le profil, l'âge et la localisation géographique. Cette technique d'échantillonnage, dérivée d'un principe de modèle réduit, permet de sélectionner un groupe d'individus susceptibles de représenter la population cible sur la base de critères prédéfinis.

En effet, enseigner les expressions idiomatiques françaises au public précoce révèle être un choix méthodologique crucial dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Cette décision stratégique repose sur une compréhension approfondie des principes de développement cognitif et linguistique caractérisant cette tranche d'âge. Ainsi, le processus d'apprentissage précoce est intrinsèquement lié à une plasticité cognitive maximale, favorisant ainsi une assimilation rapide et efficace des informations linguistiques. Cette période est marquée par une capacité innée à absorber

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

les nuances subtiles de la langue cible, facilitant ainsi l'acquisition et l'intégration des expressions idiomatiques dans leur lexique de manière authentique et naturelle. De plus, le choix d'initier les élèves dès la 5^{ème} année primaire à ces expressions idiomatiques repose sur une reconnaissance de leur capacité à aborder des concepts linguistiques complexes tout en maintenant un niveau de motivation et d'engagement élevé. À cet âge, les apprenants sont à un stade crucial de leur développement cognitif, où ils sont en mesure de saisir les subtilités culturelles et linguistiques sans être trop submergés par la complexité.

Nous avons donc retenu un échantillon constitué de cent participants, tous élèves de cinquième année primaire au sein de notre établissement scolaire. Cet échantillon provient de quatre classes hétérogènes, chacune comprenant vingt-cinq élèves âgés de neuf à onze ans, ayant suivi un cursus de français pendant trois années consécutives. L'expérimentation s'est déroulée sur l'année scolaire 2022-2023, précisément aux mois de janvier et février. Au total, une centaine d'élèves y ont collaboré. Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de règle concernant le nombre idéal de répondants à interroger pour rencontrer les critères de scientificité reconnus en recherche qualitative, dans la pratique, ce nombre nous paraît assez suffisant pour atteindre la saturation théorique.

Notre choix d'élèves de la cinquième année primaire est motivé par plusieurs facteurs importants. Tout d'abord, nous avons pris en considération l'objectif essentiel de l'enseignement du français langue étrangère qui est de promouvoir les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en lien avec les thématiques nationales et universelles. Nous croyons fermement que, à cet âge crucial, les élèves sont capables de développer une conscience plus profonde de leur identité tout en s'ouvrant au monde qui les entoure. De plus, nous avons été inspirés par la vision du programme national qui encourage les élèves à l'ouverture aux autres civilisations et à respecter l'altérité. Ces notions sont d'une importance capitale dans un monde de plus en plus interconnecté et diversifié, et nous sommes convaincus que les élèves de la cinquième année primaire sont à un stade de développement où ils peuvent pleinement saisir ces concepts et les intégrer dans leur parcours éducatif. En outre, étant donné la pauvreté de supports qui favorisent l'altérité et l'ouverture sur les mondes et les cultures étrangères, nous avons voulu introduire les expressions idiomatiques françaises comme un moyen de toucher la culture avec la langue. Nous pensons que cela enrichira leur compréhension de la

langue et facilitera leur capacité à interagir de manière authentique avec les locuteurs natifs, renforçant ainsi leur ouverture d'esprit et leur sensibilité interculturelle. Cette combinaison de curiosité, de compétences linguistiques avancées (par rapport aux élèves des années précédentes de l'école primaire primaire) et de pratique des expressions idiomatiques françaises nous a confortés dans notre choix, en nous assurant que ces élèves seront pleinement préparés à explorer et à apprécier la diversité linguistique et culturelle qui les entoure.

Enfin, en intégrant les expressions idiomatiques dès le début de leur apprentissage, nous offrons aux élèves une immersion linguistique complète, les familiarisant avec la langue de manière organique et enracinée dans un contexte culturel authentique. En somme, travailler avec des apprenants de la 5ème année primaire permet d'exploiter pleinement leur potentiel cognitif et linguistique, en offrant un environnement propice à l'apprentissage.

II.B.3. Le choix du sujet

L'inclusion de l'enseignement des expressions idiomatiques françaises dans le cadre de l'acquisition de la compétence lexicoculturelle des apprenants s'érige comme une démarche méthodologique fondamentale, au sein de laquelle convergent plusieurs justifications substantielles. Premièrement, cet axe d'apprentissage émane d'une réflexion pédagogique éclairée par les préceptes de la linguistique appliquée et de la didactique des langues étrangères. Il se positionne en tant qu'élément essentiel, offrant une approche holistique de la langue française en intégrant ses aspects lexicaux, sémantiques et culturels. Deuxièmement, l'importance accordée aux expressions idiomatiques découle de leur nature intrinsèquement liée à la culture française. Ces formulations langagières, porteuses de sens profonds et de connotations culturelles, sont des témoins vivants du patrimoine linguistique et socioculturel de la France. Leur maîtrise confère aux apprenants une compréhension plus raffinée des usages langagiers, favorisant ainsi une immersion authentique dans le contexte culturel français. Troisièmement, l'enseignement des expressions idiomatiques contribue à l'enrichissement lexicoculturel des apprenants, leur permettant d'élargir leur répertoire lexical et d'affiner leur capacité à produire et à interpréter des énoncés complexes. Cette acquisition lexicoculturelle accrue s'inscrit dans une perspective communicative et discursive, propice à l'expression de nuances subtiles et à la transmission efficace

d'idées et d'émotions. Enfin, cette démarche méthodologique s'inscrit dans une dynamique d'ouverture interculturelle, favorisant le dialogue et l'échange entre les apprenants et la communauté francophone. Elle encourage une approche plurilingue et pluriculturelle, promouvant ainsi la diversité linguistique et le respect des différences culturelles au sein de l'espace éducatif.

En somme, l'enseignement des expressions idiomatiques françaises dans le cadre du développement de la compétence lexiculturelle des apprenants constitue un choix méthodologique éclairé et stratégique, enrichissant leur expérience d'apprentissage linguistique et culturelle.

II.B. 4. démarche méthodologique par le questionnaire

Le questionnaire se positionne comme une méthode primordiale pour analyser l'impact de divers facteurs. En tant qu'instrument d'investigation, il se définit comme une option méthodologique. Lorsque les circonstances ne permettent ni une observation participative ni passive, le recours à l'enquête par questionnaire s'avère incontournable (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 25). Dans ce contexte, le questionnaire, sous toutes ses formes, pourrait jouer un rôle majeur dans l'établissement de normes claires en matière de collecte de données. (Chardon et al, 2010). La conception de cette méthodologie constitue le fondement des interactions avec les intervenants sur le terrain, tels que les enseignants, les apprenants et les parents. En effet, à cet âge précoce, les apprenants sont influencés par leur environnement familial, ce qui inclut l'avis des parents et leur entourage, étant encore dans la période de l'enfance. C'est ainsi que le questionnaire, en plus de générer des données chiffrées pour minimiser les biais subjectifs, permet également de saisir ces interactions complexes et leurs effets sur l'apprentissage (Vilatte : 03). D'un autre côté, l'attrait du questionnaire pour les chercheurs réside dans son aspect socio-affectif. L'anonymat favorise la levée des inhibitions et la libre expression des opinions sans crainte ni appréhension. Contrairement aux entretiens de groupe, par exemple, il n'y a pas de leader susceptible de monopoliser la parole. Ainsi, la quantification des résultats et leur structuration en fonction des objectifs prédéfinis sont des étapes où chaque acteur impliqué peut se retrouver. Cette alternance constante entre l'observation ou l'analyse des données et la recherche d'une modélisation méthodologique aboutit finalement à un modèle opérationnel de description de l'activité considérée comme centrale dans notre étude.

II.B.5. Vers la modélisation des questionnaires

Dans le cadre de notre enquête, nous avons choisi d'élaborer quatre questionnaires distincts pour atteindre nos objectifs de recherche. Le premier questionnaire a été destiné aux parents afin de déterminer divers facteurs contextuels, tels que leur profession, leur utilisation du français à la maison et leur emploi des expressions idiomatiques françaises dans les conversations quotidiennes. Ce questionnaire nous a permis de comprendre l'environnement linguistique et social des élèves. Ensuite, avant de procéder à la séquence d'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques françaises, nous avons administré deux questionnaires initiaux aux apprenants. Le premier portait sur la culture française, visant à évaluer leur familiarité et leur engagement avec des éléments culturels français. Le second questionnaire portait sur leur connaissance des expressions idiomatiques françaises et leurs significations. Ces deux questionnaires avaient pour objectif de mesurer les prérequis des apprenants et de déterminer leur niveau seuil en langue française et en expressions idiomatiques françaises. Après la séquence d'apprentissage, nous avons laissé une période d'un mois pour évaluer la rétention à long terme des expressions idiomatiques. À la fin de cette période, nous avons administré un quatrième questionnaire aux apprenants. Ce dernier visait à évaluer les acquis après la séquence d'apprentissage et à vérifier si les apprenants avaient retenu les expressions idiomatiques dans leur mémoire à long terme. Ainsi, cette approche par questionnaires multiples nous a permis d'obtenir une vision détaillée et progressive de l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises par les élèves, tout en tenant compte des influences contextuelles familiales et culturelles. Les différents questionnaires ont été conçus pour fournir des données quantitatives et qualitatives précieuses, permettant une analyse approfondie des facteurs influençant l'acquisition et la rétention des expressions idiomatiques pour une compétence lexiculturelle optimale.

I.B.5.1. La structure du questionnaire 01

Nous avons soigneusement structuré le questionnaire principal destiné aux parents pour recueillir des données détaillées sur les facteurs influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants.

L'élaboration du premier questionnaire de notre enquête s'est déroulée dans un souci de cohérence et de pertinence vis-à-vis des objectifs définis par notre recherche dont la perspective se fonde sur une série d'axes essentiels qui structurent la construction même de cet instrument d'investigation. Nous avons soigneusement intégré ces axes en élaborant des questions spécifiques visant à évaluer de manière approfondie leur réelle influence sur l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises par les enfants. Étant donné que notre étude cible un public d'apprenants précoces, nous avons judicieusement dirigé ces questions vers leurs parents, conscients de leur rôle central dans le développement linguistique de leurs enfants. Nous avons ainsi articulé notre questionnaire pour sonder le rôle des enseignants dans la classe, l'efficacité des modèles pédagogiques utilisés, l'influence de l'immersion linguistique, la connexion intime entre la culture et la langue, l'intégration des éléments culturels dans l'apprentissage des expressions idiomatiques, et enfin, l'importance des représentations parentales dans la réussite linguistique des enfants. Ces interrogations stratégiquement formulées nous permettront d'aller au-delà des simples corrélations pour véritablement comprendre les mécanismes et les dynamiques à l'œuvre dans le processus complexe d'acquisition des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants.

En résumé, notre questionnaire repose sur une démarche structurée et soutenue, intégrant les différents aspects théoriques et pratiques essentiels à la compréhension approfondie des dynamiques d'apprentissage des expressions idiomatiques françaises en contexte scolaire précoce.

Pour structurer efficacement notre questionnaire, nous avons commencé par inclure trois questions génériques, conçues pour évoquer les pratiques sociales quotidiennes des parents des élèves participants. Ces questions liminaires sont essentielles pour contextualiser les réponses et pour mieux comprendre l'environnement linguistique et social dans lequel évoluent les apprenants. Ainsi, nous avons posé les questions suivantes :

1. La profession des parents : Cette première question vise à connaître la profession des parents. La profession peut fournir des indices sur le milieu socio-économique et le niveau de familiarité des parents avec le français, ce qui peut avoir

une influence significative sur leurs interactions linguistiques avec leurs enfants et sur l'exposition de ces derniers à la langue française.

2. L'utilisation du français à la maison : La deuxième question explore la fréquence et le contexte de l'utilisation du français au sein du foyer, en particulier dans les interactions avec les enfants. Comprendre si le français est utilisé à la maison nous aide à évaluer l'exposition linguistique des enfants en dehors du cadre scolaire, ce qui est crucial pour leur apprentissage des expressions idiomatiques et de la langue en général.

3. Utilisation des expressions idiomatiques françaises: La troisième question s'intéresse à l'utilisation des expressions idiomatiques françaises dans les conversations quotidiennes. Cette information est fondamentale pour déterminer dans quelle mesure les enfants sont exposés à ces expressions dans des contextes naturels et variés, favorisant ainsi leur compréhension et leur utilisation appropriée. Le choix de ces trois questions liminaires est justifié par leur capacité à fournir un cadre contextuel riche et pertinent pour l'analyse de nos données. En connaissant la profession des parents, nous pouvons situer les réponses dans un contexte socio-économique et éducatif précis. La question sur la communication en français à la maison permet de mesurer l'exposition linguistique des enfants, un facteur clé dans l'acquisition de compétences linguistiques. Enfin, l'interrogation sur l'utilisation des expressions idiomatiques courantes aide à évaluer la familiarité des enfants avec des aspects plus subtils et culturels de la langue française. En résumé, ces questions génériques sont essentielles pour établir une base solide de compréhension contextuelle, facilitant ainsi une analyse plus nuancée et approfondie des facteurs influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants

Après avoir commencé par trois questions liminaires visant à établir une compréhension contextuelle de l'environnement familial des élèves, nous avons structuré le reste du questionnaire autour de quatre axes principaux. Les autres questions de notre questionnaire portaient sur les facteurs suivants :

a. L'immersion culturelle : Pour évaluer l'exposition des enfants à la culture française en dehors de l'école.

Question 1 : Votre enfant est-il exposé à une immersion culturelle dans la culture française en dehors de l'école ?

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Objectif : Cette question vise à déterminer si les enfants bénéficient d'une exposition supplémentaire à la culture française en dehors du cadre scolaire. Une immersion culturelle régulière peut renforcer la compréhension et l'usage des idiomes en fournissant un contexte authentique et enrichi.

Question 2 : Si oui, comment cela se manifeste-t-il ?

Objectif : Comprendre les différentes formes d'exposition culturelle et leur fréquence. Les parents peuvent choisir parmi plusieurs options : voyages réguliers en France, émissions françaises, cours particuliers, écoute de la musique française, célébration des fêtes françaises, lecture de livres français, jeux vidéo, ou proposer leurs propres exemples.

b. L'influence des enseignants : Pour comprendre l'impact du langage et des expressions utilisées par les enseignants sur le vocabulaire des élèves.

Question 1 : Pensez-vous que les mots ou les expressions utilisées par l'enseignant influencent le vocabulaire de votre enfant ?

Objectif : Évaluer la perception des parents concernant l'impact des enseignants sur le développement du vocabulaire de leurs enfants. L'usage régulier et contextuel des expressions idiomatiques par les enseignants peut significativement enrichir le vocabulaire des élèves et améliorer leur maîtrise linguistique.

Question 2 : Avez-vous remarqué si votre enfant utilise des mots ou des phrases similaires à ceux utilisés par l'enseignant en classe ?

Objectif : Identifier des exemples concrets de transfert linguistique de la classe à la maison. La répétition et l'utilisation active des expressions apprises en classe dans des contextes domestiques peuvent indiquer une bonne assimilation et une utilisation pratique des idiomes.

c. La familiarité culturelle : Pour examiner l'importance de la connaissance de la culture française dans la compréhension et l'utilisation des expressions idiomatiques.

Question 1 : Considérez-vous que la familiarité avec la culture française facilite l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques françaises ?

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Objectif : Recueillir l'avis des parents sur l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage linguistique. Une connaissance approfondie de la culture française peut aider les élèves à saisir les nuances et les contextes des expressions idiomatiques, rendant leur usage plus naturel et approprié.

Question 2 : Votre enfant a-t-il déjà utilisé des expressions idiomatiques françaises qu'il a apprises en classe ? Si oui, veuillez donner des exemples.

Objectif : Recueillir des exemples spécifiques de l'utilisation des idiomes, ce qui peut fournir des indications précieuses sur l'efficacité de l'enseignement et sur la manière dont les élèves intègrent et utilisent ces expressions dans leur vie quotidienne.

d. Conscience de l'importance des idiomes : Pour mesurer la perception des parents sur la valeur de l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises et leur intégration dans le programme scolaire. Ces axes nous ont permis de recueillir des données variées et détaillées afin de mieux comprendre les facteurs influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants.

Question 1 : Considérez-vous qu'il est bénéfique pour votre enfant d'apprendre les expressions idiomatiques françaises à l'école ?

Objectif : Comprendre si les parents perçoivent la valeur ajoutée de l'apprentissage des expressions idiomatiques pour le développement linguistique et culturel de leurs enfants.

Question 2 : Souhaitez-vous que ces cours sur les expressions idiomatiques soient intégrés aux leçons de français à l'école ?

Objectif : Mesurer l'intérêt des parents pour une intégration formelle de l'enseignement des idiomes dans le programme scolaire, reflétant leur soutien et leur engagement envers cette approche pédagogique.

En conclusion, la structure du questionnaire principal a été conçue pour recueillir des données détaillées et variées, permettant une analyse approfondie des facteurs influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants. Chaque question a été soigneusement formulée pour atteindre des objectifs spécifiques, contribuant à une compréhension globale et nuancée des dynamiques d'apprentissage. Cette approche permet d'obtenir une vision complète de

l'environnement linguistique et culturel des élèves, facilitant ainsi l'évaluation des stratégies pédagogiques et leur impact sur l'acquisition des expressions idiomatiques.

I.B.5.2. La structure du questionnaire 2

a. Modélisation, selon la grille de G. Zarate

Le questionnaire numéro 2, conçu spécifiquement pour les élèves de la 5^{ème} année primaire, marque une étape cruciale dans notre démarche d'enseignement de la langue et de la culture françaises. Cette étape préliminaire a été délibérément placée au début de notre séquence d'apprentissage afin de dresser un portrait initial du niveau de compréhension et des prérequis des apprenants. En nous référant en partie au concept des objectifs appliqués selon Zarate, notamment à travers sa grille d'exploitation thématique, notre objectif était de créer une continuité logique dans notre approche pédagogique. Cette continuité se manifeste dans le choix de proposer des questions à choix multiples, en mettant l'accent sur la compréhension des aspects culturels et civilisationnels authentiques liés à la France. Étant donné le jeune âge et le statut d'apprenants encore précoces de nos élèves, nous avons opté pour un format de questions qui leur soit accessible. Ainsi, les questions étaient formulées de manière claire et concise, portant sur des thèmes tels que les caractéristiques typiques des Français, les aspects vestimentaires, économiques et sociaux, les paysages emblématiques ainsi que des personnages historiques ou contemporains significatifs.

Cette approche visait à évaluer de manière non intrusive mais précise la connaissance préalable des élèves en matière de langue française et de culture française, tout en leur offrant une expérience d'apprentissage stimulante et accessible. En nous référant de la grille de Zarate, nous avons structuré notre questionnaire pour intégrer divers éléments culturels et linguistiques de manière systématique. La grille propose une méthode d'enseignement qui prend en compte les aspects culturels et civilisationnels aussi bien que les éléments linguistiques. L'idée centrale des objectifs appliqués selon Zarate est qu'il n'existe pas d'opposition entre les faits linguistiques et culturels ; au contraire, ils sont interdépendants. Cette interdépendance est essentielle pour envisager la langue étrangère comme une pratique sociale, où les éléments lexico-culturels partagés par les locuteurs natifs jouent un rôle clé.

« La notion d'objectif appliqué au domaine culturel ouvre de nouvelles perspectives. Celles-ci invitent à hiérarchiser des compétences pour définir des

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

savoir-faire spécifiques orientés vers le passage d'une culture à une autre, qui ne peuvent être maîtrisés à travers un apprentissage dont la finalité serait strictement linguistique »

(Zarate : 72)

En utilisant ce modèle, nous avons structuré notre questionnaire pour couvrir des thèmes variés et pertinents, permettant ainsi aux élèves de se familiariser avec différents aspects de la culture française tout en apprenant la langue. Les questions posées sur la capitale de la France, la localisation de la tour Eiffel, les éléments de mode, les spécialités culinaires, la monnaie et les écrivains français sont des exemples concrets de cette approche intégrée. En somme, en suivant la grille de Zarate, nous avons pu créer un questionnaire qui non seulement évalue les connaissances linguistiques des élèves, mais aussi leur compréhension culturelle, rendant ainsi l'apprentissage plus holistique et significatif.

C'est ainsi que nous avons élaboré un ensemble de questions à choix multiples, que nous avons nommé "Quiz" afin de rendre l'exercice moins formel et plus engageant pour les jeunes apprenants. Ce choix terminologique visait à éviter toute forme de stress ou de frustration associée au mot "questionnaire". Les questions ont été posées de manière à tester différents aspects culturels, géographiques, historiques et économiques de la France, en s'inspirant de la grille d'exploitation thématique proposée par G. Zarate.

Question 01 : Quelle est la capitale de la France ? Items : Lille, Lyon, Marseille, Paris

Objectif : Cette question vise à évaluer les connaissances géographiques fondamentales des élèves. La capitale d'un pays est un élément essentiel de la culture générale, et sa reconnaissance est un premier pas vers une compréhension plus approfondie de la nation française. Paris, étant non seulement la capitale mais aussi un centre culturel, historique et économique majeur, est une réponse clé que les élèves doivent connaître.

Question 02 : Où se trouve la tour Eiffel ? Items : Lille, Lyon, Marseille, Paris

Objectif : En posant cette question, nous souhaitons vérifier la capacité des élèves à associer des monuments emblématiques à leur localisation. La tour Eiffel est un symbole mondialement reconnu de la France et de sa culture. Sa localisation à Paris renforce l'importance de cette ville dans l'imaginaire collectif et la compréhension culturelle des élèves.

Question 03 : Parmi ces pièces, laquelle représente la mode française ? Items: Le jean, la sandale, les robes, le béret

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Objectif : La mode est un aspect important de la culture française, reconnu mondialement. Cette question introduit les élèves à des éléments culturels spécifiques, ici la mode, en les familiarisant avec des symboles culturels typiquement français, tels que le béret, emblème de la mode et de la tradition française.

Question 04 : Parmi ces mets, lequel est typiquement français ? Items: La pizza, le fromage, les pâtes, le couscous

- Objectif : La gastronomie française est une composante majeure de l'identité culturelle du pays. En posant cette question, nous cherchons à aider les élèves à distinguer les spécialités culinaires françaises des autres cuisines internationales. Le fromage, en particulier, joue un rôle central dans la culture gastronomique française et est souvent associé à la France.

Question 05 : Quelle monnaie utilise-t-on en France ? Items: Le dollar, l'euro, le yen, le dinar

Objectif : Cette question teste les connaissances économiques de base des élèves. Savoir que l'euro est la monnaie utilisée en France est crucial pour comprendre l'économie française. Cette question aborde donc à la fois des aspects économiques de la culture française.

Question 06 : Parmi ces écrivains, qui est un écrivain français ?

Options : Paulo Coelho, Victor Hugo, Kateb Yacine, Fiodor Dostoïevski Objectif : La littérature est un pilier de la culture française. En demandant

aux élèves de reconnaître un écrivain français, nous visons à introduire des éléments du patrimoine littéraire français. Victor Hugo, étant une figure emblématique de la littérature française, est un auteur que les élèves doivent apprendre à identifier pour mieux comprendre l'impact culturel de la France dans le monde.

I.B.5.3. La structure du questionnaire 3

Ce questionnaire, que nous avons appelé "Quiz sur les expressions françaises les plus courantes", était une étape préliminaire avant la formation proprement dite. Le but principal de ce questionnaire était d'évaluer le niveau de connaissance des apprenants en matière d'expressions idiomatiques françaises. Pour ce faire, nous avons présenté aux apprenants plusieurs expressions courantes et leur avons proposé quatre réponses par expression, dont une seule était correcte. Les apprenants devaient donc sélectionner la réponse qui correspondait au sens correct de chaque expression. Cette activité nous a permis d'atteindre plusieurs objectifs. D'abord, elle nous a aidés à évaluer la connaissance des

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

apprenants en matière d'expressions idiomatiques françaises. Nous voulions savoir s'ils étaient familiers avec ces expressions et s'ils pouvaient comprendre leur sens au-delà du sens littéral des mots. Ensuite, ce questionnaire a également été construit en tenant compte des expressions couramment utilisées par les enseignants en classe. Nous avons donc cherché à évaluer si les apprenants étaient exposés à ces expressions en contexte et s'ils pouvaient les comprendre et les utiliser correctement. En résumé, le questionnaire numéro 3 était un outil essentiel pour évaluer le niveau de connaissance des apprenants en matière d'expressions idiomatiques françaises, leur sensibilité à la culture française et leur familiarité avec les expressions utilisées en classe. L'analyse des réponses fournies par les apprenants nous a permis d'adapter notre enseignement et nos activités pour répondre au mieux à leurs besoins et à leurs lacunes éventuelles.

Lors de notre évaluation des connaissances des apprenants en matière d'expressions idiomatiques françaises, nous avons posé des questions ciblées pour atteindre des objectifs spécifiques. Chaque question avait pour dessein de tester un aspect particulier de la compréhension des expressions idiomatiques, allant de la reconnaissance des sens figuratifs à la compréhension des expressions figées. Nous avons abordé des expressions couramment utilisées dans la langue française, telles que "avoir le cœur sur la main", "avoir une mémoire d'éléphant", "raconter des salades", "revenons à nos moutons", et "avoir la tête dans les nuages". Ces expressions, bien qu'elles puissent sembler étranges ou peu intuitives pour ceux qui ne les connaissent pas, sont en réalité des éléments essentiels de la communication française quotidienne.

1. L'expression "Avoir le cœur sur la main" signifie :

Items : - Être malade - Être paresseux - Être généreux - Être en colère Objectif :

Dans la question portant sur l'expression "Avoir le cœur sur la

main", notre objectif principal était d'évaluer la reconnaissance par les élèves du sens non littéral de cette expression idiomatique. En mettant en avant cette expression, qui semble absurde si interprétée littéralement, nous cherchions à vérifier si les apprenants comprenaient la nature figurative des idiomes en français. Cette démarche visait à instaurer une conscience chez les élèves selon laquelle les expressions idiomatiques ne doivent pas être interprétées de manière littérale, afin de prévenir les malentendus lors des conversations en français et de favoriser une meilleure saisie des nuances dans les communications quotidiennes. En somme, cette question avait pour ambition de mettre en lumière la complexité et la richesse de la langue française à travers ses expressions idiomatiques, et

de développer chez les apprenants une sensibilité à la subtilité du langage et à ses multiples interprétations possibles.

2. L'expression : " avoir une mémoire d'éléphant "

Items : - avoir une mémoire ordinaire -avoir une excellente mémoire -oublier facilement- avoir du mal à se souvenir.

Objectif : L'objectif de présenter l'expression "avoir une mémoire d'éléphant" aux apprenants était de tester leur capacité à faire une comparaison entre la mémoire exceptionnelle des humains et celle des éléphants. En utilisant une expression idiomatique largement reconnue pour désigner une mémoire exceptionnelle, nous cherchions à évaluer leur compréhension du sens figuratif des expressions idiomatiques françaises tout en les incitant à réfléchir sur cette comparaison implicite. Les différents items proposés dans la question visaient à explorer la nuance de leur compréhension, en leur demandant de choisir parmi des réponses telles que "avoir une mémoire ordinaire-avoir une excellente mémoire – oublier facilement.... Ces propositions offraient une gamme d'interprétations pour encourager les apprenants à envisager les différentes dimensions de la mémoire et à établir des comparaisons pertinentes entre la mémoire humaine et celle des éléphants. En somme, cette question était conçue pour enrichir le vocabulaire des apprenants tout en les encourageant à développer leur capacité à faire des comparaisons entre des concepts abstraits, comme la mémoire, et à saisir les nuances des expressions idiomatiques en français.

3. L'expression "Raconter des salades" signifie :

Items : - Raconter de belles histoires - Raconter n'importe quoi - Manger des salades - Raconter l'histoire de la salade

Objectif : Nous avons choisi l'expression "Raconter des salades" pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette expression incarne parfaitement l'aspect ludique et imagé des expressions idiomatiques françaises. Elle évoque une image mentale amusante et décalée, ce qui en fait un exemple parlant pour illustrer la richesse et la diversité des idiomes français. Ensuite, en demandant aux apprenants de comprendre cette expression dans son sens figuratif, nous cherchions à évaluer leur familiarité avec les expressions idiomatiques courantes. En effet, reconnaître et interpréter correctement les significations figuratives des expressions idiomatiques sont des compétences clés dans l'apprentissage et la maîtrise d'une

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

langue. De plus, l'expression "Raconter des salades" a été choisie pour sa fréquence d'utilisation dans la langue quotidienne. Elle est souvent employée pour signifier "raconter n'importe quoi" de manière humoristique ou légère. Par conséquent, tester la compréhension de cette expression permettait d'évaluer la capacité des apprenants à saisir les nuances et les subtilités du langage français dans des contextes informels et communicatifs. En somme, en choisissant cette expression, nous souhaitons non seulement illustrer l'aspect vivant et coloré des idiomes français, mais aussi évaluer de manière efficace la familiarité des apprenants avec les expressions idiomatiques et leur aptitude à les interpréter dans leur sens figuratif.

4. Quand on veut revenir à notre sujet principal, on dit : "revenons à nos..."

Items : - Revenons à nos brebis - Revenons à nos agneaux - Revenons à nos chèvres - Revenons à nos moutons

Objectif : L'objectif de la question sur l'expression qui signifie revenir à notre sujet de discussion initial était de tester la conscience des élèves quant au caractère figé des idiomes, notamment leur compréhension que ces expressions ne peuvent pas être modifiées en remplaçant un mot par un autre. Nous avons présenté l'expression de manière incomplète, en demandant aux apprenants de la compléter en choisissant parmi plusieurs animaux de la même famille, à savoir les moutons, les chèvres, les agneaux et les brebis. En réalité, cette expression est couramment utilisée par les enseignants pour indiquer un retour au sujet principal. Ainsi, la question visait à évaluer si les apprenants étaient conscients de l'immutabilité des expressions idiomatiques et de leur usage spécifique dans des contextes précis, démontrant ainsi leur maîtrise des nuances linguistiques et leur capacité à interagir efficacement avec les idiomes français.

5. L'expression "Avoir la tête dans les nuages" signifie :

Items : - Avoir la tête sur les épaules - Avoir la tête coupée - Avoir la tête dans les nuages - Avoir la tête dans le brouillard

Objectif : L'objectif de la question sur l'expression "avoir la tête dans les nuages" n'était pas seulement de tester la compréhension des états d'esprit ou des comportements associés à cette expression. En réalité, nous cherchions à évaluer la capacité des élèves à être attentifs à l'utilisation fréquente des expressions idiomatiques par leurs enseignants. Cette expression est souvent utilisée par les enseignants pour décrire des élèves distraits en

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

classe. Ainsi, la question visait à déterminer si les apprenants étaient conscients de l'utilisation spécifique de cette expression dans un contexte éducatif, démontrant ainsi leur compréhension contextuelle des expressions idiomatiques et leur capacité à saisir les nuances linguistiques dans des situations quotidiennes.

Ces questions ont été soigneusement sélectionnées pour évaluer divers aspects de la compréhension des expressions idiomatiques françaises. Elles ont permis de mesurer la capacité des apprenants à interpréter les expressions de manière figurative, à reconnaître les expressions figées et à comprendre leurs significations contextuelles. De plus, nous avons choisi d'utiliser deux expressions liées aux animaux, étant donné que parmi les objets d'enseignement du programme de la cinquième année primaire figure le projet sur le zoo. C'était une façon de rester dans le bain, de se retrouver dans le projet centré sur les animaux. Nous avons également opté pour des expressions faciles, ayant un degré de transparence minimal, comme les mots « saladé », « nuage », etc., des mots facilement compréhensibles par les apprenants.

La méthode de projection par analogie consistant à comparer les éléments étudiés avec une grille de référence a permis d'établir une distinction entre leur pertinence et leur non-pertinence par rapport aux objectifs prioritaires de la recherche. Ainsi, étant donné que notre intérêt principal dans cette perspective de recherche réside dans la capacité de l'apprenant à saisir les nuances sémantiques et la représentation du monde telles qu'elles sont perçues et manipulées par les locuteurs natifs français, nous

nous concentrons davantage sur l'éviction des malentendus lexicoculturels qui peuvent entraver le processus de communication chez les élèves. Un simple écart lexical de la part de l'apprenant peut compromettre le traitement sémantique complexe d'une information. Ainsi, notre approche méthodologique à travers le questionnaire vise à identifier les éléments lexicaux ayant une forte dimension culturelle partagée par les locuteurs natifs, afin de garantir un processus de communication authentique et efficace. Chaque élément du questionnaire est conçu pour aborder une thématique considérée comme fondamentale pour toute interaction discursive en langue française, et autour de laquelle se construit la compétence encyclopédique, qui est une composante essentielle de la compétence communicationnelle.

Il est à rappeler qu'en proposant des questions à choix multiples, nous avons cherché à rendre l'évaluation ludique et accessible. Chaque question a été conçue pour être un point de départ vers une discussion plus large sur les thèmes abordés. Cela permet aux élèves de se familiariser avec des concepts culturels et linguistiques de manière progressive et engageante. Notre approche s'inscrit dans la continuité de la méthode des "objectifs appliqués" de Zarate, qui insiste sur l'importance d'une compréhension approfondie des aspects culturels et civilisationnels dans l'apprentissage des langues étrangères. En suivant cette approche, nous avons cherché à créer une évaluation initiale qui ne se contente pas de tester des compétences linguistiques, mais qui englobe également une appréciation des contextes historiques, culturels et économiques de la France. L'évaluation anonyme des réponses permet de recueillir des données objectives sur les connaissances préalables des élèves, ce qui nous aide à adapter et à affiner notre séquence d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs lacunes. Cette méthode garantit que chaque élève peut progresser à son propre rythme, tout en bénéficiant d'un cadre d'apprentissage structuré et bien défini.

I.B.5.4. La structure du questionnaire 4

Avant d'aborder la structure du questionnaire numéro 4, il est essentiel de rappeler son contexte et son objectif. Après avoir achevé notre programme d'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques françaises, nous avons progressé vers la phase d'évaluation par le biais d'un petit quiz où les élèves étaient

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

invités à identifier la signification correcte de l'expression en cochant la réponse appropriée. Cependant, il n'a pas été distribué immédiatement après la fin de la séquence. Nous avons choisi de le fournir après un délai d'un mois. Cette décision stratégique visait à évaluer la rétention à long terme des connaissances acquises par les apprenants. En retardant l'administration du questionnaire, nous avons pu mesurer non seulement la mémorisation immédiate, mais aussi l'efficacité durable de notre programme d'enseignement des expressions idiomatiques. L'objectif était de déterminer dans quelle mesure les apprenants avaient intégré et retenu ces expressions dans leur vocabulaire quotidien, au-delà de l'apprentissage initial. Ce décalage temporel nous a donc permis d'obtenir des données plus fiables sur l'efficacité de notre méthode pédagogique et sur la capacité des apprenants à se souvenir des expressions idiomatiques sur une période prolongée.

En ce qui concerne les questions posées sur les expressions idiomatiques françaises, nous avons sélectionné cinq expressions : « froid de canard », « tomber dans les pommes », « être au septième ciel », « avoir du pain sur la planche », et « quand les poules auront des dents ». Ces expressions ont été soigneusement choisies pour leur fréquence d'utilisation et leur importance culturelle. Étant donné que durant la séquence d'apprentissage, chacune de ces expressions a été introduite, expliquée en détail, et pratiquée à travers divers exercices interactifs. L'objectif était d'assurer une compréhension profonde et une assimilation durable de ces expressions idiomatiques. Pour évaluer la rétention des apprenants, nous avons élaboré un questionnaire comportant des questions à choix multiples. Pour chaque expression idiomatique, les apprenants devaient sélectionner la bonne définition parmi quatre propositions. Une seule de ces propositions était correcte. Ce format de question permet non seulement de vérifier la mémorisation des explications fournies, mais aussi d'évaluer la capacité des apprenants à distinguer la bonne signification dans un contexte donné. En structurant ainsi le questionnaire, nous avons cherché à obtenir des données précises sur l'efficacité de notre programme d'enseignement et sur la capacité des apprenants à retenir et comprendre les expressions idiomatiques enseignées au-delà de l'apprentissage initial.

II.B.6. La réalisation effective de notre séquence d'enseignement/apprentissage :

II.B.6.1. La phase de sensibilisation

La phase de sensibilisation a été le point de départ crucial de notre démarche expérimentale. Elle a également revêtu une importance particulière en tant que phase de prise de conscience phraséologique, visant à introduire de manière accessible et ludique le thème des expressions idiomatiques françaises aux élèves en mettant l'accent sur la compréhension de ce qu'elles sont et leur importance dans la langue et la culture françaises, tout en évaluant également le niveau des apprenants sur ce sujet.

Avant de plonger dans le thème des expressions idiomatiques françaises, nous avons pris un moment pour nous présenter et pour introduire le cadre de notre enquête aux élèves. Nous avons expliqué qui nous étions, notre intérêt pour la didactique, la linguistique et la culture française, et notre enthousiasme à explorer ce sujet fascinant avec eux. Nous avons également souligné un point important : toutes les activités proposées et les résultats obtenus ne seront pas notés. Notre objectif principal était de favoriser l'apprentissage et la découverte, et non pas de mettre les élèves sous pression en les évaluant. Cette approche avait pour but d'éliminer tout sentiment de compétition ou de jugement, et de permettre aux élèves d'aborder les activités de manière plus détendue et ouverte. Nous avons insisté sur le fait que notre intention était de créer un environnement d'apprentissage collaboratif où chacun pouvait participer librement, poser des questions, faire des erreurs sans crainte d'être critiqué, et surtout, apprendre de manière authentique et enrichissante. Cette approche a été bien accueillie par les élèves, qui se sont sentis encouragés à s'engager pleinement dans les activités proposées sans se soucier de la notation ou de la performance. Et a également contribué à instaurer un climat de confiance et de respect mutuel, essentiel pour favoriser un apprentissage efficace et significatif.

Par la suite, nous avons défini ce qu'est une expression idiomatique, en mettant en avant sa nature figurative et son sens souvent non littéral. À travers des exemples concrets, nous avons montré aux élèves comment ces expressions enrichissent la langue et reflètent souvent des aspects culturels et historiques. En parallèle, nous avons encouragé les élèves à partager leurs connaissances préalables sur les expressions idiomatiques, s'ils en avaient déjà rencontré dans d'autres contextes ou langues. Cette démarche participative a non seulement permis de créer un environnement d'apprentissage inclusif où chacun pouvait contribuer à la discussion et enrichir sa compréhension mais aussi de découvrir la diversité linguistique et culturelle

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

qui caractérise les expressions idiomatiques françaises et de développer une perspective plus globale sur ce sujet. En effet, ils ont été amenés à réaliser que la langue n'est pas seulement un ensemble de mots et de règles, mais aussi un produit culturel. Ils ont compris que c'est la culture qui influe sur la manière dont la langue est utilisée, et que chaque expression prend son sens dans un contexte culturel spécifique. À la fin de cette phase, les élèves ont saisi que derrière les expressions idiomatiques se cachent souvent des sens métaphoriques, qui vont au-delà de la signification littérale des mots. Par exemple, en apprenant que dire "il a les larmes de crocodile" ne signifie pas littéralement que quelqu'un pleure avec des larmes de crocodile, mais plutôt qu'il pleure de manière hypocrite, les élèves ont réalisé que comprendre ces expressions nécessite une connaissance approfondie des connotations culturelles qu'elles véhiculent. Cela les a amenés à explorer non seulement la langue française, mais aussi les valeurs, les croyances et les coutumes qui se reflètent à travers ces expressions. Cette prise de conscience les a également aidés à comprendre que la langue est un outil complexe qui évolue en fonction du contexte et de la société. En résumé, la phase de sensibilisation a été une étape fondamentale pour éveiller l'intérêt des élèves, les familiariser avec le thème des expressions idiomatiques françaises, et les préparer à s'engager activement dans les étapes suivantes de notre expérimentation.

II.B.6.2. La phase d'évaluation des prérequis (du niveau seuil):

(Cette phase est mentionnée précédemment dans la section dédiée au questionnaire)

Dans le cadre de la préparation à la séquence d'enseignement, cette phase stratégique vise à sonder les connaissances initiales et les compétences préalables des élèves, offrant ainsi une base solide pour concevoir une séquence pédagogique adaptée et efficace. Pour ce faire, plusieurs questionnaires ont été élaborés et distribués aux parents ainsi qu'aux élèves, portant respectivement sur la culture française et les expressions idiomatiques françaises.

Cette évaluation approfondie des prérequis linguistiques et culturels a constitué le fondement sur lequel repose la planification et l'adaptation des activités pédagogiques ultérieures. Ainsi, la phase d'évaluation des prérequis a permis d'obtenir un aperçu détaillé du profil linguistique et culturel des apprenants, offrant ainsi une base empirique solide pour orienter le processus d'enseignement-apprentissage. Ces

données préliminaires ont non seulement éclairé la conception de la séquence d'apprentissage, mais ont également favorisé une approche individualisée et ciblée, garantissant ainsi une

progression optimale dans l'acquisition des compétences lexicoculturelles visées.

II.B.6.3. L'approche par gradation :

Après avoir soigneusement préparé les apprenants dans les phases de sensibilisation et d'évaluation, nous avons entamé la mise en œuvre concrète de notre séquence sur l'enseignement /apprentissage des expressions idiomatiques. Notre méthodologie s'est appuyée sur plusieurs principes clés pour garantir une progression efficace et adaptée à nos élèves. Tout d'abord, nous avons adopté une approche progressive par gradation. Cette approche consiste à introduire les concepts de manière graduelle, en partant des notions les plus simples et en progressant vers des concepts plus complexes au fur et à mesure que les élèves développent leur compréhension et leurs compétences lexicoculturelles. Cette démarche a été inspirée par les travaux d'Agnès Montaigne (2009), qui souligne l'importance d'une gradation linéaire et positiviste pour garantir une progression cohérente dans l'apprentissage. Ce qui a favorisé une assimilation plus profonde des connaissances linguistiques et culturelles, tout en évitant les surcharges cognitives et en assurant une compréhension en profondeur, cela leur a permis aussi de construire une base solide et de gagner en confiance au fil de leur apprentissage.

Ensuite, en intégrant les principes du cognitivisme et du socioconstructivisme, nous avons également mis l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et de ses compétences linguistiques. Le cognitivisme met l'accent sur les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage, tels que la mémoire, l'attention et la résolution de problèmes. Nous avons donc conçu des activités qui stimulent ces processus cognitifs chez les élèves, comme des exercices de réflexion, de résolution de problèmes linguistiques, et d'analyse de situations de communication. Ainsi, nous avons mis l'accent sur l'importance de l'interaction sociale et de la collaboration entre pairs. Les activités de groupe, les discussions et les projets collaboratifs ont permis aux élèves de partager leurs perspectives, d'échanger des idées et de co-construire leur apprentissage. Cette approche interactive a favorisé un engagement actif des apprenants, renforcé leur motivation intrinsèque et stimulé leur capacité à travailler en équipe, des compétences essentielles pour une communication

efficace en français. L'approche communicative a également joué un rôle central dans notre méthodologie. En mettant l'accent sur la communication réelle et authentique, nous avons proposé des activités et des scénarios de conversation qui reflétaient des situations de la vie quotidienne, professionnelles ou sociales. Cela a permis aux élèves de développer leurs

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

compétences linguistiques tout en apprenant à utiliser la langue de manière appropriée dans divers contextes communicatifs. En combinant ces approches complémentaires, notre méthodologie a offert aux élèves une expérience d'apprentissage complète et équilibrée, en intégrant à la fois la dimension cognitive, sociale et communicative de l'apprentissage linguistique. Ces principes méthodologiques ont contribué à créer un environnement d'apprentissage stimulant, interactif et efficace, favorisant le développement global des compétences lexicoculturelles et communicatives de nos apprenants.

Il convient de noter que la réalisation effective de notre séquence d'enseignement et d'apprentissage s'est étalée sur une période de six semaines, répartie en six séances hebdomadaires d'une durée de 1h30 chacune. Cette approche séquencée visait à prolonger l'apprentissage sur plusieurs jours, permettant aux élèves de s'immerger progressivement dans le monde des expressions idiomatiques françaises, favorisant ainsi une expérience d'apprentissage étendue, et offrant le temps nécessaire pour assimiler les informations et les concepts présentés et des occasions répétées d'interaction avec les expressions idiomatiques, ce qui est essentiel pour la rétention et la maîtrise à long terme. Il est également important de mentionner que les activités ont été soigneusement planifiées sur plusieurs séances afin d'optimiser l'apprentissage. A cet égard, le début de chaque séance comprenait un rappel visant à consolider et vérifier les acquis concernant la compréhension et la mémorisation des expressions idiomatiques déjà abordées. De plus, lors de chaque session, notre objectif était d'incorporer un nouveau support pédagogique pour les élèves. En effet, nous avons incorporé une gamme variée de supports, tels que des images, des expressions idiomatiques imagées illustrées par Archibald, des textes, un dialogue, une bande dessinée (BD). En parallèle, nous avons élaboré des activités et des directives personnalisées pour maintenir l'intérêt des élèves tout en renforçant continuellement leur compréhension et leur application des expressions idiomatiques, offrant ainsi une approche pédagogique complète et adaptée aux besoins de nos apprenants. Cette diversification nous a permis de travailler sur la compréhension de l'oral et de l'écrit,

ainsi que sur la production orale et écrite assurant ainsi une progression complète dans la maîtrise des expressions idiomatiques françaises. Elle a aussi permis de stimuler l'apprentissage de manière multiple, engageant visuellement, auditivement et textuellement nos élèves. Ainsi, notre intention était de créer une expérience d'apprentissage dynamique, favorisant une compréhension approfondie des expressions idiomatiques françaises tout en maintenant l'enthousiasme et l'intérêt de nos apprenants. Cela a également favorisé une immersion variée, allant de la reconnaissance des expressions à leur utilisation autonome

dans des contextes divers, renforçant ainsi la compétence lexiculturelle de nos élèves.

Bien que nous n'ayons pas pu intégrer une évaluation de la compétence orale dans notre travail, notre choix de nous concentrer sur un corpus écrit palpable et évaluable a été délibéré. Cette focalisation sur le support écrit nous a permis d'analyser et d'évaluer efficacement la compréhension ainsi que la production écrite des apprenants, contribuant ainsi à une meilleure maîtrise globale des expressions idiomatiques françaises. Notre approche variée et équilibrée a donc joué un rôle clé dans l'atteinte de nos objectifs de recherche.

Enfin, notre démarche s'est concrétisée à travers une gradation méthodologique rigoureuse mettant en lumière les quatre étapes suivantes : l'initiation, la compréhension, l'exploration des origines des expressions et enfin, la production. Cette méthodologie réfléchie et adaptative visait à maximiser l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises, en prenant en considération les caractéristiques spécifiques de notre public cible.

II.B.6.3.1. La première étape : la phase d'initiation

La première étape, que nous avons nommé la phase d'initiation, a été soigneusement planifiée pour initier nos élèves au monde des expressions idiomatiques françaises de manière attrayante et efficace. Dans cette phase d'initiation, nous avons pris la décision stratégique de débiter nos activités en mettant l'accent sur l'utilisation de l'image comme support principal.

Notre choix de commencer par l'image s'aligne parfaitement sur notre objectif initial, qui est d'éveiller l'intérêt des élèves et de favoriser leur engagement dès le début de notre enquête. Cette approche axée sur les images s'est révélée particulièrement adaptée à notre public précoce, où un traitement ludique des

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

expressions favorise la motivation et la mémorisation de ces éléments lexicoculturels. En optant pour les expressions imagées d'Archibald comme source illustrative, nous offrons aux élèves un outil visuel riche. Nous affirmons que cette approche permet de familiariser les élèves avec les expressions idiomatiques de manière efficace, en exploitant la puissance des images pour faciliter la compréhension et l'ancrage mémoriel.

Le rôle de l'enseignant revêt une importance cruciale dans cette phase, agissant en tant que médiateur pour faciliter la compréhension du support proposé. À travers une série de questions stratégiques, l'enseignant guide les élèves dans l'exploration des expressions idiomatiques, encourageant une réflexion approfondie et favorisant une compréhension plus nuancée. Cette approche médiatrice permet d'enrichir l'expérience d'apprentissage en encourageant la participation active des élèves et en éclairant les aspects culturels et linguistiques des expressions idiomatiques françaises.

L'importance des images dans ce contexte réside dans leur capacité à transmettre des actions ou des situations spécifiques liées aux expressions, offrant ainsi une clarification visuelle essentielle. A cet effet, Linda de Serres dit : « *Associer l'expression idiomatique à des actions imagées concrètes et en contexte, avec humour, constitue une stratégie prometteuse.* ». (Linda de Serres, 2011, p139)

Il est crucial de noter que, dans cette activité, nous avons délibérément sélectionné des expressions idiomatiques illustrées présentant un degré d'opacité minimal. Ces expressions transparentes ont été choisies stratégiquement pour leur clarté, les rendant ainsi particulièrement adaptées à une première activité. L'objectif était de garantir une compréhension initiale aisée, favorisant ainsi une immersion réussie dans le monde des expressions idiomatiques françaises.

Notre choix s'est porté sur les trois expressions idiomatiques françaises suivantes: « tomber dans les pommes », « avoir le cœur sur la main » et « avoir la tête dans les nuages ». Ces expressions, illustrées de manière vivante par les images d'Archibald, ont été intégrées en classe.



Figure IV: 1: Les images d'Archibald illustrant les expressions idiomatiques courantes.

Durant cette première phase d'initiation, nous avons placé l'enseignant au cœur du processus d'apprentissage. En tant que facilitateur, l'enseignant a joué un rôle déterminant en guidant les élèves à travers le processus de dégagement du sens des expressions idiomatiques françaises. Par le biais d'une approche méthodique et interactive, l'enseignant a utilisé diverses stratégies pour aider les apprenants à associer les images aux significations figurées des expressions. Par exemple, nous avons commencé par demander aux élèves s'ils avaient déjà entendu l'expression « Tomber dans les pommes » et s'ils en connaissaient le sens. Nous avons également attiré leur attention sur les expressions faciales des personnages dans les images qui illustraient les expressions. Nous avons utilisé ces détails visuels pour aider les élèves à comprendre le sens figuré des expressions en les guidant à travers cette réflexion et des discussions à comprendre que certaines expressions ont des significations différentes selon le contexte, et que la langue peut être utilisée de manière imagée pour transmettre des idées et des émotions. Nous leur avons aussi donné des exemples de situations où quelqu'un pourrait tomber dans les pommes. Enfin, après avoir réussi à cerner le sens figuré de l'expression, les élèves ont pu discerner le lien métaphorique entre l'évanouissement et la pomme tombant d'un arbre qui représente visuellement la perte de connaissance et la chute soudaine. Par la suite, nous leur avons expliqué que cette

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

expression française est un exemple de la richesse et de la créativité du langage dans la création d'expressions idiomatiques pour décrire des situations ou des émotions spécifiques.

Par ailleurs, nous avons demandé aux élèves d'attribuer les expressions idiomatiques citées précédemment à des membres spécifiques de la classe. Cette activité a été conçue pour renforcer l'association des expressions avec des situations concrètes et des personnes réelles, ce qui favorise une meilleure compréhension et une rétention accrue des expressions. Lors de cette discussion animée, les élèves ont été invités à réfléchir de manière critique sur le sens et l'usage des expressions idiomatiques. En les associant à des camarades de classe, les élèves ont dû réfléchir à des caractéristiques personnelles ou à des événements vécus qui correspondaient au sens figuré des expressions. Par exemple, attribuer l'expression « Avoir le cœur sur la main » à un camarade généreux et attentionné, ou « Avoir la tête dans les nuages » à quelqu'un qui semble souvent rêveur ou distrait. Cette approche interactive a permis aux élèves de s'approprier les expressions de manière plus significative, car elles étaient liées à des expériences personnelles ou à des traits de personnalité observés dans leur environnement immédiat. De plus, en discutant ouvertement de ces attributions, les élèves ont eu l'occasion d'échanger leurs idées et de clarifier leur compréhension mutuelle des expressions idiomatiques françaises, ce qui a renforcé leur acquisition linguistique et culturelle.

À la fin de cette activité, nous avons encouragé nos apprenants à prolonger leur apprentissage en leur demandant de réaliser un petit dessin² chez eux représentant l'expression idiomatique enseignée. Par exemple, après avoir exploré l'expression avoir la tête dans les nuages, les élèves ont été invités à illustrer cette idée de façon créative et personnelle. Cette pratique à domicile visait à renforcer la mémorisation de l'expression de manière individuelle. En classe, lors de la session suivante, nous avons introduit une dimension compétitive positive. Les élèves ont été invités à apporter leurs dessins, et les meilleurs, jugés par leur créativité et leur représentation précise des sens propre et figuré, ont été sélectionnés. Ces œuvres d'art ont été privilégiées en étant affichées sur le mur de la classe. Cette démarche non seulement a consolidé l'apprentissage par la reconnaissance visuelle, mais a également instauré un élément ludique et compétitif, stimulant ainsi l'enthousiasme des élèves et renforçant davantage la mémorisation des expressions idiomatiques françaises.

² Les dessins réalisés par les élèves sont dans les annexes.

En somme, l'enseignant a joué un rôle essentiel en créant un environnement propice à l'apprentissage et en encourageant les élèves à développer une compréhension approfondie des expressions idiomatiques françaises de manière interactive et engageante en les aidant ainsi à éviter les malentendus.

II.B.6.3.2. La deuxième étape : la phase de compréhension :

Les apprenants précoces en français langue étrangère présentent des caractéristiques distinctes nécessitant une approche pédagogique adaptée. Leur âge favorise naturellement l'acquisition de nouvelles langues, mais leurs besoins uniques, tels que la sensibilité culturelle et la compréhension contextuelle, exigent une attention particulière.

Pour répondre à ces spécificités, nous avons choisi la bande dessinée comme deuxième support pédagogique. La bande dessinée se révèle être un outil captivant pour l'enseignement du FLE, offrant une expérience multimodale associant images et textes pour raconter une histoire. Cette approche rend l'apprentissage plus plaisant et stimulant, tout en permettant aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire, de renforcer leur compréhension et de développer leurs compétences lexicoculturelles. En effet, la bande dessinée offre une facilité de lecture, alignée avec l'écriture française de gauche à droite et de haut en bas, simplifiant ainsi la compréhension. Son aspect ludique, partagé par les images en général, attire l'attention des apprenants. Ainsi, les images déroulent l'histoire de manière explicite à travers la succession des vignettes et des dialogues, constituant un puissant outil d'enseignement du flux narratif. Lussier avance à cet effet que la BD représente une ouverture sur le monde : « elle permet aux élèves de découvrir différents univers de la francophonie internationale, ainsi que différents registres de langue dans des contextes de communication proches de la réalité... En incorporant la BD dans les cours de langue seconde, les étudiants sont ainsi automatiquement initiés à un texte « porteur de sens culturel » (Lussier, 2005 : 126).

Ainsi, Byram, Gribkova et Starkey ajoutent que la BD offre un accès à la diversité culturelle et identitaire intrinsèque d'une culture cible. En cela, elle engage les apprenants de langue seconde à devenir des « *locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité* » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 9).

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Pour cela, lors de la conception de la bande dessinée, nous avons mis un soin particulier à intégrer une variété d'éléments culturels français pour enrichir l'expérience des élèves. Par exemple, dans le décor, nous avons inclus des représentations iconiques comme la Tour Eiffel, des boulangeries avec des baguettes et des croissants, ainsi que des cafés à l'ambiance typiquement française. Ces éléments visuels visent à immerger les élèves dans un contexte culturel familier et à renforcer leur compréhension des expressions idiomatiques dans un cadre authentique. De plus, les personnages de la bande dessinée ont été nommés de manière à refléter la diversité des noms propres français. Par exemple, nous avons utilisé des prénoms tels que Charlotte, Marie. Ces choix contribuent à créer une atmosphère réaliste et culturellement ancrée. La Tour Eiffel a également été intégrée dans une scène, offrant aux élèves une occasion de reconnaître ce site emblématique de la culture française. Aussi, en incorporant des détails tels que la monnaie dans les bulles de dialogue, nous avons également introduit des aspects économiques et quotidiens de la vie en France. En résumé, chaque élément de la bande dessinée a été minutieusement pensé pour offrir une immersion culturelle authentique et stimulante, visant à renforcer la compréhension des expressions idiomatiques dans un contexte culturel riche et diversifié.

Nous avons également adopté une approche méticuleuse pour garantir une expérience d'apprentissage efficace et engageante pour nos jeunes apprenants du primaire. L'un des aspects cruciaux de cette démarche était l'utilisation d'un langage simple et accessible, spécialement adapté au niveau de compréhension des enfants. Nous avons veillé à sélectionner des mots et des expressions familiers, évitant tout jargon ou langage soutenu qui aurait pu compliquer la compréhension. Le choix d'un langage non soutenu était essentiel pour que les apprenants puissent saisir pleinement le sens des expressions idiomatiques ainsi que l'histoire racontée à travers les vignettes de la bande dessinée. En optant pour des mots simples et des phrases courtes, nous avons facilité la lecture et la compréhension, permettant aux enfants de se concentrer davantage sur la signification figurée des expressions et sur le récit global de la bande dessinée. De plus, cette approche a contribué à rendre l'expérience d'apprentissage plus ludique et interactive. En utilisant un langage adapté à leur niveau, nous avons encouragé leur participation active et favorisé une meilleure rétention des connaissances. En résumé, l'utilisation d'un langage non soutenu dans la bande dessinée

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

a été un choix stratégique visant à rendre l'apprentissage des expressions idiomatiques français plus accessible, stimulant et mémorable pour nos jeunes apprenants.

En parallèle, dans cette activité exploitant la bande dessinée, l'expression idiomatique est judicieusement contextualisée. Là où, dans la première séance, les élèves ont découvert une expression sans contexte, elle prend désormais vie dans la bande dessinée. Cette contextualisation offre aux élèves une idée concrète et des exemples d'utilisation de l'expression, renforçant ainsi leur compréhension et leur capacité à l'appliquer dans des situations réelles. Gibbs (1987, 1991) a donné une importance accrue au contexte en exprimant que l'origine de la compréhension des expressions idiomatiques se trouvait dans le contexte. Ainsi, plusieurs chercheurs ont également appuyé cette idée en mettant en évidence que dès l'âge de 6 ans, l'enfant s'appuie sur le contexte de production de l'expression pour en comprendre le sens (Ackerman, 1982 ; Brinton, Fujiki, & Mackey, 1985 ; Cacciari & Levorato, 1989 ; Cainet al., 2005, 2009 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Hiesh & Hsu, 2010 ; Laval, 2003 ; Levorato & Cacciari, 1992, 1999).

Par ailleurs, il convient de noter que la séance a débuté par un rappel des expressions idiomatiques abordées durant la séance précédente. Ce rappel au début de chaque session, s'inscrit dans une stratégie plus large visant à favoriser une rétention à long terme des connaissances. En effet, cette pratique s'appuie sur des principes de mémorisation efficace qui soulignent l'importance des rappels espacés dans le temps pour consolider la mémoire. DJEBBARI, I., & DELLALOU, N. (2023) à cet effet, avancent que : « *tous savoirs appris pendant un cours risquent avec le temps d'être complètement oubliés, ainsi, et afin de contrer cette tendance naturelle à l'oubli, les enseignants doivent envisager des méthodes de rappel régulières ce qui renforcent les connexions neuronales et favorisent une consolidation durable dans la mémoire sémantique. Ainsi, il est recommandé que ces rappels soient espacés dans le temps, idéalement répartis tout au long de l'année scolaire pour éviter la simple mémorisation superficielle et encourager une compréhension en profondeur* ».

Par la suite, nous avons encouragé les élèves à exprimer leur créativité en créant des dialogues entre copains. Pour stimuler leur imagination, nous leur avons laissé le choix du sujet, qu'il s'agisse de l'école, des jeux, des activités à la maison, et bien plus encore. Cette liberté leur a permis de se sentir plus investis et engagés dans

l'exercice. En les incitant à utiliser des expressions idiomatiques déjà abordées, nous avons renforcé leur compréhension et leur appropriation de ces éléments lexiculturels, les encourageant ainsi à les intégrer naturellement dans leur langage courant. Selon Florence Detry (2008 : 212), cette activité vise à renforcer leur compréhension et leur capacité à utiliser ces expressions de manière contextuelle et communicative. Ainsi, il est à noter que cette approche s'aligne avec les principes de l'approche communicative, du socioconstructivisme et du cognitivisme lesquelles mettent l'accent sur une communication réelle et authentique visant ainsi à stimuler les processus cognitifs des élèves tout en soulignant l'importance de l'interaction sociale et de la collaboration entre pairs. L'activité avait pour objectif de refléter des situations de la vie quotidienne ou sociale, permettant ainsi aux élèves de développer leurs compétences lexiculturelles tout en apprenant à utiliser la langue de manière appropriée dans divers contextes communicatifs. En outre, le format de groupe a favorisé le partage des perspectives des enfants, l'échange d'idées et la co-construction de leur apprentissage, renforçant ainsi leur compréhension et leur appropriation des expressions idiomatiques françaises dans un contexte communicatif authentique. Cette approche s'inscrit également dans les principes du socio-constructivisme, qui mettent en avant les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage.

À la fin de cette séance, nous avons distribué un petit devoir de maison, incitant les élèves à explorer davantage les expressions idiomatiques par des exercices d'assemblage, où ils devaient relier, à l'aide de flèches, le début de chaque expression idiomatique à sa fin, renforçant ainsi les apprentissages réalisés en classe tout en les prolongeant au-delà de l'environnement scolaire. De plus, nous leur avons encouragé à partager ces expressions avec leur entourage afin de favoriser une mémorisation plus robuste en permettant aux élèves de réutiliser ces expressions dans des contextes variés et en les incitant à les expliquer à d'autres personnes. De cette manière, les apprenants ont eu l'occasion de consolider leurs apprentissages scolaires tout en contribuant à diffuser ces éléments lexiculturels dans leur environnement familial. Jaeggi, Osiek et Favre (2003) avancent dans ce sillage : « *ce qui différencie les enfants en difficulté scolaire ou en échec et les enfants qui réussissent, c'est la mesure dans laquelle les apprentissages scolaires sont valorisés par leur famille ...* »

II.B.6.3.3. La troisième étape : la phase de l'exploration des origines des expressions

Durant la troisième séance, nous avons opté pour un dialogue comprenant une diversité d'expressions idiomatiques françaises, chacune véhiculant des significations profondément ancrées dans la culture.

La séance a débuté par un rappel visant à consolider et vérifier les acquis concernant la mémorisation des expressions idiomatiques déjà abordées. Ensuite, nous avons entamé la compréhension d'un dialogue, guidant les élèves à identifier les expressions idiomatiques françaises, à deviner leur sens et à comprendre pourquoi certains mots étaient utilisés à la place d'autres.

Au cours de cette séance, nous avons plongé dans l'univers riche et fascinant des expressions idiomatiques françaises, en nous concentrant particulièrement sur leurs sens, leur origine et leur charge culturelle. Notre exploration a été guidée par le constat que la compétence de stockage lexical chez l'élève est étroitement liée à l'attention qu'il accorde à chaque aspect du terme à retenir, comme l'a souligné González Rey. Cette attention se traduit par une analyse approfondie des expressions idiomatiques opaques, celles dont le sens n'est pas immédiatement transparent ou dont la signification métaphorique diffère du sens littéral. En mettant en lumière l'importance de cette analyse, nous avons cherché à expliquer les référents culturels sous-jacents à ces expressions, car comprendre la culture qui les a façonnées est essentiel pour les utiliser de manière appropriée et nuancée. Ainsi, lors de cette séance, nous avons sélectionné des expressions idiomatiques plus opaques par rapport à nos premières explorations, afin d'enrichir la compréhension et de renforcer la capacité des élèves à les intégrer de manière authentique dans leurs interactions langagières. Cette approche a été motivée par la citation de González Rey, qui établit un lien crucial entre l'analyse minutieuse des termes et leur utilisation efficace en production langagière :

« La compétence de stockage lexical est proportionnelle chez l'apprenant à la quantité et à la qualité de l'attention qu'il prête aux différents aspects du terme à retenir. Dans le cas des expressions opaques, il ne retiendra et n'emploiera que celles qu'il aura bien analysées, car en production langagière seul l'input appréhendé est le plus utilisé. »

González Rey (2007 : 27).

Par ailleurs, en abordant l'origine de chaque expression, nous visons d'enrichir la compréhension des élèves en établissant des liens significatifs entre les

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

expressions et leur contexte culturel ou historique. Nous avons souligné que les expressions idiomatiques françaises sont des produits culturels, étroitement liés aux croyances, traditions, Histoire et expériences spécifiques de la société française. Ainsi, nous avons offert aux apprenants un aperçu plus profond de la richesse culturelle de la langue française. Par exemple, en discutant de l'expression « un froid de canard », nous avons encouragé les élèves à réfléchir sur le choix de l'animal « canard » plutôt que tout autre. Nous leur avons également expliqué qu'elle trouve son origine dans le monde de la chasse aux canards en France. Étant donné que le foie de canard, est un mets très prisé lors des festivités par les français, les chasseurs, passaient de longues heures à attendre patiemment dans le froid pour chasser ces oiseaux, vu qu'ils sont des espèces relativement répandues en France. Ainsi, l'expression "froid de canard" est née pour décrire un froid particulièrement intense et pénétrant.

Aussi, chacune des expressions a été replacée dans son contexte culturel et historique pour que les apprenants comprennent pleinement leur signification et leur utilisation appropriée. Ce qui a permis aux élèves de saisir que les expressions idiomatiques ne sont pas simplement des constructions linguistiques, mais des manifestations de la culture, contribuant ainsi à une immersion plus profonde dans la langue française. De cette façon, cette séance a été une étape significative dans notre exploration des expressions idiomatiques françaises, nous permettant de progresser vers une compétence lexicoculturelle plus approfondie et authentique.

En conclusion, nous avons attribué un devoir de maison, non seulement pour renforcer les acquis et encourager la rétention des expressions idiomatiques mais aussi pour faire participer les parents à l'apprentissage de leurs enfants et encourager leur emploi dans le discours et la vie quotidienne familiale. Les exercices comprenaient des images représentant des situations, et les élèves étaient invités à deviner l'expression idiomatique appropriée pour chaque illustration. Ces exercices ont été soigneusement sélectionnés pour inclure des expressions déjà abordées en classe avec l'enseignante, offrant ainsi une opportunité supplémentaire de consolidation des connaissances.

II.B.6.3.4. La quatrième étape : la phase de production

La quatrième séance de notre programme pédagogique a été consacrée à une étape cruciale : la transition de la compréhension à la production des expressions idiomatiques. Dans un premier temps, les élèves ont été invités à rédiger une ou deux phrases intégrant une expression idiomatique française. Cette première tâche visait à

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

renforcer leur capacité à utiliser ces expressions de manière contextuelle et individuelle, tout en les familiarisant davantage avec leur emploi dans des situations simples de communication. (Il est à rappeler que dans le cadre de notre analyse, nous n'avons pas pris en compte les phrases isolées produites par les élèves. Bien que nous ayons corrigé ces phrases en classe et discuté des erreurs avec les élèves, notre analyse dans le cadre de la thèse s'est concentrée exclusivement sur les productions écrites plus développées. Cette décision méthodologique découle de notre volonté d'examiner des productions textuelles plus complexes, qui permettent de mieux évaluer la compréhension et l'intégration des expressions idiomatiques dans un contexte plus élaboré.)

Puis en alignement avec notre approche progressive, nous avons proposé un défi supplémentaire aux élèves. Ils ont été encouragés à rédiger un paragraphe plus développé qui intègre une ou plusieurs expressions idiomatiques françaises. Cette tâche plus complexe visait à consolider et approfondir leur compréhension des expressions, tout en les incitant à manipuler ces expressions de manière plus élaborée. En passant du facile au difficile, cette progression par gradation a permis aux élèves de franchir des étapes successives vers une maîtrise plus avancée des expressions idiomatiques françaises.

Pour amorcer cette séance, nous avons débuté par un rappel préliminaire des expressions idiomatiques déjà étudiées en classe. Ce rappel a revêtu une importance capitale, car il a offert aux élèves une occasion précieuse de revisiter et de consolider leurs connaissances antérieures. En se remémorant la signification et l'origine de chaque expression, les élèves ont pu consolider leur compréhension et établir des bases solides pour la phase de production qui allait suivre.

Pendant cette phase de production, l'enseignant a joué un rôle crucial en répondant aux questions des élèves et en offrant des explications nécessaires sur l'emploi correct des expressions. Plutôt que de se focaliser uniquement sur l'orthographe des mots, l'accent a été mis sur la compréhension contextuelle et la justesse d'utilisation des expressions, permettant ainsi aux élèves de se sentir en confiance dans leur capacité à les intégrer de manière appropriée. De plus, il avait été rappelé que leurs productions seraient anonymes. Le but n'était pas de les juger individuellement, mais plutôt d'évaluer le degré de compréhension globale des expressions idiomatiques. Ainsi, nous

avons favorisé un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant en consolidant les compétences lexicoculturelles des apprenants de manière significative et authentique. Cette séance a donc constitué une étape essentielle dans le processus d'acquisition des expressions idiomatiques, en préparant les élèves à les utiliser de manière efficace et naturelle dans leurs échanges linguistiques.

II.B.6.4 Phase d'évaluation des acquis (post-quiz)

Après avoir achevé notre programme d'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques françaises, nous avons progressé vers la phase d'évaluation par le biais d'un petit quiz (en annexe) où les élèves étaient invités à identifier la signification correcte de l'expression en cochant la réponse appropriée.

Voici les fiches pédagogiques et techniques détaillées pour chaque étape de la séquence d'apprentissage. Conçues pour guider les enseignants et les apprenants tout au long du processus, elles fournissent des instructions claires, des objectifs précis et des activités adaptées à chaque niveau de progression.

II.B.6.5. Les fiches pédagogiques et techniques de la séquence d'apprentissage :

II.B.6.5.1. Fiche Pédagogique 01

Phase de Sensibilisation

Objectif :

- Sensibiliser les élèves aux expressions idiomatiques françaises, comprendre leur importance linguistique et culturelle, et évaluer le niveau des apprenants.
- Introduire les expressions idiomatiques françaises de manière ludique et accessible.
- Expliquer l'importance des expressions idiomatiques dans la langue et la culture françaises.
- Créer un environnement d'apprentissage collaboratif et sans pression.³

Durée : 30 minutes Déroulement de la séance :

1. Présentation du cadre de l'enquête et explication de l'objectif de la séance :

- L'enseignant explique que l'objectif de la séance est de découvrir ce que sont les expressions idiomatiques et pourquoi elles sont importantes, en montrant comment elles enrichissent et rendent la langue plus intéressante.
- L'enseignant demande aux élèves s'ils ont déjà entendu des expressions idiomatiques et leur demande d'en partager quelques-unes avec la classe.

2. Définition et Importance des expressions idiomatiques

- L'enseignant explique qu'une expression idiomatique est une phrase dont le sens ne peut pas être compris en traduisant littéralement chaque mot, par exemple, « il pleut des cordes » signifie une pluie très forte.
- Les expressions idiomatiques incarnent l'histoire, les coutumes et les valeurs de la société française. En les apprenant, nous pénétrons dans l'univers culturel et historique du pays, ce qui nous permet de mieux comprendre et apprécier la culture française.
- L'utilisation des expressions idiomatiques démontre une maîtrise avancée de la langue. Elles permettent aux locuteurs de s'exprimer de manière plus fluide et naturelle,

³ **Note :** Cette première séance est cruciale pour instaurer un climat de confiance et de respect mutuel, essentiel pour un apprentissage efficace et significatif. Elle vise à éveiller l'intérêt des élèves et à les préparer à s'engager activement dans les étapes suivantes de notre expérimentation.

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

comparable à celle des natifs, tout en enrichissant le vocabulaire.

- Les expressions idiomatiques rendent notre façon de parler plus vivante et expressive. Elles permettent de communiquer des idées de manière imagée et souvent plus concise. Plutôt que de recourir à des phrases longues et complexes, une expression idiomatique peut souvent encapsuler une idée ou un sentiment en quelques mots seulement.
- Les expressions idiomatiques sont couramment employées dans la conversation quotidienne, les médias, la littérature et le cinéma. Les maîtriser est crucial pour comprendre pleinement les discussions et les textes authentiques en français.
- Les expressions idiomatiques sont souvent intrigantes et amusantes, ce qui peut susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants, les motivant ainsi à approfondir leur connaissance de la langue.
- Apprendre les expressions idiomatiques permet également d'éviter des malentendus. Par exemple, si quelqu'un dit « Tu as une mémoire d'éléphant », cela signifie que tu as une très bonne mémoire et non pas que tu ressembles à un éléphant. De même, si on dit « Il pleut des cordes », cela veut dire qu'il pleut très fort et non que des cordes tombent du ciel. Comprendre ces expressions aide à mieux saisir le sens des propos et à éviter les interprétations littérales erronées.
- Apprendre les expressions idiomatiques françaises, c'est découvrir les trésors cachés de la langue. Non seulement cela vous permettra de parler avec l'aisance d'un locuteur natif, mais cela enrichira également votre compréhension culturelle.

3. Évaluation :

- Observation de la participation et de l'engagement des élèves pendant les discussions.
- Feedback verbal pour évaluer leur compréhension des concepts discutés.
- Récapitulation des points clés abordés pendant la séance.
- Réponse aux questions des élèves et clarification des points incompris.

II.B.6.5.2. Fiche pédagogique 2

Phase d'évaluation des prérequis

Objectif : Évaluer la connaissance préalable des élèves en matière de :

- Langue et de culture françaises (questionnaire1)
- D'expressions idiomatiques françaises (questionnaire2).

Durée : 1 heure

Déroulement de la séance :

1. Présentation et explication des objectifs derrière les quiz⁴:

L'objectif de ces quiz est de nous aider à comprendre les connaissances des élèves sur la France ; sur sa culture, sa géographie, son histoire, et bien d'autres aspects intéressants comme les expressions idiomatiques françaises

2. Réassurance et encouragement :

Quant à l'anonymat des réponses et la non évaluation des copies.

3. Distribution et explication du questionnaire n°1:

- Remettre à chaque élève une copie du questionnaire.
- Explication des consignes
- Lecture guidée par l'enseignant

4. Distribution et Explication du Questionnaire n°2⁵:

- Remettre à chaque élève une copie du questionnaire.
- Explication des consignes
- Lecture guidée par l'enseignant

⁴ **Note :** Cette deuxième séance est essentielle pour établir un portrait initial des connaissances des élèves en matière de culture française. Elle permet aussi de créer un climat de confiance et d'engagement, tout en utilisant une approche ludique et interactive pour rendre l'apprentissage agréable et stimulant.

⁵ **Note :** Cette séance de quiz sur les expressions idiomatiques françaises est une étape cruciale pour évaluer la compréhension des élèves et adapter l'enseignement en conséquence. Elle encourage également la réflexion et la discussion sur la richesse de la langue française et ses expressions figuratives.

II.B.6.5.3. Fiche pédagogique 03

Phase d'Initiation

Objectif : Introduire les élèves aux expressions idiomatiques françaises de manière ludique et visuelle, en utilisant des images pour faciliter la compréhension et la mémorisation.

Durée : 90 minutes

Support :

- Images d'Archibald illustrant les expressions idiomatiques

Déroulement de la séance :

1. Rappel

2. Présentation des Expressions Idiomatiques avec images

Affichage des images d'Archibald sur le tableau.



Figure IV: 2 : Les images d'Archibald illustrant les expressions idiomatiques courantes.

3. Question de compréhension :

○ **Expression « Tomber dans les pommes » :**

- Interrogation sur la compréhension initiale : « Avez-vous déjà entendu cette expression ? Savez-vous ce qu'elle signifie ? »
- Observation de l'image : « Que voyez-vous sur cette image ? Que fait le personnage ? »

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

- Analyse des expressions faciales : « Regardez le visage du personnage qui tombe. Comment se sent-il ? Est-il conscient ou inconscient ? »
- Guide pour dégager le sens : « Pourquoi pensez-vous que l'expression 'tomber dans les pommes' pourrait signifier s'évanouir ? Avez-vous déjà vu une pomme tomber de l'arbre ? Que se passe-t-il quand elle tombe ? »
- **Expression « Avoir le cœur sur la main » :**
 - Interrogation sur la compréhension initiale : « Qui sait ce que signifie 'avoir le cœur sur la main' ? »
 - Observation de l'image : « Que fait le personnage dans cette image ? »
 - Analyse des expressions faciales : « Comment le personnage semble-t-il se sentir ? Heureux, triste, gentil ? »
 - Guide pour dégager le sens : donner des exemples concrets
- **Expression « Avoir la tête dans les nuages » :**
 - Interrogation sur la compréhension initiale : « Quelqu'un a-t-il déjà entendu cette expression ? Que signifie-t-elle selon vous ? »
 - Observation de l'image : « Que voyez-vous sur cette image ? Que fait le personnage ? »
 - Analyse des expressions faciales : « Regardez le visage du personnage qui a la tête dans les nuages. À quoi pense-t-il ? A-t-il l'air concentré ou distrait ? »
 - Guide pour dégager le sens : « Pourquoi pensez-vous que 'avoir la tête dans les nuages' signifie être rêveur ou distrait ? Avez-vous déjà rêvé en regardant les nuages ? Que ressentez-vous à ce moment-là ? »

4. Utilisation des expressions en contexte :

- Fourniture d'exemples concrets de situations : « Pouvez-vous penser à une situation où quelqu'un pourrait 'tomber dans les pommes' ? Avoir 'le cœur sur la main' ? Avoir 'la tête dans les nuages' ? »
- Encouragement des élèves à fournir leurs propres exemples : « Qui peut donner un exemple de ce qu'on pourrait faire ou ressentir dans ces situations ? »

5. Activité d'Attribution des Expressions

- Attribution interactive des expressions aux camarades de classe :
- Réflexion sur les traits de caractère ou les actions correspondant aux expressions idiomatiques.
- Discussions sur les raisons des attributions : « Qui dans la classe pourrait'avoir le cœur sur la main' ? Pourquoi ? »

6. Activité à Domicile

- Présentation de l'activité de dessin à réaliser à la maison :
- Dessin représentant une des expressions idiomatiques apprises.
- Apport des dessins à la séance suivante pour sélection et affichage des meilleurs.

7. Conclusion

- Récapitulatif des expressions idiomatiques apprises :
- « Tomber dans les pommes », « avoir le cœur sur la main », « avoir la tête dans les nuages ».
- Encouragement à continuer de penser aux expressions et à leur utilisation.

II.B.6.5.4. Fiche Pédagogique 04

Phase de compréhension

Durée : 1h30

Objectifs :

- Enrichir le lexique des élèves.
- Comprendre et utiliser des expressions idiomatiques françaises.
- Appréhender les éléments culturels présents dans une bande dessinée.
- Renforcer les compétences culturelles, sociales, linguistiques et émotionnelles des élèves.

Support:

- Copies de la bande dessinée exploitant les expressions idiomatiques françaises

Rendez-vous à Paris...



Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions



Figure IV: 3 bande dessinée conçue et illustrée pour l'étude des expressions idiomatiques françaises

Déroulement de la Séance

1. Rappel des expressions idiomatiques

- L'enseignant demande aux élèves de citer les expressions idiomatiques qu'ils ont apprises.
- Collecte des devoirs où les élèves devaient dessiner une expression idiomatique.

2. Distribution et observation de la bande dessinée

- L'enseignant demande aux élèves de repérer les différents éléments de la BD : bulles, vignettes, etc.
- Discussion sur les éléments culturels présents (ex: tour Eiffel, boulangeries, mode française).

3. Lecture de la bande dessinée

- Lecture silencieuse
- Lecture collective
- Questions de compréhension

4. Exploration des Éléments Culturels Français

- Identification des symboles culturels dans la BD :
- L'enseignant demande aux élèves de relever les éléments culturels français présents dans les images de la BD, tels que la Tour Eiffel, la monnaie française, l'architecture, etc

5. Compréhension et identification des expressions idiomatiques dans la bandedessinée

L'enseignant pose des questions maïeutiques pour aider les élèves à comprendre lesens des expressions :

- « Que font les personnages dans cette scène ? »
- « Quel temps fait-il ? Comment le voyez-vous sur les images ? »
- « Pourquoi dit-on qu'il fait un "froid de canard" ? »
- « Observez les expressions des visages des personnages. Comment se sentent-ils ? »
- Pourquoi dit-on "froid de canard" ?
- Que signifie "poser un lapin" ?
- Qu'est-ce que cela veut dire "se lever du pied gauche" ?
- Pourquoi Marie dit-elle qu'elle n'est "pas dans son assiette" ?

6. Discussion sur les valeurs véhiculées par l'histoire

Discussion sur le non-respect d'un rendez-vous et ses conséquences sur les relations.

- « Que se passe-t-il lorsque le personnage ne vient pas au rendez-vous ? »
- « Comment se sent la personne qui attend ? »
- « Comment les expressions faciales et corporelles montrent-elles la déception ? »
- Réaction de la maman de Marie et l'importance de l'empathie et du soutien.
- Les élèves sont encouragés à partager leurs réflexions sur les valeurs telles que le respect, l'intégrité, l'empathie, et le soutien mutuel.

7. Activité de Création de Dialogues (expression orale) :

Créez un dialogue avec votre copain où vous y intégrez au moins une expression idiomatique déjà vue en classe.

8. Devoir de maison

- Distribution des exercices d'assemblage
- Encouragement à partager les expressions idiomatiques avec leur famille et amis

Activité 01 : Associez chaque début d'expression à sa fin en utilisant une flèche :

1. Avoir le cœur...	A. des salades
2. Avoir la tête ...	B. de canard
3. Y faire un froid ...	C. les nuages
4. Raconter ...	D. sur la main
5. Chanter comme ...	E. les pommes
6. Tomber dans ...	F. une casserole

Activité 02 : Associez chaque expression à sa signification :

1. Avoir le cœur sur la main	A. S'évanouir
2. Avoir la tête dans les nuages	B. Etre distrait et rêveur
3. Y faire un froid de canard	C. Etre généreux
4. Raconter des salades	D. Il fait très froid
5. Chanter comme une casserole	E. Dire des mensonges
Tomber dans les pommes	F. Chanter très mal

II.B.6.5.5. Fiche Pédagogique 05

Phase de l'Exploration des Origines des expressions idiomatiques françaises

Durée : 90mn

Objectifs :

- Enrichir le lexique des apprenants.
- Comprendre les implicites culturels des expressions
- Enrichir les connaissances culturelles, littéraires, historiques et sociales à travers les expressions idiomatiques
- Voir comment la culture s'intervient concrètement dans la langue.

Support :

Dialogue entre deux copains

Une invitation à la fête

Paul : Salut Antoine ! Devine quoi ? Mes parents m'ont dit qu'ils vont m'organiser une fête ce weekend parce que j'ai eu de très bonnes notes à l'école. Je suis au septième ciel !

Antoine : Wow, félicitations Paul ! C'est super ! Tu veux dire que tu vas avoir une grande fête avec plein de jeux et de gâteaux ?

Paul : Exactement ! Et bien sûr, tu es invité, Antoine. Ça serait génial si tu pouvais venir !

Antoine : Merci beaucoup, Paul. C'est super gentil de m'inviter, mais malheureusement, je ne pourrai pas être là. J'ai vraiment du pain sur la planche en ce moment. Et puis, mes parents ne me laisseront venir à ta fête que quand les poules auront des dents ! Ce n'est pas juste !

Paul : Ah ! c'est dommage. Mais je comprends, il est important de finir ton travail d'abord ! donc n'en fais pas tout un fromage, peut-être que tu pourras venir à la prochaine fête.

Antoine : Oui, j'espère bien. Au fait, j'ai entendu dire qu'il fera un froid de canard ce weekend. Tu devrais prévoir des pulls chauds pour tes invités !

Paul : Merci pour le conseil, Antoine. J'y penserai. En tout cas, je suis sûr que ça va être une super fête !

Déroulement de la séance :

1. Eveil de l'intérêt :

Pour éveiller l'intérêt des élèves, nous avons commencé la séance par un rappel des expressions idiomatiques françaises étudiées lors de la dernière session, en expliquant leurs significations. Ensuite, nous avons procédé à la correction orale des devoirs de maison des élèves, en récupérant leurs travaux pour les corriger et les leur rendre plus tard.

2. Questions de Compréhension

- Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?
- Quelle est la raison de la fête mentionnée dans le dialogue ?
- Relevez les noms des personnages. A quoi vous font-ils rappeler ?
- Est-ce que Antoine va assister à la fête de son copain ? Pourquoi ?
- Pourquoi Antoine dit que ses parents ne lui laisseront venir que si les poules auront des dents ?

3. Analyse

- Identifiez les expressions idiomatiques utilisées dans le dialogue.
- Que signifient les expressions :
- Etre au septième ciel
- Avoir du pain sur la planche
- Quand les poules auront des dents
- En faire tout un fromage
- Un froid de canard

4. Exploration des Origines

- Focus sur les origines culturelles et historiques des expressions idiomatiques.
- Questions pour chaque expression :
- D'où pensez-vous que vient l'expression "quand les poules auront des dents" ?
- Quelle est l'origine de l'expression "un froid de canard" ?
- Pourquoi utilise-t-on l'expression "ne pas en faire tout un fromage" dans certaines

situations ?

Explication :

- **Origine :** Dans certaines anciennes croyances, il y avait plusieurs ciels, et le septième ciel était le plus merveilleux, où tout était parfait. Être au septième ciel, c'est comme être au sommet du bonheur.

Avoir du pain sur la planche : Avoir beaucoup de travail à faire.

- **Origine :** Autrefois, les boulangers posaient leur pâte à pain sur une planche pour la préparer. Quand ils disaient qu'ils avaient « du pain sur la planche », cela signifiait qu'ils avaient beaucoup de travail à faire. Aujourd'hui, cela veut dire qu'on a beaucoup de choses à accomplir. Il est à noter que le pain, tout comme le fromage, est un symbole fort de la culture française. C'est un aliment incontournable qui accompagne tous les repas des Français. La baguette, en particulier, est une véritable institution en France.

En faire tout un fromage : Exagérer une situation ou un problème.

- **Origine :** Faire du fromage prend du temps et des efforts. Dire qu'on « en fait tout un fromage » signifie que quelqu'un fait beaucoup de bruit ou de drame pour quelque chose qui n'est pas si important. Cette expression reflète bien les préférences culinaires des Français, qui sont connus pour leur amour du fromage. La France est en effet le pays qui produit le plus grand nombre de variétés de fromages différents, avec des spécialités renommées telles que le camembert, le roquefort etc. Les Français sont également les plus grands consommateurs de fromage au monde, intégrant ce produit emblématique dans leur quotidien culinaire.

Ainsi, les expressions liées au fromage et au pain témoignent non seulement des préférences culinaires des Français mais aussi de l'importance de ces aliments dans la culture et le mode de vie français.

Un froid de canard : Il fait très froid.

- **Origine :** Cette expression vient des chasseurs de canards en France. En hiver, pour chasser les canards, ils devaient rester immobiles dans le froid glacial, attendant que les canards passent. C'est pourquoi on dit qu'il fait un « froid de canard » quand il fait très froid.

Quand les poules auront des dents : Cela n'arrivera jamais.

- **Origine :** Les poules n'ont pas de dents, donc dire que quelque chose arrivera

jamais. C'est une façon amusante de dire que quelque chose est impossible.

5. Discussion et Synthèse

- Discussion sur les découvertes et les compréhensions des élèves concernant les origines des expressions.
- Récapitulation des points importants et des liens entre les expressions et leur contexte culturel.



6. Activité d'écriture :

Durant cette phase, nous avons franchi une étape essentielle en passant de l'exploration des origines à l'activité de production. L'objectif était de renforcer la capacité des élèves à utiliser ces expressions de manière contextuelle, ce qui favorise une compréhension plus profonde de la langue et de la culture françaises. La consigne était la suivante :





« Intégrez une expression idiomatique française que nous avons vue en classe dans une phrase qui illustre clairement son sens. »

7. Devoir de Maison :



A partir des expressions idiomatiques vues en classe, devinez l'expression qui convient le mieux pour chaque image :

 <p>© CanStockPhoto.com</p>	<p>Il a</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
 <p>© Can Stock Photo - csp11730348</p>	<p>Il chante.....</p> <p>.....</p> <p>...</p>

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

	<p>Il a</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.</p>
	<p>Il n'est pas.....</p> <p>.....</p>
	<p>Il fait un.....</p> <p>.....</p>
	<p>Il a</p> <p>.....</p> <p>...</p>

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

	<p>Quand les</p> <p>.....</p>
	<p>Ils sont au</p> <p>.....</p>

II.B.6.5.6. Fiche Pédagogique 06

Phase de Production

Objectif :

- Passer de la compréhension à la production des expressions idiomatiques françaises.
- Utiliser correctement des expressions idiomatiques françaises dans des phrases simples.
- Intégrer des expressions idiomatiques dans un paragraphe plus élaboré.

Durée : 90mn

Déroulement de la séance :

1. Rappel

Faire un rappel approfondi des expressions idiomatiques abordées lors des séances précédentes pour préparer les élèves à la rédaction.

2. Activités d'écriture :

Consigne 01 :

Choisis une expression idiomatique française parmi celles que tu as apprises puis rédige une phrase simple en utilisant cette expression idiomatique dans un contexte.

(Il est à rappeler que dans le cadre de notre analyse, nous n'avons pas pris en compte les phrases isolées produites par les élèves. Bien que nous ayons corrigé ces phrases en classe et discuté des erreurs avec les élèves, notre analyse dans le cadre de la thèse est concentrée exclusivement sur les productions écrites plus développées. Cette décision méthodologique découle de notre volonté d'examiner des productions textuelles plus complexes, qui permettent de mieux évaluer la compréhension et l'intégration des expressions idiomatiques dans un contexte plus élaboré.)

Consigne 02 :

Choisis le sujet qui t'inspire le plus et suis les instructions pour créer un texte riche et intéressant.

Sujet 01 :

Durant les vacances, tu as voyagé avec ta famille et tu as découvert de magnifiques endroits. Raconte à ton camarade ce voyage en employant les expressions idiomatiques que tu as apprises pour donner vie à ton récit et partager tes émotions.

Sujet 02 :

Imagine une scène où deux ou plusieurs personnes engagent une discussion. Rédige alors un dialogue dans lequel tu introduis une ou des expressions idiomatiques françaises.

Remarques :

- Le rappel des expressions idiomatiques en début de séance vise à rafraîchir la mémoire des élèves et à les préparer à l'activité d'écriture.
- L'accent doit être mis sur la compréhension contextuelle et l'utilisation appropriée des expressions, plutôt que sur l'orthographe.
- Encourager les élèves à être créatifs dans leurs productions pour favoriser une meilleure intégration des expressions idiomatiques.
- Permettre aux élèves de choisir le sujet qui les inspire le plus augmente leur motivation et leur engagement.
- Offrir des options permet de répondre aux différentes préférences et styles d'apprentissage des élèves.
- Proposer deux sujets aide à récolter une diversité de productions écrites, facilitant ainsi une évaluation plus complète et nuancée des compétences de chaque élève.
- Créer un environnement d'apprentissage positif où les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage.
- L'enseignant joue un rôle crucial en guidant les élèves, répondant à leurs questions et en fournissant des explications sur l'usage correct des expressions.
- La séance vise à consolider la compréhension des élèves et à les préparer à utiliser efficacement les expressions idiomatiques dans leurs communications.

II.B.6.5.7. Fiche Pédagogique 07

Évaluation des acquis par questionnaire

Objectif : Évaluer la compréhension et la rétention à long terme des expressions idiomatiques françaises enseignées, après un délai d'un mois.

Durée : 30 minutes

Déroulement de la séance⁶:

1. Présentation de la séance et rappel des objectifs :

- L'objectif de ce quiz est de vérifier la rétention à long terme des expressions idiomatiques françaises par les élèves après notre séquence d'apprentissage.

2. Distribution et Explication du Questionnaire

- Distribution des copies du questionnaire
- Explication des consignes
- Réalisation du Questionnaire
- Lecture guidée par l'enseignant

3. Correction et discussion interactive des réponses

- Passer en revue les réponses avec les élèves, expliquant chaque bonne réponse et donnant des informations supplémentaires sur les expressions idiomatiques.
- Demander aux élèves quelles sont les expressions idiomatiques qui étaient les plus intéressantes ou les plus difficiles à mémoriser ? Pourquoi ?
- Remercier les élèves d'avoir participé à la réalisation de notre enquête.

Objectif :

- Sensibiliser les élèves aux expressions idiomatiques françaises, comprendre leur importance linguistique et culturelle, et évaluer le niveau des apprenants.
- Introduire les expressions idiomatiques françaises de manière ludique et accessible.

Expliquer l'importance des expressions idiomatiques dans la langue et la culture

⁶ **Note :** Cette séance de quiz sur les expressions idiomatiques françaises est une étape cruciale pour évaluer la rétention à long terme des connaissances des élèves. Elle encourage également la réflexion et la discussion sur la richesse de la langue française et ses expressions figuratives, tout en permettant d'adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves.

françaises.

- Créer un environnement d'apprentissage collaboratif et sans pression.

Durée : 30 minutes Déroulement de la séance :

4. Présentation du cadre de l'enquête et explication de l'objectif de la séance :

- L'enseignant explique que l'objectif de la séance est de découvrir ce que sont les expressions idiomatiques et pourquoi elles sont importantes, en montrant comment elles enrichissent et rendent la langue plus intéressante.

II.B.7. L'analyse des productions écrites

Pour évaluer l'intégration des expressions idiomatiques par les élèves dans leurs productions écrites, nous avons mis en place une méthodologie rigoureuse et structurée. Cette approche nous a permis de mesurer non seulement la capacité des élèves à utiliser ces expressions de manière contextuelle, mais aussi leur compréhension et leur créativité. Voici les étapes détaillées de notre méthodologie :

II.B.7.1. Catégorisation Initiale

La première étape de notre analyse a consisté à catégoriser les productions écrites des élèves en fonction de leur conformité aux consignes données. Nous avons défini quatre catégories principales :

- Respect total de la consigne : Ce sont ceux qui ont complètement respecté les instructions données. Ces élèves ont intégré les expressions idiomatiques de manière cohérente, démontrant une compréhension claire et une application correcte des expressions dans leurs écrits.
- Respect partiel de la consigne : Ce sont ceux qui ont partiellement respecté les instructions. Cela inclut les productions où les élèves ont utilisé les expressions idiomatiques mais de manière erronée ou sans cohérence avec le contexte demandé.
- Non-respect de la consigne : Les élèves qui n'ont pas respecté les instructions données autrement dit leurs productions ne contenaient pas d'expressions idiomatiques.
- Feuille blanche : Les productions sans contenu écrit. Cette catégorie inclut les élèves qui n'ont pas participé à l'exercice, fournissant ainsi une base pour comprendre les éventuels blocages ou lacunes dans la compréhension ou la motivation des élèves.

Cette catégorisation initiale a permis de structurer notre analyse en identifiant rapidement les productions pertinentes pour une évaluation plus approfondie. Elle a également fourni un premier aperçu de l'engagement des élèves avec la tâche et de leur capacité à intégrer

II.B.7. 2 Analyse qualitative des productions respectant totalement la consigne

Pour les productions qui ont respecté entièrement la consigne, nous avons effectué une analyse qualitative basée sur trois critères principaux :

- a. Justesse sémantique : Nous avons évalué l'exactitude des expressions idiomatiques utilisées par rapport à leur signification contextuelle. Cette évaluation a permis de vérifier si les élèves comprenaient bien le sens des expressions et les utilisaient de manière appropriée dans leurs récits.
- b. Originalité et créativité : Nous avons mesuré la capacité des élèves à utiliser des expressions idiomatiques de manière inventive et originale. Ce critère a permis de déterminer dans quelle mesure les élèves étaient capables de manipuler les expressions idiomatiques de manière créative pour enrichir leur texte sans pour autant reproduire les mêmes exemples vus en classe.
- c. Fluidité du récit : Nous avons évalué la cohérence et la lisibilité globale du texte. Un récit fluide indique que l'élève a non seulement intégré les expressions idiomatiques de manière appropriée, mais a également su maintenir une narration cohérente et engageante. Nous avons pris en compte la progression logique des idées, la transition entre les phrases et les expressions, et la clarté générale de leur écrit.

II.B.7. 3. Relevé des exemples

Afin d'illustrer les différentes catégories et critères analysés, nous avons sélectionné plusieurs exemples représentatifs parmi les productions des élèves. Ces exemples ont servi à mettre en lumière les points forts et les faiblesses observés dans l'utilisation des expressions idiomatiques. Par exemple, nous avons identifié des passages où les élèves ont utilisé des expressions idiomatiques avec une justesse remarquable, ainsi que des instances où l'utilisation était maladroite ou incorrecte.

II.B.7. 4. Analyse de la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques

Nous avons également analysé la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques dans les productions des élèves. Cette analyse nous a permis de :

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

- Identifier les expressions idiomatiques les plus couramment utilisées : En notant les expressions qui revenaient fréquemment, nous avons pu déterminer lesquelles étaient les plus familières aux élèves. Cela a également permis de voir si certaines expressions étaient plus intuitivement utilisées par les élèves que d'autres.
- Observer les variations d'utilisation selon les élèves : Cette observation a aidé à comprendre si certains élèves avaient une préférence pour certaines expressions ou si certains contextes favorisaient l'utilisation de certaines expressions idiomatiques. Nous avons également pu noter si des expressions spécifiques étaient systématiquement mal comprises ou mal utilisées, signalant des domaines nécessitant une attention particulière dans l'enseignement.

Exclusion des fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison

Il est crucial de noter que nous n'avons pas pris en compte les fautes d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison dans notre analyse. Notre objectif principal était de déterminer si les élèves étaient capables d'intégrer correctement des expressions idiomatiques dans leurs productions écrites tout en respectant le contexte fourni. Cette approche nous a permis de nous concentrer sur l'aspect lexicologique et contextuel de l'utilisation des expressions idiomatiques, sans être distraits par des erreurs linguistiques périphériques.

En conclusion, notre méthodologie d'analyse des productions écrites des élèves a été conçue pour fournir une évaluation détaillée et précise de leur capacité à utiliser des expressions idiomatiques en contexte. En catégorisant les productions, en effectuant une analyse qualitative approfondie, en relevant des exemples représentatifs, et en analysant la fréquence d'utilisation des expressions, nous avons pu obtenir une vision claire de la maîtrise des expressions idiomatiques par les élèves. Cette approche nous a également permis d'identifier les besoins pédagogiques spécifiques et d'ajuster notre méthodologie pour mieux répondre aux objectifs éducatifs fixés. Les résultats de cette analyse offrent des insights précieux pour l'amélioration continue de notre approche pédagogique et le développement des compétences linguistiques et culturelles des élèves.

Conclusion :

Dans cette partie méthodologique, nous avons détaillé notre approche, qui s'est concrétisée à travers une gradation méthodologique rigoureuse. Cette méthodologie séquencée visait à prolonger l'apprentissage sur plusieurs jours, permettant aux élèves de s'immerger progressivement dans le monde des expressions idiomatiques françaises. Elle favorise ainsi une expérience d'apprentissage étendue, offrant le temps nécessaire pour assimiler les informations et les concepts présentés, et des occasions répétées d'interaction avec les expressions idiomatiques françaises.

Notre méthodologie par gradation met en lumière les quatre étapes suivantes : l'initiation, la compréhension, l'exploration des origines des expressions, et enfin, la production. Ces étapes ont été soigneusement planifiées sur plusieurs séances afin d'optimiser l'apprentissage et d'assurer une progression cohérente dans l'assimilation des connaissances linguistiques et culturelles.

Nous avons également réalisé les fiches techniques de toutes les séances de la séquence d'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques françaises que nous avons prévues pour mener notre expérimentation. Ces fiches techniques détaillaient chaque étape de la séquence, y compris les objectifs spécifiques de chaque séance, les activités prévues, les supports utilisés, et les évaluations envisagées pour mesurer les progrès des apprenants. Cette approche méthodique nous a permis de planifier chaque séance avec précision, en tenant compte des besoins et des niveaux des élèves, et en assurant une progression harmonieuse dans l'acquisition des compétences lexico-culturelles.

En parallèle, nous avons élaboré et structuré les outils nécessaires pour aborder notre problématique. En adoptant une approche sociodidactique, nous avons choisi l'enquête par questionnaire comme méthode d'investigation initiale. Cette méthode nous a permis de clarifier nos observations sur les pratiques de classe et de vérifier nos hypothèses préliminaires. Le questionnaire destiné aux parents de nos élèves avait pour objectif d'identifier les facteurs clés influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises, en se basant sur les connaissances et les représentations de notre public concernant la langue cible.

En outre, nous avons inclus deux questionnaires pour nos jeunes apprenants, utilisés comme étapes préliminaires et principales de notre séquence d'apprentissage.

Chapitre IV : Cadre méthodologique suivi dans l'analyse des questionnaires et des productions

Ces questionnaires étaient centrés sur la culture française et les expressions idiomatiques couramment utilisées, nous permettant ainsi de focaliser notre approche sur des thèmes lexicoculturels et d'élaborer un dispositif didactique pour la compréhension des expressions idiomatiques françaises.

Sur le plan curriculaire, nous avons également procédé à une analyse approfondie du manuel de français de la cinquième année primaire. Cette analyse visait à évaluer les connaissances des apprenants en matière de culture étrangère enseignée dans le manuel. Nous avons examiné à la fois la macrostructure et la microstructure du manuel, en mettant en lumière les textes exemplificateurs censés véhiculer des connaissances linguistiques et culturelles de la langue cible. De plus, l'aspect iconographique a été pris en compte pour enrichir notre analyse, en soulignant la valeur informationnelle des images et leur relation avec le texte.

En outre, nous avons inclus une analyse détaillée des productions écrites des apprenants. Cette analyse constitue un volet crucial de notre méthodologie pour évaluer la capacité des élèves à appliquer les expressions idiomatiques de manière pertinente dans un contexte narratif. Ces résultats nous ont éclairés sur la situation curriculaire du FLE et ont orienté notre perspective sur les besoins communicationnels de notre public ainsi que sur les supports didactiques à concevoir.

Ainsi, ce chapitre méthodologique a posé les bases solides de notre recherche, en structurant les différentes étapes et en définissant les outils nécessaires pour une évaluation rigoureuse de l'enseignement des expressions idiomatiques en FLE.

III. Troisième partie : Cadre Pratique

Introduction

Dans cette partie analytique, nous plongeons au cœur de l'analyse et de l'interprétation des données collectées lors de notre recherche. Cette phase constitue une étape cruciale de notre étude, nous permettant d'approfondir notre compréhension des résultats obtenus à travers divers instruments méthodologiques. Chaque volet de cette analyse est soigneusement structuré pour dévoiler les nuances de l'apprentissage des expressions idiomatiques, mettant en lumière les réussites, les défis et les opportunités d'amélioration dans notre approche pédagogique. En explorant ces données avec rigueur et sensibilité, nous cherchons à enrichir notre compréhension des processus d'apprentissage linguistique et culturel chez nos élèves, dans le but ultime d'optimiser leur compétence lexicoculturelle en français langue étrangère. Enfin, cette partie est structurée en deux chapitres principaux.

Le chapitre 5 se concentrera sur une analyse méticuleuse du manuel de français de la cinquième année primaire. Cette analyse a été menée avec soin, en détaillant chaque aspect du manuel, des textes aux notions de langue, en passant par les images et les activités proposées. Pour garantir une évaluation précise et approfondie, nous nous sommes référés à des grilles d'évaluation reconnues pour leur pertinence dans l'évaluation des manuels de FLE : la grille de J.M. Dochot, la grille de M.C. Bertoletti et la grille d'E. Bérard. Notre examen se concentrera principalement sur la manière dont ce manuel intègre les objectifs pédagogiques sous-jacents, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français comme langue étrangère.

Le chapitre 6 abordera l'analyse des questionnaires administrés aux parents et aux élèves, ainsi que des productions écrites des élèves. L'objectif est de mesurer l'impact de l'enseignement des expressions idiomatiques françaises sur les apprenants de la cinquième année primaire, en tenant compte de divers facteurs contextuels et pédagogiques. Cette analyse sera enrichie par des exemples concrets tirés des productions des élèves, illustrant les réussites et les défis rencontrés dans l'utilisation des expressions idiomatiques.

III.A. Le Cinquième Chapitre : l'Analyse du
Manuel de la Cinquième Année Primaire

Introduction :

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur l'analyse approfondie du manuel de français de la cinquième année primaire. Cette analyse, effectuée avec une rigueur méticuleuse, couvre divers aspects du manuel, incluant les textes, les notions linguistiques, les images et les activités pédagogiques proposées. Pour garantir une évaluation précise et exhaustive, nous nous sommes appuyés sur des grilles d'évaluation reconnues dans le domaine du FLE : la grille de J.M. Dochot, celle de M.C. Bertolotti, et celle d'E. Bérard.

Notre principal objectif est d'examiner comment ce manuel intègre les objectifs pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du français comme langue étrangère. Nous nous interrogerons sur la capacité du manuel à aller au-delà des simples aspects linguistiques et lexicaux, en intégrant une dimension culturelle essentielle pour un apprentissage complet de la langue française.

L'importance de cette dimension culturelle réside dans son potentiel à enrichir l'apprentissage et à fournir aux élèves une compréhension plus profonde et pratique de la langue. Nous évaluerons comment cette dimension se manifeste à travers les textes, les activités, les exemples et les illustrations iconographiques utilisés dans le manuel. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure ces éléments véhiculent efficacement des connaissances linguistiques et culturelles, et comment ils peuvent être exploités pour renforcer la compréhension et l'utilisation des expressions idiomatiques par les élèves.

Cette analyse rigoureuse nous permettra également d'identifier les opportunités d'intégrer des contenus culturels ou lexicaux, tels que les expressions idiomatiques françaises, dans les projets enseignés. Nous chercherons à explorer comment ces éléments peuvent être intégrés de manière fluide et pertinente, afin d'offrir une expérience d'apprentissage plus riche et engageante pour les élèves, tout en respectant les objectifs pédagogiques établis.

En résumé, l'analyse vise à mesurer comment le manuel enrichit les connaissances culturelles à travers son contenu textuel et son organisation pédagogique. Cette démarche nous permettra de déterminer si le manuel répond aux exigences de la loi d'orientation sur l'éducation nationale et aux finalités éducatives en Algérie, qui visent à former des citoyens munis de repères nationaux solides, enracinés dans les

valeurs du peuple algérien, mais aussi ouverts à d'autres cultures et sur le monde, et capables de communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne.

Avant de commencer l'analyse du manuel, il est essentiel de le situer dans le cadre général du programme et des finalités éducatives en Algérie. Ce manuel, richement illustré et coloré, a suscité notre intérêt en raison de son potentiel éducatif et de sa capacité à servir de catalyseur dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises.

En résumé, il va être question dans cette analyse de :

a) Mesurer le rapport de symétrie de l'information scripturale avec les auxiliaires iconographiques, notamment l'image dans toutes ses formes ;

b) Mesurer la composante culturelle du contenu en analysant la composante lexicale qui l'exprime. Dans ce sens, nous allons répartir le manuel en deux catégories (Verdelhan-Bourgade -b- : 49). Ces dernières mettent en exergue deux types de discours :

□ Le discours dans le manuel à l'exemple des textes exemplificateurs (Cordier-Gauthier : 28) (première catégorie)

□ Le discours du / par le manuel comme discours didactique spécifique (Verdelhan-Bourgade -a- : 08), c'est-à-dire comme un dispositif didactique qui permet de s'approprier des savoirs (Hemmi : 104). (Deuxième catégorie)

Notre analyse se concentrera principalement sur la première catégorie, c'est-à-dire les textes exemplificateurs, les supports et les documents qui enrichissent les connaissances culturelles et lexicales sans pour autant perdre de vue l'importance et l'apport du métadiscours dans l'amélioration de la compétence communicationnelle.

III.A.1. Les finalités de l'éducation en Algérie

Chaque palier du cycle primaire concrétise un stade de développement des compétences des élèves, évoluant selon les degrés. Ainsi, la troisième année primaire, première année de l'apprentissage du français, est caractérisée par l'initiation. La quatrième année primaire, deuxième année de français, est marquée par le renforcement et le développement des acquis. Enfin, la cinquième année primaire se consacre à la consolidation et à la certification des compétences.

Les finalités de l'éducation en Algérie sont définies par la loi d'orientation sur l'éducation nationale. L'école algérienne a pour vocation de former des citoyens dotés de repères nationaux incontestables, profondément attachés aux valeurs du peuple algérien. Ces citoyens doivent être capables de comprendre le monde qui les entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui, tout en étant en mesure de s'ouvrir aux civilisations universelles. Pour atteindre ces objectifs, l'école assume un rôle crucial. En plus d'instruire et de former, elle doit permettre à l'enfant de trouver sa place dans la société. Elle a également pour mission de faire maîtriser aux élèves au moins deux langues étrangères, favorisant ainsi leur ouverture sur le monde et leur accès à la documentation et aux échanges culturels internationaux. Les objectifs généraux de l'enseignement- apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) sont multiples. Il s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement, de permettre l'épanouissement du jeune citoyen et de la société, de valoriser les identités culturelles, intellectuelles et esthétiques, et de développer chez les élèves des compétences de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Le programme de la cinquième année primaire, dernière année du cycle primaire, cible des apprenants âgés de 10 à 11 ans. Dans la continuité des programmes de troisième et quatrième année, ce programme vise la consolidation des apprentissages de manière plus explicite. Il permet aux élèves de prendre conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication.

À cela s'ajoutent les compétences transversales que l'école algérienne affirme dans la loi d'orientation nationale. Dans le cadre des finalités de l'éducation nationale algérienne, la loi d'orientation stipule que l'école algérienne doit :

Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance, facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.

Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables, susceptibles d'être exploitées à bon escient dans les situations authentiques de communication et de résolution de problèmes. Ces compétences doivent les rendre aptes à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique, et à s'adapter au changement tout au long de leur vie.

Les choix didactiques retenus pour ce niveau incluent :

- L'accord de parole comme principe organisateur des apprentissages.
- La mise en place explicite des apprentissages linguistiques.
- Le développement des compétences de lecteur et de scripteur.
- L'expression écrite.

- L'évaluation de fin de cycle, incluant des exercices de compréhension et d'expression écrite présentés sous forme de situations-problèmes. Il est à noter que ces compétences sont développées de manière continue et progressive du niveau de la troisième à la cinquième année primaire.

Après deux années d'apprentissage en langue française en tant que langue étrangère, l'élève arrive en 5ème année primaire en Algérie. Cette année marque l'apogée du cycle primaire. La conception des programmes de français, qui régissent les manuels scolaires, repose sur trois approches didactiques fondamentales : l'approche communicative, l'approche par les compétences et la pédagogie par projet.

La pédagogie par projet est particulièrement significative, car elle vise à faciliter les apprentissages en permettant aux élèves de mettre à profit leurs acquis pour réaliser un produit final tangible au terme des séquences pédagogiques. Conformément au programme officiel, les compétences langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont développées et mises au service de la réalisation de ces projets.

Dans les pages suivantes, nous procéderons à une analyse approfondie du manuel de la 5ème année primaire, qui constitue le cœur de notre recherche. Il est essentiel de rappeler que durant cette année scolaire, l'élève se prépare à une évaluation certificative en fin d'année, sous un volume horaire hebdomadaire de 4h30, réparti en trois séances d'une heure et demie chacune, complétées par 45 minutes dédiées à la remédiation.

III.A.2. Le manuel : un outil-catalyseur

L'analyse du manuel de français de la cinquième année primaire se révèle d'une grande pertinence, car elle offre l'opportunité d'évaluer méthodiquement, à l'aide d'une grille d'analyse établie, la présence du lexique culturel dans le contenu à enseigner. Cette démarche revêt une importance cruciale, car elle permet également de sonder le positionnement réel ou déclaré de l'institution vis-à-vis de la langue enseignée, un positionnement qui porte en lui-même une forte charge idéologique. Dans ce manuel, nous percevons un élément catalyseur essentiel du système global mis en place par l'État en matière de politique linguistique. Il éclaire notamment les stratégies adoptées pour l'enseignement de la langue française dans le contexte spécifique de l'Algérie, tout en mettant en lumière les liens complexes avec les modèles conceptuels élaborés par les intervenants du dispositif curriculaire prévu dans ce pays.

Ainsi nous mettons en lumière le déséquilibre perçu dans une approche linguistique qui privilégie intentionnellement les aspects linguistiques par rapport aux aspects culturels et civilisationnels associés à la France et à la langue française en tant qu'éléments sociaux et culturels distinctifs des locuteurs natifs français. Étant donné qu'une telle orientation risque de limiter l'apprenant à un rôle de sujet qui utilise la langue de manière passive, sans intégrer pleinement son utilisation pratique et fonctionnelle dans un environnement linguistique complet. En d'autres termes, cela suggère que l'apprenant pourrait être confiné à une utilisation restreinte et superficielle de la langue, éloignée de ses applications réelles et de son utilité fonctionnelle au quotidien.

III.A.3. Analyse macro-structurelle du manuel de langue, selon la grille de Bertolletti

Le macrostructurel est une vue d'ensemble matérielle de l'ouvrage scolaire. Dans ce type d'analyse, nous nous basons sur la grille de Bertolletti (Bertolletti : 56), structurée selon les éléments analytiques suivants :

- Fiche signalétique
- Préface du manuel ou livre du professeur Matériel complémentaire
- Structure du manuel

III.A.3.1. La fiche signalétique du manuel de la cinquième année primaire

Nous avons sélectionné les éléments qui nous paraissent les plus pertinents pour notre analyse:

Index	Éléments analytiques	Analyse
1	Le titre	Le titre « Français » est extrêmement neutre et ne fait référence à aucune spécificité culturelle propre au pays de la langue en question et de ses natifs., omettant ainsi les richesses culturelles associées à la langue. Il ne contient aucun élément incitant à la découverte ou à l'exploration des cultures francophones, ce qui peut limiter l'engagement et l'enthousiasme des élèves. La simplicité du titre réduit la langue française à sa seule dimension linguistique, ignorant les aspects culturels et contextuels qui enrichissent l'apprentissage. Un titre intégrant une dimension culturelle aurait mieux suscité l'intérêt des élèves et offert une expérience d'apprentissage plus complète et engageante.
2	Auteur(s)	Le manuel est rédigé par trois auteurs : un professeur des universités, un inspecteur d'enseignement primaire et un professeur d'enseignement primaire. Cette équipe travaille strictement selon les recommandations institutionnelles. En matière de culture étrangère, il n'y a aucune marge d'autonomie, car toute orientation pédagogique est façonnée selon les exigences du ministère de l'Éducation nationale, que les auteurs sont tenus de respecter sans dérogation.

3	Éditeurs	Il est édité par l'ONPS (l'office nationale des publications scolaires) sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette affiliation entraîne des répercussions politiques et idéologiques significatives sur le contenu de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.
4	Date de la première édition	La partie concernant la date de la première édition ne fait aucune référence aux éventuelles rééditions ou mises à jour des programmes. D'un point de vue didactique, ces pratiques sont considérées comme peu utiles tant que l'aspect socioculturel du pays de la langue cible n'est pas pris en compte. Cette composante socioculturelle est vue comme un ensemble de réalités contemporaines évoluant sur un axe historique en constante mutation, ce qui peut nécessiter des ajustements réguliers des contenus linguistiques et culturels.
	Format, volume et prix	<p>Bien qu'il soit au format cartonné, il ne présente pas une conception robuste et durable adaptée à une utilisation prolongée. De plus, la reliure est collée et de qualité moyenne, ce qui n'améliore pas sa durabilité ni sa solidité.</p> <p>La taille des pages (28 x 20 cm) est également importante car elle affecte la lisibilité et l'ergonomie du manuel. Des pages de taille adaptée facilitent la lecture et l'utilisation par les élèves.</p> <p>Le nombre de Pages : 104 pages peut sembler excessif par rapport à 4h30 de français par semaine, surtout avec un livre d'activités supplémentaire. Ainsi, il pourrait être décourageant pour les apprenants et les enseignants.</p> <p>Le prix de 250 dinars algériens est un élément crucial, car il détermine l'accessibilité du manuel pour les établissements scolaires et les familles. Un prix trop élevé aurait pu limiter l'accès à l'ouvrage, tandis qu'un prix raisonnable le rend plus accessible.</p>

Tableau IV: 1: Grille descriptive de la fiche signalétique du manuel de Français de la 5^{ème} AP

III.A.3.2. La fiche signalétique du cahier d'activités

Index	Éléments analytiques	Analyse
1	Le titre	Le titre "Cahier d'activités français" est informatif et précis, ce qui est un point positif car il permet aux personnes intéressées de savoir immédiatement de quoi il s'agit. Il communique clairement que le cahier est destiné à des activités liées à l'apprentissage de la langue française. Cependant, le titre pourrait être considéré comme un peu générique, car il ne donne pas d'indications spécifiques sur le niveau d'apprentissage visé (débutant, intermédiaire, avancé) ou sur le contenu exact des activités (grammaire, vocabulaire, compréhension écrite, etc.). Cela pourrait potentiellement rendre le cahier moins attractif pour certains utilisateurs qui recherchent des indications plus détaillées avant de choisir un support d'apprentissage. En résumé, bien que le titre soit clair et informatif, son caractère générique pourrait être considéré comme un point négatif pour ceux qui cherchent des informations plus précises sur le contenu et le niveau du cahier d'activités.
2	Auteur(s)	Le cahier d'activités est rédigé par les mêmes auteurs que ceux du manuel. Cette équipe suit strictement les recommandations institutionnelles en matière d'enseignement de la langue étrangère.
3	Éditeurs	Il est édité par l'ONPS (l'office nationale des publications scolaires) sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette

		affiliation entraîne des répercussions politiques et idéologiques significatives sur le contenu de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.
4	Date de la première édition	La partie concernant la date de la première édition ne fait aucune référence aux éventuelles rééditions ou mises à jour des programmes. D'un point de vue didactique, ces pratiques sont considérées comme peu utiles tant que l'aspect socioculturel du pays de la langue cible n'est pas pris en compte. Cette composante socioculturelle est vue comme un ensemble de réalités contemporaines évoluant sur un axe historique en constante mutation, ce qui peut nécessiter des ajustements réguliers des contenus linguistiques et culturels.
	Format, volume et prix	Le format et le volume du cahier d'activités soulèvent des points à la fois positifs et négatifs. Le fait qu'il soit au format cartonné peut initialement sembler robuste, mais la conception peu durable compromet sa résistance à une utilisation prolongée, notamment dans un contexte éducatif où les matériaux doivent être solides pour résister aux manipulations fréquentes des enfants. De plus, la reliure collée de qualité moyenne ne contribue pas à sa durabilité, ce qui peut être un inconvénient pour un usage régulier. En ce qui concerne la taille des pages, le choix de telles dimensions (28 sur 20) présente des avantages significatifs. Cette taille offre une lisibilité accrue, ce qui facilite la lecture et l'utilisation par les apprenants, en particulier les jeunes qui peuvent avoir besoin d'une

		<p>présentation visuelle claire pour s'engager pleinement dans les activités proposées. Quant au nombre de pages (104 pages), cela peut être perçu comme excessif par rapport au volume horaire ou au contenu du manuel qui comporte également 104 pages. Ce qui soulève la question de la pertinence et de l'efficacité de chaque activité et exercice inclus dans le cahier, car il est crucial que chaque page soit utilisée de manière stratégique pour maximiser l'apprentissage sans surcharger les apprenants ni les enseignants.</p> <p>Le prix de 250 dinars algériens pour le cahier d'activités peut sembler excessif, surtout lorsque l'on considère que les élèves ont déjà investi dans un manuel de français au même prix. Cette situation peut poser un problème financier pour de nombreuses familles, surtout si les élèves ont plusieurs matières à couvrir avec des supports similaires. Il aurait été judicieux que le prix du cahier d'activités soit plus abordable.</p>
--	--	--

Tableau IV: 2: Grille descriptive de la fiche signalétique du cahier d'activités de Français de la 5^{ème} AP

Nous pouvons d'ores et déjà préconiser une grille descriptive de tout ce que la couverture et la page de garde du manuel pourraient structurer en matière d'informations sans y exclure, bien entendu le titre de l'ouvrage :

Index	Items descriptifs	Éléments informationnels
1	Statut du manuel :	Scolaire: 5 ^{ème} AP, Unique : pour toutes les classes de la cinquième année primaire. Non diversifié / non spécialisé
2	Éditeur	Institution publique : l'ONPS
3	Public	Étranger, scolaire, généralisé (sans spécification de profils)

4	Objectif(s)	Linguistiques généralisés
5	Langue de base :	L2 (français langue étrangère)
6	Information(s) :	scripturales / iconographique
7	Objet d'attractivité	Aucune référence à la culture française

Tableau IV: 3: Grille descriptive de la couverture et la page de garde du manuel de langue française de la 5^{ème} AP

III.A.3.3. La préface du manuel de cinquième année

C'est le discours tenu par l'auteur du manuel, selon des orientations institutionnelles précises. Elle est présentée comme une introduction, constituée de trois phrases s'adressant directement à l'élève. Cette section utilise le présent et le futur de l'indicatif, et se focalise sur les actions que l'élève devra entreprendre. Elle emploie un ton direct et impératif, ce qui peut être perçu comme brusque. Les phrases telles que « Tu te prépareras à l'examen final de la cinquième année » et « Tu réaliseras des projets » imposent des actions sans offrir de contexte motivant ou engageant. Ainsi, l'utilisation répétitive de verbes comme « tu vas », « tu apprendras » et « tu réaliseras » donne l'impression d'une liste d'ordres plutôt que d'une invitation à découvrir et à explorer de nouveaux savoirs. Cette approche directive ne semble pas être conçue pour inspirer ou motiver les élèves et peut manquer de la délicatesse nécessaire pour encourager des élèves jeunes, en cinquième année de primaire, qui bénéficieraient d'une approche plus motivante et engageante. En comparaison, un ton plus motivant pourrait inclure des phrases qui encouragent la curiosité, l'exploration, et le plaisir d'apprendre, comme « Tu auras l'occasion de découvrir de nouvelles histoires » ou « Ensemble, nous allons explorer le monde fascinant du français ».

En outre, la préface omet de mentionner le cahier d'activités qui accompagne

manuel principal. Cette omission est notable car le cahier d'activités est souvent un complément essentiel au manuel, offrant des exercices pratiques et interactifs. Sans cette mention, les élèves peuvent ne pas comprendre l'importance et l'utilité de ce cahier, ce qui pourrait limiter leur utilisation des ressources disponibles. Il aurait été bénéfique pour l'élève de savoir qu'il dispose de deux outils (le manuel et le cahier d'activités) pour un apprentissage plus complet et structuré.

Bien qu'informative, la préface pourrait bénéficier d'un ton plus chaleureux et encourageant. Mentionner toutes les ressources disponibles et adopter une approche qui inspire et motive les élèves peut rendre l'apprentissage plus agréable et engageant pour les jeunes élèves de la cinquième année primaire. Une révision en ce sens pourrait non seulement clarifier l'usage des différents supports pédagogiques mais aussi rendre l'apprentissage plus attrayant et motivant.

"Dans ton livre, tu vas continuer à apprendre le français avec tes camarades. Tu apprendras également à parler, à écrire et à lire. Tu réaliseras des projets agréables et tu te prépareras à l'examen final de la 5ème année."

(Préface du manuel de la 5ème AP).

III.A.3.4 Matériel complémentaire

A. Le cahier d'activités

Il est important de signaler qu'aucun accessoire méthodologique n'a été mentionné dans le manuel de l'élève, pour indiquer qu'un cahier d'activités accompagne le manuel en question. De plus, Contrairement aux manuels traditionnels, ce cahier d'activité ne propose pas de préface explicative, ce qui signifie que les enseignants et les élèves n'ont pas de directives claires sur son utilisation en complément du manuel. Cette double absence (pas de préface dans le cahier et aucune mention dans le manuel) crée une lacune en termes de guidage pédagogique.

En effet, après la page de présentation de l'équipe technique et des auteurs, suivie d'une page destinée à inscrire le nom, le prénom et la classe de l'élève, le contenu démarre directement avec un tableau de conjugaison des verbes du troisième groupe sans aucune introduction ni explication. La structure du cahier suit celle du manuel, répartie en quatre

projets, chacun avec une couleur distinctive. Cependant, il n'y a pas d'indications claires que ce cahier est spécifiquement un outil d'entraînement complémentaire, ce qui peut prêter à confusion pour les utilisateurs.

Aussi, l'absence d'accessoires méthodologiques dans le manuel de l'élève ainsi que dans le cahier d'activité est notable. Le cahier semble être conçu pour fournir des exercices pratiques sans explication préalable sur les objectifs pédagogiques ou la méthodologie employée. Les activités sont directement introduites après la page d'introduction, suggérant une immersion immédiate dans la pratique sans préparation théorique.

Toutefois, le cahier d'activité partage les mêmes éléments visuels que le manuel, y compris les images, les couleurs et la mise en page. Cette continuité visuelle peut aider les élèves à faire le lien entre le manuel et le cahier d'activité, bien qu'il n'y ait pas de signalisation explicite de leur complémentarité. La première séquence, "Pauvre petite gazelle", montre que chaque projet est présenté de manière similaire au manuel, renforçant ainsi leur compréhension et leur mémoire.

Un élément pédagogique nouveau et pertinent dans ce cahier est le recours à l'écriture cursive, permettant aux élèves de pratiquer et de se rappeler constamment des règles de la graphie cursive. Les espaces réservés pour la transcription des lettres offrent une opportunité précieuse pour les élèves de s'exercer à bien écrire, consolidant ainsi leurs apprentissages. Les activités proposées sont accompagnées d'illustrations, rendant l'exercice plus engageant et facilitant la compréhension.

B. Les documents audiovisuels

La présence de matériel complémentaire tel que les documents audiovisuels est un ajout significatif à l'ensemble pédagogique. Cependant, la transcription des dialogues des documents audiovisuels dans les trois dernières pages du manuel des élèves sans aucune clarification quant à l'origine et au but des dialogues écrits soulève une lacune méthodologique. En effet, les apprenants peuvent se retrouver perplexes quant à la provenance de ces dialogues et à leur pertinence dans le contexte du livre. Cette lacune pourrait être améliorée en fournissant des indications claires dans le manuel quant à la fonction des dialogues transcrits. Toutefois, cela pourrait être justifié comme une alternative pour les enseignants qui ne disposent pas des moyens pour projeter les vidéos en classe. Ils pourraient alors utiliser ces dialogues pour mener des activités de production orale en

classe. Aussi, les apprenants peuvent suivre et réviser les dialogues présentés dans les vidéos de manière écrite, renforçant ainsi leur compréhension orale et écrite de la langue.

Quant aux supports audiovisuels sur YouTube, ils offrent une opportunité d'apprentissage supplémentaire et flexible. Leur accessibilité en ligne permet aux enseignants et aux élèves d'y accéder facilement, élargissant ainsi les possibilités d'utilisation en dehors de la classe. Les dialogues courts, d'une durée inférieure à 4 minutes chacun, ne sont pas d'une qualité remarquable et sont relativement simples avec peu d'actions et d'éléments attractifs ce qui peut limiter leur capacité à capter et maintenir l'attention des élèves. Un aspect intéressant est l'utilisation de prénoms de personnages algériens familiers aux élèves, qui apparaissent dans le début du livre et réapparaissent dans les documents audiovisuels. Cette familiarité crée un lien affectif avec les apprenants, les aidant à s'identifier aux personnages et à mieux s'impliquer dans les dialogues et les situations présentées.

Toutefois, la liberté pédagogique pour l'enseignant en ce qui concerne le choix des documents audiovisuels à utiliser en classe est mise en question. Cette contrainte découle directement du fait que les dialogues sont déjà transcrits dans le manuel, et que les exercices et questions s'y rapportent exclusivement. Ainsi, l'enseignant se voit limité dans sa capacité à sélectionner des contenus pertinents et variés, entravant ainsi la diversification et l'adaptation pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenants. De plus, cette absence de liberté s'inscrit dans un cadre plus large, à savoir le cadrage idéologique et curriculaire qui, en Algérie, se révèle être assez rigide. En effet, la valorisation prioritaire accordée à la culture nationale dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère est une constante. Cette orientation, bien que légitime dans la promotion et la préservation de l'identité culturelle, peut parfois restreindre les possibilités d'ouverture et d'échange avec d'autres cultures et langues, essentielles pour une formation linguistique et culturelle enrichissante et globale.

III.A.3.5. La structure du manuel

Ce manuel s'inscrit dans une approche méthodologique et didactique adaptée à tous les élèves algériens, indépendamment de leur région d'origine, avec pour objectif central la réussite de chacun. Agréé en 2019, il a été mis à la disposition des apprenants à la

rentrée scolaire de l'année 2019-2020.

La page de garde blanche reproduit en français les informations présentes sur la couverture. On y trouve également l'intitulé "5ème année primaire" en lettres majuscules, les noms des trois auteurs du manuel, et au verso, la liste de l'équipe technique ayant contribué à sa conception.

La troisième page offre une introduction sous forme d'avant-propos (citée plus haut). La table des matières, occupant les pages 4 à 7, fournit un aperçu exhaustif du contenu du manuel. Les pages 8 et 9, richement illustrées, présentent le modèle de contenu d'une séquence, en l'occurrence la première séquence du premier projet.

Il est précisé que la première page de chaque projet constitue une ouverture active sur le thème du projet et décrit les deux séquences ainsi que la tâche finale prévue. La page suivante présente une illustration situationnelle accompagnée de questions de compréhension, servant de support à la séance d'oral et de compréhension. Ensuite, la page dédiée à la compréhension propose une production orale en interaction, suivie de réemplois des actes de parole. La page de vocabulaire offre une mini-tâche de réinvestissement, suivie par la page de texte support pour la compréhension écrite et les questions associées, conçues comme des tâches de lecture. Pour la découverte de la langue, le manuel consacre quatre pages : une pour la grammaire, une autre pour la conjugaison avec un réemploi guidé, et deux pages pour l'orthographe, incluant la phonétique et la dictée. Pour l'entraînement, l'intégration et l'évaluation, deux pages couronnent chaque séquence avec des activités ludiques, des échanges, la production écrite, et des tâches finales individuelles et collectives. Ainsi, chaque séquence comprend un total de 11 pages.

La page 10 du manuel expose des illustrations et les principales consignes auxquelles les apprenants seront confrontés. Cette section vise à leur faire comprendre et assimiler la signification de chaque verbe ou consigne. Formulés à l'impératif singulier (écoute, regarde, écris, souligne, lis), ils sont conçus pour être claires et directes. Une illustration est associée à une phrase d'aide, telle que "je ne comprends pas", qui est destinée à guider l'apprenant en lui indiquant qu'il peut exprimer son incompréhension de la leçon, facilitant ainsi un meilleur apprentissage. Ainsi, la page 10 joue un rôle crucial en introduisant les apprenants aux consignes et aux expressions essentielles, les aidant à naviguer efficacement à travers le manuel et à comprendre les attentes pédagogiques.

Au cours de leur dernière année à l'école primaire, les élèves aborderont quatre projets conçus pour structurer les apprentissages annuels des élèves. Chacun de ces projets s'étend sur 22 ou 23 pages et comprend deux séquences distinctes, différenciées par des couleurs spécifiques servant de décor et de repère visuel pour les enfants.

- Projet 1 ; en rouge, « Au zoo ! » ;
- Projet 2 ; en rose, « C'est un lieu exceptionnel ! » ;
- Projet 3 ; en vert, « Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? » ;
- Projet 4 ; en bleu, « Protégeons la nature ! ».

Les titres des projets, comme nous le remarquons, sont exclusivement formulés en phrases exclamatives, interrogatives ou impératives. Aucun titre ne prend la forme d'une phrase déclarative. Cette approche stylistique semble délibérée et vise, à notre sens, à inciter les apprenants à demeurer constamment en éveil et à éviter toute inertie dans leur apprentissage. En optant pour des phrases dynamiques, le manuel cherche à susciter une réaction active de la part des élèves, les engageant directement et personnellement dans le processus d'apprentissage. Cette stratégie pédagogique innovante est conçue pour stimuler la curiosité, l'interrogation et la réactivité des élèves. Par exemple, les phrases exclamatives peuvent exprimer l'enthousiasme ou l'étonnement, les phrases interrogatives encouragent la réflexion et la recherche de réponses, tandis que les phrases impératives incitent à l'action immédiate. En évitant les phrases déclaratives, qui peuvent parfois être perçues comme passives ou informatives, le manuel favorise une interaction plus dynamique et participative. Le tableau suivant détaille les projets et les séquences retenus pour cette année scolaire, mettant en lumière la diversité et la richesse des thèmes abordés. Chacun de ces projets est conçu pour offrir une expérience d'apprentissage immersive et engageante, soutenue par des activités variées et des tâches stimulantes, favorisant ainsi le développement intégral des compétences linguistiques des élèves.

Projet	Séquences & Tâches
1- Au zoo !	1.Pauvre petite gazelle. 1.Écrire des devinettes sur les animaux.
	2.C'est un vrai fennec. 2.Fabriquer des posters d'animaux sauvages.
2 - C'est un lieu exceptionnel !	1.Nous allons au musée. 1.Raconter le programme et la visite au musée.
	2.J'aime voyager en famille. 2.Fabriquer un panneau présentant un lieu spécial.
3 – Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?	1.Quand je serai grand. 1.Présenter son métier préféré.
	2.C'est une inondation. 2.Comment agir face aux catastrophes.
4 – Protégeons lanature !	1.La terre est en danger. 1.Protéger la terre (affiches de sensibilisation).
	2.Ne gaspillons pas l'eau ! 2.Préserver l'eau (affiches de sensibilisation)

Tableau IV: 4: projets, séquences et tâches du manuel de la cinquième année primair

. Le tableau suivant détaille les points de langue programmés pour cette année scolaire :

Le point de langue	Les leçons
Lexique	Les adjectifs cardinaux – Les adjectifs ordinaux - Le vocabulaire de la visite : se déplacer - Synonyme & antonyme - Les noms composés - Les adverbes de manière (-ment, -ement) - Le suffixe (tion) - Le suffixe (ée)
Grammaire	le sujet (pronoms. pers/GN)- Le verbe de la phrase, le COD - La phrase négative (ne... plus) - Le verbe d'état – l'adj. attribut - Le COI - La phrase négative (ne ...rien, ne ... jamais) - Les pronoms substitués : (il, elles) - Le complément de lieu – Le déterminant possessif - Le complément de temps - Le déterminant démonstratif - Le complément de but (place et forme) – L'infinitif après un verbe, une préposition - Le complément de manière - La coordination (mais) – La coordination (car) - La phrase complexe (parce que) - Le pronom complément (le, la, les, l'°) - La coordination (donc) - il faut, il ne faut pas
conjugaison	Le présent de l'indicatif (le verbe pronominal (s'appeler, se reposer), être, avoir, verbes du 1er , 2ème et 3ème gr) Le passé composé (les verbes des 3 groupes) Le futur simple (être, avoir, verbes du 1er et 2ème groupe) L'imparfait (être, avoir, verbes des 3 groupes)
orthographe	Le féminin (e) – l'adjectif de couleur - les accents – L'accord de l'adj. attribut – le féminin (eur, euse, trice) - les homophones (a, à – on, ont) - Le féminin (ien,ienne, ion, ionne) - les homophones (son, sont) – L'accord du participe passé – Le féminin (elle, ette) - les homophones (ce, se) - le tréma - Le féminin (ière, ère) - Les homophones (et, est) - Le pluriel (s) - Les lettres muettes - les sons (ouil, euil, ui) - Le pluriel (x) - Les consonnes doubles - Les sons (iel, eil, io, ia) – Le pluriel (al, ail) - les homophones (ou, où) - la ponctuation (, - :)

Tableau IV: 5: contenus des points de langue du manuel de la cinquième année primaire

III.A.3.6. Aperçu sur le projet 1

Avant d'entamer l'étude approfondie du manuel, il semble plus pertinent de commencer par examiner la structure de la séquence telle qu'elle est présentée dans cet ouvrage. Comme mentionné précédemment, ce manuel scolaire propose deux séquences didactiques pour chacun des quatre projets pédagogiques, soit un total de huit séquences. Il introduit également une nouvelle approche de la séquence.

Premièrement, chaque séquence s'étend sur une durée de trois semaines, donc chaque projet est complété en six semaines. En outre, nous trouvons deux séances consacrées à la lecture et à la compréhension : la première est incluse dans le manuel, tandis que la seconde est disponible dans le cahier d'activités.

Chapitre IV : l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire

ordre	Type d'activité	Durée	Objectif de l'activité
1ère séance (1h30)	Compréhension de l'oral	45mn	Comprendre un dialogue : Pauvre petite gazelle !
	Production orale	45mn	Décrire un animal à l'oral
2ème séance (1h30)	Vocabulaire	45mn	Lire et écrire les adjectifs cardinaux
	Lecture/compréhension 1	45mn	Lire un texte descriptif : la gazelle
3ème séance (1h30)	Grammaire	45mn	Identifier les éléments de la phrase simple
	Lecture/compréhension2	45mn	Lire un texte descriptif
4ème séance (1h30)	Conjugaison	45mn	Conjuguer un verbe pronominal au présent
	Application et entraînement1	45mn	« Je me prépare à écrire » : cahier d'activités
5ème séance (1h30)	Orthographe	45mn	Le féminin des noms
	dictée	45mn	Je m'entraîne à écrire les accents
6ème séance (1h30)	Application et entraînement2	1h30	« Je me prépare à écrire » : cahier d'activités
7ème séance (1h30)	Production écrite	45mn	Présenter un animal
	Correction de la production écrite (finale)	45mn	« Je relis et j'améliore mon écrit » Révision et/ou réécriture
8ème séance (1h30)	Tâche 1	1h30	Ecrire puis jouer aux devinettes pour décrire les animaux vus au zoo.
9ème séance (1h30)	Evaluation	1h30	Evaluer les objectifs d'apprentissage de la séquence : cahier d'activités

Tableau IV: 6: Déroulement d'une séquence didactique

Le premier projet intitulé « au zoo » comprend deux séquences : la première, intitulée "Pauvre petite gazelle !" et la seconde, "C'est un vrai fennec ?". La tâche finale, mise en avant de manière très visible, consiste à réaliser ensemble des posters d'animaux sauvages à la fin du projet 1. La première séquence débute par une séance axée sur l'oral, avec des activités de compréhension et de production orale. À la page 11 du manuel, sur un fond rose couvrant toute la feuille, une grande illustration occupera la majeure partie de la page 12. Cette illustration est accompagnée de questions destinées à tester la compréhension des apprenants. Cette séance vise donc à introduire les apprenants à la compréhension orale tout en les préparant à la production orale. L'image est conçue pour être utilisée en conjonction avec une vidéo disponible sur YouTube. Pour cela, l'enseignant doit se munir d'un appareil de projection. La transcription écrite du dialogue, utilisée pour la séance orale, se trouve à la fin du manuel, comme mentionné précédemment. Après avoir travaillé sur le support audiovisuel, les apprenants passent à une séance de production orale, située à la page

30. Ils doivent y réaliser deux activités visant à les aider à s'exprimer oralement. Cette page est riche en illustrations et en couleurs, offrant un environnement visuellement stimulant pour les élèves. Toutefois, il est notable qu'elle comporte une quantité significative de texte pour une séance d'oral. En somme, cette première séquence du projet 1 utilise divers supports pour favoriser la compréhension et la production orale. Le manuel met un point d'honneur à rendre ces séances interactives et engageantes, malgré une certaine densité textuelle qui pourrait surprendre pour des activités conçues pour des apprenants de la cinquième année primaire.

Après la séance d'oral, nous déplorons le passage direct à l'étude du vocabulaire. Nous aurions préféré qu'une séance de lecture suive immédiatement celle de l'oral. Cela aurait permis de baser l'apprentissage des points de langue, tels que le vocabulaire, sur la compréhension ou la lecture. Toutefois, le manuel enchaîne directement avec une séance de vocabulaire. Par exemple, la première séance de vocabulaire porte sur les adjectifs cardinaux. Cette séance est particulièrement dense en informations. Elle aborde les adjectifs cardinaux, allant du chiffre 1 jusqu'à 2000, ce qui est considérable pour des élèves débutant l'apprentissage des nombres. De plus, cette séance inclut un dialogue contenant de nombreux adjectifs cardinaux comme 100, 1000, 5000, et 2000. La page est saturée de texte, du haut en bas, avec quelques petites illustrations représentant la monnaie algérienne et une gazelle. Bien que la page soit colorée et agrémentée d'images, nous constatons que la quantité d'informations est excessive pour des enfants. Assimiler autant de données en une

seule séance semble difficile pour un jeune esprit. Une approche plus graduelle aurait sans doute été bénéfique, permettant une meilleure intégration des concepts et évitant la surcharge cognitive.

La séance qui suit est dédiée à la lecture et à la compréhension, avec pour objectif de lire un texte descriptif intitulé « La gazelle ». Cette activité vise à approfondir la compréhension de l'animal décrit dans le texte. Là encore, nous remarquons que l'auteur du manuel a choisi un texte authentique où figurent des prénoms arabes, comme Kaddour, un prénom algérien typique. Kaddour regarde la gazelle, soulignant encore l'ancrage culturel dans le contexte algérien. Encore une fois,

nous constatons que la page est fortement chargée en contenu écrit. Le texte descriptif est suivi par de nombreuses questions de compréhension, chacune présentée de manière distincte. Certaines questions utilisent des couleurs pour les réponses, d'autres sont en écriture cursive, et certaines nécessitent de choisir parmi des images. Cette diversité dans la présentation des questions crée une hiérarchie visible dans la répartition des tâches, allant jusqu'au bas de la page. Cependant, cette page présente plusieurs aspects regrettables. Tout d'abord, la densité de texte est encore une fois élevée, ce qui peut être accablant pour les élèves. De plus, la mise en page des questions est incohérente, avec des styles de présentation variés qui peuvent perturber la concentration et la compréhension des apprenants. Une uniformité dans la mise en forme des questions aurait été préférable pour offrir une expérience de lecture plus fluide et moins déroutante. Il est également notable que, jusqu'à présent, rien ne semble se rapporter à la culture de la langue française. Ni la séance de vocabulaire, où l'on a vu la monnaie algérienne, ni même la séance de lecture ne reflètent d'éléments culturels français.

La séance qui suit la séance de lecture est dédiée à la grammaire. Dans cette leçon, l'objectif est d'identifier les éléments de la phrase simple, tels que le sujet, le verbe et le complément d'objet direct. Cette leçon de grammaire s'étend sur deux pages, les pages 16 et 17, et utilise un texte exemplificateur intitulé « Le gardien du zoo », spécialement conçu pour illustrer les points grammaticaux abordés. Ce texte exemplificateur met en scène des personnages aux prénoms arabes, comme Bouzid et Maya, et continue de faire référence à la gazelle, qui est un fil conducteur tout au long de la séquence. Les pages sont illustrées de plusieurs photographies de gazelles, bien qu'elles ne soient pas authentiques. En effet, ces deux pages contiennent trois images de gazelles, servant à enrichir visuellement le contenu grammatical. Cependant, ces pages présentent une densité

d'informations élevée. Elles abordent de nombreux aspects de la grammaire, tels que la distinction entre la phrase affirmative et la phrase négative, et proposent de multiples consignes. Ces consignes sont présentées de manière variée : certaines sont écrites en rouge, d'autres en noir, et certaines sont encadrées en jaune. Cette diversité peut rendre la page visuellement complexe et potentiellement déroutante pour les élèves. De plus, la séance est conçue pour durer 45 minutes, comme les autres séances, ce qui semble ambitieux compte tenu de la quantité d'informations et de tâches demandées. Les élèves doivent accomplir de nombreuses activités pendant ce laps de temps, ce qui peut être écrasant et nuire à l'assimilation des concepts grammaticaux. En conclusion, le maintien de la cohérence culturelle avec les prénoms et les références locales, tout en important des éléments de la culture française, pourrait offrir une perspective plus enrichissante et équilibrée.

La séance suivante est une séance de lecture et de compréhension 2. Cependant, cette fois-ci, le texte n'est pas inclus dans le manuel de l'élève mais dans le cahier d'exercice. Cette organisation est déjà surprenante, car ce que nous considérons comme un cahier d'activités se révèle être également un cahier contenant des textes à lire. Le texte, écrit en écriture cursive, porte encore une fois sur la gazelle. Les élèves doivent répondre à neuf questions variées, réparties sur trois pages du cahier d'activités. Ce manque de symétrie dans la présentation des activités à travers les différentes séances est notable. Alors que certaines séances concentrent de nombreuses informations sur une seule page, cette séance étale les activités sur trois pages. Le contenu continue de tourner autour de la gazelle et inclut une activité de classification des animaux selon qu'ils soient domestiques ou sauvages. Cependant, il est regrettable de constater que cette phase de l'exercice, qui aurait pu être une excellente opportunité pour introduire des expressions françaises liées aux animaux, ne le fait pas. Les élèves sont uniquement exposés à des descriptions physiques des animaux, sans aucune exploration des idiomes ou des expressions culturelles françaises pertinentes.

La séance suivante est dédiée à la conjugaison, avec pour objectif la conjugaison d'un verbe pronominal au présent. Elle débute par un court texte composé de deux phrases, et suivi de questions de compréhension et de consignes diverses, ainsi que de deux tableaux de conjugaison des verbes pronominaux au présent. La page inclut également une image ainsi que deux bandes dessinées spécialement conçues pour illustrer la leçon. Les bandes dessinées présentent un dialogue où les élèves doivent compléter les bulles avec des verbes pronominaux conjugués au présent. La règle de conjugaison est également expliquée sur la page, avec des mises en évidence en couleurs pour souligner les points clés. Une image

d'une gazelle, bien qu'elle ne soit pas authentique, est également présente sur la page. Cependant, il est remarquable que les bandes dessinées ne font aucune référence culturelle ou historique à un endroit spécifique. Les images montrent simplement des enfants dans des contextes génériques, près d'un stade et au milieu d'une rue. Cette absence de contexte culturel ou géographique peut limiter l'engagement des élèves et la pertinence de la leçon. En conclusion, intégrer des éléments culturels ou historiques pertinents aurait pu enrichir l'expérience d'apprentissage et renforcer la connexion entre les élèves et le contenu enseigné.

La séance suivante est une séance d'application et d'entraînement 1, où les élèves sont encouragés à écrire dans leur cahier d'activité en réalisant plusieurs exercices portant sur les notions de langue précédemment étudiées. Les exercices sont diversifiés et incluent des images d'animaux tels qu'un éléphant ou un tigre, ainsi que des prénoms arabes comme Yacine, Massinissa, etc. Parmi les exercices proposés, il y a celui où les élèves doivent associer des adjectifs de couleur à des objets représentés dans les images. Cette activité aurait pu être l'occasion d'introduire des expressions idiomatiques ou culturelles liées aux couleurs pour enrichir l'apprentissage. Un autre exercice concerne les accents, mettant en scène des situations comme la préparation d'un gâteau à la crème par une maman, ou la discussion sur le poulet, etc. Cependant, ces exercices, bien qu'utiles pour la pratique et le renforcement des compétences linguistiques, manquent d'intégration d'éléments culturels ou emblèmes qui pourraient avoir une connotation affective ou traditionnelle. Par exemple, introduire des références à des symboles culturels ou traditionnels auraient pu être plus pertinents et attrayants pour les élèves, les connectant ainsi plus étroitement à la langue et à la culture françaises.

La séance suivante est une séance d'orthographe portant sur le féminin des noms. Dans cette leçon, une bande dessinée est utilisée pour illustrer la règle d'orthographe, mettant en scène des personnages qui dialoguent. Les prénoms arabes, tels que Sonia et Madame Amrani, dominent la page, et celle-ci est également parsemée d'images colorées représentant différents animaux et oiseaux. Ces images auraient pu constituer une opportunité idéale pour explorer et exploiter plusieurs expressions idiomatiques françaises, en associant chaque expression à l'animal qui la caractérise, favorisant ainsi une mémoire plus solide et une compréhension approfondie. La leçon d'orthographe s'étale sur deux pages, abordant à la fois les noms féminins et les différents accents en préparation à la dictée. Sur la première page, un petit texte fictif met en scène une fille nommée Narimane

et son chien, marquant ainsi une transition d'un animal (la gazelle) à un autre (le chien) dans les exemples utilisés. La séance d'orthographe aurait pu bénéficier d'une intégration plus profonde des aspects culturels français, notamment en mettant en lumière l'évolution de la mentalité française à l'égard des chiens. Par exemple, le texte présentant une fille avec un chien aurait pu être l'occasion d'aborder la mentalité française qui a évolué pour adopter et adorer les chiens. On aurait pu également évoquer l'historique, rappelant qu'il fut un temps où les chiens étaient mal vus en France et où les expressions associées avaient une connotation négative. Aujourd'hui, le chien est considéré comme l'ami de l'homme, partageant sa vie à la maison et l'accompagnant partout où il va, ce qui aurait ajouté une dimension culturelle et historique intéressante à la leçon.

En parallèle, nous constatons un effort pour intégrer des éléments culturels algériens dans le manuel scolaire destiné aux élèves de la 5^{ème} année primaire. Des animaux tels que le fennec, le dromadaire et les lézards sont mentionnés, cependant sans spécifier qu'ils sont des animaux qu'ils résident entre autre dans le désert algérien. Cette omission pourrait être considérée comme une lacune dans la représentation fidèle de la culture nationale. Un passage notable du projet fait référence au fennec en le décrivant avec les couleurs du drapeau algérien (vert, blanc, rouge), ce qui semble être une tentative de lier les symboles culturels du pays à des éléments spécifiques. Cette approche témoigne d'une volonté d'intégrer la culture nationale dans le contenu éducatif.

Après la séance d'orthographe et de dictée, la séance suivante est dédiée à l'application et à l'entraînement, préparant ainsi les apprenants à la rédaction finale. Cette approche permet une consolidation des acquis orthographiques et linguistiques avant de passer à l'étape de production écrite. La séance de production écrite qui suit est conçue pour permettre aux élèves de réinvestir tous les apprentissages de la séquence en présentant un animal. Cela offre une occasion concrète aux apprenants de mettre en pratique les notions étudiées et de développer leur capacité à rédiger de manière autonome. Ensuite, la séance dédiée à la correction de la production écrite offre aux élèves l'opportunité de réfléchir sur leur propre écriture, de repérer et de corriger les erreurs, contribuant ainsi à améliorer leurs compétences en rédaction et en révision. La séquence se termine de manière ludique avec une séance d'écriture et de jeu aux devinettes sur les animaux du zoo. Cela permet de récapituler les objectifs d'apprentissage de manière interactive tout en offrant un moment de détente et de divertissement.

Parmi les points positifs, on note la diversité des activités proposées qui

englobent différentes compétences linguistiques. Cependant, un aspect à améliorer réside dans l'intégration d'éléments culturels français spécifiques tout au long de la séquence.

En résumé, cet aperçu met en lumière la structure générale d'une séquence d'un projet pédagogique en cinquième année primaire., tout en soulignant la nécessité d'intégrer davantage d'éléments culturels français pour offrir une expérience d'apprentissage plus immersive et culturellement riche.

III.A.4. Analyse systémique et notionnelle des éléments textuel

III.A.4.1. Les supports textuels

Ce tableau exhaustif répertorie les supports textuels utilisés pour les activités de lecture, de compréhension, et d'étude de points de langue. Nous avons débuté par les extraits du manuel, en mentionnant leur titre, le nombre de paragraphes, l'auteur et la page correspondante, suivis des extraits du cahier d'activités inclus dans la section colorée du tableau. À souligner, ce cahier d'activités offre une seconde session de lecture et de compréhension avec des exercices plus approfondis et variés. Les supports sélectionnés sont généralement de longueur modérée, diversifiés et parfois thématiquement liés au projet en cours, bien que cette cohérence ne soit pas systématique. Le choix du vocabulaire suit également cette diversité. Dans l'ensemble, les documents utilisés sont authentiques, à quelques exceptions près. Notons également que, hormis Kaddour M'hamsaji Azzouz begag et Mostèfa Lacheraf, les auteurs des textes sont d'origine étrangère.

Le texte support	Le titre	Le nombre de	L'auteur	La page
1	1 La gazelle	2	Kaddour M'Hamsaji	15
2	Le fennec	2	Gabriel Camps	26
3	Le dromadaire	1	Alphonse Daudet	27

4	Au musée des animaux	3	Antoine de Schuyter	38
5	Au grand musée	comptine	/	44
6	Mon carnet de voyage	2	Azzouz Begag	49
7	Vers chez nous	1	Azzouz Begag	50
8	Monsieur le cordonnier	comptine	/	52
9	Au bord du bateau	1	Azzouz Begag	53
10	La petite étoile	Comptine	/	54
11	Le sifflement du train	Comptine	/	55
12	Les sauveteurs	3	Emmanuelle Figueras	61
13	Le rêve du petit Yacine Brahimi	1	/	63
14	Sans titre « les médecins »	1	Emmanuelle Figueras	64
15	Quand je serai grand	Poème	/	66
16	L'inondation	3	Ouvrage sans mention de l'auteur	71
17	Gouttes, gouttelettes	comptine	Rondes	77
18	Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ?	3	Emmanuelle Paroissien	83

Chapitre IV : l'Analyse du Manuel de la Cinquième Année Primaire

19	Les jardins	1	Jean François Noblet	85
20	La mer n'est pas une poubelle	1	Jean François Noblet	87
21	J'aime la forêt	2	Ouvrage sans mention de l'auteur	89
22	Comment économiser l'eau	3	Stéphanie Ledu	94
23	Une rivière sale	-	Michèle Mira	100
1	Un animal sauvage	1	Ouvrage sans mention de l'auteur	8
2	Un animal du désert	1	Claude Meyer	21
3	Notre visite du musée	1	Les élèves de 5ème AP	35
4	Une épicerie à la Casbah	1	Mostèfa Lachraf	48
5	C'est quoi un tremblement de terre	1	Emmanuelle figueras	63
6	Sans titre les inondations	3	/	73
7	Sans titre protéger la terre	2	/	85
8	L'eau	2	Mikado	96

Tableau IV: 7: les textes proposés dans le manuel et le cahier d'activités

III.A.4.2. La mise en relief des textes exemplificateurs

Les textes exemplificateurs revêtent une importance primordiale, car ils constituent le cœur des savoirs notionnels de la langue française présentés dans le manuel de cinquième année primaire. Ces textes sont enrichis par une multitude d'éléments illustratifs, tels que des images variées, qui renforcent et clarifient les concepts linguistiques abordés. Les textes exemplificateurs se distinguent par leur capacité à représenter la langue dans ses multiples fonctions. Ils servent de moyen d'information, de communication, et d'interaction interpersonnelle. Ils permettent également d'agir sur autrui, d'exprimer des idées et des émotions, et de signifier le monde réel. Par leur nature didactique, ces textes sont conçus pour refléter fidèlement les réalités extralinguistiques. En somme, les textes exemplificateurs, par leur diversité et leur richesse, constituent le matériau didactique le plus approprié et le plus efficace pour enseigner et illustrer les réalités linguistiques et extralinguistiques aux élèves de cinquième année primaire.

III.A.4.2.1. Sur le plan conceptuel

Sur le plan conceptuel, les textes du manuel sont issus de deux sources distinctes. D'une part, il y a les matériaux d'origine externe qui sont des documents authentiques, non fabriqués, et d'autre part, il y a les matériaux internes spécialement conçus pour faciliter les activités linguistiques, mais qui intègrent principalement des éléments culturels et communicatifs locaux, en accord avec la culture nationale du pays, plutôt que des éléments étrangers ou de la langue française, ce qui ne correspond pas entièrement au principe de la didactique interculturelle. Les textes d'origine externe, bien qu'ils soient réels, ne capturent pas toujours toute la richesse socio-communicationnelle que nous souhaitons aborder dans le cadre de la didactique interculturelle. Ils peuvent ne pas refléter les aspects interculturels et la diversité linguistique que nous cherchons à enseigner. D'un autre côté, les textes internes, bien qu'ils soient adaptés aux besoins linguistiques des apprenants, sont davantage ancrés dans la culture nationale du pays, ce qui limite leur portée dans le contexte de l'enseignement interculturel. Ils pourraient bénéficier d'une intégration plus poussée d'éléments culturels et communicatifs étrangers ou de la langue cible (français), afin de mieux répondre aux objectifs de la didactique interculturelle. En somme, les textes du manuel proviennent de deux sources distinctes, mais il est important de noter que les

textes internes, bien qu'ils soient adaptés aux besoins linguistiques, pourraient nécessiter

une adaptation supplémentaire pour mieux refléter les principes de la didactique interculturelle en intégrant des éléments culturels et communicatifs étrangers ou de la langue française, en plus de ceux de la culture nationale.

III.A.4.2.2. Sur le plan de l'ancrage énonciatif :

Les textes exemplificateurs se divisent en deux catégories principales (Cordier Gauthier : 29) : les textes exemplificateurs courts et longs. Les premiers sont des énoncés modèles, conçus pour enseigner des éléments linguistiques ou culturels aux niveaux A1 et A2. Ils se présentent sous forme de documents sociaux tels que des manchettes, des annonces, et des légendes, offrant une introduction simple et progressive aux structures linguistiques de base. Les textes exemplificateurs longs, quant à eux, se distinguent par leur ancrage énonciatif (dialogue ou monologue) et leur orientation discursive (narratif, descriptif, etc.). Ils englobent divers genres de textes, tels que des lettres, des chansons et des éditoriaux, fournissant un cadre plus élaboré pour l'apprentissage (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 17). Dans le manuel de la cinquième année, les deux types de textes sont utilisés de manière complémentaire. Les textes longs sont souvent intégrés dans les sections de lecture et de compréhension, présentant des descriptions détaillées, comme celles d'animaux, et sont généralement des textes authentiques. En revanche, pour les leçons de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), le manuel utilise des textes courts, spécifiquement créés pour illustrer des points grammaticaux ou linguistiques précis. Ces textes, composés de trois ou quatre phrases, sont simples et didactiques. Pour la compréhension de l'oral, les dialogues prédominent, servant non seulement à reproduire des conversations naturelles mais aussi à diversifier les fonctions communicatives. Ces dialogues servent à des fins variées telles que la narration, la description ou l'information, et sont souvent utilisés pour introduire du vocabulaire spécialisé et des informations pertinentes dans un contexte réaliste et naturel. En parallèle, les échanges monologiques dans le manuel comprennent une variété de formes, genres et origines, incluant des textes descriptifs et informatifs. Ces monologues enrichissent l'apprentissage en offrant un large éventail de styles et de contenus, allant au-delà de la simple reproduction de conversations. Ainsi, le contenu de ces textes, qu'ils soient dialogués ou non, est souvent profondément enraciné dans la culture nationale, offrant ainsi aux apprenants une immersion plus complète dans la langue et la société. Enfin, le manuel de cinquième année exploite harmonieusement les textes exemplificateurs courts et longs pour offrir une progression didactique bien articulée.

III.A.4.2.3. Sur le plan linguistique :

Sur le plan linguistique, les textes du manuel de cinquième année primaire sont soigneusement adaptés aux notions grammaticales de base qui constituent les priorités d'apprentissage. Bien que le manuel inclut des pratiques textuelles explicites, ses objectifs principaux restent fondamentalement linguistiques. Par exemple, au niveau de l'expression orale, la première activité de compréhension de l'oral vise à comprendre un dialogue sur le thème de la gazelle. Cette activité inclut des tâches telles que décrire un animal oralement, lire et écrire des adjectifs cardinaux, lire un texte descriptif, identifier les éléments de la phrase, conjuguer un verbe pronominal, donner le féminin des noms, écrire correctement les accents, et décrire des animaux vus au zoo. Ces tâches mettent l'accent sur le développement des compétences linguistiques plutôt que communicationnelles, l'objectif étant de permettre aux apprenants de structurer et de relier logiquement les informations recueillies. Ainsi, il est apparu que les textes et les exercices ne sont pas conçus pour favoriser une interaction directe entre locuteurs natifs et apprenants étrangers. Au lieu de cela, le manuel s'inscrit dans un français standard ou international pour éviter les variations sociolinguistiques et les registres authentiques, qui sont plus complexes et hétérogènes. Cette approche vise à éviter les écarts significatifs par rapport au français scolaire auquel les apprenants sont habitués, et dont la maîtrise pourrait s'avérer plus difficile. Il est important de noter que la communication exolingue en FLE ne suit pas la même logique que celle adoptée par le manuel de cinquième année primaire. Une communication exolingue implique une interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, ce qui n'est pas pris en compte dans les textes abordés dans le manuel. Ces textes ne relient ni au locuteur natif ni à sa représentation linguistique du monde, ce qui limite l'exposition des apprenants à des variations linguistiques authentiques et culturelles. En conclusion, le manuel de cinquième année se concentre principalement sur le développement des compétences linguistiques de base, en s'appuyant sur un français standardisé et en évitant les registres authentiques et les variations sociolinguistiques.

III.A.4.2.4. Sur le plan lexiculturel

Si l'on se fie à l'idée de Verdalhan-Bourgade (Verdalhan-Bourgade : 49), le contenu des textes exemplificateurs devrait se conformer à une catégorie spécifique de la langue, englobant divers types de textes tels que supports, documents, poèmes, qui

semblent avoir pour fonction première d'initier les apprenants à de nouveaux horizons. Cependant, notre analyse du manuel de cinquième année ne reflète pas exactement cette perspective.

En effet, nous constatons que les textes exemplificateurs se concentrent sur des sujets spécifiques tels que les catastrophes naturelles, l'écologie et les moyens de transport, tout en adoptant un niveau de vulgarisation pour rendre ces concepts accessibles. Ces textes visent principalement à soutenir et à enrichir la compréhension des apprenants sur des aspects autobiographiques, familiaux, historiques, culturels et géographiques, tout en offrant une introduction limitée aux sciences et aux phénomènes naturels. Bien que l'inventaire lexical du manuel semble être aligné avec les objectifs d'apprentissage selon les critères de Bertolotti (Bertolotti : 59), les modalités de décodage des mots ne sont pas suffisamment claires. Cela signifie que même si les mots à apprendre semblent bien choisis pour les objectifs d'apprentissage, la façon dont les apprenants comprennent et utilisent ces mots dans différents contextes n'est pas clairement définie selon les critères établis. De plus, la dimension interculturelle de la communication dans une langue étrangère semble ne pas recevoir une attention prioritaire dans ce contexte particulier.

L'analyse de la séquence 1 : "nous allons au musée" du deuxième projet intitulé "C'est un lieu exceptionnel" met en lumière une représentation diversifiée des régions de l'Algérie. Les différents lieux mentionnés tels que Timimoune, Jijel, le musée de Cirta à Constantine, et la Casbah reflètent une tentative de présenter la richesse géographique et culturelle du pays. Un élément intéressant est l'inclusion d'un texte authentique d'Antoine de Schuyter qui introduit le personnage d'Horace, marquant ainsi la première apparition d'un prénom étranger dans le contexte du projet. Cependant, aucun autre aspect culturel ou contextuel n'est exploré. Ainsi, une lacune importante réside dans le manque de références aux musées internationaux ou à des lieux culturels en dehors de l'Algérie. Par exemple, l'absence de mention du célèbre Musée du Louvre en France, ou d'autres musées internationaux de renom, limite l'exposition des élèves à des contextes culturels variés et pourrait restreindre leur compréhension du patrimoine mondial. De même, dans le carnet de voyages, se concentrer uniquement sur les régions algériennes comme Alger, Sétif et Ghardaïa sans aborder des régions françaises ou des aspects de la culture française constitue une limitation. Intégrer des textes ou des images faisant référence à la France ou à des éléments culturels français aurait pu offrir aux élèves une perspective plus globale et

équilibrée.

Par ailleurs, l'inclusion d'un texte authentique d'Azouz Begag dans le projet, où il est mentionné que chaque mois d'août, les bateaux naviguaient entre Marseille et Oran, introduit une référence directe à une ville française, Marseille. Cela marque une première incursion dans la représentation d'une ville française au sein du projet, cependant, il est important de noter que cette référence à Marseille n'est pas exploitée pour développer une dimension culturelle ou interculturelle. Le manuel ne fournit aucune information sur la ville de Marseille, sa localisation, son histoire, ou ses caractéristiques culturelles. Il se contente de la mentionner sans approfondir l'aspect culturel ou géographique, ce qui représente une occasion manquée d'enrichir le contenu pédagogique avec des éléments de culture française. Cette absence de développement limite la portée éducative du texte et n'encourage pas les élèves à découvrir ou à comprendre davantage les réalités culturelles et géographiques de la France. En somme, bien que la référence à Marseille soit un premier pas vers l'introduction de contenus culturels, l'absence de contexte et de développement autour de cette mention réduit considérablement son impact et son utilité dans une perspective d'apprentissage interculturel.

Le projet 3 intitulé "Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?" est composé de deux séquences : "Quand je serai grand ?" et "Que devons-nous faire ?" La tâche finale consiste à réaliser un panneau combinant des photos et des textes pour expliquer comment réagir face à une catastrophe naturelle. Dans ce projet, l'accent est une fois de plus mis sur l'enracinement socio-culturel national, visant à enrichir la culture nationale des apprenants. On observe la présence de dialogues mentionnant des figures algériennes notables, comme le footballeur Yacine Brahimi, ainsi qu'une pâtissière connue nommée Hadjer. De plus, des événements tels que les inondations de Beb el oued et la tempête de neige à Tizi Ouzou sont abordés, tous liés à des contextes culturels nationaux. L'analyse met en avant la volonté principale de l'enseignement du français, qui est de cultiver une culture nationale chez les apprenants. Cependant, une lacune importante se profile dans ce cadre. L'absence d'efforts pour enrichir la culture universelle des élèves est regrettable, car cela ne les prépare pas de manière adéquate à faire face au monde extérieur à l'avenir.

Le projet "Protégeons la nature" est composé de deux séquences, "Pourquoi notre terre est-elle en danger ?" et "Ne gaspillons pas l'eau", avec pour tâche finale la création d'une affiche de conseils pour protéger l'environnement. Dans ces séquences, l'accent est mis sur la protection de l'environnement de manière générale, avec des

dialogues mettant en scène des personnages algériens portant des noms arabes, et berbères témoignant ainsi d'une représentation locale. Le contexte général du projet est axé sur la transmission de conseils pour la préservation de la nature et de l'eau, sans toutefois introduire de références culturelles spécifiques. Par exemple, la leçon sur l'impératif aurait pu intégrer des nuances culturelles, telles que l'usage du "vous" pour s'adresser à une personne en position d'autorité, plutôt que du "tu". Cette omission limite l'aspect culturel de l'apprentissage linguistique.

En effet, une éducation qui se limite uniquement à la culture nationale risque de limiter les horizons des apprenants et de les priver des outils nécessaires pour naviguer dans un environnement mondialisé. L'ouverture à la diversité culturelle internationale aurait pu enrichir l'expérience éducative en offrant aux élèves une vision plus holistique du monde, les préparant ainsi à être des citoyens du monde actifs et informés.

Il est manifeste que la promotion de la culture de la langue cible demeure absente de manière explicite dans le cadre curriculaire algérien, malgré quelques mentions sporadiques dans les discours non officiels des autorités. En se référant à la grille élaborée par G. Zarate (Zarate : 26), centré sur les arguments de choix politiques dans la conception des manuels de langues étrangères, l'analyse du manuel de cinquième année primaire révèle un vide contextuel en ce qui concerne la culture française. La référence à la culture étrangère y est notablement absente, remplacée par une focalisation sur la culture nationale. Une exploration analytique plus approfondie a permis d'identifier des éléments lexico-culturels davantage ancrés dans la culture nationale, plutôt que dans une approche lexico-culturelle globale. Ces éléments incluent des références à des figures emblématiques algériennes, des toponymes comme des noms de villes ou de régions algériennes, ainsi que des termes arabophones comme

ceux utilisés dans le projet sur les animaux, avec des exemples tels que "Chat" ou "Kharoufi", parmi d'autres.

Après ce tour d'horizon, il devient clair que la référence à la culture française manque cruellement d'une approche didactique interculturelle rigoureuse. Il est essentiel qu'elle soit présentée de manière objective, avec une conviction que par le biais de la dimension socio-communicationnelle de son lexique, ladite culture contribuerait significativement à l'amélioration de la compétence communicationnelle. Il est évident que les objectifs officiels énoncés dans les documents institutionnels entrent en contradiction avec ce qui est proposé dans nos manuels scolaires. Cette discordance au

niveau curriculaire ne garantit pas aux apprenants le prérequis optimal pour engager efficacement une conversation à partir d'un support où, conformément au profil de sortie fixé à la fin de la cinquième année primaire, l'élève devrait être capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel, un énoncé oral ou écrit en utilisant les actes de parole appropriés à la situation de communication. Il est impératif de souligner que la maîtrise du français ne peut être véritablement accomplie sans une compréhension approfondie de la manière dont les locuteurs natifs structurent leurs discours authentiques, en s'appuyant sur un sémantisme culturel spécifique à la société française. Cette approche, où la langue elle-même est à la fois structurée et structurante, est fondamentale pour développer une compétence communicative authentique et nuancée dans la langue cible.

III.A.5. Analyse systémique et notionnelle des éléments iconographiques

L'analyse de la page de couverture du manuel scolaire de la cinquième année primaire révèle plusieurs aspects positifs et quelques points à améliorer. La couverture d'un manuel joue un rôle crucial en tant que première impression pour les utilisateurs. Elle devrait incarner une réalité propre au pays de la langue enseignée, suscitant ainsi l'envie de découverte chez les apprenants. Malheureusement, dans le cas du manuel de la cinquième année primaire analysé, cet élément essentiel fait défaut. En l'absence d'une image captivante ou stimulante, les élèves manquent d'un élément central pour les motiver et renforcer leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Du côté des points forts, la clarté linguistique est un atout majeur avec un titre en jaune qui indique clairement la langue principale du manuel de manière

explicite, facilitant ainsi son identification pour les utilisateurs. De plus, l'inclusion du texte en arabe identifiant la République algérienne et le ministère de l'Éducation nationale établit une base institutionnelle solide, renforçant ainsi la légitimité et la pertinence du contenu. L'image d'une fille souriante avec un sac à dos bien rempli évoque une réalité mais aussi l'enthousiasme et la préparation à l'apprentissage. Mais, le cercle avec des lettres de différentes couleurs, bien qu'il crée un contraste visuel intéressant, il semble un peu déconnecté de l'objectif de fournir un support iconographique captivant et riche en contenu.

En effet, la page de couverture manque de références culturelles spécifiques, ce qui pourrait limiter sa pertinence culturelle pour les élèves. De plus, la conception relativement simple de la page pourrait manquer de profondeur visuelle pour captiver pleinement l'attention des élèves et des enseignants. En outre, l'information fournie sur la page de couverture est assez limitée, se concentrant principalement sur l'identification du niveau scolaire et de l'éditeur, sans fournir beaucoup de détails sur le contenu ou les objectifs du manuel.

Les illustrations présentes dans le manuel de la cinquième année primaire jouent un rôle crucial en tant que support annexe, bien que leur capacité à transmettre directement la culture de la langue cible soit limitée. Elles se distinguent par leur richesse, leur diversité et leur abondance pléthorique, témoignant d'un surplus manifeste qui contribue à leur grande variété et quantité. Elles comprennent des photos, des bandes dessinées et des dessins, tous en couleur. Ces illustrations accompagnent judicieusement les textes et les exercices, les rendant ainsi plus attrayants et facilitant la compréhension et l'assimilation du contenu. Toutefois, nous avons observé un excès notable d'illustrations dans le manuel. Bien que la présence d'un grand nombre d'images puisse, en théorie, enrichir l'expérience d'apprentissage, il s'avère que ces illustrations ne se distinguent pas par une qualité remarquable. Cet excès iconographique présente le risque de distraire les apprenants et de détourner leur attention des contenus pédagogiques essentiels. Il serait donc judicieux de réduire quelque peu la quantité d'illustrations afin de ne pas surcharger visuellement les pages du manuel. Une sélection plus rigoureuse et qualitative des images contribuerait à un meilleur équilibre entre texte et visuels, favorisant ainsi une concentration accrue et une compréhension plus profonde des concepts enseignés.

Dans le cadre de notre analyse systémique et notionnelle des éléments iconographiques, fondée sur la typologie établie dans notre chapitre méthodologique, la classification prend en compte :

**III.A.5.1. Le genre des illustrations (authentiques ou non) : (Grille de Dochot, 1984
Grille de Bérard, 1991)**

Nous avons relevé la présence de diverses formes d'iconographie, telles que des images, des photographies, des affiches et des BD spécialement conçues pour expliquer les activités ou les consignes aux élèves. Par exemple, dans une leçon de grammaire, les BD sont utilisées pour illustrer de manière ludique et accessible les règles et les exercices, facilitant ainsi la compréhension et l'engagement des élèves dans l'apprentissage. Cependant, notre analyse a révélé une lacune significative : la majorité des illustrations est dépourvue de références explicites. En effet, à l'exception d'une seule affiche dont l'origine est spécifiée, aucune autre illustration ne comporte de mention de source. Nous suspectons que ces images, illustrations et photographies proviennent du web, sans vérification de leur authenticité ni attribution correcte. Cette pratique est regrettable, car elle ne forme pas les élèves à l'importance de l'authenticité des sources et à la rigueur académique requise pour la recherche d'informations fiables.

Cette situation soulève des préoccupations quant à l'éducation des élèves à une culture de la vérification des sources et à l'utilisation de documents de qualité. Il est essentiel que les manuels scolaires incluent des références claires et précises pour toutes les illustrations, afin de promouvoir des pratiques de recherche rigoureuses et d'inculquer aux élèves l'importance de la fiabilité et de la traçabilité des informations. En sensibilisant les élèves à ces aspects dès leur jeune âge, nous contribuons à leur formation en tant que citoyens informés et critiques.

**III.A.5.2. Le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques?
(Grille de J. Courtilon, 2003)**

Nous avons observé que les illustrations photographiques ne comportent aucune référence à une source médiatique spécifique. Il apparaît que ces photographies ont été extraites d'Internet sans que leur provenance ne soit indiquée de manière explicite. Cette absence de précision quant à leur origine soulève des préoccupations quant à la vérifiabilité et à l'authenticité des sources utilisées.

III.A.5.3. Sous quelles formes apparaissent-ils?

- Bandes dessinées, photos, dessins, affiches.

III.A.5.4. Quels sont leurs aspects chromatiques?

Dans le manuel, toutes les photographies sont présentées en couleur. Bien que la qualité de certaines photos puisse être perfectible, un effort est manifeste pour offrir un contenu visuel attrayant aux jeunes lecteurs, principalement des enfants. Cet aspect est crucial compte tenu de leur public cible.

III.A.5.5. Quelle est leur origine?

Concernant l'origine des illustrations et des photographies, celle-ci demeure inconnue. Il n'y a aucune mention explicite de leur provenance, que ce soit dans le manuel lui-même ou dans ses références. Cela souligne l'importance de promouvoir des pratiques transparentes et vérifiables en matière de sources dans les ressources éducatives.

III.A.5.6. Quelles fonctions remplissent-elles ?

Ces illustrations et photographies remplissent deux fonctions principales. Tout d'abord, une fonction situationnalisante, où elles accompagnent les textes exemplificateurs de manière cohérente avec leur contenu. Par exemple, des catastrophes naturelles, des professionnels tels que des joueurs de football, des pompiers et des médecins, des paysages tels que le désert en Algérie, une variété d'animaux liée au projet sur le zoo, ainsi que des personnalités nationales comme une championne de natation. Ces illustrations spécifiques ajoutent une dimension pratique et contextualisée à l'apprentissage des élèves, les aidant à se connecter visuellement et conceptuellement aux sujets abordés dans le manuel. Cependant, la disposition des images dans la page pose question. Plutôt que de présenter huit petites images sans réelle signification importante, il aurait été préférable de choisir une seule image significative en grand plan. Cette image aurait pu servir de point focal pour renforcer le message pédagogique et l'association avec les expressions idiomatiques ou les aspects culturels abordés dans la leçon.

Enfin, sur le plan thématique et notionnel, et si l'on adopte la grille de N. Cotton, l'on obtiendra, à priori, le résultat suivant :

Index	Images renvoyant aux objets Thématiques de la culture française	Analyse du manuel de la 5ème AP
	Personnes célèbres (chanteurs, acteurs, écrivains...)	Inexistantes
	Objets, lieux et situations de la vie quotidienne (terrasses de café, moyens de transport, nourriture, immobilier, publicités...)	Inexistants
	Nourriture	Inexistants
	Loisirs et folklore	Inexistants
	Paysages naturels ou citadins	Inexistants
	Sites culturels, monuments, œuvres d'art	Inexistants
	Lieux et objets emblématiques	Inexistants

Tableau IV: 8: Analyse des images du manuel de la 5ème AP, selon les thématiques inhérentes à la culture française

Conclusion :

Le manuel de la 5^{ème} année primaire se distingue par une prédominance d'illustrations et de contenus axés sur les animaux et la culture algérienne. Le projet numéro 1 du manuel met en avant des illustrations d'animaux, principalement ceux que l'on trouve dans le désert ou dans les pays d'Afrique, tels que la gazelle, le fennec et le dromadaire. Cette focalisation sur les animaux africains vise à éveiller l'intérêt des élèves pour la diversité régionale et à renforcer leur sentiment d'appartenance et de fierté nationale.

En outre, le manuel inclut des illustrations de personnalités algériennes célèbres, comme un joueur de football et une championne de natation, afin de valoriser des modèles de réussite locaux et d'inspirer les élèves. Cette démarche vise également à célébrer les réussites algériennes et à renforcer l'identité nationale. Les projets, notamment celui intitulé "Un lieu exceptionnel", présentent des villes algériennes et des emblèmes culturels nationaux, tels que les musées algériens et le drapeau algérien. Ces illustrations ont pour objectif de faire découvrir le patrimoine local aux élèves et d'encourager la fierté culturelle en mettant en avant les lieux et les symboles nationaux. Cependant, le manuel contient très peu de références universelles et quasiment aucune illustration dédiée spécifiquement à la France ou à la culture française. Les rares exceptions incluent une photographie de Harry Potter et une autre de Mr. Bean, mais ces images n'établissent pas de lien direct avec la culture de la langue cible, semblant être ajoutées pour leur notoriété mondiale plutôt que pour leur pertinence culturelle. L'absence de contenu substantiel lié à la culture française limite ainsi la compréhension et l'appréciation des élèves pour cette culture. L'orientation générale du manuel pourrait suggérer une certaine connotation idéologique, marquée par un focus sur l'identité nationale algérienne et une quasi-absence de diversité culturelle.

En conclusion, une approche équilibrée et inclusive qui combine la valorisation du patrimoine national avec une ouverture à la diversité culturelle et linguistique serait bénéfique pour préparer les élèves à devenir des citoyens du monde éclairés, ouverts et respectueux des différentes cultures et perspectives. Cela contribuerait à renforcer leur identité tout en favorisant leur compréhension et leur appréciation des multiples facettes qui composent notre monde contemporain.

**III.B Le sixième chapitre : Analyse et
interprétation des résultats des questionnaires et
des productions écrites des élèves**

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Introduction

Nous abordons dans ce chapitre 6, l'analyse des questionnaires administrés aux parents et aux élèves, et des productions écrites des élèves, dans l'objectif de mesurer l'impact de l'enseignement des expressions idiomatiques françaises sur les apprenants de la cinquième année primaire, en tenant compte de divers facteurs contextuels et pédagogiques.

Nous commençons par une analyse des questionnaires, conçus pour fournir une compréhension claire et détaillée de l'environnement linguistique et social des élèves, ainsi que de leur familiarité avec la culture française et les expressions idiomatiques spécifiques. Le premier questionnaire, destiné aux parents, vise à identifier les facteurs contextuels influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques par les élèves. En explorant divers aspects tels que la profession des parents, l'utilisation du français à la maison et l'emploi des expressions idiomatiques dans les conversations quotidiennes, nous avons pu contextualiser les conditions d'apprentissage des élèves. Les résultats de ce questionnaire fournissent des données précieuses sur l'influence du milieu familial sur la compétence linguistique des enfants.

Ensuite, deux questionnaires initiaux ont été administrés aux élèves avant la séquence d'apprentissage. Le premier questionnaire, axé sur la culture française, avait pour but d'évaluer la familiarité des élèves avec divers éléments culturels français. Le second questionnaire portait sur leur connaissance des expressions idiomatiques françaises et leurs significations, permettant de mesurer les prérequis des élèves et de déterminer leur niveau seuil. Après la séquence d'apprentissage, nous avons administré un quatrième questionnaire pour évaluer la rétention à long terme des expressions idiomatiques. Ce dernier questionnaire vise à vérifier les acquis et à mesurer l'efficacité de notre approche pédagogique.

Parallèlement, pour évaluer la capacité des élèves à intégrer les expressions idiomatiques dans leurs productions écrites, nous avons suivi une méthodologie rigoureuse. Cette analyse s'est déroulée en plusieurs étapes : une catégorisation initiale des productions en fonction du respect des consignes, une analyse qualitative des productions respectant totalement la consigne, et un relevé d'exemples représentatifs pour illustrer les différentes catégories et critères analysés. Nous avons également examiné la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques pour identifier celles

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

qui étaient les plus couramment utilisées et celles qui nécessitaient un renforcement pédagogique.

En conclusion, ce chapitre présente une analyse détaillée des données recueillies, offrant une vision claire des réussites et des défis rencontrés dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises. Il fournit des insights précieux pour l'amélioration continue de notre approche pédagogique, visant à développer les compétences linguistiques et culturelles des élèves de manière optimale. Par cette analyse, nous espérons offrir une base solide pour des recommandations pédagogiques précises et efficaces, permettant d'enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves et de renforcer leur maîtrise des expressions idiomatiques françaises.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

III.B.1. Analyse et interprétation des résultats des questionnaires :

III.B.1.1. Questionnaire 01 :

Conçu spécifiquement pour les parents de nos élèves (scolarisés dans notre école et ayant participé à la séquence d'apprentissage des expressions idiomatiques françaises), ce questionnaire explore divers aspects cruciaux qui façonnent l'environnement éducatif de nos élèves. En posant des questions stratégiques, nous visons à comprendre en profondeur les facteurs qui impactent l'acquisition linguistique de nos jeunes apprenants. Ce questionnaire constitue donc un précieux outil d'investigation pour décrypter les mécanismes et les dynamiques impliqués dans ce processus complexe d'apprentissage.

Pour mieux comprendre l'environnement éducatif et linguistique des familles des élèves, nous avons posé la question suivante :

Question01 : quelle est votre profession ?

Question01 : *quelle est votre profession ?*

Les réponses sont réparties, selon le tableau suivant:

Catégorie	Nombre de parents	pourcentage
Professions médicales et de santé	20	33.3
Enseignement et éducation	10	16.7
Secteur judiciaire	4	6.7
Secteur administratif	4	6.7
Secteur commercial et entreprise	14	23.3
Non travailleurs	8	13.3
Total	60	100

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

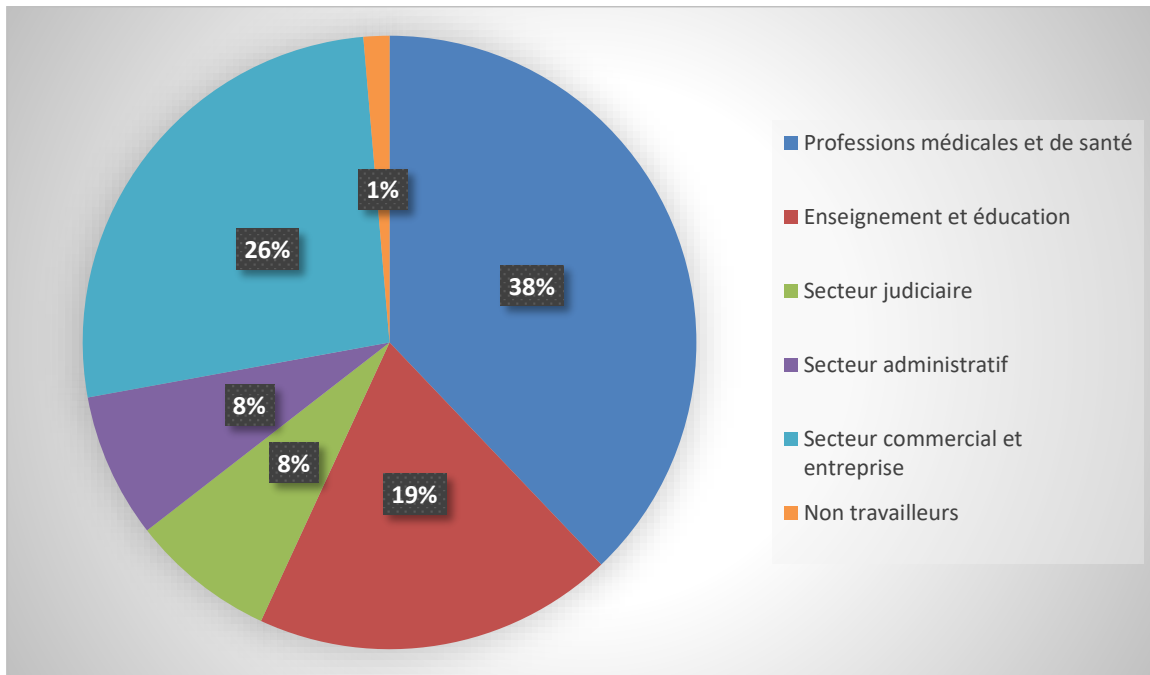


Figure VI: 1: répartition des professions des parents des élèves participant à l'étude

Cette première question liminaire a révélé des éléments importants sur le contexte éducatif et linguistique des familles des élèves. La grande majorité des parents, soit 86,7 %, sont actifs professionnellement, indiquant un environnement familial stimulant sur le plan intellectuel. Les professions variées, principalement de haut niveau, suggèrent un niveau élevé d'études et une probable familiarité avec l'importance de la maîtrise de la langue française. Ces conditions favorisent l'exposition des enfants à des environnements linguistiques riches, ce qui augmente leur potentiel pour acquérir des compétences linguistiques avancées, notamment dans l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises. De plus, les professions médicales et de santé, qui exigent un haut niveau d'éducation et une utilisation fréquente du français, ainsi que d'autres professions comme l'enseignement et le domaine judiciaire, contribuent à une exposition correcte et variée du français à la maison.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Question02 : *Est-ce que vous communiquez en français avec votre enfant à la maison ?*

réponses	Oui	Non
Nombre	42	18
Pourcentage	70	30
total	60	100

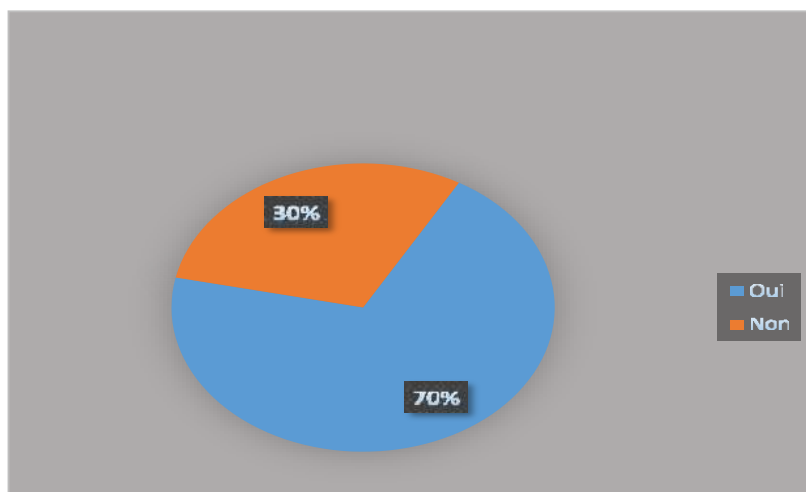


Figure VI: 2: utilisation du français dans les communications familiales

Parmi les 42 parents sur 60 qui communiquent en français avec leurs enfants à la maison, cela indique un environnement linguistique favorable à l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises. Ces enfants ont une exposition régulière au français dans leur vie quotidienne, ce qui peut favoriser leur acquisition naturelle de ces expressions et leur développement linguistique global. Pour les parents qui ne communiquent pas en français à la maison, il est crucial de prendre en compte d'autres facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage linguistique de leurs enfants. Ces facteurs incluent l'éducation formelle, où les enfants peuvent apprendre le français à l'école de manière structurée. De plus, les interactions sociales avec d'autres élèves, qu'ils soient francophones natifs ou non, offrent des opportunités précieuses pour pratiquer et renforcer leurs compétences en français. En outre, la motivation personnelle de l'enfant à apprendre et à utiliser le français peut également jouer un rôle essentiel dans son apprentissage, le poussant à chercher des occasions d'utiliser la langue en dehors du domicile familial. Enfin, l'exposition à des médias en français, tels que la télévision, la radio, ou des livres, contribue également à enrichir le vocabulaire et la compréhension des expressions idiomatiques françaises chez les enfants, même si le français n'est pas la langue principale parlée à la maison.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Question 3 : Utilisez-vous des expressions françaises dans vos conversations quotidiennes avec votre enfant ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	24	40
Non	18	30
Parfois	18	30

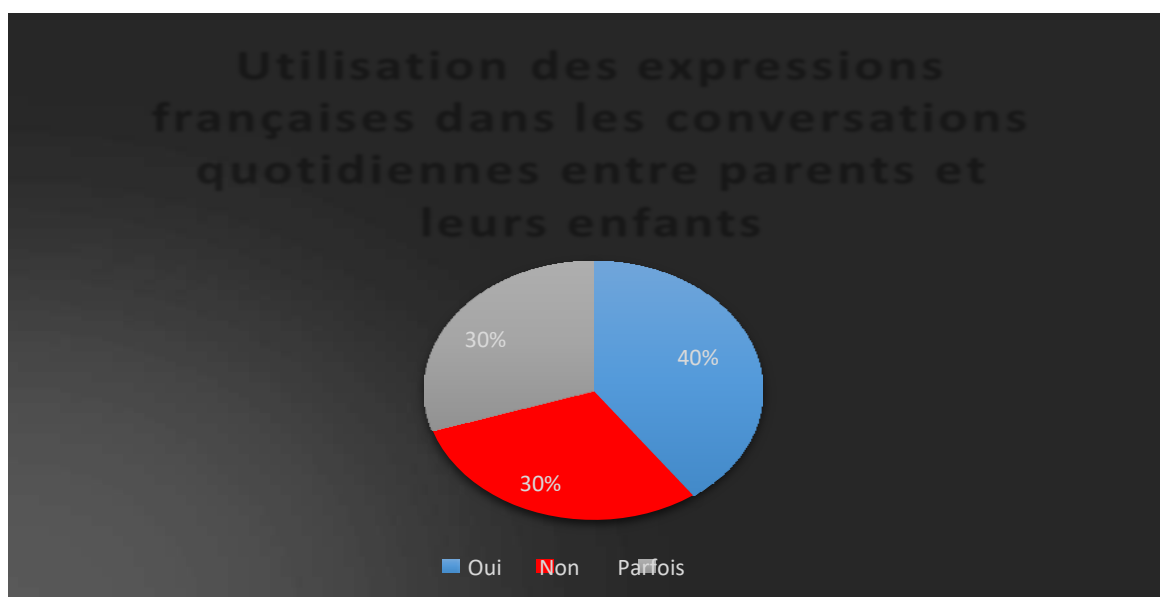


Figure VI: 3 : usage des expressions idiomatiques françaises dans les communications familiales

30 % des parents ont indiqué qu'ils n'utilisent pas d'expressions idiomatiques et préfèrent utiliser la langue maternelle dans leurs interactions avec leurs enfants. Cela peut refléter une préférence pour une communication plus directe et familière, mais cela pourrait également limiter l'exposition des enfants à des expressions idiomatiques et à des aspects culturels de la langue française. En parallèle, 40,3 % des parents ont déclaré utiliser des expressions idiomatiques dans leurs conversations quotidiennes avec leurs enfants. Cela indique une exposition plus fréquente des enfants à ces expressions, ce qui peut favoriser leur compréhension et leur utilisation appropriée.

Ainsi, 29,7 % des parents ont mentionné qu'ils utilisent parfois des expressions idiomatiques. Cette catégorie intermédiaire suggère une utilisation occasionnelle mais

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

effective des expressions idiomatiques, ce qui contribue également à l'exposition des enfants à ces aspects linguistiques et culturels. Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière l'importance de l'environnement linguistique dans lequel évoluent les enfants pour leur acquisition et leur familiarité avec les expressions idiomatiques

françaises. Ainsi, une utilisation régulière ou occasionnelle de ces expressions par les parents peut jouer un rôle significatif dans le développement linguistique des enfants et leur compréhension des subtilités culturelles de la langue française.

Après avoir commencé par trois questions liminaires visant à établir une compréhension contextuelle de l'environnement familial des élèves, nous avons structuré le reste du questionnaire autour de quatre axes principaux.

1. **L'immersion culturelle** : Pour évaluer l'exposition des enfants à la culture française en dehors de l'école.

Question 1 : Votre enfant est-il exposé à une immersion culturelle dans la culture française en dehors de l'école ?

Réponses	Oui	Non
Nombre	43	17
Pourcentage	71.6	28.4

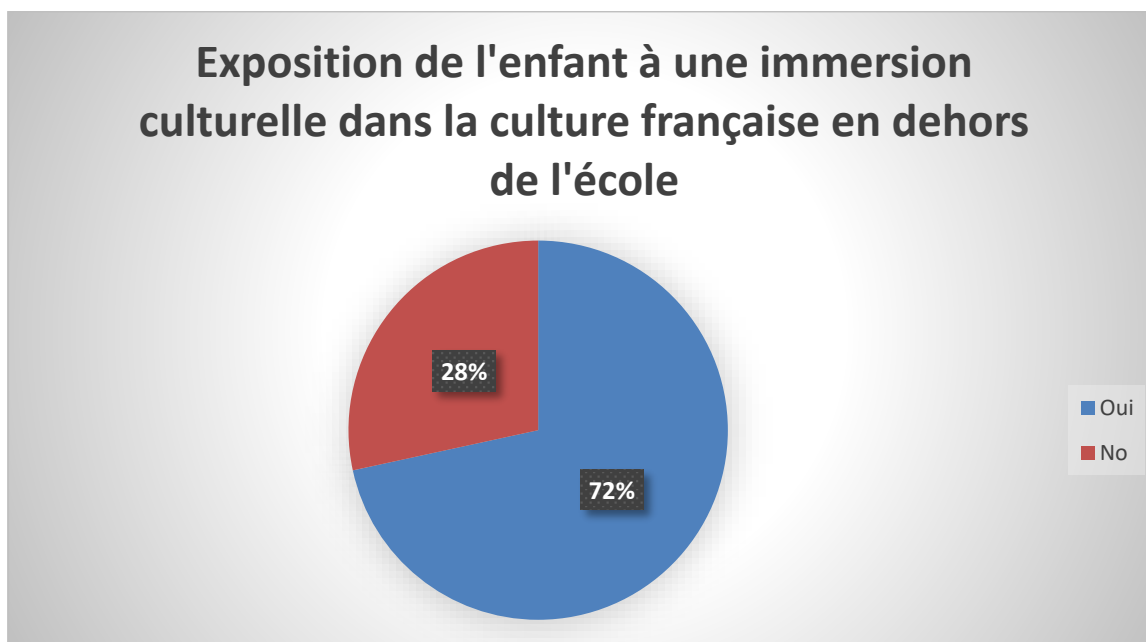


Figure VI: 4: pourcentage d'élèves exposés à une immersion culturelle française extra scolaire

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

La majorité des parents (71,6 %) ont indiqué que leur enfant est exposé à une immersion culturelle dans la culture française en dehors de l'école. Cela suggère qu'un nombre significatif d'enfants bénéficient d'une exposition supplémentaire à la culture française par le biais d'activités, de médias, ou d'interactions sociales en dehors du cadre scolaire. Cette immersion culturelle régulière peut jouer un rôle crucial dans le renforcement de la compréhension et de l'usage des idiomes en fournissant un

contexte authentique et enrichi pour apprendre la langue. D'autre part, bien que moins nombreux, 28,4 % des parents ont indiqué que leur enfant n'est pas exposé à une immersion culturelle dans la culture française en dehors de l'école. Cela souligne l'importance de considérer ces enfants dans le contexte de leur environnement linguistique et culturel pour comprendre les facteurs qui peuvent influencer leur apprentissage des idiomes français.

Question 2 : Si oui, comment cela se manifeste-t-il ?

Des voyages dans de pays francophones	Les médias en (Fr): émissions, dessins animés, jeux vidéo en	L'écoute de la musique et la chanson française	Le théâtre en français	Le lecture des livres en français	Le total
12	14	9	7	18	60
20%	23.3%	15%	11.7%	30%	100%

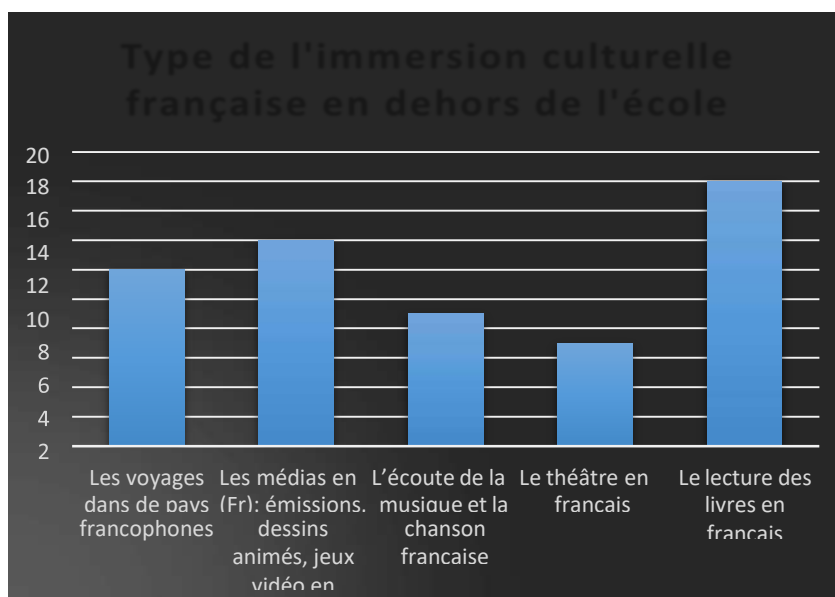


Figure VI: 5: les formes d'immersions culturelles françaises pratiquées par les élèves

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Les résultats montrent une diversité dans les formes d'exposition culturelle à la culture française en dehors de l'école parmi les parents interrogés. La lecture de livres en français est la méthode la plus courante, avec 30% des parents rapportant que leurs enfants lisent des livres en français. Cela suggère une exposition régulière et approfondie à la langue et à la culture françaises à travers la lecture. Ensuite, 23,3% des parents ont mentionné que leurs enfants regardent des programmes français ou jouent à des jeux vidéo en français, ce qui montre une utilisation des médias pour l'immersion culturelle. Cela peut être une façon engageante pour les enfants d'être exposés à la langue et à la culture françaises de manière interactive. Les voyages dans des pays francophones, cités par 20% des parents, représentent une immersion directe dans la culture française, offrant une expérience authentique de la langue et de la vie quotidienne française. L'écoute de musique française (15%) et la participation au théâtre en français (11,7%) montrent également des moyens créatifs et culturellement enrichissants d'explorer la langue et la culture françaises. En conclusion, cette diversité peut avoir des implications importantes sur leur exposition à la langue et à la culture, ainsi que sur leur compréhension et leur utilisation des expressions idiomatiques françaises.

2. **L'influence des enseignants** : Pour comprendre l'impact du langage et des expressions utilisés par les enseignants sur le vocabulaire des élèves.

Question 1 : Pensez-vous que les mots ou les expressions utilisées par l'enseignant influencent le vocabulaire de votre enfant ?

Réponses	Oui	Non	Total
Nombre	43	17	60
Pourcentage	71.4%	28.6%	100%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

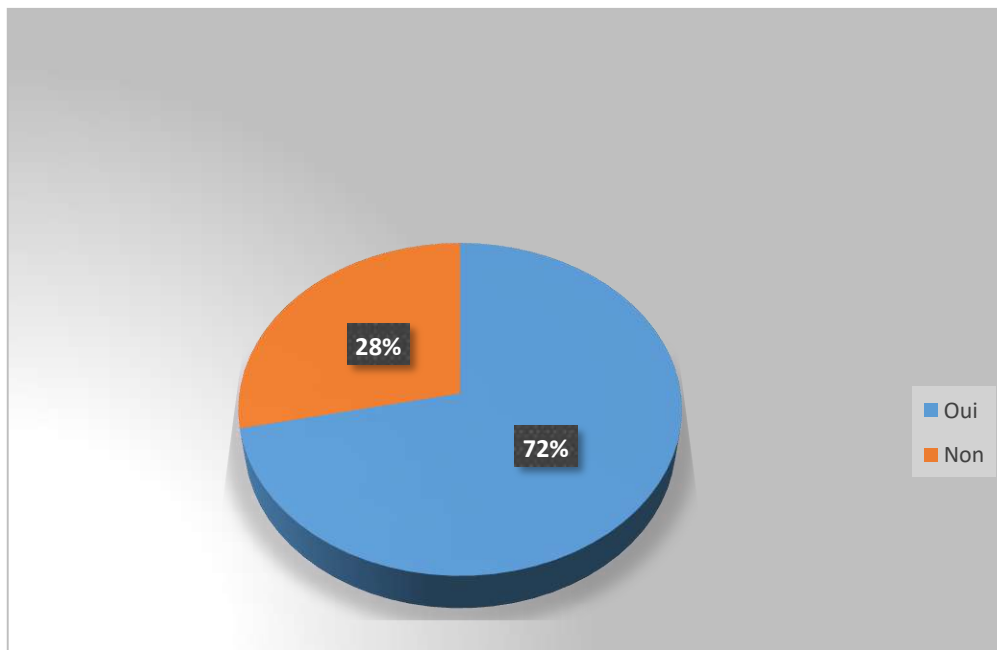


Figure VI: 6: la perception des parents sur l'impact des mots et expressions de l'enseignant sur le lexique des élèves

Les réponses des parents quant à l'influence des enseignants sur le développement du vocabulaire des enfants reflètent non seulement une perception positive mais également une observation concrète de la réalité. La majorité des parents (71,4 %) ont exprimé leur conviction que les mots et les expressions utilisés par les enseignants ont un impact significatif sur le vocabulaire de leurs enfants. Cette perception est étayée par le fait que les enfants ont tendance à reproduire le langage de leurs enseignants en classe, ce qui montre concrètement l'influence linguistique des enseignants. En revanche, une minorité de parents (28,6 %) ont exprimé une perception plus mitigée, indiquant qu'ils ne sont pas convaincus que le langage des enseignants ait un impact direct sur le vocabulaire de leurs enfants. Cela peut être attribué à divers facteurs tels que l'importance accordée à d'autres sources d'apprentissage linguistique en dehors de l'école ou des expériences individuelles différentes. En somme, ces résultats mettent en évidence l'importance de la perception des parents quant à l'influence des enseignants sur le développement linguistique des enfants. Cette perception, soutenue par des observations concrètes de la manière dont les enfants reproduisent le langage des enseignants, souligne le rôle crucial que les enseignants jouent dans l'enrichissement du vocabulaire et le développement linguistique des élèves.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Question 2 : Avez-vous remarqué si votre enfant utilise des mots ou des phrases similaires à ceux utilisés par l'enseignant en classe ?

L'analyse des réponses à la question révèle plusieurs aspects intéressants. Tout d'abord, la présence d'expressions idiomatiques françaises telles que "il fait un froid de canard", "occupe-toi de tes oignons", "être dans les nuages", "revenons à nos moutons", et "une mémoire d'éléphant" dans les réponses des parents suggère que ces expressions ont été intégrées par les enfants et utilisées dans d'autres contextes que l'école. Cela témoigne d'un transfert linguistique réussi de la classe à la maison, indiquant une assimilation et une utilisation active des idiomes appris en classe. En outre, la mention par certains parents que leurs enfants se souviennent et utilisent des expressions apprises en classe mais ne sont pas des expressions idiomatiques françaises souligne également l'impact du langage et des expressions utilisées par l'enseignant sur le vocabulaire et l'expression des enfants. Même si ces expressions ne sont pas spécifiquement des idiomes français, leur utilisation démontre une capacité à intégrer et à reproduire le langage enseigné. Enfin, ces réponses montrent que l'enseignant peut avoir un impact concret sur le langage et les expressions utilisés par ses apprenants en dehors de la classe, ce qui souligne l'importance d'une approche pédagogique enrichissante et contextuelle pour favoriser l'assimilation et l'utilisation pratique des idiomes appris.

3. La familiarité culturelle : Pour examiner l'importance de la connaissance de la culture française dans la compréhension et l'utilisation des expressions idiomatiques.

Question 1 : Considérez-vous que la familiarité avec la culture française facilite l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques françaises ?

Réponses	Oui, considérablement	Un peu	Non, pas vraiment	Total
Nombre	36	17	7	60
Pourcentage	60	28.3	11.7	100%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

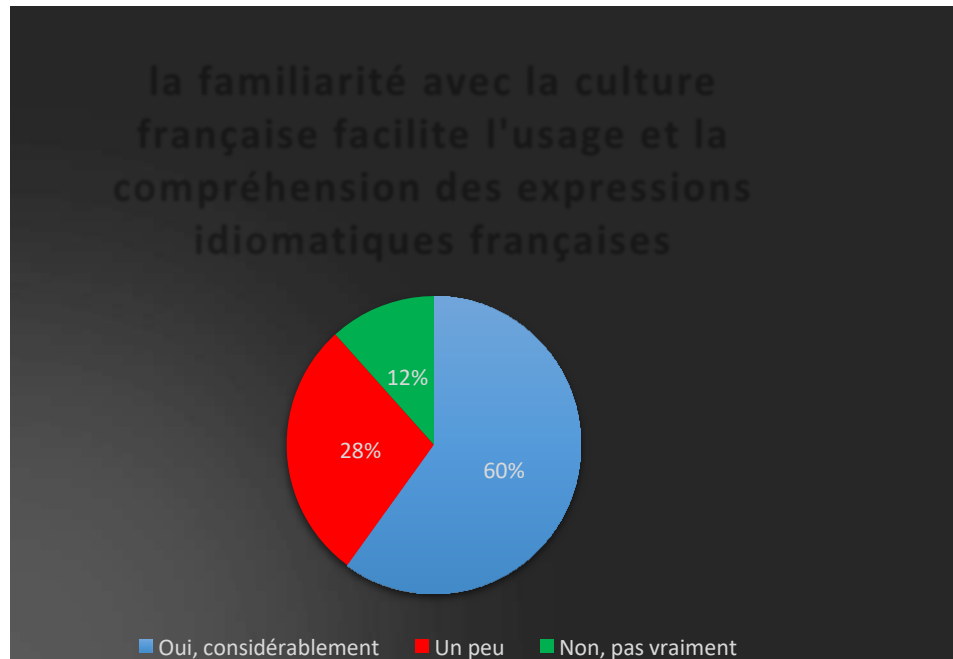


Figure VI: 7 : lien entre la familiarité avec la culture française et la compréhension des expressions idiomatiques françaises

Parmi les parents interrogés, 60 % (36 parents) ont exprimé un avis positif en affirmant que la familiarité avec la culture française facilite considérablement l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques françaises. Cette réponse souligne la conscience des parents quant à l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage linguistique, mettant en lumière le lien étroit entre la culture et la langue. Une connaissance approfondie de la culture française permet aux élèves de saisir les nuances et les contextes des expressions idiomatiques, rendant leur utilisation plus naturelle et appropriée. 28,3 % des parents (17 parents) ont exprimé un avis mitigé en indiquant que la familiarité avec la culture française facilite un peu l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques. Cette réponse reflète une certaine réalisation de l'importance de la culture française dans la maîtrise des idiomes, bien que ce rôle puisse être perçu comme moins déterminant que pour d'autres parents. Cette diversité d'opinions témoigne de la variabilité des expériences individuelles et des niveaux de conscience quant à l'impact de la culture sur l'apprentissage linguistique. Enfin, 11,7 % des parents (7 parents) ont répondu que la familiarité avec la culture française ne facilite pas vraiment l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques. Cette réponse souligne une perception plus sceptique quant à l'impact de la connaissance culturelle sur l'apprentissage des idiomes. Cela peut refléter des expériences linguistiques limitées ou une préférence pour d'autres méthodes d'apprentissage linguistique chez ces

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

parents. Ainsi, les réponses des parents illustrent leur degré de réalisation quant à l'importance de la familiarité avec la culture française dans la facilitation de la compréhension et de l'usage des expressions idiomatiques.

4. Conscience de l'importance des idiomes : Pour mesurer la perception des parents sur la valeur de l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises et leur intégration dans le programme scolaire. Ces axes nous ont permis de recueillir des données variées et détaillées afin de mieux comprendre les facteurs influençant l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises chez les jeunes apprenants. Après avoir commencé par les trois questions liminaires

Question 1 : Considérez-vous qu'il est bénéfique pour votre enfant d'apprendre les expressions idiomatiques françaises à l'école ?

Réponses	Oui	Pas vraiment
Nombre	53	7
Pourcentage	88.3	11.7

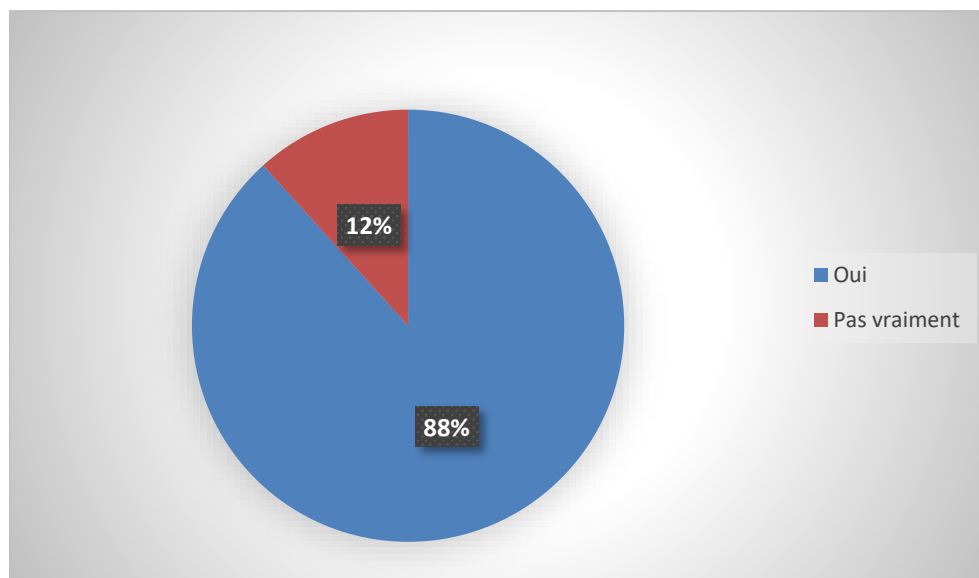


Figure VI: 8: perception des parents sur l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises à l'école

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Une grande majorité des parents (88,3%) considère que l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises à l'école est très bénéfique pour leurs enfants. Cette forte proportion montre que les parents reconnaissent l'importance des idiomes dans le développement linguistique et culturel des élèves. Les expressions idiomatiques enrichissent non seulement le vocabulaire, mais véhiculent également des aspects culturels et contextuels, permettant une meilleure compréhension des nuances de la langue française. Les enfants qui maîtrisent les idiomes sont plus à l'aise

pour s'exprimer de manière fluide et naturelle, évitant ainsi mieux les malentendus. En revanche, 11,7% des parents (7 parents) estiment que l'apprentissage des idiomes n'est pas vraiment bénéfique. Cette minorité peut refléter une diversité d'opinions basée sur des priorités éducatives différentes ou une moindre perception de l'importance des idiomes dans la vie quotidienne. Il est crucial de noter que la perception des parents influence directement celle de leurs enfants. Lorsque les parents sont conscients de l'importance de l'apprentissage des expressions idiomatiques, ils transmettent cette valorisation à leurs enfants. Ainsi, les enfants deviennent également conscients de l'importance des idiomes, ce qui renforce leur motivation et leur intérêt pour ces éléments lexicoculturels. Cette perception positive soutient l'importance de leur intégration dans le programme scolaire, encourageant une approche pédagogique qui valorise les aspects lexicoculturels de la langue. Enfin, la prise de conscience partagée entre parents et enfants renforce l'apprentissage et l'utilisation des idiomes, enrichissant ainsi leur compétence linguistique globale.

Question2 : Souhaitez-vous que l'apprentissage des expressions idiomatiques soit intégré aux leçons de français à l'école ?

Objectif : Mesurer l'intérêt des parents pour une intégration formelle de l'enseignement des idiomes dans le programme scolaire, reflétant leur soutien et leur engagement envers cette approche pédagogique.

Réponses	oui	Non
Nombre	60	0
Pourcentage	100	0

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

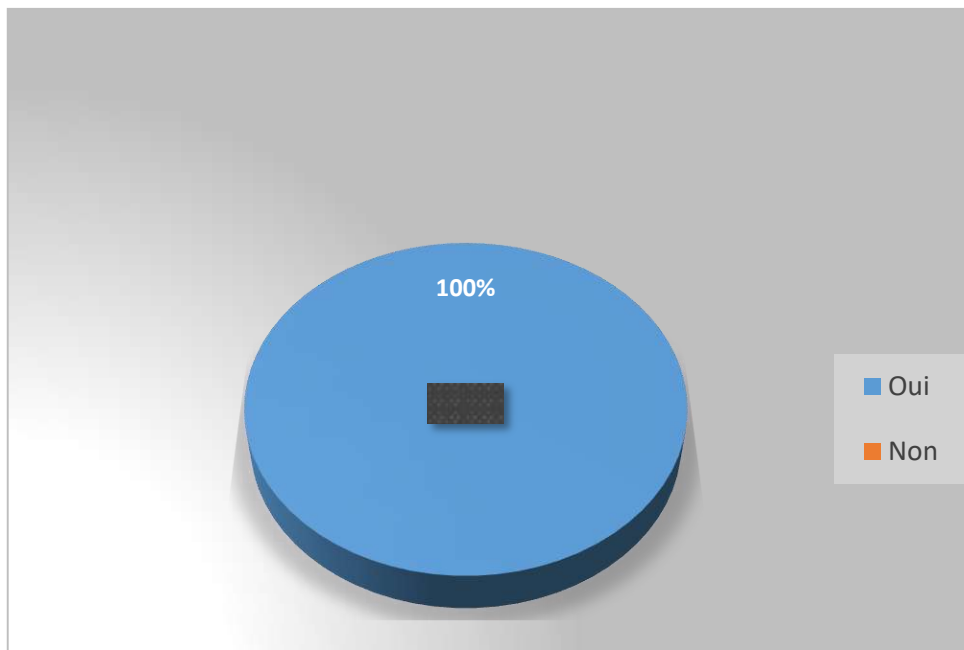


Figure VI: 9 : perception des parents concernant l'inclusion des expressions idiomatiques dans les programmes de français à l'école

L'unanimité des réponses montre un soutien total des parents pour l'intégration des expressions idiomatiques dans les cours de français. Les 60 parents interrogés ont exprimé leur accord pour cette initiative, ce qui démontre une prise de conscience collective de l'importance des idiomes dans le développement des compétences lexicoculturelles des enfants. Cette unanimité est un signal fort de l'importance accordée par les parents à une approche pédagogique complète et enrichie, où les expressions idiomatiques jouent un rôle clé. La volonté des parents de voir les idiomes intégrés aux leçons de français reflète leur compréhension de la valeur ajoutée que ces expressions peuvent apporter à l'apprentissage. Cette réponse unanime des parents peut également être vue comme un encouragement pour les éducateurs et les concepteurs des manuels scolaires à adopter cette approche. Elle souligne l'importance d'un programme d'enseignement du français qui va au-delà de la grammaire et du vocabulaire de base, pour inclure des éléments qui enrichissent véritablement l'expérience linguistique et culturelle des élèves.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

III.B.1.2. Questionnaire 02 :

1. Quelle est la capitale de la France ?

Réponses	Lille	Paris	Lyon	Mars eille
Nombre	5	79	6	3
Pourcenta ge	5 %	85 %	7 %	3 %

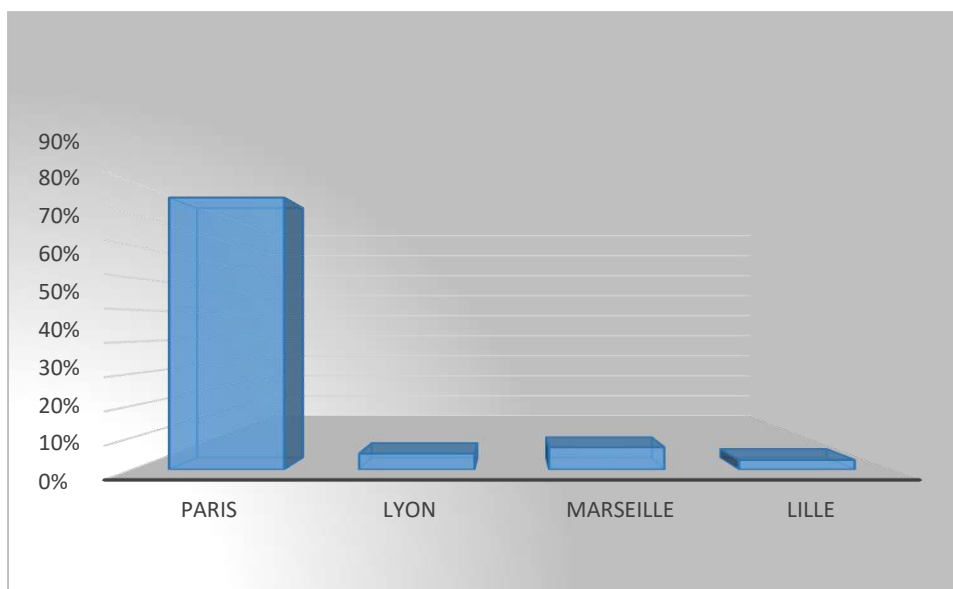


Figure VI: 10 : réponses des élèves à la question sur la capitale de la France

La majorité des élèves (85%) ont correctement identifié Paris comme la capitale de la France. Cela démontre une bonne compréhension des connaissances géographiques de base, ce qui est essentiel pour le développement de leurs compétences culturelles et linguistiques. Les réponses incorrectes (Lille, Lyon, Marseille) totalisent 15%, indiquant que quelques élèves ont encore des lacunes dans leurs connaissances géographiques de base. Ces résultats soulignent l'importance de renforcer les bases géographiques de la langue cible. Puisque nous nous intéressons à l'enseignement de la langue française comme langue étrangère, nous pensons qu'il est essentiel que les élèves acquièrent au moins les compétences de base concernant la géographie. Une connaissance solide des éléments géographiques et

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

culturels, tels que la capitale, les monuments emblématiques et les aspects historiques, contribue non seulement à l'apprentissage linguistique mais aussi à l'appréciation et à l'intégration des nuances culturelles. Cela permet aux élèves de mieux contextualiser leurs apprentissages linguistiques et de développer une vision plus complète et enrichie de la langue et de la culture françaises. Cette évaluation préliminaire fournit une base solide pour adapter et personnaliser les futurs enseignements, assurant que tous les élèves atteignent un niveau de compréhension adéquat pour approfondir leur apprentissage de la langue et de la culture françaises.

2. Où se trouve la tour Eiffel ?

Réponses	Lille	Paris	Lyon	Marseille
Nombre	2	86	3	2
Pourcentage	2.15 %	92.47 %	3.23 %	2.15%

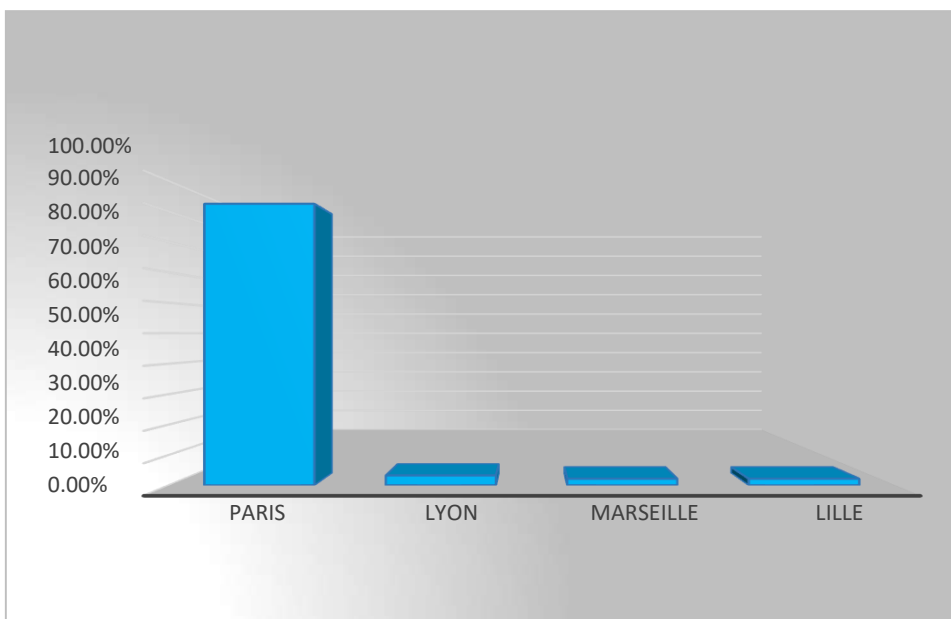


Figure VI: 11: réponses des élèves à la question sur la localisation de la tou Eiffel

La grande majorité des élèves (92.47%) ont correctement identifié Paris comme la ville où se trouve la Tour Eiffel. Ce résultat est encourageant et montre une bonne connaissance des symboles culturels majeurs de la France parmi les élèves. Les 8% restants des élèves se sont répartis entre Lille (2.15%), Lyon (3.23%), et Marseille (2.15%). Ces erreurs indiquent que certains élèves ont encore des lacunes dans leurs connaissances des monuments emblématiques de la France. L'analyse des réponses des élèves à la question concernant la

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

localisation de la Tour Eiffel montre une bonne connaissance des monuments culturels français. Cette familiarité avec un symbole emblématique comme la Tour Eiffel peut être attribuée à l'influence du niveau d'instruction des parents, qui transmettent probablement un savoir culturel riche à leurs enfants. De plus, l'exposition à la culture française par le biais de voyages, d'émissions, et de livres en français joue un rôle crucial dans l'acquisition de ces connaissances.

3. Parmi ces pièces, laquelle représente la mode française ?

Réponses	Le Jean	La Sandale	La Robe	Le Béret
Nombre	35	2	25	31
Pourcentage	38 %	2 %	26 %	34 %

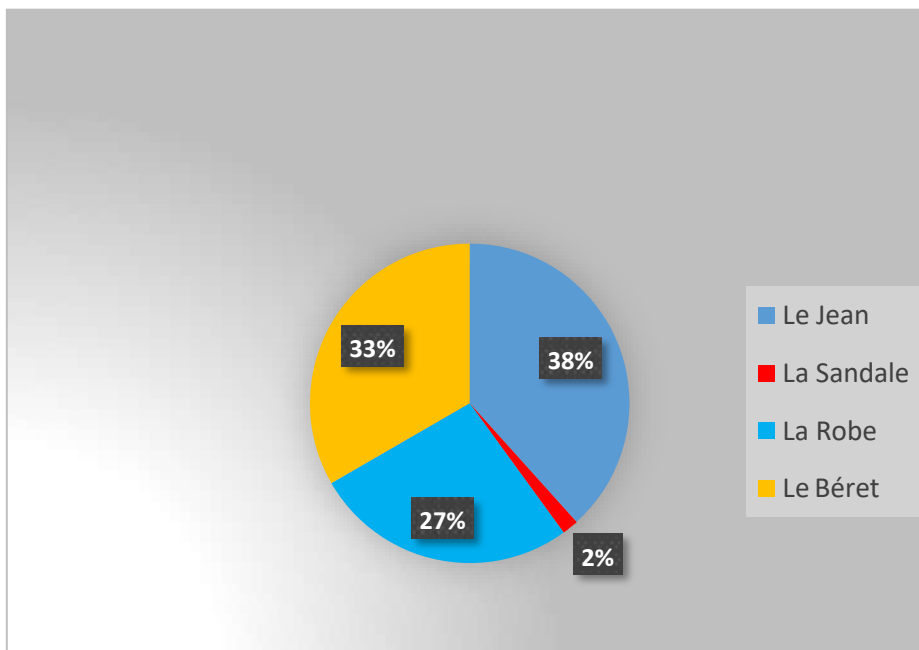


Figure VI: 12: réponses des élèves à la question sur les pièces emblématiques de la mode française

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

38% d'élèves ont opté pour le jean, cette réponse prédominante suggère que près de la moitié des élèves ont associé le jean à la mode française. Ceci peut être attribué à plusieurs facteurs : d'abord, le jean est un vêtement largement porté en France et dans le monde occidental, ce qui le rend familier aux élèves. Ensuite, les médias, la publicité et la culture populaire montrent souvent les Français portant des jeans, renforçant ainsi cette association. Enfin, à l'âge de l'adolescence, les jeunes sont plus susceptibles de porter des jeans, ce qui peut avoir influencé leur perception de la mode française. Le faible pourcentage (2%) de réponses pour les sandales indique que les élèves n'ont pas perçu ce type de chaussures comme représentatif de la mode française. Cela est cohérent avec le fait que les sandales ne sont pas spécifiquement associées à la culture vestimentaire française dans l'imaginaire collectif. En parallèle, un quart des élèves soit **(26%)** ont identifié les robes comme un élément représentatif de la mode française. Ce choix montre une certaine compréhension que les robes peuvent être des vêtements élégants et stylés associés à la mode française, notamment dans des contextes formels ou événementiels. Enfin, plus d'un tiers des élèves **(34%)** ont choisi le béret comme représentation de la mode française. Cela souligne l'importance symbolique du béret comme un emblème culturel français, souvent associé à l'art, la mode et la tradition.

4. Parmi ces mets, lequel est typiquement français ?

Réponses	La Pizza	Le Fromage	Les Pâtes	Le Couscous
Nombre	0	74	19	0
Pourcentage	0 %	79.57 %	20.43 %	0%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

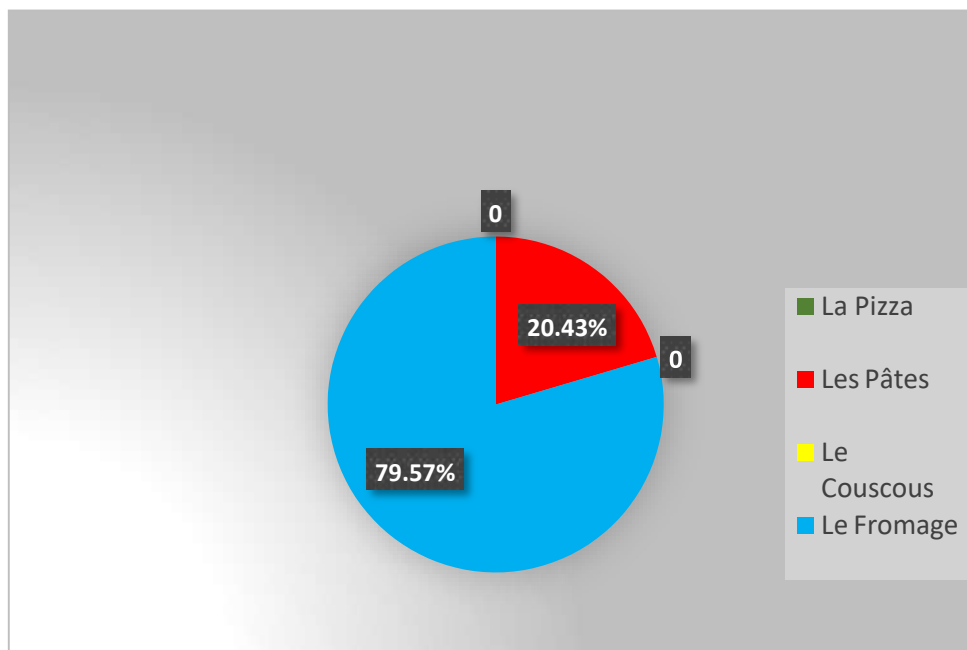


Figure VI: 13: réponses des élèves à la question sur la culture gastronomique française

La majorité des élèves soit 80% ont correctement identifié le fromage comme un plat typiquement français. Cela peut être attribué à plusieurs facteurs : premièrement, le fromage est une composante emblématique de la cuisine française, avec une grande variété de fromages régionaux renommés dans le monde entier. Deuxièmement, la France est souvent associée à la production et à la consommation de fromages de haute qualité, ce qui renforce son image en tant que spécialiste du fromage.

Troisièmement, les élèves peuvent avoir été exposés à cette association par le biais de voyages ou de médias qui mettent en valeur la gastronomie française. Contre un petit pourcentage d'élèves soit 20% qui a associé les pâtes à la gastronomie française, probablement en raison de l'influence de la cuisine italienne qui utilise également beaucoup les pâtes. Cependant, cela montre une certaine confusion ou une méconnaissance des spécificités de la cuisine française. Enfin, aucun élève n'a identifié le couscous ou la pizza comme un plat typiquement français. Cette réponse reflète une bonne compréhension que le couscous est un plat traditionnellement associé à la cuisine maghrébine et non à la France de même pour la pizza qui est un plat d'origine italienne.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

5. Quelle monnaie utilise-t-on en France ?

Réponses	Le Dollar		Le Yen	Le Dinar
Nombre	0	93	0	0
Pourcentage	0 %	100 %	0 %	0 %

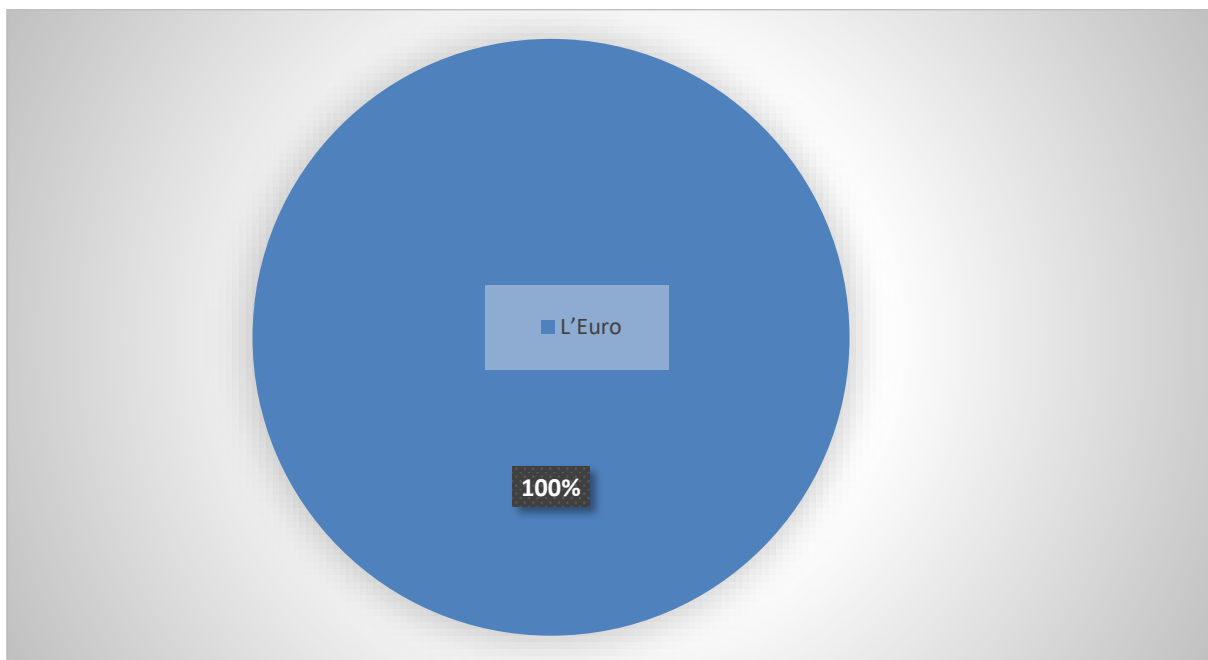


Figure VI: 14: réponses des élèves à la question sur la monnaie utilisée en France

Tous les élèves ont correctement identifié l'euro comme la monnaie utilisée en France. Cette réponse unanime démontre une solide connaissance de la monnaie utilisée dans le pays. Cette forte performance des élèves à donner la bonne réponse indique que les élèves peuvent avoir été exposés à des mentions de l'euro dans des chansons ou des médias, ce qui peut avoir renforcé leur connaissance de la monnaie française. Aussi, ils peuvent avoir observé que lorsqu'on parle de l'argent en France ou lorsqu'on fait des achats, on utilise l'euro. Enfin, ils peuvent avoir compris que l'euro est utilisé non seulement en France mais aussi dans d'autres pays européens, ce qui les a probablement aidés à l'associer à la France.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

6. Parmi ces écrivains, qui est un écrivain français ?

Réponses	Paolo Coelho	Kateb Yacine	Victor Hugo	Fiodor Dostoïevsk
Nombre	36	2	42	20
Pourcentage	36 %	2 %	42%	20%

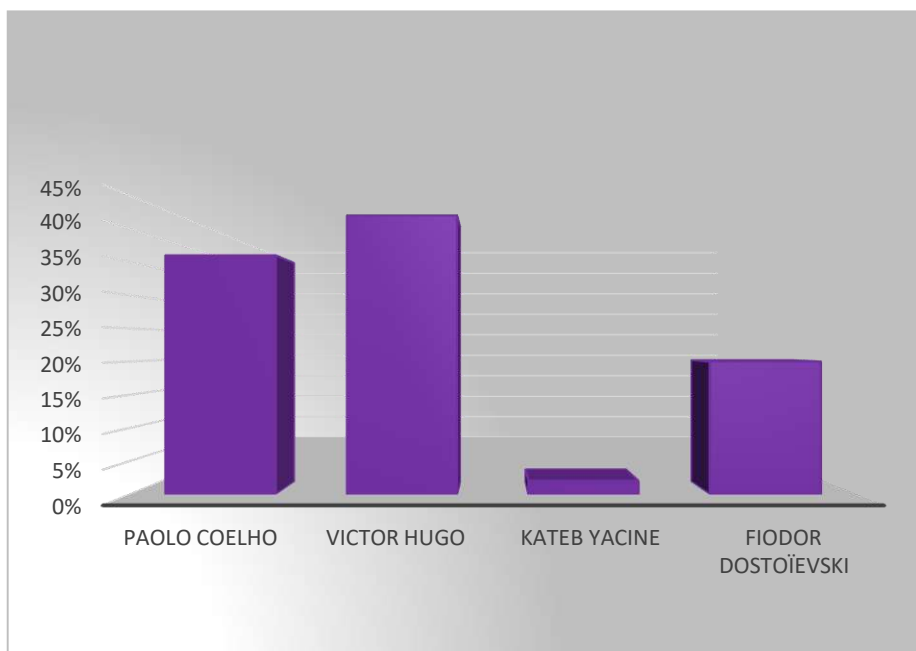


Figure VI: 15: réponses des élèves à la question sur qui est un écrivain français

Les résultats du questionnaire montrent que seulement 2% des élèves ont identifié Kateb Yacine comme écrivain français, ce qui peut s'expliquer par son nom d'origine arabe. De même, Fyodor Dostoevsky a été choisi par 20% des élèves, probablement en raison de son nom moins reconnu par les élèves comme étant français. En revanche, Victor Hugo a été identifié comme écrivain français par 42% des élèves, et Paulo Coelho par 36%. Ces pourcentages élevés s'expliquent par la grande notoriété de ces auteurs. Victor Hugo est une figure emblématique de la littérature française, connue même au-delà de la France. Les élèves ont peut-être entendu parler de lui par leur entourage, associant ainsi son nom à la France malgré la difficulté de ses œuvres.

Paulo Coelho, bien que brésilien, est très célèbre mondialement, ce qui peut conduire les élèves à associer sa notoriété à une origine française par erreur.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

III.B.1.3. Questionnaire 03:

1. L'expression "Avoir le cœur sur la main" signifie :

- Être malade - Être paresseux - Être en colère - Être généreux

réponses	malade	paresseux	En colère	généreux	Aucune réponse
Nombre	52	22	9	4	13
pourcentage	52%	22%	9%	4%	13%

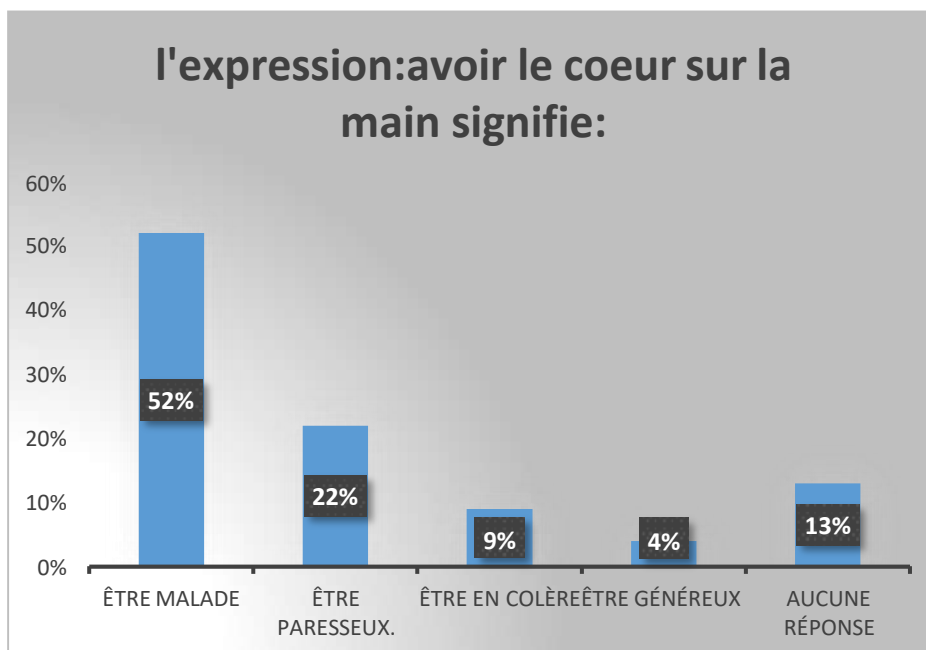


Figure VI: 16: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir le cœur sur la main

Parmi les 100 élèves, 52 % ont répondu « être malade ». Cette majorité montre une tendance à interpréter les expressions idiomatiques de manière littérale, probablement parce que leur exposition aux idiomes et leur pratique sont encore limitées. À cet âge, les enfants sont souvent plus enclins à comprendre les mots de manière concrète. Cela suggère un besoin de leur enseigner comment les expressions idiomatiques dépassent souvent le sens littéral des mots pour véhiculer des significations plus profondes.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Ensuite, 22 % des élèves ont choisi « être paresseux ». Cette réponse erronée indique qu'ils essaient d'associer l'expression à la paresse, bien que leur choix ne soit pas correct. Ce résultat souligne l'importance de clarifier non seulement les significations des expressions idiomatiques mais aussi de contextualiser leur usage. Un plus petit groupe, soit 9 % des élèves, a choisi « être en colère ». Cette interprétation émotionnelle incorrecte pourrait être due à une confusion avec d'autres expressions idiomatiques ou à une tentative de déduction basée sur une compréhension partielle de l'expression. De plus, étant donné que l'expression fait référence au cœur, un organe souvent associé aux émotions, les élèves peuvent avoir instinctivement lié l'expression à une réaction émotionnelle telle que la colère. Cela montre que les élèves cherchent parfois des indices émotionnels ou comportementaux pour décoder le sens d'une expression, même si ces indices ne sont pas toujours corrects. Seulement 4 % des élèves ont donné la réponse correcte « être généreux ». Ce faible pourcentage indique clairement une méconnaissance générale de l'expression idiomatique en question. Il est probable que ces élèves n'aient pas souvent entendu ou utilisé cette expression dans leur entourage, que ce soit à la maison ou à l'école. Enfin, 13 % des élèves n'ont pas répondu. Cette absence de réponse pourrait indiquer une incertitude totale face à l'expression, un manque de confiance en leurs connaissances ou une hésitation à risquer une réponse incorrecte.

2. L'expression : " avoir une mémoire d'éléphant "

- Items : - avoir une mémoire ordinaire-avoir une excellente mémoire – oublier facilement-avoir du mal à se souvenir.

Réponses	Mémoire ordinaire	Excellente mémoire	Oublier facilement	Avoir du mal à se souvenir
Nombre	20	40	30	10
pourcentage	20%	40%	30%	10%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

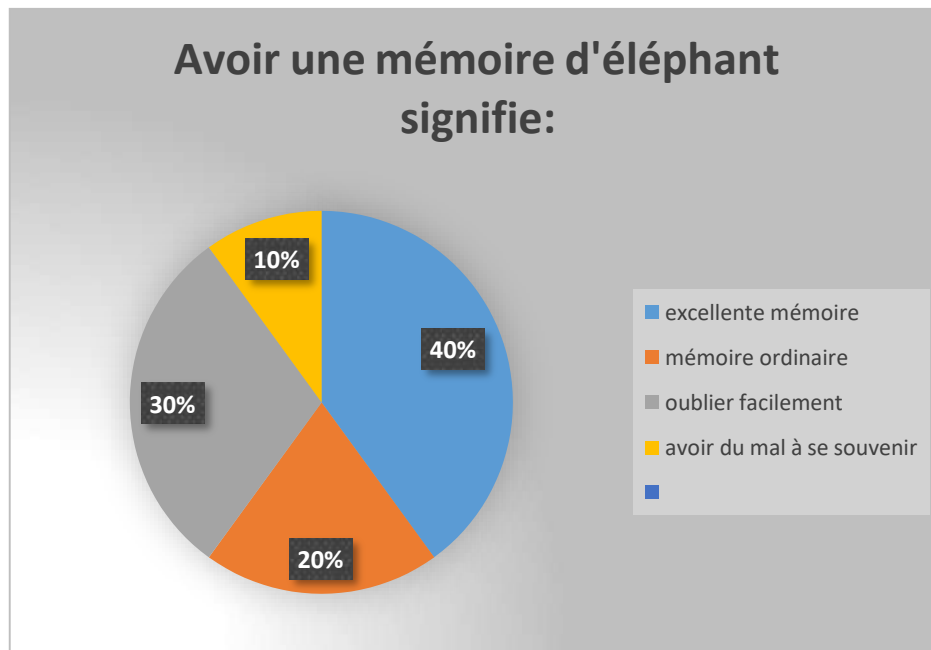


Figure VI: 17 répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir une mémoire d'éléphant

La majorité des élèves, soit 40 %, ont choisi la bonne réponse, « avoir une excellente mémoire ». Ce bon pourcentage de réponses correctes indique une compréhension adéquate du sens figuratif de l'expression et pourrait s'expliquer par une plus grande familiarité avec cette expression particulière, peut-être en raison de son usage relativement fréquent dans la langue française ou de l'exposition des élèves à des contextes où cette comparaison est couramment faite. De plus, étant donné que les élèves de cette année travaillent sur un projet concernant les animaux, il est probable qu'ils aient eu l'occasion de discuter de l'éléphant et de sa mémoire exceptionnelle, que ce soit en classe ou dans leur entourage. Les élèves semblent avoir saisi l'idée de la comparaison implicite entre la mémoire de l'éléphant et celle des humains, démontrant leur capacité à faire des associations entre des concepts abstraits et à interpréter les idiomes correctement. Cependant, il y avait aussi des élèves qui ont choisi les autres options, indiquant une compréhension erronée ou partielle de l'expression : 20 % des élèves ont choisi « avoir une mémoire ordinaire ». Cette réponse montre que certains élèves ne connaissent pas bien le sens de cette expression. 30 % des élèves ont choisi « oublier facilement ». Cette réponse erronée indique une interprétation opposée à la signification réelle de l'expression. Les élèves ayant choisi cette option pourraient avoir associé le terme « mémoire » à une capacité faible sans considérer l'image de l'éléphant. 10 % des élèves ont choisi « avoir du mal à se souvenir ». Comme pour la

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

réponse précédente, cela montre une incompréhension du sens figuratif. Ces erreurs de compréhension peuvent être dues à un manque de familiarité avec l'expression. Cela souligne la nécessité de renforcer l'enseignement des idiomes en utilisant des exemples concrets et des contextes variés pour illustrer le sens des expressions figuratives.

3. L'expression "Raconter des salades" signifie :

- Items : - Raconter de belles histoires - Raconter n'importe quoi - Manger des salades
- Raconter l'histoire de la salade

Réponses	Raconter de belles histoires	Raconter n'importe quoi	Manger des salades	Raconter l'histoire de la salade
Nombre	5	30	40	25
pourcentage	5%	30%	40%	25%

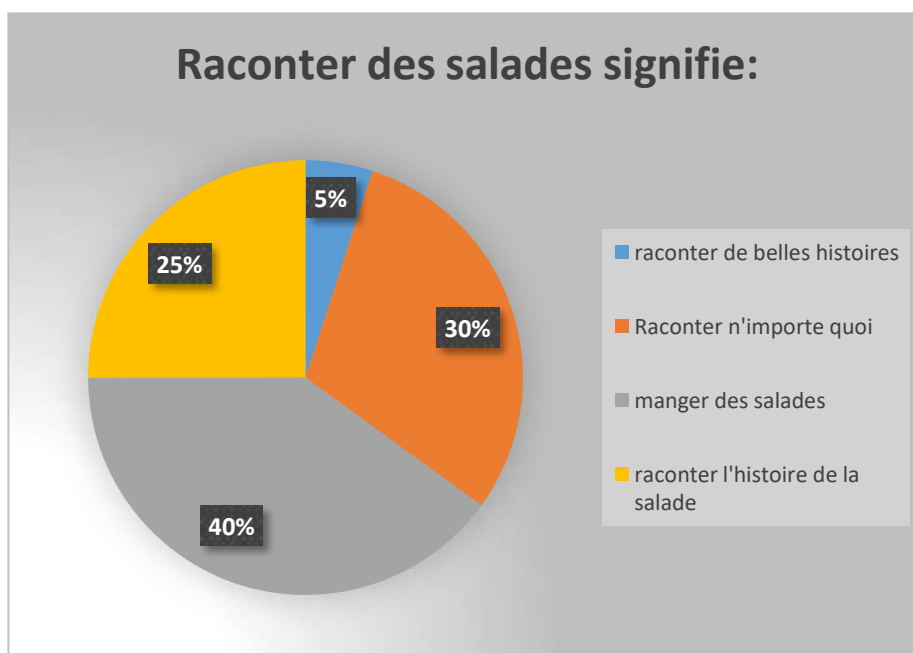


Figure VI: 18: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : raconter des salades

- 5% des élèves ont choisi « raconter de belles histoires ». Ce faible pourcentage indique une méprise sur le sens figuratif de l'expression, probablement aussi de la salade. 30 % des élèves ont donné la bonne réponse, « raconter n'importe quoi ». Bien que ce pourcentage soit inférieur à la majorité, il démontre que certains élèves sont capables de comprendre et d'interpréter correctement le sens figuratif des expressions idiomatiques. Cela pourrait

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

indiquer une certaine familiarité avec cette expression, soit par l'usage dans leur environnement familial ou scolaire. 40 % des élèves ont répondu « manger des salades ». Cette réponse erronée montre que de nombreux élèves ont interprété l'expression de manière littérale. La confusion est compréhensible, car l'image mentale de « salades » peut facilement être associée à l'action de les manger. Cela souligne la difficulté pour les jeunes apprenants de passer du sens littéral au sens figuratif des expressions idiomatiques. 25 % des élèves ont choisi « raconter l'histoire de la salade ». Cette réponse indique une confusion similaire, où les élèves associent directement les mots de l'expression à une situation concrète et littérale. Cette interprétation montre un manque de familiarité avec

l'idiome et une difficulté à saisir son sens figuratif. Il est crucial de noter que les réponses incorrectes, peuvent être attribuées en partie au manque de contexte fourni dans le questionnaire. En effet, les expressions idiomatiques tirent souvent leur sens et leur compréhension du contexte dans lequel elles sont utilisées. En ne donnant pas de contexte spécifique à cette expression, il était probablement plus difficile pour les apprenants de saisir pleinement son sens figuratif. Les élèves ont tendance à interpréter les expressions littéralement lorsqu'elles sont isolées de leur contexte d'usage habituel. Par conséquent, la confusion entre « raconter des salades » et des actions concrètes comme « manger des salades » ou « raconter l'histoire de la salade » souligne la nécessité d'inclure des exemples contextuels ou des scénarios d'utilisation dans l'enseignement des idiomes.

4. Quand on veut revenir à notre sujet principal, on dit : "revenons à nos..."

Items : - Revenons à nos brebis - Revenons à nos agneaux - Revenons à nos chèvres - Revenons à nos moutons

Réponses	Revenir à nos moutons	Brebis	Agneaux	chèvres
Nombre	60	15	10	15
pourcentage	60%	15%	10%	15%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

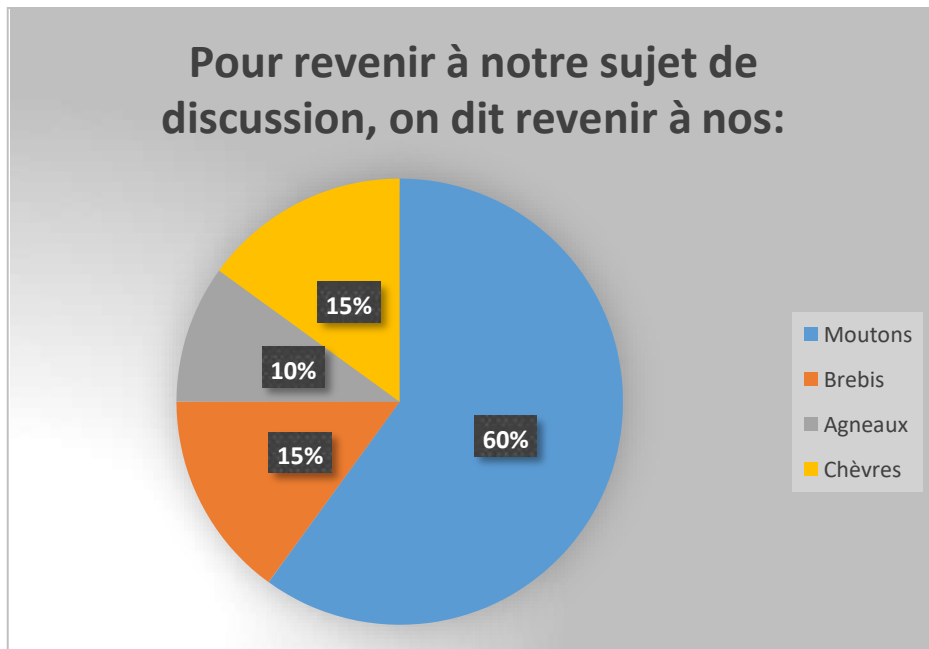


Figure VI: 19: répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : revenir à nos moutons

L'analyse des réponses montre que la majorité des élèves, soit 60 %, ont donné la bonne réponse en choisissant « revenir à nos moutons ». Ce résultat positif indique une bonne compréhension de l'expression idiomatique et de son usage spécifique pour indiquer un retour au sujet principal. La réussite des élèves avec cette expression prouve qu'ils ont été exposés à son utilisation précédente en classe, ce qui a été affirmé par leurs enseignants, ce qui a renforcé leur compréhension et leur mémorisation de cette expression spécifique. Cependant, il est également intéressant de noter que 15 % des élèves ont choisi « brebis », 10 % « agneaux » et 15 % « chèvres ». Ces réponses incorrectes révèlent une certaine confusion ou méconnaissance quant à l'expression idiomatique précise. Il est possible que ces élèves n'aient pas été aussi exposés à cette expression dans leur environnement ou qu'ils n'aient pas saisi la nuance entre les différents termes proposés. Cette analyse souligne l'importance de l'exposition des élèves à un large éventail d'expressions idiomatiques et de leur utilisation dans des contextes variés pour renforcer leur compréhension et leur maîtrise des nuances linguistiques. Les enseignants qui utilisent régulièrement ces expressions en classe contribuent à enrichir le vocabulaire et la compréhension des élèves des idiomes français.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

5. L'expression "Avoir la tête dans les nuages" signifie :

- Items : - Avoir la tête sur les épaules - Avoir la tête coupée - Avoir la tête dans les nuages
- Avoir la tête dans le brouillard

Réponses	Sur les épaules	coupée	ailleurs	Dans le brouillard
Nombre	17	0	70	13
pourcentage	17%	0%	70%	13%

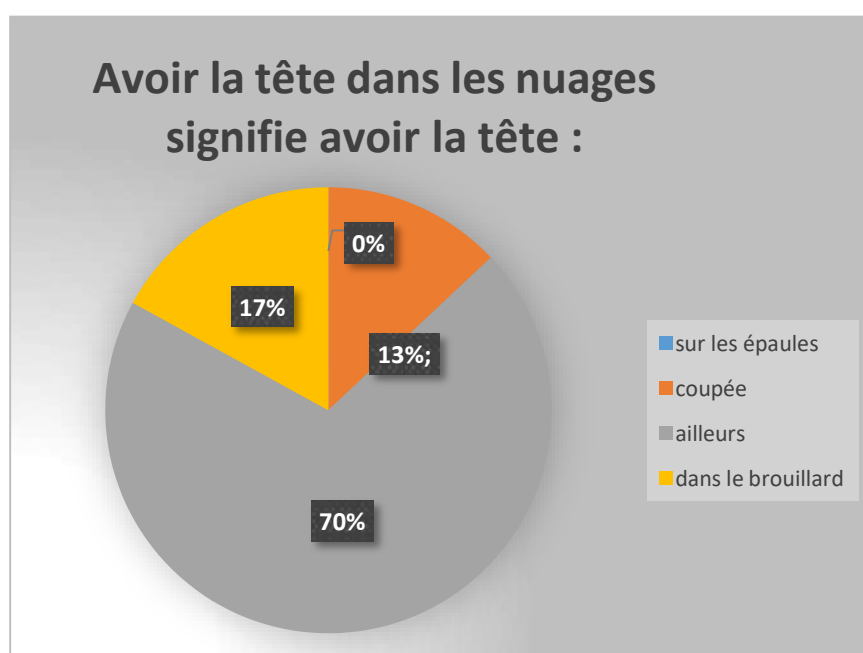


Figure VI: 20 : répartition des réponses à la question sur le sens de l'expression : avoir la tête dans les nuages

L'analyse des réponses montre que la majorité des élèves, soit 70 %, ont correctement identifié que « avoir la tête dans les nuages » signifie être distrait où avoir la tête ailleurs. Ce résultat positif indique une bonne compréhension de l'expression idiomatique dans un contexte éducatif, confirmant ainsi que les élèves sont attentifs à l'utilisation fréquente de cette expression par leurs enseignants en classe. Cependant, il est intéressant de noter que 17 % des élèves ont choisi « avoir la tête dans le brouillard ». Cette réponse incorrecte montre une certaine confusion quant au sens de l'expression, peut-être due à une association avec l'idée de confusion ou de désorientation que peut évoquer le brouillard. De même, 13 % des élèves ont choisi « avoir la tête coupée », ce qui indique une interprétation littérale

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

ou erronée de l'expression, peut-être en pensant à une signification plus extrême ou dramatique.

L'absence de réponses pour « avoir la tête sur les épaules » confirme que les élèves ont compris que cette option était absurde car littéralement on a toujours la tête sur les épaules.

III.B.1.4. Questionnaire 04 :

Question 1 : L'expression "froid de canard" signifie :

Les items proposés : 1. Etre très froid -2. Avoir beaucoup de canards -3. Être fatigué-
4- Être malade

Réponses	Très froid	Etre fatigué	Etre malade	Avoir beaucoup de canard
Nombre	93	3	4	0
pourcentage	93%	3%	4%	0%

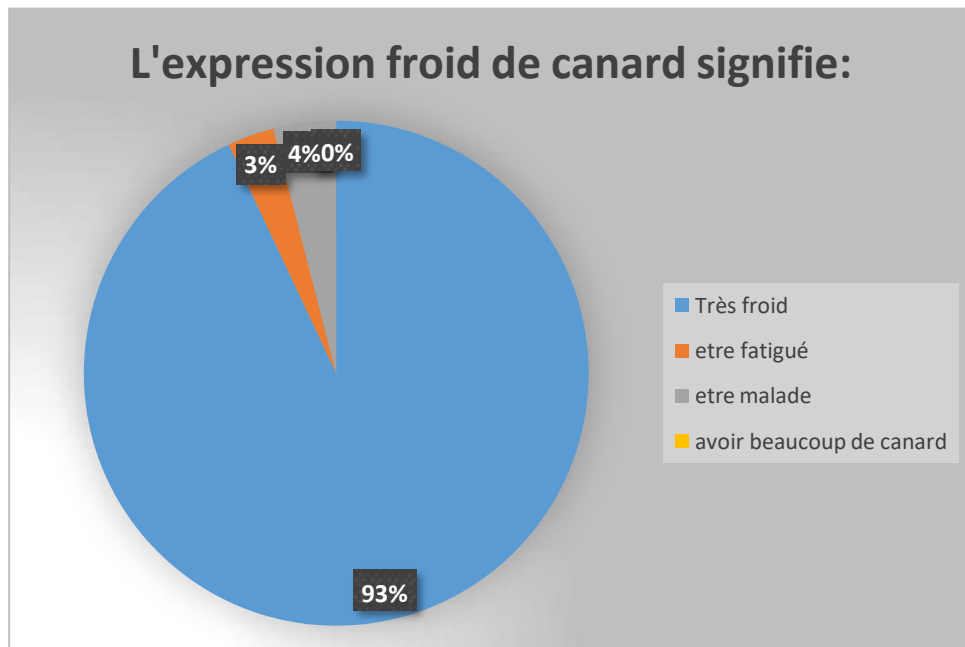


Figure VI: 21: évaluation de la mémorisation de l'expression : froid de canard

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Avec un taux de réussite aussi élevé de 93 %, cela démontre clairement une excellente compréhension de l'expression « froid de canard » parmi nos élèves. Ce niveau élevé de réponses correctes confirme l'efficacité de notre programme d'enseignement et la capacité des apprenants à retenir et à appliquer des expressions idiomatiques sur une période prolongée. Le fait que seulement 7 % des réponses aient été réparties entre « être fatigué » et « être malade » indique une légère confusion pour certains élèves,

mais cette confusion est relativement faible, ce qui suggère une compréhension générale solide de l'expression. L'absence totale de réponses pour « avoir beaucoup de canards » est un indicateur positif que les élèves ont bien intégré le fait que les expressions idiomatiques ne doivent pas être interprétées littéralement. En synthèse, ces résultats confirment que notre approche pédagogique, en retardant l'administration du questionnaire pour évaluer la rétention à long terme, a été réussie. Les élèves ont non seulement assimilé le sens des expressions idiomatiques, mais ils ont également démontré une capacité à les appliquer correctement, ce qui indique une compréhension profonde et durable des expressions idiomatiques françaises enseignées.

Question 2 : l'expression : "Tomber dans les pommes", signifie:

Avoir beaucoup de pommes - Être fatigué - S'évanouir - Se promener dans un verger

Réponses	Avoir beaucoup de pommes	Être fatigué	S'évanouir	Se promener dans un verger
Nombre	0	47	53	0
pourcentage	0%	47%	53%	0%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

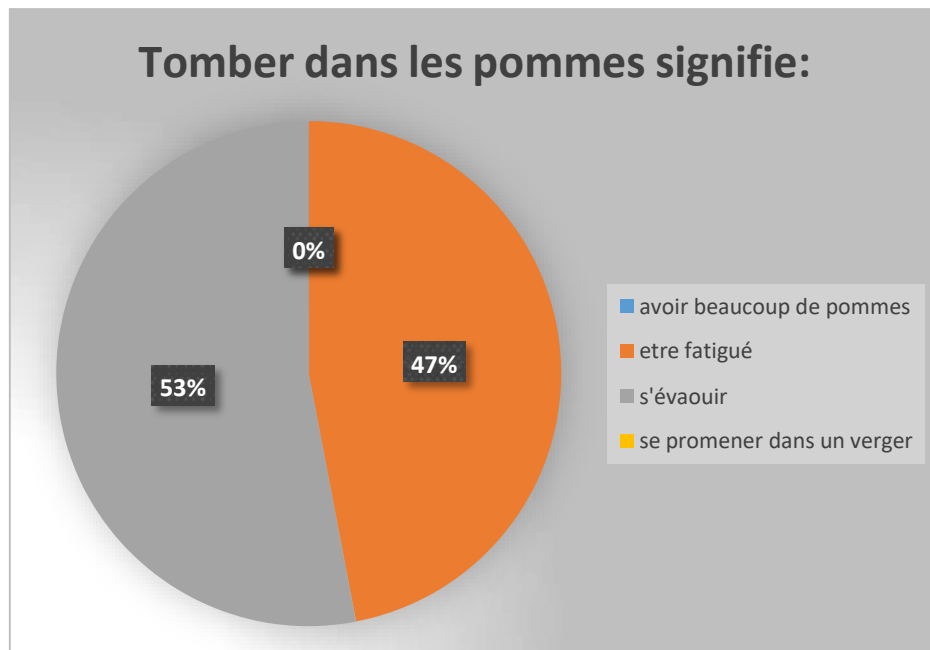


Figure VI: 22: évaluation de la mémorisation de l'expression : tomber dans les pommes

Avec un taux de réponses correctes élevé pour l'expression « tomber dans les pommes

», soit 53 % qui ont répondu correctement en choisissant l'option « s'évanouir », 47 % ont opté pour l'option « être fatigué », cela indique une bonne compréhension générale de l'expression idiomatique parmi nos élèves. Cependant, la proximité des pourcentages entre « être fatigué » et « s'évanouir » suggère une confusion possible entre ces deux états, ce qui peut être compréhensible car ils peuvent sembler similaires dans certains contextes. Ceci soulève également la question de la clarté des choix proposés dans le questionnaire, car cela peut avoir influencé les réponses des élèves. En parallèle, le fait que personne n'ait choisi les options « avoir beaucoup de

pommes » ou « se promener dans un verger » est positif, indiquant une compréhension claire que l'expression est utilisée de manière figurative et non littérale. En résumé, bien que la majorité ait compris l'aspect figuratif de l'expression, la légère confusion entre « être fatigué » et « s'évanouir » soulève la nécessité d'une meilleure clarification des choix proposés dans les questions pour garantir une compréhension précise des expressions idiomatiques.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Question3 : l'expression : "Être au 7^{ème} ciel", signifie :

Réponses	Être très grand	Être très triste	Être extrêmement heureux	Les nuages
Nombre	0	0	94	6
pourcentage	0%	0%	94%	6%

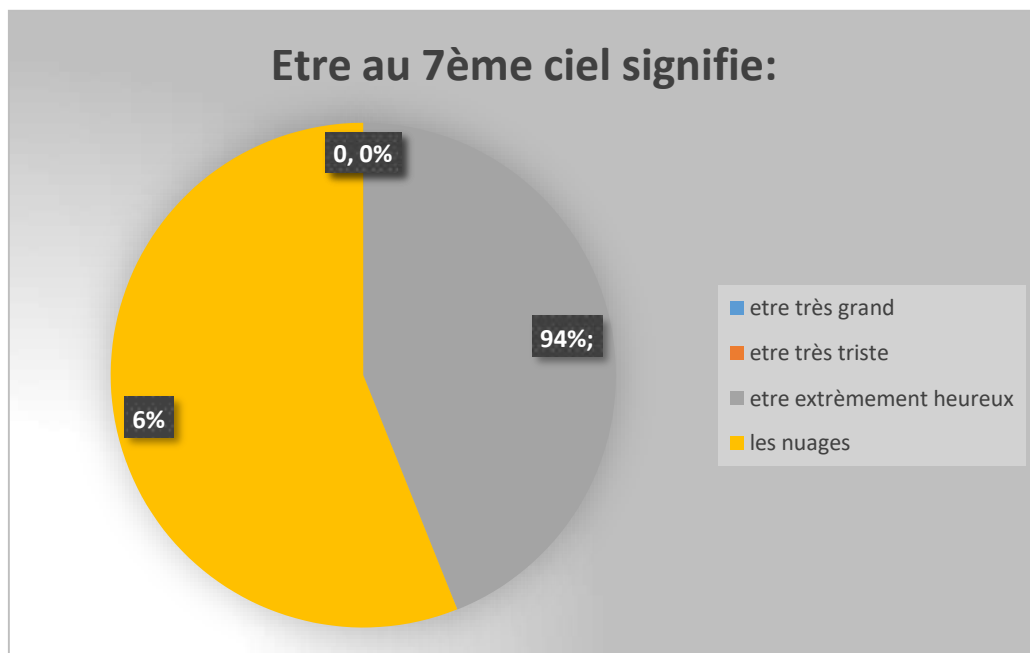


Figure VI: 23: évaluation de la mémorisation de l'expression : être au septième ciel

Les résultats de l'analyse montrent un excellent niveau de compréhension de l'expression « Être au septième ciel » parmi les élèves. En effet, un pourcentage élevé de 94 % a correctement identifié que cette expression signifie « Être extrêmement heureux ». Cette réussite peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'expression a été employée dans un contexte familier aux élèves, à travers un dialogue où un élève exprimait sa joie en disant qu'il était au septième ciel grâce à ses bonnes notes. Cette contextualisation a probablement renforcé la rétention et la compréhension de l'expression. De plus, la connotation religieuse du septième ciel, connue de nos élèves en référence aux sept ciels de la religion musulmane, a probablement contribué à leur interprétation de l'expression comme signifiant une joie absolue ou un bonheur extrême. Malgré cela, une petite partie

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

des élèves (6 %) a choisi « Être perdu dans les nuages », ce qui suggère une confusion possible avec l'expression similaire « Être dans les nuages ». Cette confusion souligne l'importance de clarifier les nuances entre les expressions idiomatiques similaires pour une compréhension précise et approfondie.

Question 4 : l'expression : "avoir du pain sur la planche", signifie :

-Avoir beaucoup de travail à faire - -

Réponses	Avoir beaucoup de pain à manger	Avoir beaucoup de travail à faire	Être fatigué	Avoir beaucoup d'amis
Nombre	0	94	6	0
pourcentage	0%	94%	6%	0%

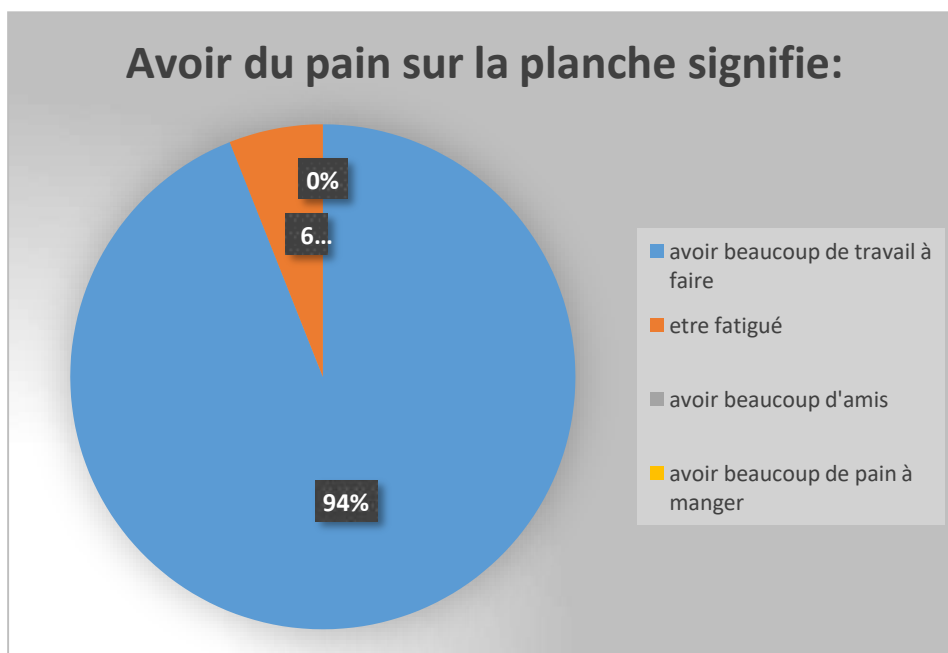


Figure VI: 24: évaluation de la mémorisation de l'expression : avoir du pain sur la planche

Le taux très élevé de réponses correctes (94 %) indiquant que cette expression signifie « avoir beaucoup de travail à faire » est un indicateur fort de la compréhension par les élèves du sens idiomatique de cette expression. Tout d'abord, l'explication détaillée de l'expression pendant le programme d'enseignement, y compris son origine et sa contextualisation à travers diverses activités interactives, a probablement contribué à une meilleure rétention et compréhension à long terme de l'expression. De plus, le caractère quotidien et fréquent

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

de l'utilisation de cette expression dans la langue française renforce sa familiarité pour les élèves, ce qui facilite son assimilation et son application correcte. Cependant, la présence de quelques réponses pour « être fatigué

» (6 %) soulève une réflexion intéressante sur la subtilité des nuances entre les états de fatigue et la charge de travail. Cette confusion peut résulter de la similarité apparente entre les deux états dans certaines situations, où une personne avec beaucoup de travail peut effectivement se sentir fatiguée. En résumé, ces résultats mettent en lumière l'importance de la précision dans le choix des réponses proposées

pour éviter toute confusion et garantir une compréhension précise des expressions idiomatiques.

Question 5 : l'expression : l'expression "Quand les poules auront des dents" signifie :

Réponses	Cela n'arrivera jamais	Cela arrivera bientôt	Cela arrive tous les jours	Cela arrivera dans le futur
Nombre	100	0	0	0
pourcentage	100%	0%	0%	0%

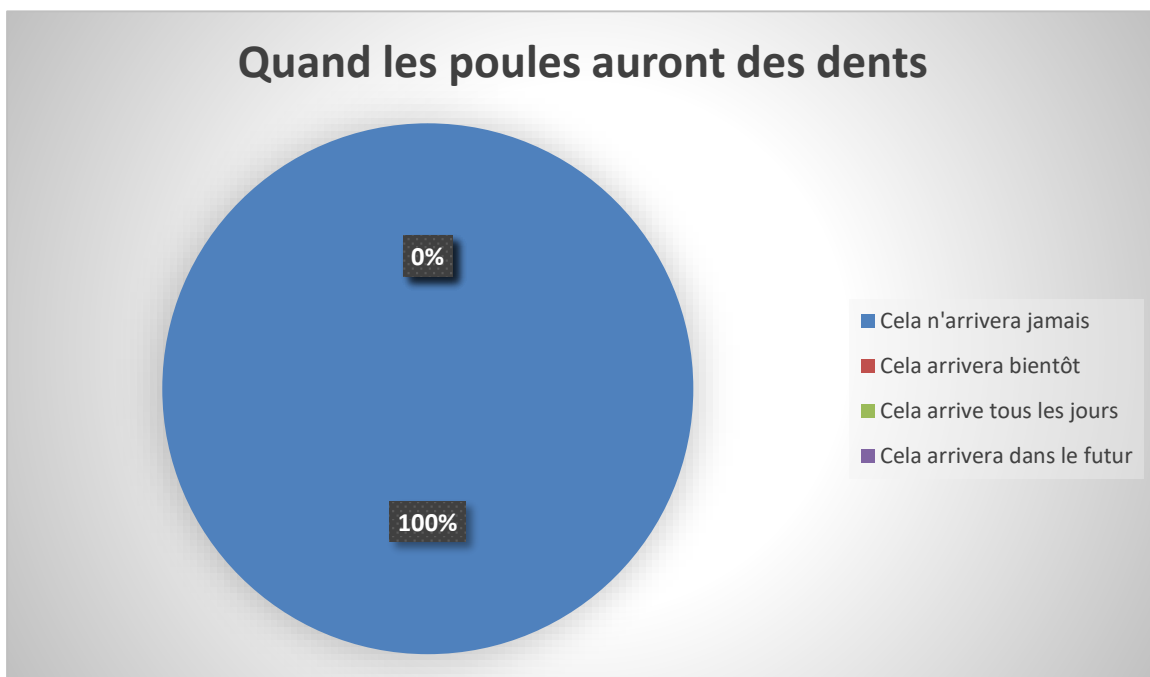


Figure VI: 25: évaluation de la mémorisation de l'expression : quand les poules auront des dents

Le taux de réussite de 100 % pour la dernière question sur l'expression « Quand les poules auront des dents » avec la réponse « Cela n'arrivera jamais » est extrêmement encourageant

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

et témoigne de la compréhension approfondie des élèves en matière d'expressions idiomatiques françaises. Il est à souligner que cette expression a suscité de nombreux rires parmi les élèves, pendant la séquence d'apprentissage réalisée car l'image d'une poule avec des dents a été perçue comme comique et humoristique. Ce contexte humoristique peut également avoir contribué à renforcer la mémorisation et la compréhension du sens figuratif de l'expression. Ce succès à la question finale confirme également que, malgré la complexité apparente des expressions idiomatiques, une approche stratégique, une explication claire du sens et une contextualisation adéquate peuvent conduire à une compréhension précise et complète de ces expressions. En somme, ces résultats témoignent de l'efficacité de notre méthode d'enseignement des expressions idiomatiques françaises et soulignent l'importance de cultiver l'intérêt et la motivation des élèves pour favoriser une compréhension profonde et durable de la langue et de sa richesse idiomatique.

III.B.2. Analyse et interprétation des productions écrites des élèves :

Avant d'entamer notre analyse approfondie des productions écrites des élèves, nous nous engageons dans une catégorisation initiale méthodique réalisée de manière rigoureuse et détaillée, assurant ainsi une base solide pour une analyse précise et pertinente de leurs compétences lexicoculturelles.

III.B.2.1. Catégorisation initiale :

Dans cette phase de notre recherche, nous avons classé les productions des élèves selon leur respect de la consigne d'utilisation des expressions idiomatiques françaises. La première catégorie regroupe les élèves ayant respecté totalement la consigne.

Ceux-ci ont utilisé les expressions idiomatiques de manière correcte, c'est-à-dire qu'elles étaient bien contextualisées et intégrées de façon appropriée dans leur récit. Une expression idiomatique correctement utilisée doit être adéquate dans son contexte d'emploi, même si elle n'est pas exacte dans sa forme ou comporte des fautes d'orthographe. Notre objectif principal était de vérifier l'usage pertinent des expressions idiomatiques plutôt que leur orthographe ou leur forme exacte. La deuxième catégorie concerne les élèves ayant respecté partiellement la consigne, c'est-à-dire ceux qui ont utilisé les expressions idiomatiques de manière incorrecte. Une utilisation incorrecte signifie que l'expression n'était pas appropriée au contexte ou a été mal interprétée, même si la forme est correcte. Cette catégorie permet de distinguer les élèves qui ont tenté d'appliquer les enseignements mais rencontrent encore des difficultés avec la contextualisation et l'application précise des

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

expressions. En parallèle, la troisième catégorie est celle des élèves qui n'ont pas respecté la consigne. Ces élèves n'ont pas utilisé d'expressions idiomatiques dans leur production écrite. Enfin, la dernière catégorie comprend les élèves qui ont rendu une feuille blanche. Sur un total de 93 élèves qui ont participé, 42 élèves ont respecté totalement la consigne, 26 l'ont respectée partiellement, 18 ne l'ont pas respectée, et 7 ont rendu une feuille blanche. Il est crucial de mentionner que, lors de la correction des productions, les fautes d'orthographe n'ont pas été prises en compte. Étant donné que les élèves sont encore au primaire, notre objectif principal était de se concentrer sur l'utilisation des expressions idiomatiques dans leur contexte et non sur l'orthographe. Cette approche nous permet de mieux évaluer leur compréhension et leur capacité à intégrer ces expressions dans des récits significatifs. Cette catégorisation initiale a permis d'établir un cadre clair et structuré pour l'analyse ultérieure des productions des élèves, en mettant en évidence les niveaux de compréhension et d'application des expressions idiomatiques enseignées.

III.B.2.2. Établissement des catégories d'analyse :

	Respect total de la consigne (utilisation correct des E.I)	Respect partiel (utilisation incorrecte des E.I)	Non-respect (pas d'E.I)	Feuille blanche	total
Le nombre	42	26	18	7	93
Le pourcentage	45.16	27.96	19.53	7.53	100%

Première catégorie : les élèves ayant fait preuve de respect total de la consigne :

III.B.2.2.1 Définition des critères d'analyse

Après avoir réalisé la première étape de catégorisation initiale, nous progressons maintenant vers une analyse plus détaillée de la première catégorie d'élèves : ceux qui ont respecté la consigne et utilisé correctement les expressions idiomatiques françaises. Nous allons examiner trois aspects cruciaux : la qualité et l'utilisation des expressions idiomatiques, l'originalité et la créativité dans leur emploi, ainsi que la cohérence et la fluidité de leur écriture.

Premièrement, nous nous attacherons à évaluer la qualité des expressions idiomatiques

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

utilisées par les élèves. Cela implique non seulement la justesse sémantique de ces expressions, mais aussi leur pertinence contextuelle. Nous rechercherons des exemples où les élèves ont su intégrer ces expressions de manière naturelle et fluide, ajoutant ainsi de la richesse et de la profondeur à leur communication. Ensuite, en ce qui concerne l'originalité et la créativité, notre attention se porte sur leur capacité à aller au-delà de la simple reproduction des expressions. Lors de notre expérimentation, nous avons présenté ces expressions dans des contextes variés, et il est essentiel que les élèves démontrent leur originalité en les intégrant de manière inventive et non conventionnelle, même si le sens de l'expression est clair. Cela se traduit par leur capacité à éviter de reproduire le même contexte prévu, montrant ainsi leur compréhension approfondie et leur créativité linguistique. Quant à la cohérence et la fluidité du récit, il s'agit d'un aspect crucial dans un écrit.

Nous observons leur capacité à maintenir une progression fluide dans l'utilisation des expressions, évitant les ruptures et les incohérences qui pourraient perturber la compréhension globale du texte. Étant donné que c'est eux qui ont produit le texte, il est important qu'ils démontrent une maîtrise de la continuité narrative et une utilisation judicieuse des expressions pour renforcer la clarté et la fluidité de leur récit. Ainsi, cette approche analytique nous permettra d'évaluer de manière approfondie et nuancée la performance des élèves dans l'utilisation des expressions idiomatiques françaises, en mettant en lumière leur originalité, leur créativité et leur capacité à maintenir une cohérence narrative dans un contexte écrit.

III.B.2.2.2.Établissement d'une grille d'analyse :

Critère	Nombre	pourcentage
justesse sémantique et pertinence contextuelle	42	100%
Originalité et créativité	20	47.62%
Cohérence et fluidité	36	87.80%

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

1. Justesse sémantique et pertinence contextuelle

Résultats : 42 élèves ont respecté le critère de justesse sémantique et pertinence contextuelle.

Tous les élèves de ce groupe ont utilisé les expressions idiomatiques dans des contextes appropriés. Cette performance s'explique par le fait que dans cette catégorie, seules les copies ayant utilisé les expressions idiomatiques de manière correcte ont été sélectionnées. Par conséquent, il est logique que les 42 copies respectent ce critère. En effet, cette réussite peut être attribuée à plusieurs facteurs.

Tout d'abord, la diversification des contextes pendant notre séquence d'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques françaises a joué un rôle crucial dans la compréhension et l'assimilation réussie des expressions par les élèves. Nous avons veillé à présenter les expressions dans une variété de situations. Cette approche a permis aux élèves de saisir le sens figuré et l'utilisation idiomatique des expressions, en montrant comment elles sont utilisées dans diverses situations pour communiquer des idées figuratives. Ensuite, les exercices pratiques hebdomadaires ont été essentiels pour renforcer cette compréhension. Chaque semaine, les élèves étaient encouragés à appliquer les expressions apprises dans de nombreux exercices, ce qui a non seulement consolidé leur apprentissage, mais aussi stimulé leur créativité. En outre, les rappels effectués au début de chaque séance ont également joué un rôle important. En révisant régulièrement les expressions précédemment apprises, nous avons aidé les élèves à les mémoriser et à les utiliser de manière spontanée.

De plus, nous avons systématiquement intégré des expressions idiomatiques dans notre langage quotidien en classe. Conscients de l'influence du vocabulaire et du langage des enseignants sur les élèves, nous avons utilisé ces expressions dans nos interactions journalières. Ces expressions ont été utilisées oralement par l'enseignant dans des situations spontanées en classe, sans être étudiées dans des contextes ou des textes spécifiques donnés aux élèves. Par exemple, "la moutarde commence à me monter au nez" était utilisée pour exprimer un agacement lorsque les élèves devenaient bruyants. De même, "broyer du noir" était employée pour décrire un état de tristesse ou de morosité, observé lorsque certains élèves semblaient manquer de motivation ou d'énergie. À notre grande surprise et satisfaction, ces deux expressions ont été non seulement remarquées par les élèves, mais elles ont également été intégrées avec succès dans leurs productions écrites et orales. Cela

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

démontre clairement que parmi les nombreux facteurs influençant l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques, l'immersion et l'exposition continue jouent un rôle essentiel. Le simple fait d'entendre régulièrement ces expressions utilisées par l'enseignant a permis aux élèves de les reconnaître, de les comprendre et finalement de les utiliser de manière appropriée dans leurs propres communications. Cela souligne l'importance de créer un environnement d'apprentissage où les élèves sont constamment exposés à la langue cible de manière naturelle et authentique.

Cette exposition constante a facilité l'intégration des expressions dans leur propre langage, les rendant plus à l'aise pour les utiliser à leur tour. Ainsi, ces différentes approches pédagogiques ont contribué à ce que les élèves utilisent les expressions idiomatiques de manière appropriée et contextuellement pertinente dans leurs productions écrites.

Voici des exemples concrets de l'utilisation des expressions idiomatiques par les élèves :

Il est à souligner que ces passages ont été soignés et rectifiés dans le sens où nous avons corrigé quelques fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison pour

assurer une meilleure lisibilité et une meilleure compréhension du contexte étant donné que notre objectif principal est d'analyser l'emploi des expressions idiomatiques françaises. En procédant ainsi, nous nous sommes concentrés sur la manière dont les élèves utilisent les idiomes dans leurs productions écrites.

III.B.2.2.3. Exemples concrets tirés des productions d'élèves :

Exemple 01:

"Ce matin, Mehdi a rendez-vous avec son copain Amine devant la tour Eiffel, mais ce dernier pose un lapin. Après un moment, Mehdi s'impatiente, la moutarde lui monte au nez. Alors, il appelle son copain pour connaître la raison."

Ce dialogue démontre une utilisation correcte des expressions idiomatiques "poser un lapin" (mis à part l'omission du pronom lui) et "la moutarde lui monte au nez" dans des contextes appropriés, montrant ainsi que les élèves ont bien compris les situations dans lesquelles ces expressions doivent être utilisées.

Exemple 02 :

"Malik : Bonjour Iyed, pourquoi tu n'es pas venu ?"

Iyed : Désolé, j'avais oublié, mais n'en fais pas un fromage..."

Dans cet échange, Iyed utilise l'expression idiomatique "n'en fais pas un fromage" de

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

manière pertinente sur le plan sémantique et contextuel. Le sens figuré de cette expression est de minimiser une erreur ou un oubli, ce qui correspond exactement à la situation où Iyed admet avoir oublié le rendez-vous mais essaie de le dédramatiser en utilisant cette expression idiomatique.

Exemple 03 :

Hier, j'étais en train d'attendre Anis au stade de foot. J'avais un froid de canard et j'avais la moutarde qui me montait dans le nez...

Dans ce cas, l'expression "avoir un froid de canard" est utilisée de manière contextuellement pertinente pour décrire un temps très froid, ce qui renforce l'atmosphère et la situation décrites. De plus, l'utilisation de "la moutarde me montait dans nez" est également pertinente car cette expression est employée pour exprimer un agacement ou une irritation, ce qui s'accorde avec le fait que la personne était ennuyée par le froid intense. Cependant, l'utilisation de la préposition "dans" au lieu de "au" dans l'expression "avoir la moutarde qui monte au nez" a probablement été influencée par le contexte et la construction grammaticale des phrases courantes. Cela montre que l'élève a peut-être associé l'expression à une situation physique où quelque chose monte "dans" le nez, comme la moutarde qui peut provoquer une sensation de brûlure ou d'irritation dans les voies nasales. D'un point de vue linguistique, cette

erreur est intéressante car elle met en lumière la manière dont les locuteurs peuvent parfois interpréter ou adapter les expressions idiomatiques en fonction de leur propre compréhension ou de leurs expériences personnelles. Cela montre également comment la langue évolue et comment les locuteurs la modifient légèrement pour mieux correspondre à leur perception ou à leur intention. Dans ce cas précis, bien que la préposition incorrecte soit utilisée, le sens de l'expression reste compréhensible grâce au contexte général de cette expression idiomatique.

Exemple 04 :

*Maya : "L'été dernier, je suis partie avec ma famille à Tizi Ouzou en voiture. Tellement la route était longue, je suis **tombée dans les pommes...**"*

Dans l'exemple donné, l'élève a utilisé l'expression "tomber dans les pommes" de manière appropriée pour exprimer le fait de s'évanouir. Cela montre une bonne compréhension de l'expression idiomatique et de son sens figuré. Ainsi, dans ce contexte de voyage et de fatigue, elle est parfaitement appropriée. En outre, la description de la route longue ajoute un élément de fatigue ou de stress, ce qui renforce l'idée de s'évanouir à l'arrivée.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Ces exemples illustrent comment les expressions idiomatiques ont été utilisées de manière appropriée et significative dans des situations différentes, démontrant ainsi lapertinence sémantique et la justesse contextuelle de ces expressions dans leurs productions.

2. Originalité et créativité

20 élèves sur 42 ont respecté le critère d'originalité et de créativité.

Parmi les 42 copies que nous avons examinées attentivement, nous avons constaté que seuls 47 % soit 20 élèves ont su faire preuve d'originalité et de créativité en intégrant les expressions idiomatiques françaises dans leurs récits. Ces élèves se sont distingués par une maîtrise remarquable de ces expressions, démontrant ainsi leur compréhension approfondie et leur capacité à les utiliser avec assurance, même dans des situations nouvelles ou inhabituelles.

En effet, ces copies se sont démarquées par leur capacité à intégrer harmonieusement les expressions idiomatiques dans des contextes variés, ajoutant ainsi une touche d'authenticité et de richesse lexicoculturelle à leurs rédactions. Leur audace à explorer de nouveaux horizons linguistiques et à s'aventurer au-delà des expressions vues en

classe témoigne d'une réelle volonté d'approfondir leur connaissance de la langue française et de la culture qui l'accompagne.

Ces élèves ont su manier les expressions idiomatiques avec aisance et pertinence, les insérant de manière naturelle et fluide dans leurs récits pour enrichir le contenu et transmettre des émotions ou des situations de manière vivante et captivante. Leur capacité à utiliser ces expressions de manière créative reflète non seulement une bonne compréhension de leur signification, mais aussi une sensibilité à la nuance et à la subtilité du langage figuré.

En somme, ces 47 % d'élèves ont brillamment relevé le défi d'utiliser les expressions idiomatiques françaises de manière originale et pertinente, ce qui témoigne de leur engagement et de leur passion pour l'apprentissage de la langue française. C'est une réussite qui mérite d'être saluée et encouragée, car elle représente un pas significatif vers une maîtrise plus profonde et authentique de la langue et de sa richesse culturelle. Voici des exemples concrets de l'utilisation des expressions idiomatiques par les élèves :

Exemple 01:

*"C'est l'histoire de deux sœurs qui allaient fêter leur anniversaire le même jour: Djihane :
Je veux que tout soit rose et qu'on le fête à la plage*

Djoumana : non, je veux que tout soit rouge et qu'on le fête au centre car il fait un froid de

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

canard. "

Cette narration montre une grande originalité, car l'élève a su placer l'expression "froid de canard" dans un contexte nouveau et pertinent. En choisissant de célébrer l'anniversaire dans un centre pour éviter le froid intense, elle démontre une compréhension claire de l'expression et de son implication.

Exemple 02:

*Maya : "L'été dernier, je suis partie avec ma famille à Tizi Ouzou en voiture. Tellement la route était longue, je suis **tombée dans les pommes**..." "*

Un autre exemple d'originalité est celui de cette élève qui a décrit un long trajet en voiture au cours duquel elle s'est senti fatiguée. Ce scénario, bien que différent de ceux étudiés en classe, intègre bien l'idée de la fatigue et démontre une compréhension profonde de l'expression "tomber dans les pommes" dans un contexte inédit. Cette narration apporte une touche personnelle et unique à l'utilisation des expressions idiomatiques, montrant ainsi la capacité de l'élève à s'approprier les concepts et à les appliquer de manière créative.

Exemple 03:

"L'été dernier, j'ai visité la ville de Ghardaïa avec ma famille. Nous sommes partis en voiture. En arrivant, les habitants nous ont invité à aller manger dans une grande oasis. Ils ont le cœur sur la main."

Cet exemple de l'élève qui décrit que les habitants de la ville avaient "le cœur sur la main" montre une compréhension intéressante et créative de l'expression idiomatique. En général, l'expression "avoir le cœur sur la main" signifie être généreux et prêt à aider les autres de manière altruiste. Ainsi, l'élève crée une image vivante et colorée, suggérant une hospitalité chaleureuse et une disponibilité complète à prendre soin des visiteurs. Cette interprétation montre non seulement la capacité de l'élève à comprendre l'essence des expressions idiomatiques, mais aussi à les adapter et à les appliquer de manière originale dans des contextes spécifiques. Cela démontre une réelle appropriation des expressions et une habileté à les utiliser de manière inventive pour communiquer des idées et des expériences.

Exemple 04

*" pendant les vacances d'hiver, nous sommes partis à Bejaia dans une maison de vacances. Maman nous a dit que nous avons **du pain sur la planche** car la maison était sale."*

Cet exemple montre la capacité de l'élève à utiliser l'expression de manière pertinente et cohérente par rapport à la situation décrite. En disant que "nous avons du pain sur la

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

planche", l'élève utilise cette expression pour souligner la quantité de travail qui les attend pour nettoyer la maison, ce qui est exactement le sens figuré de l'expression.

Cette utilisation appropriée témoigne de la compréhension de l'élève non seulement du sens de l'expression, mais aussi de son adaptation à différents contextes. Il montre également une certaine créativité dans l'écriture, en utilisant des expressions familières pour enrichir le récit et le rendre plus vivant et expressif.

Enfin, ces exemples illustrent que certains élèves ont su s'approprier les expressions idiomatiques en les intégrant dans des contextes nouveaux et diversifiés. Cette capacité à innover et à s'adapter à des situations variées montre non seulement leur compréhension des expressions, mais aussi leur habileté à les utiliser de manière inventive.

En revanche, parmi les 42 copies, 53 % soit 22 élèves n'ont pas respecté le critère d'originalité et de créativité. Ces élèves ont montré une tendance à reproduire les contextes vus en classe, se limitant à répéter les mêmes scénarios sans prendre le risque de créer des situations nouvelles. Cette tendance peut s'expliquer par plusieurs facteurs.

Tout d'abord, il est possible que les élèves manquent de confiance en leur capacité à utiliser ces expressions dans des contextes nouveaux, craignant de faire des erreurs sémantiques ou contextuelles. L'angoisse de l'erreur peut freiner leur créativité et les inciter à s'appuyer sur les exemples précis vus en classe. Ensuite, il est probable que l'enseignement initial ait été structuré de manière à fournir des exemples précis qui ont marqué les élèves. Ces exemples, bien qu'utiles pour l'apprentissage initial, peuvent également limiter leur créativité en les incitant à reproduire plutôt qu'à inventer. Cette limitation est particulièrement vraie en raison de la nature figée des expressions idiomatiques, qui ont un sens spécifique et souvent un contexte d'utilisation particulier. Par exemple, l'expression "poser un lapin" signifie "ne pas se présenter à un rendez-vous" et ne peut être interprétée littéralement comme le fait de déposer un animal. Cette particularité rend les expressions idiomatiques fascinantes, mais aussi restrictives, car leur usage correct dépend d'un contexte approprié. Dans notre contexte pédagogique, l'enseignement des expressions idiomatiques passe souvent par des exemples concrets et mémorables pour aider les élèves à comprendre et à retenir leur sens et leur usage. Ces exemples sont généralement des situations spécifiques et familières, ce qui facilite l'apprentissage initial. Cependant, une fois que les élèves ont mémorisé ces exemples, ils peuvent avoir tendance à les reproduire fidèlement par crainte de se tromper s'ils tentent de créer de nouveaux contextes. Les élèves peuvent en effet craindre que changer le contexte d'une expression idiomatique altère son sens, ce qui pourrait entraîner des erreurs sémantiques ou des incompréhensions. Cette crainte est justifiée, car les

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

expressions idiomatiques ne sont pas toujours flexibles et ne peuvent pas être adaptées à toutes les situations. Par exemple, "avoir froid de canard" est une expression qui convient à une situation de froid intense, mais tenter de l'utiliser dans un contexte de chaleur serait incohérent.

Cette limitation de contexte peut amener les élèves à se sentir moins libres dans leur usage des expressions idiomatiques, les incitant à rester dans des zones de confort en reproduisant les exemples vus en classe. Cela réduit leur espace de créativité, car ils ne se sentent pas assez habiles pour inventer de nouveaux scénarios où ces expressions pourraient être appliquées de manière originale. Une autre explication possible est que cette reproduction pourrait être due à leur bagage lexical réduit. Les élèves n'avaient peut-être pas suffisamment de vocabulaire pour exprimer de nouvelles situations ou formuler des passages originaux. Cette limitation lexicale peut les avoir contraints à rester proches des exemples étudiés, limitant ainsi leur capacité à innover dans l'emploi des expressions idiomatiques.

Pour illustrer cette idée, considérons quelques exemples concrets tirés des copies des élèves:

Exemple 01 :

"Mahdi a rendez-vous avec son copain Amine devant la tour Eiffel, mais ce dernier pose un lapin".

Exemple 02 :

"J'étais en train d'attendre Anis au stade de foot. J'avais un froid de canard..."

Exemple 03 :

"Ce matin, Léa a invité sa copine au restaurant, malheureusement il lui pose un lapin..."

Exemple 04 :

"Inès qui manque son rendez-vous avec Feriel dit : désolé, je n'étais pas dans mon assiette"

Ces situations sont presque identiques à celles que nous avons vues en classe dans notre séquence d'apprentissage. Dans les exemples cités, les élèves ont reproduit des contextes identiques à ceux que nous avons étudiés ensemble, révélant ainsi une certaine maîtrise des expressions idiomatiques françaises dans leur production écrite mais n'ont pas pris le risque de créer des situations nouvelles ou inattendues. En reproduisant les contextes déjà vus en classe sans grande modification, ils démontrent une certaine fidélité aux exemples originaux, mais aussi un manque de créativité dans l'application de ces expressions à des situations diversifiées qui est parfois en raison de la nature figée et contextuellement limitée

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

de ces expressions. Dans ces scénarios, on retrouve toujours deux amis ou amies qui ont rendez-vous à l'extérieur par un froid de canard, où l'un pose un lapin à l'autre, laissant ainsi son compagnon mécontent et "pas dans son assiette". Ces récits reflètent fidèlement les situations étudiées, que ce soit dans le dialogue ou la bande dessinée que nous avons analysés. En résumé, bien que les élèves aient intégré et utilisé correctement les expressions idiomatiques, leur choix de ne pas s'écarter des scénarios connus indique une hésitation à s'aventurer

dans des contextes inédits. Cela pourrait suggérer une certaine prudence ou un manque de confiance en leur capacité à employer ces expressions dans des situations plus variées.

3. Cohérence et fluidité

L'évaluation des productions écrites de nos élèves a permis de mettre en lumière plusieurs aspects clés de leur maîtrise des expressions idiomatiques françaises, notamment en termes de cohérence et de fluidité du récit.

La cohérence et la fluidité sont des critères fondamentaux pour garantir la clarté et la compréhension d'un texte. Un récit cohérent est structuré de manière logique, avec des idées qui s'enchaînent harmonieusement. La fluidité, quant à elle, concerne la lisibilité du texte, avec des transitions naturelles entre les phrases et les paragraphes. Ces aspects sont particulièrement importants pour évaluer la capacité des élèves à utiliser les expressions idiomatiques de manière efficace et naturelle.

Ainsi, la majorité des élèves (**36 élèves**) soit 85.71% ont intégré les expressions idiomatiques de manière fluide et cohérente dans leurs écrits. Cependant, 6 élèves ont rencontré des difficultés à cet égard. Cela montre que, bien que les expressions soient comprises et appropriées, certains élèves ont du mal à les intégrer de manière naturelle dans un texte plus large.

Voici des exemples illustratifs pour mieux comprendre les performances des élèves.

Exemple 01:

Durant les vacances, je suis allé à la montagne de Bejaia avec ma famille. La vue était tellement belle que j'étais au septième ciel ! Chaque matin, on se levait tôt pour admirer le lever du soleil. C'était vraiment magique.

Exemple 02:

...à la fin de cette journée, j'ai demandé à mes parents si on pouvait passer la nuit à Disneyland. Mon père a rigolé et m'a dit : quand les poules auront des dents.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Exemple 03:

Un jour, on a visité la grotte de Louarit qui se trouve à Tlemcen. Il faisait un froid de canard et sombre à l'intérieur. Ma petite sœur a eu très peur et est tombée dans les pommes...

Exemple 04:

Amine : Salut Hiba, tu ne sembles pas bien aujourd'hui. Qu'est-ce qui se passe ? Hiba: Oh, désolée Amine, j'étais dans les nuages en pensant à ma note du devoir.

Dans les exemples que nous venons de citer les idées s'enchaînent de manière logique. Chaque expression idiomatique est intégrée dans un contexte approprié, rendant le récit ou le dialogue crédible et naturel. Les transitions entre les expressions et les phrases sont naturelles, facilitant la lecture et la compréhension. Dans les dialogues, les échanges sont fluides et réalistes, avec des répliques qui se répondent de manière logique. En respectant ces critères, les élèves démontrent leur capacité à intégrer des expressions idiomatiques de manière cohérente et fluide dans leurs productions écrites, tout en rendant leurs récits et dialogues vivants et engageants.

Ainsi, la majorité des élèves ont réussi à intégrer les expressions idiomatiques françaises de manière pertinente et naturelle, tout en maintenant une progression logique et fluide dans leurs histoires. Ces résultats indiquent une bonne compréhension et une utilisation efficace des expressions idiomatiques, contribuant ainsi à la qualité de leurs productions écrites.

Toutefois, 6 élèves soit 14.29% ont introduit des expressions idiomatiques dans leurs écrits mais de manière abrupte et peu naturelle. Citons les exemples suivants : **Exemple 01 :**

Pendant les vacances, je suis allé à la plage avec ma famille. Nous avons nagé dans la mer et nous avons raconté des salades. C'était une journée magnifique.

L'élève a tenté d'insérer l'expression, en décrivant un moment de bonheur pendant les vacances. Toutefois, la progression des idées manque de logique et de fluidité. Les événements s'enchaînent de manière abrupte, sans transitions naturelles, ce qui nuit à la lisibilité du récit.

Exemple 02 :

Ma sœur a toujours du pain sur la planche mais elle a toujours de bonnes notes et les parents tombent toujours dans les pommes ...

Dans cet exemple, l'élève a tenté d'intégrer des expressions idiomatiques françaises, mais

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

la cohérence et la fluidité du texte en ont souffert. Bien que l'idée de la surprise des parents face aux bonnes notes de la sœur soit présente, la transition entre les expressions et le développement de l'idée manquent de clarté.

Exemple 03 :

Pendant les vacances d'hiver, nous sommes partis au Sahara. Pendant la nuit, nous avons fait une fête autour du feu et mon frère Yacine a chanté comme une casserole et on a bu le thé puis on a dormi au froid de canard.

Cette production d'élève présente plusieurs éléments qui affectent sa fluidité et sa cohérence. Tout d'abord, il y a une transition abrupte entre les différentes actions sans lien logique clair. Par exemple, la mention de la fête autour du feu, suivie de l'évocation du chant de Yacine et ensuite du thé, manque de connexion fluide. De plus, l'utilisation de l'expression "chanté comme une casserole" est un peu forcée et pourrait ne pas être naturelle dans ce contexte. Enfin, l'ajout de "puis on a dormi au froid de canard" semble être une tentative d'inclure une autre expression idiomatique, mais cela ne s'intègre pas harmonieusement avec le reste du récit.

En définitive, dans les exemples cités supra, les élèves ont démontré un effort louable pour intégrer les expressions idiomatiques françaises dans leurs productions écrites. Toutefois, en matière de cohérence et de fluidité, ces textes présentent des lacunes.

Les idées ne s'enchaînent pas de manière logique et les transitions sont souvent abruptes, ce qui compromet la clarté et la compréhension. Ces productions nécessitent des améliorations pour mieux articuler les idées et assurer une progression fluide et cohérente du récit ou du dialogue.

Deuxième catégorie :

Cette partie se concentre sur l'analyse des groupes d'élèves qui ont partiellement suivi la consigne en utilisant des expressions idiomatiques françaises, bien que de manière incorrecte. Les erreurs notables résident dans une traduction littérale des expressions idiomatiques ou une incompréhension de leur sens figuratif, entraînant ainsi une distorsion sémantique. Parmi les 93 élèves évalués, 26 ont commis ces erreurs, représentant 27,96% de l'échantillon. Bien que ce pourcentage soit significatif, 42 élèves ont correctement respecté la consigne, ce qui est encourageant. En outre, 18 élèves n'ont utilisé aucune expression française, tandis que 7 ont remis une feuille blanche. Cependant, malgré ces résultats, il est essentiel de souligner que l'interprétation de ces pourcentages nécessite une analyse plus approfondie, mettant en lumière un besoin d'amélioration dans l'enseignement

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

et la compréhension des expressions idiomatiques françaises.

Pour illustrer les erreurs rencontrées dans l'utilisation des expressions idiomatiques françaises, examinons quelques exemples concrets relevés dans les productions des élèves.

Exemple 01 :

'Pendant le week-end, mon voisin a acheté des pommes et il est tombé dans les pommes.

Dans cet exemple l'élève a tenté d'utiliser l'expression idiomatique 'tomber dans les pommes'. Cependant, la manière dont l'expression a été intégrée dans le texte est incorrecte et déforme complètement le sens original. Cette phrase donne l'impression que le voisin a glissé et est tombé littéralement dans un tas de pommes, alors que l'expression 'tomber dans les pommes' en français signifie en réalité s'évanouir ou perdre connaissance suite à un choc ou une forte émotion. Cette erreur ne témoigne pas nécessairement d'une méconnaissance totale des significations idiomatiques en français, mais peut résulter de divers facteurs. Premièrement, une mauvaise compréhension du sens contextuel des expressions idiomatiques peut entraîner des erreurs dans leur utilisation. De même, un manque de pratique adéquate dans l'application de ces expressions dans des contextes différents peut conduire à des interprétations erronées. En outre, certains élèves peuvent ne pas accorder suffisamment d'attention aux détails et à la signification précise des expressions idiomatiques, ce qui peut entraîner des erreurs lors de leur utilisation.

Exemple 02 :

Quand je dormais, j'étais dans les nuages...

Alors que l'expression être dans les nuages est généralement utilisée pour décrire quelqu'un de distrait ou de rêveur dans des situations quotidiennes, l'élève l'a associée à l'état de rêve lorsqu'on dort. Cette erreur met en évidence une défaillance dans la compréhension du contexte et de la signification figurative des expressions idiomatiques françaises. Cette confusion soulève plusieurs points importants à considérer lors de l'apprentissage et de l'utilisation des expressions idiomatiques.

Premièrement, cette erreur révèle que la simple exposition répétée à une expression idiomatique ne garantit pas nécessairement une compréhension profonde de son sens et de son usage. Il est crucial de ne pas seulement mémoriser les expressions, mais aussi de les comprendre dans leur contexte d'utilisation. Deuxièmement, cette confusion met en lumière l'importance de faire des liens entre le sens figuratif des expressions idiomatiques et les situations dans lesquelles elles sont généralement utilisées. Cela nécessite une réflexion critique de la part des élèves pour saisir la nuance des expressions idiomatiques et les

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

utiliser de manière appropriée.

Troisièmement, cette erreur souligne également le rôle crucial de l'enseignement et de la pratique dans l'apprentissage des expressions idiomatiques. Les enseignants doivent fournir des explications claires sur le sens et l'usage des expressions idiomatiques, ainsi que des exercices pratiques qui encouragent les élèves à appliquer ces expressions dans des contextes variés. Enfin, cette erreur peut servir de point de départ pour des discussions en classe sur les différences entre le sens littéral et le sens figuratif des expressions idiomatiques, ainsi que sur l'importance de la précision et de la clarté dans la communication en langue française.

Exemple 03 :

"Arselaine : j'ai du travail à faire, peux-tu me prêter ton cahier de français ? Kamel : je l'ai perdu dans une botte de foin."

Cet exemple révèle une erreur d'interprétation significative d'une expression idiomatique française. L'expression "chercher une aiguille dans une botte de foin" est utilisée pour décrire une tâche difficile à accomplir en raison de sa complexité ou de son caractère laborieux. Elle ne fait pas référence à une perte physique réelle d'un objet dans une botte de foin, mais plutôt à la difficulté de retrouver quelque chose dans un environnement complexe et encombré. L'erreur montre qu'il n'a pas saisi le sens figuratif de cette expression et l'a interprétée de manière littérale. Ce type d'erreur est courant lorsque les élèves n'ont pas une compréhension approfondie des expressions idiomatiques et de leur utilisation contextuelle. Ils peuvent être familiers avec l'expression mais ne pas comprendre son sens figuratif ou la façon dont elle est utilisée dans des situations de communication réelles. Pour éviter de telles erreurs, il est essentiel de fournir aux élèves des explications détaillées sur le sens figuratif des expressions idiomatiques. Ils doivent comprendre que ces expressions ne doivent pas être prises au sens littéral, mais plutôt interprétées dans leur contexte pour en saisir la signification précise. En outre, des exercices pratiques où les élèves sont encouragés à utiliser ces expressions dans des dialogues et des situations réelles peuvent renforcer leur compréhension et leur capacité à les appliquer correctement.

Exemple 04 :

"Hanaa : tu sais, je pense que Alyane a le cœur sur la main pour Lila. Ines : pourquoi ?

Hanaa : parce qu'ils jouent toujours ensemble dans la cour et lui.

Dans cette production, l'élève a mal compris l'expression "avoir le cœur sur la main",

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

croyant à tort qu'elle signifie être amoureux. Cette utilisation erronée provient probablement de l'association du cœur avec les sentiments amoureux, un symbole courant dans la culture populaire. Cette mauvaise interprétation pourrait aussi être due à un exemple qui a dérouté l'élève : peut-être que lorsqu'on a associé cette expression lors de notre séquence d'enseignement/apprentissage des expressions à un élève de sa classe qui était toujours très attentionné et partageait son goûter avec une autre personne. L'élève a alors pu croire que cet acte était motivé par l'amour plutôt que par la générosité.

Troisième catégorie :

La troisième catégorie concerne les dix-huit élèves qui n'ont pas respecté la consigne et n'ont pas utilisé les expressions idiomatiques françaises dans leur production. Nous avons remarqué lors de notre séquence d'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques françaises que les élèves étaient plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. L'écrit semble être une tâche plus difficile pour eux, notamment parce qu'ils ont l'habitude d'être évalués et de fonctionner principalement dans ce mode. Même si nous avons assuré aux élèves que leurs réponses resteraient anonymes, cela n'a pas suffi à empêcher cette catégorie de ressentir une certaine appréhension. Cette peur peut être attribuée à leurs expériences passées, où les productions écrites étaient souvent systématiques et similaires, suivant des modèles spécifiques travaillés en classe. En général, lors des productions écrites, les élèves disposaient d'un modèle à suivre et s'entraînaient en reproduisant ce modèle. Ainsi, ils avaient au moins une idée claire de ce qui était attendu d'eux. Dans ce cas précis, l'absence de modèle prédéfini a peut-être dérouté les élèves et généré de l'anxiété, les poussant à ne pas répondre ou à rédiger des productions qu'ils ont l'habitude de faire, telles que des récits de voyage, sans utiliser d'expressions idiomatiques. Il est également important de noter que certaines productions n'étaient pas terminées, ce qui peut être dû à un manque de temps. Certains élèves peuvent être plus lents et nécessiter plus de temps pour organiser leurs idées et compléter leurs écrits. Cela suggère que le temps alloué pour cette tâche n'était peut-être pas suffisant pour tous les élèves.

En conclusion, cette situation souligne la nécessité de diversifier les approches pédagogiques pour soutenir ces élèves, en leur offrant plus de temps et des modèles clairs pour les aider à mieux structurer leurs productions écrites. Il est essentiel de

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

continuer à encourager l'utilisation des expressions idiomatiques françaises, tout en tenant compte des défis individuels que les élèves peuvent rencontrer dans leur apprentissage.

Quatrième catégorie :

Pour la quatrième catégorie, qui concerne les élèves ayant rendu une feuille blanche, nous avons observé que sept élèves sur 93 se trouvent dans cette situation. Cette absence de réponse peut s'expliquer par plusieurs facteurs interconnectés, chacun révélant des aspects différents de leur comportement et de leurs compétences.

Tout d'abord, cela pourrait être dû à un manque d'intérêt pour la tâche. Certains élèves peuvent ne pas avoir trouvé la consigne engageante ou stimulante, ce qui les a amenés à ne pas participer. L'intérêt pour une activité pédagogique est souvent un facteur clé de la participation et de l'engagement des élèves. Si la tâche ne suscite pas leur curiosité ou ne semble pas pertinente à leurs yeux, il est probable qu'ils choisissent de ne pas s'y investir. De plus, le manque d'intérêt peut être lié à la perception qu'ils ont de l'utilité de l'exercice. Si les élèves ne voient pas en quoi cette activité peut les aider à progresser ou à développer des compétences pratiques, ils peuvent se sentir démotivés et choisir de ne pas s'impliquer. Un autre facteur possible est le manque de compétence en français langue étrangère (FLE). Certains élèves peuvent avoir des lacunes importantes en français, ce qui les a découragés de tenter la production écrite, de peur de ne pas être à la hauteur des attentes. La peur de l'échec et le manque de confiance en soi sont des obstacles courants dans l'apprentissage des langues. Ces élèves peuvent se sentir particulièrement vulnérables lorsqu'il s'agit de produire un texte écrit, une tâche qui exige une bonne maîtrise de la langue et une capacité à structurer ses idées de manière cohérente. Le manque de vocabulaire, la difficulté à conjuguer les verbes correctement ou à utiliser des expressions idiomatiques peuvent être autant de barrières qui les dissuadent de s'essayer à l'exercice.

De plus, le fait que le travail ne soit pas noté et soit réalisé sous anonymat pourrait avoir influencé le comportement de certains élèves. Sachant que leur production ne serait pas évaluée de manière formelle, certains ont peut-être adopté une attitude de fainéantisme, préférant ne pas se déranger à écrire. Cela peut être interprété comme un manque d'investissement personnel dans l'activité. L'absence de pression liée à la notation peut avoir des effets ambivalents : si elle permet à certains élèves de se sentir plus libres d'expérimenter et de prendre des risques, elle peut aussi conduire d'autres à

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

ne pas prendre l'exercice au sérieux. Cette situation reflète une attitude désinvolte face aux activités non notées, où l'absence de récompense tangible (comme une note) ne motive pas les élèves à fournir un effort.

Enfin, il est possible que les élèves ayant rendu une feuille blanche soient ceux dont le niveau de compétence en français est relativement faible. Se sentant dépassés par la tâche, ils ont peut-être préféré ne pas essayer du tout plutôt que de risquer de produire quelque chose de médiocre. Cette attitude peut aussi refléter une stratégie d'évitement, où les élèves préfèrent ne pas tenter leur chance plutôt que de faire face à un potentiel échec. Pour ces élèves, la tâche de produire un texte écrit peut sembler insurmontable, non seulement à cause de leurs compétences linguistiques limitées, mais aussi en raison de la structure complexe de l'exercice, qui demande de la créativité, de la réflexion et une bonne gestion du temps.

En conclusion, l'analyse de cette quatrième catégorie met en lumière plusieurs éléments qui peuvent expliquer pourquoi certains élèves ont choisi de ne pas participer à l'exercice. Ces facteurs soulignent l'importance de créer des conditions d'apprentissage motivantes et accessibles pour tous les élèves. Pour encourager une participation plus active, il est crucial de diversifier les approches pédagogiques, d'adapter les consignes en fonction des niveaux de compétence et de renforcer la confiance des élèves en leurs capacités. En offrant des modèles clairs, en valorisant les efforts et en créant un environnement d'apprentissage bienveillant, nous pouvons aider tous les élèves à s'investir pleinement dans leurs productions écrites et à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent.

III.B.2.3. Analyse de la fréquence d'utilisation des expressions idiomatiques :

	1 ^{ère} catégorie (respect total de la consigne)	2 ^{ème} catégorie (respect partiel de la consigne)
Nombre d'élèves	42 élèves	26 élèves
Fréquence des E.I	58 E.I	29 E.I
Fréquence global des E.I	87 E.I	

Première catégorie

Dans cette catégorie, composée de 42 élèves, nous avons observé une performance remarquable en termes d'utilisation des expressions idiomatiques françaises. Sur les 42 productions analysées, un total de 58 expressions idiomatiques a été relevé. Cette moyenne de plus d'une expression idiomatique par élève témoigne d'une compréhension

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

profonde des expressions idiomatiques françaises. L'interprétation de ces résultats suggère plusieurs points cruciaux :

D'abord que les élèves de cette catégorie ont démontré un niveau avancé de compétence linguistique, en utilisant non seulement des expressions idiomatiques, mais aussi en les intégrant de manière appropriée dans le contexte de leurs productions écrites. Cela indique une maîtrise des subtilités de la langue française. Ensuite, la performance supérieure de cette catégorie peut être attribuée à la motivation intrinsèque des élèves et à leur intérêt pour la langue et la culture françaises. Ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans leur engagement et leur désir de bien respecter la consigne. Enfin, les résultats positifs peuvent également être le reflet de l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées pour développer la compétence lexicoculturelle chez ces élèves. Une approche interactive, immersive et contextualisée semble avoir été bénéfique dans ce cas.

Deuxième catégorie

Dans cette catégorie, regroupant 26 élèves, nous avons observé une utilisation moins aboutie des expressions idiomatiques françaises. Sur les 26 productions analysées, un total de 29 expressions idiomatiques a été relevé. Bien que ces élèves aient fait un effort pour intégrer des expressions idiomatiques, le résultat final était parfois insensé. L'analyse de ces résultats suggère que les élèves de cette catégorie pourraient bénéficier d'un accompagnement supplémentaire pour renforcer leur compréhension des expressions idiomatiques et leur capacité à les utiliser de manière appropriée dans un contexte donné. Un travail ciblé sur la signification, l'usage et les nuances des expressions idiomatiques pourrait être bénéfique. Aussi, il est important d'adopter une approche différenciée dans l'enseignement des expressions idiomatiques, en tenant compte des besoins individuels des élèves. Des activités et des ressources adaptées peuvent être développées pour répondre aux besoins spécifiques de cette catégorie d'élèves. Enfin, en plus de la compétence linguistique, il est crucial de souligner l'importance de la compréhension culturelle associée aux expressions idiomatiques.

Les élèves doivent comprendre le contexte et les connotations culturelles derrière ces expressions pour les utiliser de manière authentique.

En conclusion, l'utilisation de 87 expressions idiomatiques sur 68 copies reflète un engagement significatif et l'efficacité de notre approche progressive dans l'enseignement des expressions idiomatiques françaises. Ce nombre important souligne la motivation des élèves à explorer et à intégrer plusieurs expressions dans leurs productions, une démarche louable étant donné que c'était leur première expérience d'utilisation des expressions

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

idiomatiques dans leurs récits. Cet accomplissement met en lumière la progression des élèves dans leur maîtrise de la langue française et leur capacité à intégrer des éléments lexicoculturels dans leurs écrits. Il témoigne également de l'efficacité de nos méthodes pédagogiques qui ont su susciter l'intérêt et l'engagement des élèves dans l'apprentissage des expressions idiomatiques.

III.B.2.4. Les expressions idiomatiques les plus utilisées dans les productions des élèves :

Les productions des élèves ont révélé une préférence notable pour certaines expressions idiomatiques françaises, mettant en lumière des tendances significatives dans leur choix lexicoculturels. Nous avons recensé et classé les expressions les plus fréquemment employées en ordre décroissant.

Les expressions "**froid de canard**" et "**poser un lapin**" ont été fréquemment employées. Cette récurrence peut être attribuée à son lien avec le monde animal. Étant imprégnés dans le domaine animal grâce au premier projet (Au zoo), il est possible que les élèves aient retenu cette expression de manière significative.

De même, l'utilisation récurrente de l'expression "**en faire tout un fromage**" pourrait être influencée par l'explication de son origine. Étant donné que le fromage est un élément culinaire emblématique de la culture française, produit en France, les élèves ont peut-être associé cette expression à une notion familière et typiquement française, renforçant ainsi son utilisation dans leurs écrits.

De même, les expressions "**avoir du pain sur la planche**" et "**être au septième ciel**" ont été observées à plusieurs reprises, soulignant une préférence pour les expressions liées à des expériences quotidiennes et des défis concrets. Cette tendance peut être expliquée par la familiarité des élèves avec ces situations et l'utilité perçue de ces expressions pour décrire des émotions ou des situations complexes.

Par ailleurs, l'utilisation fréquente de l'expression "**être dans les nuages**" peut être attribuée à son exposition régulière en classe, renforcée par des explications sur son sens. Cette démarche pédagogique a probablement encouragé les élèves à intégrer cette expression dans leurs écrits, illustrant ainsi l'impact de l'enseignement explicite sur l'appropriation des expressions idiomatiques.

En résumé, l'analyse des expressions idiomatiques françaises les plus utilisées souligne plusieurs facteurs contributifs parmi lesquels l'exposition en classe, où les apprenants sont confrontés à ces expressions de manière régulière et contextualisée. Ensuite, les explications sur le sens et l'origine de ces expressions jouent un rôle clé dans l'assimilation

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

et la mémorisation. De plus, la redondance de l'utilisation de ces expressions dans les situations quotidiennes renforce leur apprentissage et leur intégration naturelle. Enfin, le fait que les enseignants utilisent fréquemment ces expressions lors de leurs interactions avec les élèves peut également avoir un impact significatif sur leur appropriation.

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

Conclusion

Ce chapitre a offert une analyse et une interprétation détaillées des données recueillies, enrichissant notre compréhension des mécanismes et des dynamiques impliqués dans l'acquisition des expressions idiomatiques françaises par les jeunes apprenants de FLE. L'étude s'est concentrée sur le développement de la compétence lexicoculturelle, en intégrant une approche méthodologique rigoureuse et variée, englobant des questionnaires, l'analyse du manuel scolaire de la cinquième année primaire, et l'examen des productions écrites des élèves.

Les questionnaires adressés aux parents ont révélé des insights significatifs sur l'environnement linguistique et culturel des apprenants. Il a été constaté que le niveau de profession des parents et l'usage du français à la maison sont des facteurs déterminants dans le développement des compétences linguistiques et culturelles des enfants. Les parents ayant des professions nécessitant un bon niveau d'études et une utilisation fréquente du français influencent positivement les capacités linguistiques de leurs enfants. Par ailleurs, l'analyse des réponses a montré qu'un bon pourcentage d'élèves bénéficiaient déjà d'une immersion linguistique en dehors de l'école, grâce à des activités telles que la lecture de livres en français et l'exposition aux médias francophones (jeux vidéo, dessins animés, émissions, documentaires).

L'exposition culturelle des enfants à la culture française, par le biais de voyages, d'émissions françaises, de musique, de théâtre et de lecture, a également été mise en lumière. Un pourcentage significatif de parents a confirmé que leurs enfants lisaient beaucoup de livres en français à la maison, ce qui a contribué à un bon niveau de français chez ces derniers. De plus, la majorité des parents (70%) a confirmé que le langage des enseignants influençait celui de leurs enfants, soulignant l'importance d'intégrer des expressions idiomatiques françaises dans le discours des enseignants. Enfin, 60% des parents estiment que la familiarité avec la culture française facilite l'usage et la compréhension des expressions idiomatiques françaises.

Ces résultats soulignent l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage linguistique et indiquent que la réussite des enfants est liée aux convictions des parents. Une majorité de parents a confirmé l'importance d'intégrer les

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

expressions idiomatiques françaises dans le programme scolaire, mettant en avant une approche pédagogique complète et enrichie.

En ce qui concerne les questionnaires destinés aux élèves, ils ont révélé des connaissances préalables variées sur la culture française. Le premier questionnaire visait à évaluer le niveau de connaissance des apprenants sur la culture française, avec des questions sur des sujets tels que la capitale de la France, la localisation de la Tour Eiffel, les pièces emblématiques de la mode française, les mets typiquement français, et la monnaie utilisée en France. Les résultats ont montré que, malgré la pauvreté des programmes en contenu culturel français, un bon pourcentage d'élèves possédaient déjà une connaissance préalable de nombreux emblèmes culturels français, démontrant l'efficacité des méthodes créatives des enseignants et l'importance d'un environnement extrascolaire instructif.

Le second questionnaire portait sur les connaissances préalables des élèves concernant les expressions idiomatiques françaises. Les résultats ont révélé que les expressions fréquemment employées en classe étaient mieux comprises, tandis que des expressions plus complexes restaient opaques pour une majorité d'élèves. Cette variabilité des résultats met en évidence la nécessité d'une exposition continue et diversifiée aux expressions idiomatiques pour en assurer une compréhension et une utilisation adéquates.

Enfin, le dernier questionnaire, distribué après une séquence d'apprentissage d'un mois, visait à évaluer les acquis des élèves en termes de rétention des expressions idiomatiques. Les résultats ont été encourageants, démontrant une rétention significative des connaissances acquises, prouvant ainsi l'efficacité de notre approche pédagogique graduelle et progressive. Les élèves ont montré une capacité notable à restituer les significations des expressions idiomatiques, ce qui souligne la réussite des méthodes employées.

La production écrite des élèves a constitué la dernière étape de la séquence d'enseignement et d'apprentissage des expressions idiomatiques françaises. Après une approche progressive (initiation, sensibilisation, compréhension, puis production), les élèves ont été invités à rédiger un passage intégrant une ou des expressions idiomatiques françaises. Parmi les copies analysées, un pourcentage significatif d'élèves a fait l'effort d'employer des expressions idiomatiques. Bien que l'utilisation correcte de ces

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

expressions soit de 45%, ce chiffre est jugé encourageant pour une première approche et utilisation dans une production écrite.

L'analyse minutieuse des copies a révélé plusieurs points intéressants :

- Originalité et Fluidité : Certains élèves ont fait preuve d'originalité et de fluidité dans leurs récits, démontrant une bonne compréhension et un usage approprié des expressions idiomatiques.

- Erreurs et Tentatives : Bien que des fautes aient été relevées, elles témoignent des tentatives sincères des élèves d'intégrer ces expressions dans un contexte approprié.

- Réussite de l'Approche : Le fait que de nombreux élèves aient réussi à utiliser les expressions idiomatiques de manière cohérente montre que l'approche progressive et les exercices quotidiens ont été efficaces.

En parallèle, notre analyse rigoureuse et détaillée du manuel de français de la cinquième année primaire a révélé un panorama complexe et diversifié. D'une part, le manuel se démarque par son approche pédagogique solide, caractérisée par des illustrations riches en détails et des contenus notionnels diversifiés. Ces aspects mettent en lumière l'identité nationale des élèves et les immergent dans leur environnement culturel et naturel, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance et de fierté nationale dès le jeune âge. La valorisation des animaux locaux et des aspects de la culture algérienne vise à renforcer le lien des élèves avec leur patrimoine et leur histoire, ce qui est un aspect positif pour leur développement identitaire.

Cependant, cette orientation comporte des lacunes significatives, notamment ce qui concerne l'ouverture à la diversité culturelle et à la compréhension interculturelle. Le manuel semble focalisé sur une vision centrée sur l'identité nationale algérienne, reléguant ainsi la représentation de la culture française et d'autres cultures internationales à un plan secondaire. Cette démarche pourrait potentiellement limiter la perspective globale des élèves et réduire leurs opportunités de découvrir et de comprendre les différentes cultures qui composent notre monde.

Pour remédier à cette situation, il est impératif d'envisager des ajustements et des enrichissements au contenu du manuel. Introduire davantage de contenus liés à la culture française et à d'autres cultures internationales permettrait d'offrir aux élèves

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

une perspective plus ouverte, élargie et enrichissante. Les thématiques transversales, comme les échanges culturels, les valeurs universelles et la diversité des modes de vie, pourraient être intégrées de manière harmonieuse pour compléter et enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.

En outre, il serait bénéfique d'inclure des références culturelles et linguistiques plus diversifiées pour refléter la richesse et la variété du monde francophone et international. Les élèves pourraient ainsi développer une compréhension approfondie et respectueuse des différences culturelles, renforçant ainsi leur capacité à interagir et à s'adapter dans un contexte globalisé.

Pour approfondir cette approche et améliorer encore les résultats, nous pensons qu'il serait bénéfique de :

1. Continuer l'immersion quotidienne : Maintenir l'utilisation quotidienne des expressions idiomatiques dans diverses activités pour renforcer la familiarité et l'aisance des élèves.
2. Feedback constructif : Fournir un retour détaillé sur les erreurs et les réussites pour guider les élèves vers une meilleure maîtrise.
3. Diversification des contextes : Introduire les expressions idiomatiques dans différents contextes et genres de texte pour enrichir leur compréhension et leur usage.

En somme, les résultats obtenus lors de cette première expérience sont prometteurs et montrent que les élèves sont sur la bonne voie pour maîtriser les expressions idiomatiques françaises grâce à une approche progressive et immersive. Cette étude met en lumière la nécessité d'un environnement éducatif enrichi, où les dimensions linguistiques et culturelles sont étroitement liées pour une compréhension et une utilisation authentiques de la langue. Les résultats démontrent également que les élèves possèdent un grand potentiel, qu'il suffit de cultiver en leur proposant des activités riches et variées pour qu'ils progressent efficacement. Une approche équilibrée et inclusive qui combine la valorisation du patrimoine national avec une ouverture à la diversité culturelle et linguistique serait bénéfique pour préparer les élèves à devenir des citoyens du monde éclairés, ouverts et respectueux des différentes cultures et perspectives. Cela contribuerait à renforcer leur identité tout en favorisant leur

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires et des productions écrites des élèves

compréhension et leur appréciation des multiples facettes qui composent notre monde contemporain.

Conclusion générale:

Conclusion générale:

La préoccupation autour de la compétence communicative a été à la genèse du renouvellement méthodologique dans la didactique des langues depuis les années 1970. En effet, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir une compétence communicative. C'est d'autant plus le cas en ce qui concerne le système éducatif algérien⁷ qui stipule dans le chapitre 2, qu'en matière d'instruction, l'école doit doter les apprenants de compétences pertinentes, solides et durables, susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes.

Si l'enseignement de FLE en Algérie se donne pour objectif de préparer l'apprenant à la maîtrise de cette langue étrangère en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ; alors il est indispensable de le préparer à communiquer efficacement dans cette langue.

Pour ce faire, un regard plus attentif sur cette compétence communicative révèle qu'elle ne se limite pas à une simple compétence linguistique ; elle nécessite également une compréhension culturelle et socioculturelle. En effet, la capacité à communiquer efficacement dans une langue étrangère implique une compréhension des contextes culturels et des normes sociales qui façonnent les interactions.

Autrement dit, la richesse du lexique francophone va bien au-delà des mots isolés ; elle se manifeste à travers des expressions qui véhiculent des valeurs culturelles et des références contextuelles spécifiques. Par conséquent, une bonne maîtrise de ces éléments lexicaux aide l'apprenant à comprendre l'implicite du discours. Cela est particulièrement important dans les échanges interculturels, où des malentendus peuvent survenir en raison de la méconnaissance du rôle que joue le lexique dans chaque culture. Par exemple, une expression innocente peut avoir une connotation particulière ou un sous-entendu qui échappe à ceux qui ne sont pas familiarisés avec ces nuances.

De plus, la méconnaissance de ces structures lexicales peut entraîner des interprétations erronées et nuire à la qualité de la communication. Les apprenants qui ne maîtrisent pas ces aspects du lexique se retrouvent souvent dans des situations délicates,

⁷ « Loi d'orientation sur l'éducation nationale, chapitre 2, article 4 » Ministère de l'éducation. Alger.p : 36

Conclusion générale:

peinant à comprendre les intentions réelles de leurs interlocuteurs ou à exprimer leurs propres pensées de manière adéquate. Cela peut conduire à des malentendus, des frustrations et même à une perte de confiance en soi lors des interactions linguistiques. Aussi, une expression idiomatique mal comprise peut non seulement altérer le sens d'une conversation, mais aussi créer une distance entre les interlocuteurs, rendant ainsi la communication moins fluide et moins authentique.

Autrement dit, en enseignant ces unités lexicales dans leur contexte culturel, nous offrons aux apprenants non seulement les outils nécessaires pour communiquer efficacement, mais également une compréhension plus riche et plus nuancée du monde francophone qui les entoure. Dans cette perspective, le CECRL souligne que : « la maîtrise des expressions idiomatiques est essentielles pour une véritable compétence communicative, car elles apportent des nuances culturelles et permettent une communication plus naturelle et fluide. ». Par conséquent, les enseignants sont appelés non seulement transmettre des compétences linguistiques, mais aussi éveiller la conscience culturelle des apprenants.

Cette nécessité d'intégrer les dimensions linguistiques et culturelles prend tout son sens lorsqu'on considère le rôle fondamental de l'école primaire dans le développement des jeunes apprenants. En effet, tisser des liens sociaux et apprendre à vivre ensemble débutent dès la petite enfance ; c'est l'une des missions essentielles de l'école primaire. Toutefois, peut-on réellement construire une citoyenneté authentique et une ouverture sur le monde sans offrir aux enfants les moyens de développer leurs compétences linguistiques et culturelles ? N'est-il pas nécessaire que l'école primaire favorise non seulement l'apprentissage linguistique, mais également le développement culturel et social des apprenants en leur permettant d'interagir avec des pairs de différentes origines et de cultiver des valeurs de respect et de solidarité ?

Il est également important de souligner que la réussite scolaire se construit dès les premiers cycles de l'enseignement, et la maîtrise de la langue en est une condition fondamentale. Ainsi, les apprenants qui acquièrent une solide maîtrise de la langue dès le primaire sont mieux préparés à affronter les défis académiques qui se présentent à eux dans les cycles suivants. Face à cette réalité, et dans le but de pallier les difficultés liées à l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons suggéré l'utilisation des expressions idiomatiques françaises comme outil pédagogique au primaire. L'utilisation naturelle et spontanée de ces expressions figées dans le discours

Conclusion générale:

constitue d'ailleurs une preuve indéniable de la maîtrise d'une langue étrangère par les apprenants. Cependant, l'art de les employer avec aisance et pertinence nécessite un entraînement progressif et continu, qui doit être intégré dès le début du processus d'enseignement afin de favoriser l'acquisition d'une compétence active chez l'apprenant. Dans cette perspective, il est essentiel de mettre en œuvre la phraséodidactique du français dès les premières étapes de l'apprentissage de la langue.

A cet égard, nous nous sommes attachée dans cette étude à proposer une nouvelle approche pour l'enseignement de la culture, en nous concentrant sur le lexique, et plus particulièrement sur les expressions idiomatiques. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur la théorie de la pragmatique lexicoculturelle développée par Galisson. Tout au long de notre travail, nous avons cherché à mettre en avant l'importance de l'enseignement des unités phraséologiques dans une perspective lexicoculturelle. L'objectif principal est d'élargir le réseau lexicoculturel des apprenants tout en soulignant l'importance de la phraséodidactique, qui vise à concevoir les méthodes et les supports nécessaires à la compréhension des unités polylexicales.

Nous avons d'abord établi les fondements théoriques qui sous-tendent notre réflexion. Dans la première partie, nous avons examiné les éléments définitoires liés à cette approche. Ensuite, dans la deuxième partie, nous avons exposé l'itinéraire méthodologique que nous avons adopté pour répondre à notre question de départ. Enfin, dans la troisième partie, nous avons proposé une approche didactique adaptée au niveau des apprenants pour introduire les expressions idiomatiques dans les cours de français. Cette approche prône un traitement progressif et continu de ces tournures. De plus, nous avons suggéré des stratégies et des outils pédagogiques permettant d'explorer les aspects lexicaux, socio-culturels et historiques des expressions idiomatiques de manière efficace. Pour ce faire, nous avons commencé par l'utilisation d'images comme l'indique González Rey : « En effet, l'image est le support visuel du concept phraséologique sur lequel l'expression s'appuie pour se former, mais aussi pour survivre ... Elle est chargée de rendre par le concret l'abstrait du concept qui renferme l'expression en elle-même » (2002 : 57). En progressant ensuite du simple au complexe concernant les sens des expressions, c'est-à-dire en passant des expressions transparentes aux expressions opaques.

Conclusion générale:

Nous avons ensuite abordé la compréhension en fournissant le sens de chaque expression, son étymologie et ses interprétations possibles, avant de passer à la production. Cette démarche a permis aux apprenants de constater qu'il existe des métaphores variées dans différentes langues, car ces expressions sont étroitement liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est utilisée. Ainsi, la compréhension d'une expression figée nécessite non seulement une compétence phraséologique, mais aussi des connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que des capacités métaphoriques. De plus, nous avons réalisé des questionnaires destinés aux parents et aux apprenants afin de cerner les facteurs qui favorisent ou entravent l'acquisition des expressions idiomatiques. Cette démarche nous a permis d'avoir une vision plus complète des enjeux liés à l'apprentissage de ces structures idiomatiques.

Cependant, il est clair que l'acquisition des expressions idiomatiques, souvent inaperçues des locuteurs natifs, demande un effort supplémentaire de la part des apprenants et de l'enseignant d'une langue étrangère. En fait, ces tournures sont fréquemment perçues comme des éléments linguistiques complexes et difficiles à maîtriser. Il est vrai qu'il faut être capable de distinguer le sens figuré du sens propre et qu'il faut prendre en considération les différences linguistiques et culturelles. Cependant, nous avons essayé de montrer que les expressions idiomatiques constituent un objet d'étude riche et intéressant à traiter en classe de FLE. En effet, l'objectif principal était de mettre en évidence le potentiel des expressions idiomatiques en tant que ressource pédagogique pour améliorer les compétences lexicoculturelles des apprenants de la cinquième année primaire.

Après avoir mis en place notre méthodologie et analysé en détail les résultats, nous avons révélé que l'enseignement des expressions idiomatiques en classe peut stimuler la motivation des apprenants. En effet, ces derniers ont manifesté un intérêt marqué dès la première activité. Ils se sont montrés enthousiastes à l'idée d'utiliser des idiomes en classe. Notre approche leur a permis de s'exprimer de manière plus fluide en construisant des phrases simples, correctes et parfois humoristiques. L'utilisation de cet outil pédagogique a également contribué à mettre les apprenants à l'aise en classe, au point qu'ils attendaient avec impatience le moment de découvrir les "expressions du jour". Cette dynamique influence positivement leur apprentissage, favorisant non seulement leur progression linguistique, mais aussi leur développement culturel.

Conclusion générale:

Ces résultats encourageants nous amènent à dégager des points clés pour un enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques. À la lumière de ce qui précède, il est désormais évident que les présenter sous forme de liste n'est pas la méthode la plus efficace pour favoriser leur rétention. En revanche, aborder leur sens figuratif avec humour et utiliser des supports visuels tels que des images, des bandes dessinées ou des marionnettes constitue une stratégie prometteuse. L'utilisation d'images s'avère particulièrement efficace, car elle aide les apprenants à associer le sens de l'expression à une représentation visuelle, facilitant ainsi leur réutilisation dans des phrases personnelles. Cette capacité de mémorisation favorise également l'expression orale en mobilisant le lexique acquis. De plus, il est essentiel d'associer les expressions à des actions concrètes et de fournir des occasions de les utiliser en contexte, ce qui est indispensable pour renforcer leur mémorisation. Une activité particulièrement bénéfique a consisté à demander aux apprenants de réaliser un petit dessin chez eux représentant l'expression idiomatique enseignée. Cette démarche a non seulement consolidé l'apprentissage par la reconnaissance visuelle, mais a également instauré un élément ludique et compétitif, stimulant ainsi l'enthousiasme des élèves et renforçant davantage la mémorisation des expressions idiomatiques françaises.

Pour faciliter l'enseignement des connotations culturelles des expressions idiomatiques françaises auprès de notre jeune public, il est recommandé de commencer par celles à faible opacité. Il est également crucial de fournir différentes interprétations possibles pour chaque expression. Concernant l'étymologie de l'expression, on peut supposer qu'elle sert de mise en bouche, en fournissant une aide mnémorique additionnelle. Cela est dû au fait qu'elle révèle la nature parfois non-arbitraire des mots, permettant ainsi de mieux saisir un agencement qui peut sembler complexe à retenir et à utiliser. Enfin, le travail collaboratif en équipes de deux ou trois pour formuler des hypothèses sur le sens de nouvelles expressions idiomatiques en contexte peut se révéler bénéfique, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage.

Nos résultats soulignent également le rôle de l'exposition culturelle, de l'engagement parental et des pratiques pédagogiques innovantes comme leviers pour favoriser l'acquisition des expressions idiomatiques. En cultivant ces facteurs, nous pouvons offrir aux apprenants les meilleures conditions pour développer une véritable compétence communicative en français.

Conclusion générale:

Dans ce contexte, l'analyse du manuel de langue française destiné aux apprenants de la 5^{ème} année primaire révèle des pistes d'amélioration pour enrichir l'enseignement des langues. Bien qu'il soit précisé dans la loi d'orientation et les finalités éducatives que l'objectif est de former des citoyens capables de s'ouvrir au monde et aux cultures environnantes, nous avons observé une attention particulière portée à la grammaire ainsi qu'aux cultures nationales du pays. L'absence de contenu substantiel lié à la culture française limite ainsi la compréhension et l'appréciation des élèves pour cette culture. De plus, cette orientation pourrait suggérer une connotation idéologique, marquée par un accent sur l'identité nationale algérienne et une quasi-absence de diversité culturelle. Aucune mention n'est faite de la culture française, ce qui semble insuffisant pour permettre aux apprenants de développer une véritable compétence communicative. Nous avons également noté une forte volonté d'ancrer chez les enfants un sentiment d'appartenance au peuple algérien, mais il manque une ouverture vers les civilisations universelles, ce qui est regrettable.

Enfin, notre analyse du corpus a permis d'étayer le fait que la complexité du procédé inférentiel des énoncés authentiques ne pourrait être atténuée que par la réhabilitation de la compétence encyclopédique, consubstantielle à la compétence culturelle. Il s'avère que la compétence communicative est, finalement, une résultante de cette double composante à la fois systémique et socioculturelle. C'est ainsi que nous sommes arrivés à conclure que ces tournures idiomatiques méritent d'être considérées au fur et à mesure dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ainsi, nos hypothèses initiales sont confirmées. En effet, L'enseignement des expressions idiomatiques françaises dès le jeune âge ainsi qu'une exposition régulière à celles-ci, favorisent une maîtrise plus naturelle et nuancée de la langue, contribuant ainsi à une compétence communicative optimale chez les apprenants.

Notre travail constitue une contribution qui encourage l'exploration continue des expressions idiomatiques dans le cycle primaire. Nous aspirons à ce que cette étude serve de tremplin à de futures recherches plus approfondies afin de perfectionner l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

PERSPECTIVES

À la lumière de nos recherches, il serait souhaitable à l'avenir de mettre l'accent sur l'innovation méthodologique dans l'enseignement des expressions idiomatiques chez les apprenants précoces surtout dans le contexte d'un monde numérique en constante évolution. Nous envisageons d'intégrer le conte comme un genre textuel fondamental pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises à travers le numérique. Notre recommandation consiste à explorer les livres audio enrichis d'une lecture animée, stimulant ainsi l'intérêt des apprenants tout en facilitant leur compréhension et assimilation des expressions françaises. En effet, les livres audio offrent une immersion interactive dans des récits riches en éléments culturels français, contribuant ainsi à la découverte de la culture et des expressions idiomatiques du pays. Ces supports, disponibles sous différentes formes, comme CD, téléchargement numérique ou streaming en ligne, offrent une variété d'options pour les jeunes lecteurs, même s'ils ne lisent pas encore de manière autonome. En somme, l'apprentissage d'une langue étrangère et l'exploration de la culture qui lui est associée jouent un rôle crucial dans la promotion de la communication interculturelle.

Bibliographie

- Ackerman, B. P. (1982). *On comprehending idioms. Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.
- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Paris: Librairie Klincksieck.
- Beacco, J.-C. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*. Paris: CLE International.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *English Language Teaching Journal*, 55(3), 255-262.
- Bolly, C. (2007). La notion de compétence phraséologique : Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. Dans M. I. González Rey (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 33-51). Cortil-Wodon: E.M.E. & InterCommunications.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles: Peter Lang.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Mackey, T. A. (1985). Elementary school age children's comprehension of specific idiomatic expressions. *Journal of Communication Disorders*, 18, 245-257.
- Canal, P., et al. (2010). Anticipatory mechanisms in idiom comprehension: Psycholinguistic and electrophysiological evidence. Dans M. Balconi (Éd.), *Neuropsychology of communication* (pp. 131-144). New York: Springer.

- Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cavalla, C. (2009). *La phraséologie en classe de FLE. Les Langues Modernes*, 1(2009), 3-8.
- Cavalla, C. (2014). Collocations transdisciplinaires : Réflexion pour l'enseignement. Dans M. I. González Rey (dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (pp. 151-170). Bruxelles : EME & InterCommunications.
- Cavalla, C. (2017). Teaching affects in French as a foreign language: A trial focusing on intensifiers in collocations. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska Lublin – Polonia Sectio N*, 59-76.
- Cavalla, C. (2018). Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. Dans A. Tutin & M.-A. Jacques (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (pp. 191-214). London : ISTE Editions.
- Cassagne, J.-M. (1995). *101 French idioms: Understanding French language and culture through popular phrases*. Lincolnwood, Illinois : Passport Books.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge University Press.
- De Saussure, F. (2005). *Cours de linguistique générale*. Genève : Arbre d'Or.
- De Serres, L. (2007). Enseigner les expressions idiomatiques en français : Réflexions. *Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes*, 26(2), 18-19.
- De Serres, L. (2008a). Comment avoir le feu sacré pour les expressions? Réflexions : *Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 27(1), 22–23.
- De Serres, L. (2008b). Inutile de filer à l'anglaise : l'affaire est dans le sac! Réflexions : *Revue de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)*, 27(2), 25.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : De la théorie à la pédagogie. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, hors-série, 14(2), 129–155.

- Djebbari, I., & Dellalou, N. (2023). La neurodidactique de l'écrit peut-elle résoudre les problèmes de rédaction pour des apprenants novices? *ALTRALANG Journal*, 5(01), 164–175. <https://doi.org/10.52919/altralang.v5i01.268>
- Dubois, J., Guespin, L., Giacomo, M., Marcellesi, J. B., & Mevel, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Dubois, J., et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Falkert, A. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE : Une étude expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron, & C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (pp. 153–172). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Galisson, R. (1984a). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1984b). *Les mots mode d'emploi. Les expressions imagées*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1988a). Culture et lexiculture : Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7, 325–341.
- Galisson, R. (1988b). *Enseignement/apprentissage des langues et cultures : La lexiculture*. Hachette.
- Galisson, R. (1991a). *La langue et la culture : Du savoir-faire à la connaissance*. Didier Érudition.
- Galisson, R. (1991b). *La lexiculture : L'apprentissage lexical culturel*. Didier.
- Galisson, R. (1995). *La lexiculture en didactique des langues-cultures*. Didier.
- Galisson, R. (1999). *Lexiculture et didactique des langues-cultures*. Didier.
- Gohard-Radenkovic A.(2004) . Communiquer en langue étrangère : De la compétence culturelle vers des compétences linguistiques . Berne: Peter Lang .

- Gibbs , R.W.(1987) . Linguistic factors in children’s understanding of idioms . *Journal of Child Language* ,14(4),569–586 .
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- González Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles: EME.
- González Rey, I. (2007). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgique: EME & InterCommunications.
- González Rey, I. (2010). *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d’enseignement*. Dans *La Clé des Langues*, Lyon: ENS.
- González Rey, M. I. (2016a). *Quels rapports entre grammaire des constructions et phraséologie en didactique des langues vivantes ?* *Cahiers de lexicologie : Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, 108, 147–160.
- González Rey, M. I. (2016b). Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence intégrale et intégrée. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n° Extra 18, 165–188.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris: Édition Ophrys.
- Hattouti, J., Gil, S., & Laval, V. (2016). *Le développement de la compréhension des expressions idiomatiques : Une revue de littérature*. *L’Année psychologique*, 116(1), 105–136. <https://doi.org/10.3917/anpsy.161.0105>
- Jaeggi, J.-M., & Osiek, F., avec M. Favre. (2003). *Familles, école et quartier : De la solitude au sens : Échec ou réussite scolaire des enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Kerbel, D., & Grunwell, P. (1997). Idioms in the classroom: An investigation of language unit and mainstream teachers’ use of idioms. *Child Language Teaching and Therapy*, 13(2), 113–123.

- Lafleur, B. (1991). *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Montréal: Duculot.
- Legallois, D., & Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189, 3–25.
- Leech, G. (1981). *Semantics: The study of meaning*. Penguin Books.
- Laval, V. (2003). *Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children*. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723–739.
- Libben, M. R., & Titone, D. A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition*, 36(6), 1103–1121.
- Lussier, D. (2005). *Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle*. *La Revue de l'AQEFLS*, 25(2), 118–129.
- Marquer, P. (n.d.). *L'organisation du lexique mental : Des « contraires » aux expressions idiomatiques*. Paris: L'Harmattan.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (6ème éd.). Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ».
- Mejri, S. (1997). "Le figement lexical : descriptions linguistiques et structuration sémantique". Série linguistique, vol. X. Publications de la Faculté des lettres de la Manouba.
- Mejri, S. *Phraséologie et traduction*. In revue, *Équivalences*, 38ème année, N°1–2.
- Mounin, G. (1997). *Dictionnaire de la linguistique* (4ème éd.). Paris: Quadrige.
- Oxford, R. L. (2003). *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Longman.
- Planelles, G. (n.d.). *Les 1001 expressions préférées des Français*. Paris: Éditions de l'Opportun.
- Porcher, L. (n.d.). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.

- Puren, C. (1997). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE International.
- Puren, C. (2001). Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? Dans A. Raasch (éd.), *Éla. Études de linguistique appliquée* (n° 123-124, pp. 349-356). Paris : Presses Universitaires de France.
- Puren, C. (2002). Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? Dans A. Raasch (Éd.), *Éla. Études de linguistique appliquée* (n°123–124) (pp. 349–356). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0349>
- Rey, A., & Chantreau, S. (n.d.). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Ruiz Quemoun, F. (n.d.). Les expressions idiomatiques tributaires de la notion de figement. In *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgique: Ed E.M.E & InterCommunications, coll. Proximités ! Didactique.
- Schapira, C. (n.d.). *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys.
- Siyanova, A., & Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429–458.
- Sulowska, M. (n.d.). Expressions figées au cours de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. In *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgique: Ed E.M.E & InterCommunications, coll. Proximités ! Didactique.
- Sulowska, M. (2016). Phraséodidactique et phraséotraduction: Quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée. *Yearbook of Phraseology*, 7(1), 35–54. <https://doi.org/10.1515/phras-2016-0003>
- Svensson, M.-H. (n.d.). *Critères de figement*. L'identification des expressions figées en français contemporain. Suède: Université d'Umeå.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: John Murray.

- Tylor, E. B. (1958). *Culture, langage et personnalité*.
- Tylor, E. B. (1962). *Race et histoire*.
- Ying, Y., & O'Neill, M. (2010). Collocation learning through an "AWARE" approach: Learner perspectives and learning process. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 181–193). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Zanin, E. "*Nous ne sommes pas ici pour enfiler des perles. Les expressions figées en apprentissage et en traduction.*" Thèse de doctorat en linguistique. Université de Padoue.

Annexes :

Annexe01 : exemples de productions des élèves

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

~~de~~ classe appelle hugo et Max on fini l'école
hugo : enfin les vacances on a travaillé dur on l'a bien mérité

Max : oui, je suis herté elle comme un roi ✓

Hugo : ça va me manquer vraiment.

Max : en fait pas tout un plat

Hugo : tu as raison, l'école c'était rigolo comme la bouillotte

Max : oui, moi les moularde me monte au nez

Hugo : pourquoi ?

Max : Bah j'ai du pain la planche, course de ma note

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

L'enfant : Maman la copine de ma sœur Ben a dit qu'elle s'habille comme la chienne de Jacques.

La maman : elle a une longue de copine elle-là. ✓

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Hier, chez ma grand-mère, il faisait un froid de canard et en plus...
 il était déjà l'heure de dormir, moi, ma mère, et mes frères et sœurs, alors que
 mon petit frère dormait et les autres aussi. Valid s'est levé, il pensait qu'il devait se lever
 pour aller à l'école ou au lycée, mais elle a dit non car tu n'as rien de plus sur la
 planche, elle a dit aussi si il veut y aller il faut avoir de bonnes notes.



- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Un jour j'ai parti avec ma cousine à la plage.

Souleïfa: Bonjour Sirine et aujourd'hui la plage est pas mal partie.
 Moi: Bonjour Souleïfa oui ta raison elle est très calme.
 Souleïfa: On joue avec le sable?
 Moi: daqouar mai avans ondoi rajé.
 Souleïfa: d'acore.
 et ~~est~~ est resté une bonne journée.



- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Le matin Xavier a invité son ami Sami pour
 sans universaire dans un park d'activités d'été
 Après un moment Sami l'a monté de lui monte avec
 alors Sami qui appelle Xavier qui pour connaître la
 redon

Samy: Bonjour Xavier tu es où moi je t'attend
~~Xavier~~ Xavier: je suis désolé je ne peux pas venir
 Samy: pourquoi et lui dit pour quoi
 Xavier: parce que j'ai du pain sur la planche mes
 parents me lesseront qu'on non les pebles avant des dent

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Le matin Lili a un rendez-vous avec sa copine dans
 devant la tour-Eifel mes parents ~~et elle~~ pose un lapin

Lili: Bonjour Sara pourquoi tu m'as pas revue! ?
 Sara: pardonne moi mes parents mon grand parce que
 j'ai pas eu de bonne note il m'en donne trop de choses
 pour me punir

Lili: il fallait me dire, j'attendais dans un foi des canas

Sara: oui sera, même j'ai pas un fromage, j'étais pas dans
 mon assiette. Dis moi es que tu dit à tes parents de te moté

Lili: oui il faut tombé dans les pepe il alle dans le septième ciel!

Sara: vraiment Lili tu as de la chance mes parents me lesseront appand
 les peble orons des dent

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Le matin Lili a un rendez-vous avec sa copine Sara devant la tour Eiffel. mes parents m'ont dit que ça pose un lapin

Lili: Bonjour Sara pourquoi tu m'as pas seenur!?

Sara: pardonne moi mes parents mon grand parce que j'ai pas eu de bonne note il m'en donne trop de chertan pour me punir

Lili: il fallait me dire, j'attends dans un foi de cana

Sara: ou ou serai, même fais pas un fromage, je n'ai pas dans mon assiette, Dis moi es que tu dit a tes parent de te note

Lili: oui il fallait també dans la pome d'alle dans le septieme ciel!

Sara: reimmon Lili tas de la chertan mes parent me lesera apparcnd les poule orons des dien

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Le matin Sara a un rendez-vous avec son amie Amira. au parc

Sara: elle lui pose un lapin après un moment Amira s'empresse et elle appelle son amie Amira Amira.

Amira: Bonjour Sara. Ça va. Pourquoi tu m'as pas venu au rendez-vous

Sara: Bonjour Amira. Désolé ça je me suis lésé du mauvais pied

Amira: Et a cause de mes mauvaises notes j'ai beaucoup de travail

Sara: mais il fallait me dire je t'ai beaucoup attendu Sara

Amira: oui oui c'est vrai mais rien fait pas Tout un plat

Sara: C'est presque mon anniversaire je t'invite tu viendras?

Amira: je ne sais pas moi je ne sais pas si mes parents me laisseront

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Aujourd'hui mon petit frère c'est levé du pied gauche, il avait encore l'envie de dormir il n'était pas dans son assiette et quand il était à l'école il avait plein d'exercice à faire mais il les a oubliés à la maison, la maîtresse lui a grondé et quand on est entré à la maison mes parents lui ont donné plein d'exercice.

- Rédigez un dialogue dans lequel vous placerez une ou des expressions rencontrées dans les activités précédentes puis jouez la scène devant la classe.

Aujourd'hui Ryad a demandé à son ami Braïm Fernandez dans la cour de l'école. Braïm Fernandez a demandé: Braïm Fernandez, pourquoi tu n'as pas venir alors qu'il faisait un froid de canard.
Ryad Mohamed: je n'ai pas à la maison j'étais en Canada aux vacances.
Braïm Fernandez: aïe de monter de samedi, tu ne pour pas y aller en quatre heures. C'est impossible.
Ryad Mohamed: bon d'accord mais je me suis levé du mauvais pied je n'ai pas en forme.
Braïm Fernandez: tu aurais essayé de me présenter.
Ryad Mohamed: et parce que j'avais du pain sur la planche.

Ledi leg et chat noir

Ledi leg: "en a un redevous avec papillon noir pour metre fan a sa"

chat noir: "oum lin sur ledi leg et chat noir pour tanyan ont un ginge"

Ledi leg: "ont doit faire un plain mai il feut qui - il soit rusé"

papion noir: "jai un amis elle voyal ledi climat prepare pour o jale"

chat noir: "il va fair un frais de camar"

Ce matin, Malik et Iyad avaient un rendez-vous pour l'achat de jeans vintage.

Malik attende Iyad mais il a decide de l'appeler.

Malik: Bonjour Iyad et tu n'as pas venu.

Iyad: desole j'avais oublie mais j'en fais pas un fromage.

Malik:

(Aujourd'hui) j'étais 1

Hier, j'étais entrain de attendre onis au stade de faty j'étais
j'avais un froid de comard + j'avais la moutarde qui monte dans nez

- Salut ! Anis j'étais entrain de t'attendre. Ou tu es?
- Anis - je suis pas dans mon assiette. si tu pense on va dans MC.
- D'accord! on comard quoi?
- Anis,

Ce matin, Mehdi a redé - veut avec son copain Aminé devant

la tour eiffel. mais ce dernier pose un lapin après un moment

Mehdi s'impatienté, la moutarde lui monte au nez alors

il appelle son copain pour connaître la raison.

Mehdi: bonjour Aminé. comment ça va?

Discussion entre

Discussion entre deux sœurs

C'est l'histoire de deux sœurs qui se battront tout la vie pour rien: Djihane et Djoumana, les deux sœurs ont fait leur anniversaire le même jour et voilà que tout a commencé:

- Djihane: je veux que tout soit ROSE et qu'on le fait à la plage.
- Djoumana: Non, tout sera ROUGE et on le fera au centre car il fait un froid de canard!

Kamel : Bonjour Arslaine. comment ça va? pourquoi tu n'es pas venu à la fête d'anniversaire
- sere!

Arslaine : j'ai mal au ventre et j'ai du travail à faire! et tu peux me donner le cahier de
français?

Kamel : je l'ai perdu dans une boîte de foin.

dispute entre amie
ce matin ta ^{ou} ~~est~~ invité ~~avec~~ son amie au restaurant, malheureusement il lui pose un lapin
elle attend est en amour datendre elle par perpétuellement Mase [↑] pourquoi mes tu
pas venue

moi: bonjour Syad pourquoi tu n'ait pas venu a ma fête

Syad: j'ai beaucoup de devoirs je bric du noir

moi: ~~je vais refaire une autre~~

Bonjour Meow tu passe des bonne semaine Nous creous passe

Mouhaïss Jules Nous creous passe des bonne jour un fouid de comard

jes pain su le plombe en noir

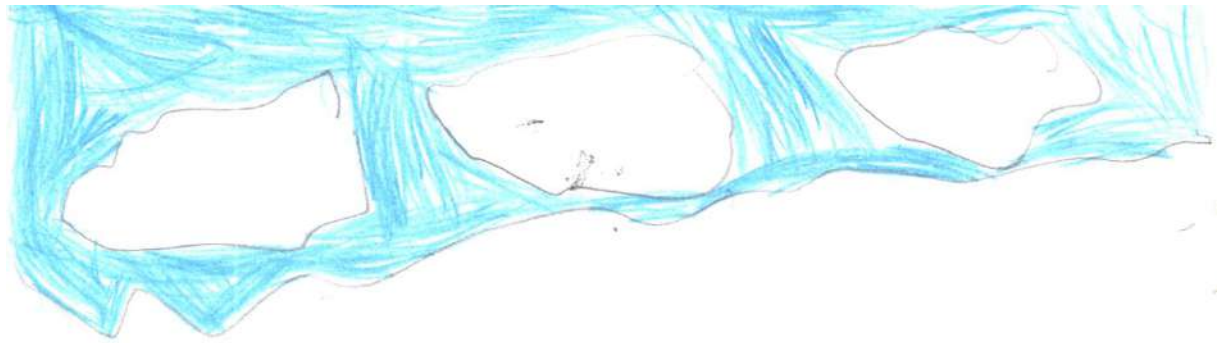
Annexes 02 : illustration des expressions idiomatiques françaises par les élèves



Conté dans les pommes.

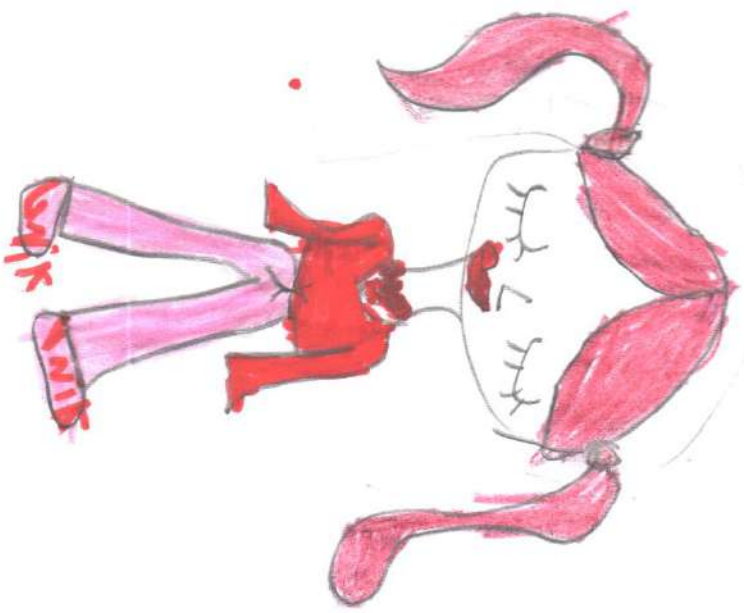
AAAH!





il a vu ce qui sur la main





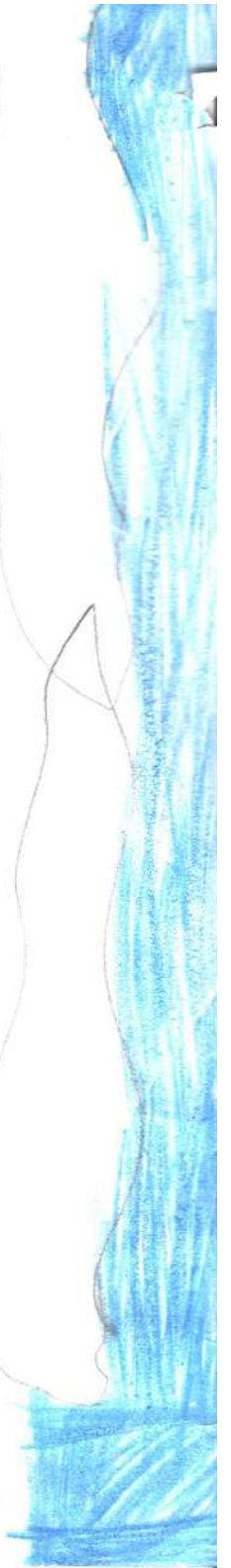
St 2012

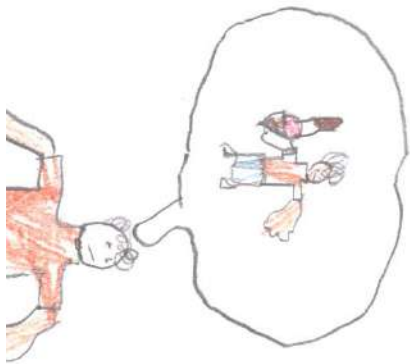
la

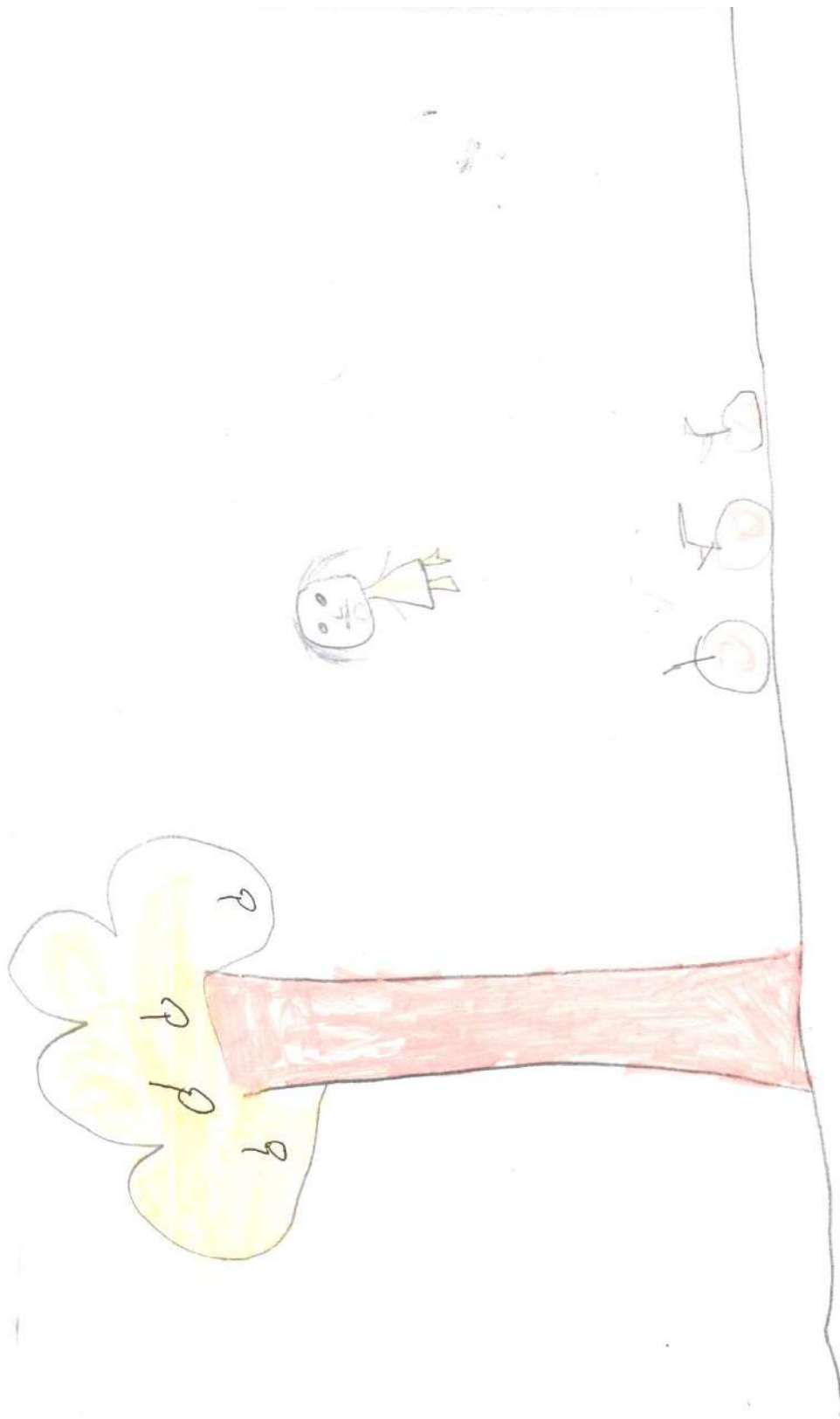
tête dans

les

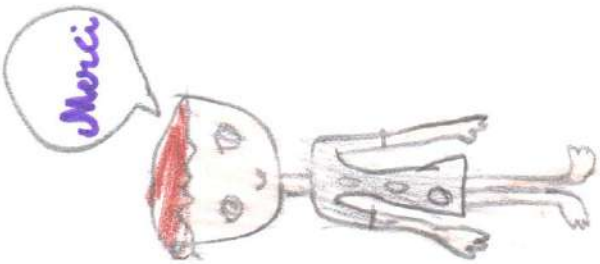
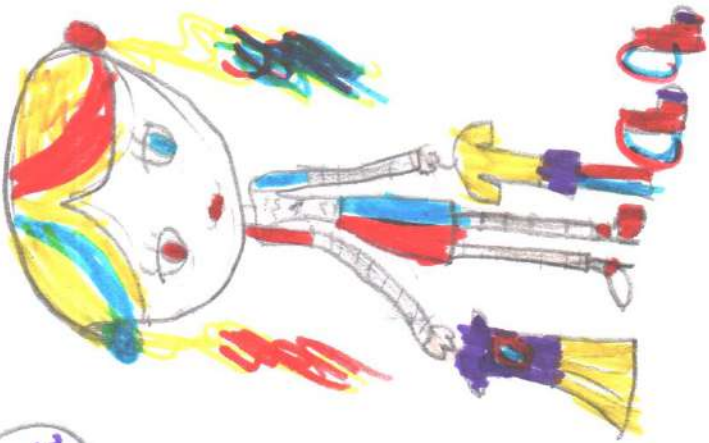
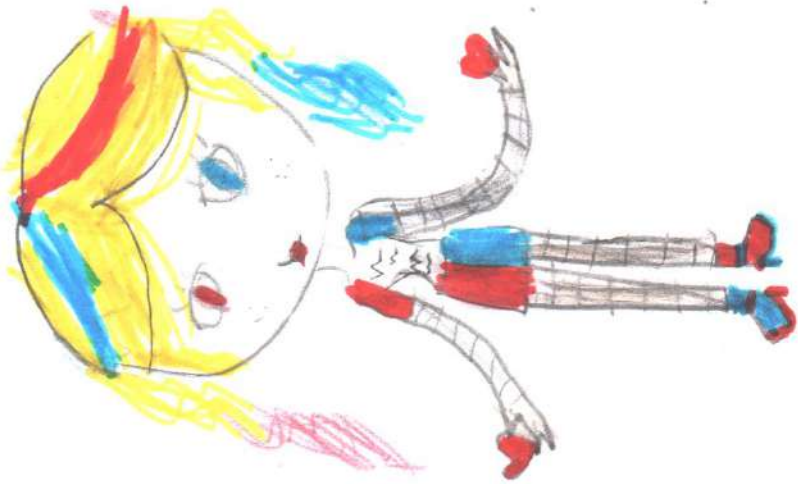
nuage







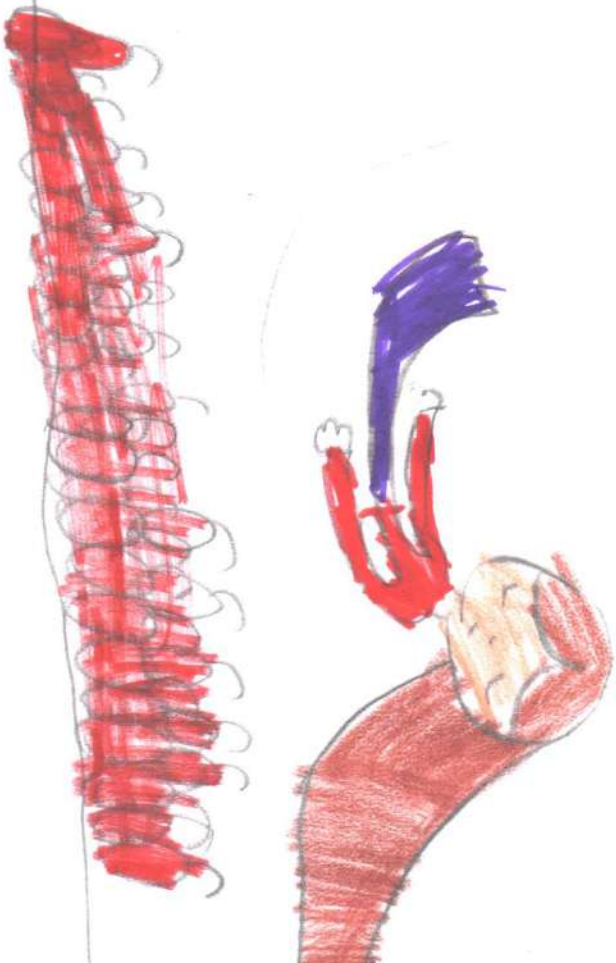
Tombe sur les pommes



Il va voir la...

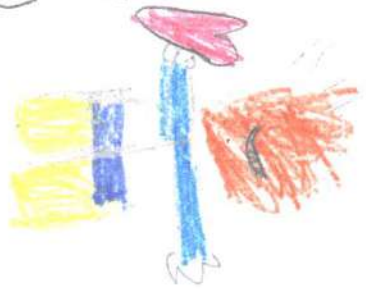
Tomber

dans les pommes



Cetur sur Lamana

A Nizir de



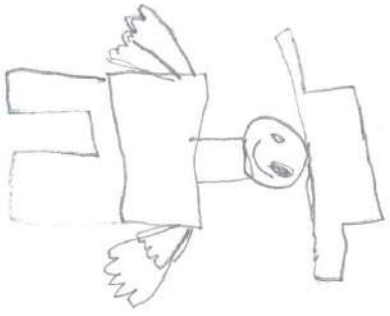




St
The
Main
of
D. J. D. C.



avoir la tête dans les nuages



Annexe 03 : le quiz distribué aux élèves sur la culture française

1. *Quelle est la capitale de la France ?*
 - a) *Lille*
 - b) *Paris*
 - c) *Lyon*
 - d) *Marseille*
2. *Où se trouve la Tour Eiffel ?*
 - a) *Marseille*
 - b) *Lyon*
 - c) *Paris*
 - d) *Lille*
3. *Parmi ces pièces, laquelle représente la mode française ?*
 - a) *Le jean*
 - b) *La sandale*
 - c) *La robe*
 - d) *Le béret*
4. *Parmi ces mets, lequel est typiquement français ?*
 - a) *La pizza*
 - b) *Le fromage*
 - c) *Les pâtes*
 - d) *Le couscous*
5. *Quelle monnaie utilise-t-on en France ?*
 - a) *Le dollar*
 - b) *L'euro*
 - c) *Le yen*
 - d) *Le dinar*
6. *Parmi ces écrivains, qui est un écrivain français ?*
 - a) *Paolo Coelho*
 - b) *Kateb Yacine*
 - c) *Victor Hugo*
 - d) *Fiodor Dostoïevski*

Annexe 04 Quiz sur les expressions idiomatiques françaises

1. L'expression « avoir le cœur sur la main » signifie :

- être malade
- être paresseux
- être généreux
- être en colère

2. L'expression « avoir une mémoire téléphone » signifie :

- avoir une mémoire ordinaire
- avoir une excellente mémoire
- oublier facilement
- avoir du mal à se souvenir

3. L'expression « raconter des salades » signifie :

- raconter de belles histoires
- raconter n'importe quoi
- manger des salades

- raconter l'histoire de la salade

4. Quand on veut revenir à notre sujet principal, on dit « revenons à nos... » :

- moutons
- brebis
- agneaux
- chèvres

5. L'expression « avoir la tête dans les nuages » signifie :

- avoir la tête sur les épaules
- avoir la tête coupée
- être rêveur/distrain
- avoir la tête dans le brouillard

Annexe 05 : Quiz de réévaluation après l'étude sur les expressions idiomatiques françaises

1. L'expression « froid de canard » signifie
 - faire très froid
 - avoir beaucoup de canards
 - être fatigué
 - être malade
2. L'expression « tomber dans les pommes » signifie :
 - avoir beaucoup de pommes
 - être fatigué
 - s'évanouir
 - se promener dans un verger
3. L'expression « être au septième ciel » signifie :
 - être très grand
 - être très triste
 - être extrêmement heureux
4. L'expression « avoir du pain sur la planche » signifie :
 - être perdu dans le nuage
 - avoir beaucoup de pain à manger
 - avoir beaucoup de travail à faire
 - être fatigué
 - avoir beaucoup d'amis
5. L'expression « quand les poules auront des dents » signifie :
 - cela n'arrivera jamais
 - cela arrivera bientôt
 - cela arrive tous les jours
 - cela arrivera dans le futur

Dossier

LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Le cadre général de référence du système éducatif

01 Les fondements du système éducatif

Le cadre référentiel de notre système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la nation algérienne.

1.1 Il doit contribuer à perpétuer l'image de la nation algérienne, à travers :

- la connaissance qu'il donne de la géographie du pays (physique, humaine et économique) et de l'attachement qu'il fait naître et développer à l'égard de la terre natale et de son histoire plusieurs fois millénaire;
- le sens qu'il confère aux symboles de l'Algérie et les attitudes qu'il développe chez chaque citoyen pour les entretenir et les défendre;
- la connaissance qu'il donne du patrimoine culturel et de l'héritage civilisationnel du pays qu'il contribue à perpétuer;
- la conscience qu'il suscite et développe à travers la société algérienne dans son ensemble, de son unité essentielle et de son appartenance à la communauté universelle.

1.2 Le système éducatif s'appuie sur des caractéristiques que lui confèrent à la fois le mode d'organisation de la société algérienne, retenu depuis la déclaration du 1er Novembre 1954 et le respect des lois de la république ;

- il est national à travers, notamment, ses orientations fondamentales, ses finalités, ses programmes et contenus, et ses modes d'organisation ;
- il est démocratique et par conséquent il est :

ouvert à tous, sans distinction de sexe, d'origine, ou de condition sociale,
adapté aux besoins de chacun, dans un strict esprit d'équité : il garantit, en particulier, le plein épanouissement de chaque citoyen en rapport avec ses seules aptitudes ; il assiste les élèves en difficulté et encourage les talents.

" L'école algérienne rénovée, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale, assurera la formation d'un citoyen doté de repères incontestables, fidèle à ses principes et à ses valeurs, mais aussi capable de comprendre le monde qui l'entoure."

"La réforme du système éducatif que nous engageons aujourd'hui représente une œuvre de très longue haleine qui se situe dans le rite de la gesticulation ancestrale du semeur en terre féconde. C'est une action continue, un effort constant d'adaptation à l'évolution de notre société et du monde en mutation permanente."

(Extraits de l'allocution de Monsieur le Président de la République lors de la cérémonie d'installation de la CNRSE mai 2000).



02 Les valeurs et les ancrages du système éducatif

Le système éducatif doit, en permanence, être solidement « amarré » à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel. Il doit promouvoir des valeurs en rapport avec l'ALGERIANITE en tant que trame historique de l'évolution démographique, culturelle, religieuse, politique et symbolique de notre société. Ces valeurs sont en rapport avec :

2.1 le caractère national en enracinant chez nos enfants l'amour de la patrie, caractère fondé sur :

- la préservation, la promotion et la consolidation des composantes fondamentales de l'identité nationale que sont l'islam, l'arabité et l'amazighité ;
- l'attachement à la terre et au passé de l'Algérie ;
- la connaissance réfléchie du patrimoine culturel et civilisationnel de l'Algérie et la volonté de l'entretenir et de le bonifier ;
- l'effort pour maintenir l'Algérie dans le concert des nations, de protéger son identité et d'exalter sa grandeur.

2.2 le caractère démocratique en veillant à ce que, aussi bien à travers son organisation qu'à travers ses contenus et ses modalités de fonctionnement, le système éducatif développe une culture démocratique appuyée sur :

- l'acceptation de la différence et, partant, de l'autre à travers l'ensemble de ses expressions (physique, sociale, intellectuelle, philosophique, politique, idéologique...);
- l'aptitude au dialogue et à la confrontation des idées;
- les attitudes positives d'ouverture, de tolérance et de progrès;
- l'acceptation de la primauté de la majorité et le respect des droits des minorités.

2.3 Le caractère scientifique et technique qui se traduit par :

- la valorisation des qualités de l'esprit scientifique et des attitudes qui sous-tendent la production et la maîtrise du savoir : la rigueur (observation, expérimentation et raisonnement), l'esprit critique et l'objectivité ;
- la recherche et la quête du savoir scientifique et de ses

applications pour le bien-être social ;

- la maîtrise des langues étrangères pour accéder au savoir universel et participer efficacement aux échanges scientifiques.

2.4 Le caractère humaniste et universaliste, en développant principalement :

- un engagement critique pour la promotion des « droits de l'Homme », aujourd'hui, universellement admis, tels que les droits de l'homme, les droits de la femme, les droits de l'enfant et les droits des minorités... ;
- une mobilisation effective pour la protection de la nature et de l'écologie à travers une éducation à l'environnement ainsi que la préservation de la santé sous toutes ses formes ;
- des attitudes positives en vue de promouvoir la culture de la paix et les échanges interculturels par l'ouverture du système éducatif sur l'universel.



Les grands pôles de la réforme

La réforme du système éducatif consiste à mettre en oeuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir :

- l'amélioration de la qualification de l'encadrement,
- la refonte de la pédagogie,
- la réorganisation générale du système éducatif.

Concernant le **premier pôle**, il s'agit, d'abord, d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignants du cycle primaire en créant des Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM) en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant. Ensuite, il convient de relever le niveau de recrutement de ceux du cycle moyen qui doit atteindre progressivement le niveau de la licence. Enfin, un nouveau système de formation en cours d'emploi, à la fois dense et diversifié, doit être mis en place et doit cibler, en priorité, ceux du primaire et du moyen les plus jeunes et ayant les déficits les plus importants. Ce système s'appuie sur un mécanisme de motivation et d'incitation des enseignants et formateurs en corrélation avec l'amélioration de leur qualification.

Le **deuxième** consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires. Ce processus vise pour l'essentiel, à :

- renforcer l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle, en mobilisant les moyens nécessaires pour en faire un instrument

efficace d'enseignement dans toutes les disciplines;

- oeuvrer à réunir les conditions et moyens nécessaires pour répondre à la demande d'enseignement de tamazight, langue nationale, dans ses variantes linguistiques;
- adapter les contenus d'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique et morale à l'âge et au développement intellectuel et psychologique des élèves. L'éducation islamique et l'éducation civique et morale doivent préparer nos enfants à l'apprentissage et l'observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté;
- organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement de base afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels.

A cet effet, il s'agit de:

- continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables;
- introduire et développer une troisième langue étrangère optionnelle dans les filières littéraires de l'enseignement secondaire;
- réhabiliter l'enseignement de l'histoire et de la philosophie en tant que disciplines majeures;
- réhabiliter les filières d'excellence de « philosophie », « mathématiques » et « technique mathématique »;
- introduire les technologies de l'information et de la communication (tic) dans le système éducatif en vue de faciliter l'accès du pays à la société de

l'information et à la civilisation scientifique et technique dans le cadre de la mondialisation :

- réhabiliter l'éducation physique et sportive à tous les niveaux et promouvoir l'éducation artistique;
- utiliser les symboles scientifiques universels et introduire des notions de terminologie bilingue dans les manuels scientifiques et techniques ;
- mettre au point et déployer une stratégie renouée d'alphabétisation des adultes et de réhabilitation de l'école du travail en faveur de tous ceux qui désirent améliorer leur niveau et leur statut socioprofessionnel.

Le troisième grand pôle concerne la réorganisation du système éducatif. Cette réorganisation doit se faire par étapes.

L'année 2003/2004 a été consacrée à la mise en place du dispositif juridique nécessaire pour encadrer l'ouverture des établissements privés d'enseignement, dans le respect des programmes nationaux, et le développement des jardins d'enfants, dans le cadre de l'éducation préscolaire.

Il a été procédé aussi, au cours de la même année scolaire, à la mise en place, fortement attendue par toute la communauté éducative, de l'enseignement moyen de 4 ans qui doit remplacer progressivement le 3ème cycle de l'enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a une implication sur la durée de l'enseignement primaire qui sera réduit à 5 ans selon une approche très graduelle, concomitamment à la mise en place du cycle moyen de 4 ans.

En 2005, sera entamée la mise en place de la nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire (secondaire). La réorganisation de ce cycle est justifiée par l'incohérence et l'irrationalité de son fonctionnement. En effet, cet enseignement s'est transformé, sous la pression sociale, en cycle de préparation exclusive à l'entrée à l'enseignement supérieur engendrant, d'une part, l'hypertrophie de l'enseignement général et la marginalisation de l'enseignement technique et, d'autre part, un nombre d'élèves qui échouent au baccalauréat et qui se retrouvent ainsi, sans qualification, ni perspective

d'insertion socioprofessionnelle.

La nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire s'articule autour de trois axes :

- 1 l'enseignement secondaire général et technologique qui prépare à l'accès à l'enseignement supérieur;
- 2 l'enseignement technique et professionnel qui a pour finalité, à travers la préparation à des familles de métiers, de donner une qualification aux élèves qui n'ont pas les prédispositions nécessaires pour réussir au baccalauréat et qui sera sanctionné par un diplôme menant principalement vers le monde du travail;
- 3 la formation professionnelle qui sera recentrée sur sa fonction originelle qui consiste à répondre à la demande économique en préparant à l'exercice d'un métier.

La concrétisation de ce schéma organisationnel nécessite la mise en adéquation qualitative des programmes de formation et d'enseignement professionnels avec l'évolution des techniques, des technologies, des métiers, des modes d'organisation du travail et de l'emploi ainsi que la diversification des sources de financement de la formation et de l'enseignement professionnels.

Enfin, en vue de contribuer à assurer le succès de la réforme et accroître les performances du système éducatif, deux institutions d'appui sont créées. La première qui est le Conseil National de l'Education et de la Formation est une institution de concertation permettant à tous les acteurs concernés de s'exprimer et de débattre des questions éducatives. La deuxième est l'Observatoire National de l'Education et de la Formation qui est une institution de régulation, d'expertise, d'évaluation et de perspectives éducatives en vue d'accroître la capacité d'analyse et de mesure des performances du système éducatif en comparaison avec les normes internationales.

La Commission Nationale des Programmes:

Un nouveau dispositif pour une nouvelle procédure.

« Un curriculum est un projet éducatif qui définit :

- 1-les fins, les buts et les objectifs d'une action éducative ;
- 2- les voies, les moyens et les activités mis en œuvre pour atteindre ces buts ;
- 3-les méthodes et les outils pour évaluer dans quelle mesure l'action a porté ses fruits.»



La problématique des programmes d'enseignement a suscité un certain nombre de questions sur leur conception et leur élaboration, sur les fonctions qu'ils doivent remplir, sur la nature de leurs contenus, sur la façon dont ils sont présentés et sur les modalités de leur gestion.

C'est dans cette perspective que la Commission Nationale des Programmes (CNP) a été mise en place par le Ministère de l'Education Nationale, en tant que dispositif fonctionnel et permanent.

Ce dispositif s'inscrit dans le cadre des mesures entreprises en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et le mettre en adéquation avec les nouveaux besoins de la société algérienne.

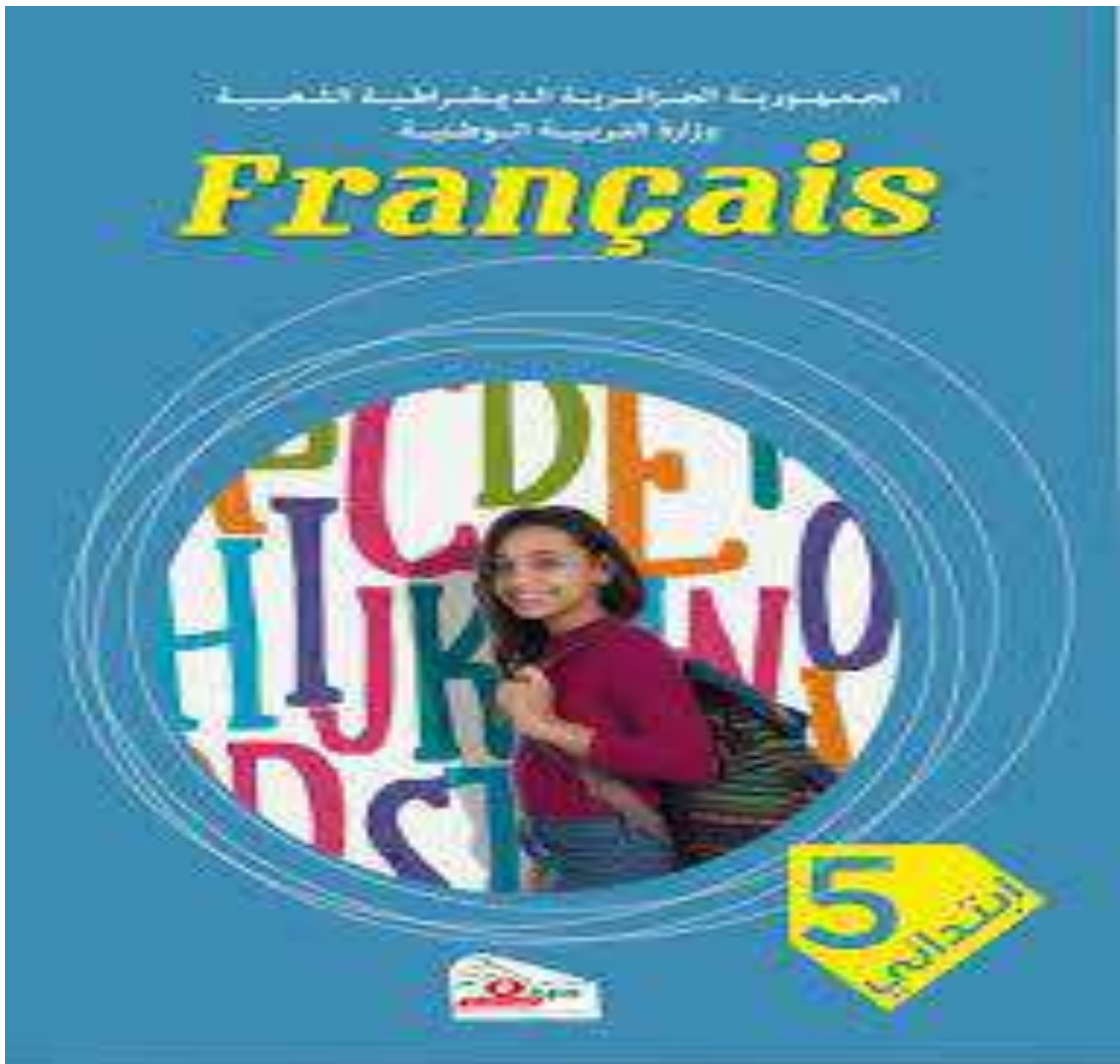
Cette commission est une instance technique d'étude, de coordination et d'orientation en matière de programmes d'enseignement. Elle est composée de 25 membres formant un ensemble complémentaire de compétences universitaires et pédagogiques. Elle supervise les travaux des Groupes Spécialisés de Disciplines (GSD) chargés de concevoir et d'élaborer les programmes et documents d'accompagnement d'une discipline ou spécialité pour l'ensemble du cursus scolaire. Ces GSD, au nombre de 24, sont composés d'universitaires, d'inspecteurs et d'enseignants et sont présidés par des inspecteurs de l'éducation et de la formation.

Elle assiste, par l'élaboration d'un référentiel pédagogique et méthodologique, les GSD pour la construction des programmes dont ils ont la charge. Elle élabore le référentiel des programmes en s'appuyant sur des éléments émanant du Ministère de l'Education Nationale. Ces éléments sont communs à chaque domaine d'apprentissage et portent essentiellement sur l'objectif général du cycle concerné qui couvre l'ensemble des matières programmées pour ce cycle, la description du domaine disciplinaire en matière de politique éducative et la description générale des apprentissages communs à ce domaine.

Le référentiel des programmes constitue un pacte pratique où sont déterminées les modalités concernant leur conception et leur élaboration. Cette démarche vise à assurer la cohérence nécessaire entre les différentes disciplines (appelée aussi cohérence horizontale ou interdisciplinaire) ainsi que la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement (cohérence verticale ou intradisciplinaire).

Le référentiel des programmes peut être défini ainsi : « document officiel qui détermine les principes organisateurs des programmes. Il est le cadre

Annexe07 : la page de couverture du manuel de la cinquième année primaire



Annexe 08 : la page de couverture du cahier d'exercices de la cinquième année primaire

