



---

## *Remerciement*

Tout d'abord, nous tenons à remercier le bon Dieu le tout Puissant de nous avoir donné la force et le courage de mener à bien ce modeste travail.

Aussi, nous remercions infiniment nos parents qui nous ont toujours encouragées et aidées.

Un grand merci pour notre encadreur Mme. *TABELLOUT Nadia* pour son temps, ses efforts, ses encouragements et ses corrections dès le début de ce travail.

Un remerciement spécial à tous nos amis qui nous ont accompagnées pendant les cinq ans de notre parcours universitaire.

Enfin, nous remercions les membres du jury de nous avoir honorées d'accepter de lire notre travail afin de l'évaluer.

*Amína et Sarah.*

---

## *Dédicaces*

Je dédie ce travail qui n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien de celle qui a tout sacrifié pour que je puisse terminer mes études et réussir ; la seule personne qui mérite toute ma gratitude : ma mère. Que Dieu te préserve et te procure la santé et une longue vie.

À la meilleure des sœurs *Líliá* et à mon petit frère *Moumouh*.

À la mémoire de mes défunts : père et grand-mère.

À *Tata Djamíla* qui m'a soutenue durant tout mon cursus.

*Amína*

---

Je dédie ce travail qui n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien de celui qui a tout sacrifié pour que je puisse terminer mes études et réussir ; la seule personne qui mérite toute ma gratitude : mon père. Que Dieu te préserve et te procure la santé et une longue vie.

À la mémoire de ma défunte mère.

À ma sœur *Katía* et à ma chère grand-mère *Houría* et tous les membres de ma famille qui m'ont soutenue durant tout mon cursus.

*Sarah*.

---

---

# Sommaire

## Remerciements

## Dédicace

## Sommaire

### **Introduction générale.....7**

### **Chapitre I : La dimension interculturelle du FLE et les expressions figée.....10**

- **Introduction.....10**
  1. L’interculturel en didactique générale ..... 10
  2. Bref historique sur l’interculturalité.....13
  3. Développement des compétences culturelle et interculturelle .....14
  4. L’approche interculturelle selon le CECRL .....16
  5. Les expressions figées comme unités phraséologique en classe de FLE .....16
- **Conclusion .....20**

### **Chapitre II : Le cadre méthodologique .....23**

- **Introduction .....23**
  1. Échantillons et lieux.....23
  2. Techniques de recherche .....24
  3. Le déroulement de l’enquête.....26
  4. Gestion de temps et justification de choix de deux écoles .....27
- **Conclusion .....28**

### **Chapitre III : l’analyse du manuel scolaire : à la recherche des expressions figées à dimension culturelle.....30**

- **Introduction .....30**
  1. Le manuel scolaire : Définition et fonctionnalités.....30

---

2. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle en FLE.....	31
3. L'analyse du manuel scolaire .....	32
• <b>Conclusion</b> .....	<b>53</b>
<b>Chapitre IV : l'analyse du questionnaire : l'emploi des expressions figées par les enseignants</b> .....	<b>55</b>
• <b>Introduction</b> .....	<b>55</b>
1. L'analyse des réponses du questionnaire adressé aux enseignants.....	55
2. Résultats des analyses.....	60
• <b>Conclusion</b> .....	<b>60</b>
<b>Chapitre V : La compétence interculturelle à travers l'interprétation des expressions figées</b> .....	<b>62</b>
• <b>Introduction</b> .....	<b>62</b>
1. Expressions figées émanant des apprenants.....	62
2. Le choix de la bonne signification des expressions figées .....	67
3. La recherche du mot adéquat pour compléter une expression.....	79
4. La recherche d'une expression à partir d'une image .....	88
5. Résultats généraux.....	94
• <b>Conclusion</b> .....	<b>95</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>97</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>100</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>106</b>
1. Exemple de questionnaires de l'enquête .....	106
<b>Table des matières</b> .....	<b>127</b>

---

---

# **Introduction générale**

---

## Introduction générale

En didactique du FLE, en plus de l'enseignement linguistique, des enseignements devraient être dispensés sur la culture francophone pour amoindrir les conflits et baisser les tensions dus à l'incompréhension de cette société. C'est pourquoi une approche dite « interculturelle » est introduite en classes de langues.

De nos jours, l'enseignement-apprentissage du FLE a pour objectif de former des apprenants à l'écrit comme à l'oral, capables de communiquer en français, qui leur est une langue étrangère, comme des français natifs. C'est pourquoi des travaux de recherche ont associé l'enseignement/apprentissage de la phraséologie à celui de l'interculturalité. Il est donc question d'intégrer des unités phraséologiques pour l'enrichissement linguistique et culturel du discours oral et écrit des apprenants de FLE.

Pour notre part, nous misons sur l'enseignement/apprentissage des « expressions figées » comme des unités phraséologiques, à dimensions culturelle et interculturelle, ayant un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, étant donné qu'elles rajoutent de l'expressivité aux propos de ses locuteurs.

Les expressions figées ont une valeur culturelle. Nous partons de l'idée générale selon laquelle elles permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle. Pour ce faire, nous posons la problématique suivante :

- **Quelle est la place accordée aux expressions figées dans le programme national de 3AS, notamment dans le manuel scolaire, pour amener les apprenants à développer une compétence interculturelle ?**
- **Les enseignants utilisent-ils les expressions figées en classe pour transmettre aux apprenants l'aspect interculturel de la langue française ?**
- **Comment apparaît le niveau de compétence interculturelle des apprenants à travers l'interprétation des expressions figées ?**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Le programme de français, notamment le manuel scolaire de 3AS, n'intégrerait pas l'enseignement des expressions figées.

- 
- Les enseignants utiliseraient dans leurs discours à l'oral les expressions figées. Toutefois, ils ne consacraient pas une séance de cours à l'enseignement des expressions figées.
  - Les apprenants présenteraient des difficultés de compréhension et d'interprétation des expressions figées.

Dans la perspective de répondre à ces questionnements, nous allons scinder notre travail en cinq chapitres :

Dans le premier chapitre, nous allons, d'abord, présenter la partie théorique de notre recherche qui comporte les différents axes théoriques qui associent l'enseignement/apprentissage des expressions figées à celui de l'interculturalité.

Dans le deuxième chapitre, nous allons évoquer le cadre méthodologique de notre recherche et avons déterminé les différentes démarches suivies pour l'accomplissement du travail. Nous allons également présenter notre corpus, décrit les lieux d'enquête, le public visé ainsi que les circonstances du déroulement de l'enquête.

Le troisième chapitre sera dédié à l'analyse du manuel scolaire de la 3ème AS afin de cerner la place qu'occupent les expressions figées dans celui-ci. Les textes, les consignes et les activités sont analysés de manière approfondie.

Dans le quatrième chapitre nous allons analyser le questionnaire destiné aux enseignants de FLE au secondaire, pour nous renseigner sur la fréquence d'utilisation des expressions figées en classe de FLE.

Enfin, nous arriverons au dépouillement des données collectées auprès des apprenants par le moyen de la série d'exercices proposée dans le but d'évaluer et de déduire le niveau de compréhension et de l'emploi des expressions figées par les élèves de 3ème année secondaire.

En conclusion, nous allons finir par un bilan général qui présentera les résultats de la recherche et répondra à notre problématique de départ.

---

# **Chapitre I**

## **La dimension interculturelle du FLE et les expressions figées**

---

## Introduction

À l'instar de l'approche communicative, les didacticiens et les linguistes ont commencé à développer des réflexions sur l'aspect culturel et interculturel des langues pour améliorer l'acquisition de la compétence communicative notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Selon Christian PUREN, le processus d'enseignement-apprentissage devrait se centrer sur l'apprenant en mettant à l'écart le modèle traditionnel de transmission du savoir. En parlant de cela, il souligne que :

*« Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère un modèle d'enseignement/apprentissage sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (objet/sujet) en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode. »*  
(Christian Puren, 1998 : 9-10. )

Pour s'exprimer, il est au sujet apprenant de construire sa propre réflexion, son propre savoir, savoir-faire et savoir agir. Il doit, également, prendre conscience de tous les facteurs socioculturels qui entrent dans l'acte de communication et de l'échange. C'est pourquoi de nouvelles études visent l'intégration incontournable des expressions figées, qui véhiculent des traits culturels et surtout interculturels, dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, étant donné que l'étude de ces expressions s'inscrit dans le champ d'étude de la phraséologie.

### 1. l'interculturel en didactique des langues étrangères

#### 1.1 La didactique des langues et des cultures

Selon Christian PUREN, la didactique des langues et des cultures est une *« discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures »*.

Pour PUREN, ce champ disciplinaire s'inscrit dans une démarche formative nécessitant, d'une part, la formation des enseignants dans les méthodes, les pratiques et tous les concepts d'une

---

discipline des langues et des cultures. D'autre part, sa centration sur l'apprenant qui, dans une perspective éducative, devrait être formé en tant qu'un « acteur social ».

L'objet d'étude de la didactique des langues-cultures est « *l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention* » ; dans ce sens, l'observation représente le processus de recueil de données, l'analyse consiste à mettre en relation interne les différentes données recueillies pour favoriser la compréhension des éléments d'observation. Quant à l'interprétation, elle est basée sur la mise en relation externe des données afin d'en développer d'autres plus élargies dans le but de susciter la curiosité des apprenants et de les inciter au développement de l'esprit critique. Ces étapes concernent le processus de compréhension et d'adoption des diverses pratiques et situations d'enseignement-apprentissage des langues dans leurs multitudes ainsi que leurs cultures. Cette démarche, dite formative, se met à l'exergue sous l'encadrement et l'orientation d'un enseignant formé et formateur d'un apprenant « acteur social ». (PUREN, 2010 : 2-3)

## **1.2 La didactique du FLE**

Le terme « didactique » d'origine grecque est διδακτικός, didaktikós c'est-à-dire « doué pour l'enseignement », dérivé du verbe διδάσκω didásko, qui désigne « enseigner », « instruire ». (Saïd Tasra, 2017 : 2).

Il désigne, également, selon Jean-Pierre CUQ « *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVIIe siècle)* » (Dict. Didactique du Français. J-P CUQ, 2003 : 70).

La didactique « *C'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.* » ([www.etudier.com](http://www.etudier.com))

Pierre MARTINEZ, dans son ouvrage, « Que sais-je? La didactique des langues étrangères » cite Galisson qui explique les bases de cette discipline comme suit :

*La didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères. La méthodologie est alimentée par « la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, la technologie de l'éducation, la pragmatique (c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage, dans renonciation), la kinésique et la proxémique (la prise en compte de la gestuelle et de l'espace), la*

---

*docimologie (l'évaluation), l'iconologie (l'étude de l'image), etc. ». Quant à la « linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères », elle est irriguée par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique, etc. (MARTINEZ, 2011 : 25).*

## **1.3 Le développement de la notion compétence**

### **1.3.1 Compétence**

« *Compétence* » ou « *Compétences* », au pluriel, une notion employée dans divers domaines, y compris les sciences humaines et les sciences de l'éducation. C'est pourquoi on la retrouve dans le domaine de la didactique ; il s'y est installé car les réformes éducatives, à l'échelle mondiale, s'intéressent davantage à l'amélioration des capacités des apprenants en se basant sur cette notion.

Le cognitiviste Chomsky, en 1955, définit la notion de compétence comme « *une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de la connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur.* » Cognitivement parlant, la compétence est la faculté de comprendre et de parler naturellement une langue ou plusieurs. Ce qui n'est pas tout à fait possible, si nous tenons compte du contexte social du locuteur en question. Puisque chaque individu développe ses propres compétences en fonction de son environnement familial et socioculturel. (Sahli-Bouslimani, 2011 :64)

### **1.3.2 Le développement des compétences :**

Le développement de compétence « *consiste à assimiler des savoir-faire et savoir-être utiles dans le cadre professionnel. Il s'agit d'acquérir, de mettre à jour ou de perfectionner les connaissances nécessaires à la bonne tenue de son poste actuel ou futur.*»(topformation.fr)

Si nous relient un peu tous les éléments de définition abordés ci-dessus, nous serons amenés à dire que le développement de compétences est toute faculté, toute activité et tout moyen utile servant l'évolution de l'être humain dans un sens qui lui permettra d'améliorer ses compétences et aptitudes dans un domaine bien choisi ou dans plusieurs, en améliorant ses savoir-faire, savoir-être et savoir-agir.

---

## 2. Bref historique sur l'interculturalité

Le terme « *interculturalité* » est apparu pour la 1<sup>ère</sup> fois dans une conférence de l'UNESCO à Nairobi en 1976, pour promouvoir la diversité culturelle dans le monde et intervenir dans la résolution des situations conflictuelles de base culturelle. L'interculturalité est, alors, définie, selon Clanet. 1993, comme le résultat de l'ensemble des interactions entre deux cultures différentes entrées en contact.

De Carlo, 1998 précise que les pays européens l'ont utilisée pour faciliter l'intégration des migrants et par le Conseil Européen pour l'introduire dans les programmes éducatifs. Dans la troisième conférence mondiale des départements d'études françaises, tandis que Debyser (1982) envisage une étude approfondie sur la didactique des langues étrangères, Abdallah-Preteille et Porcher (2001) proposent l'intégration de cette compétence, dite interculturelle, en classe de FLE pour ne plus négliger l'aspect culturel dans la communication.

Pour ces auteurs, l'interculturel, en effet, ne s'apprend pas. Cela ne veut pas dire :

*[...] qu'il n'a pas sa place dans la classe : mais il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une « intention en acte ». Il s'incorpore, au sens fort, c'est-à-dire qu'il devient une posture, un être-au-monde. (Clerc et Rispaïl, 2008 : 290).*

Ceci veut dire la transmettre non par la théorie mais par des outils et des méthodes permettant aux apprenants de la mettre en pratique dans différents contextes de leur vie scolaire, quotidienne et professionnelle. (Soler Millán, Bruno Roux, 2017 : 252-254)

*La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations. Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. Quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le succès de celui-ci s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie (FERREOL, G., et JUCQUOIS, E., 2004, p. 175.) (LAMI, 2008-2009 : 15-16).*

---

Cette citation, nous montre comment un obstacle en matière d'apprentissage est devenu une source d'enrichissement culturel entre deux sociétés complètement différentes. Ce qui explique l'idée de Doyé, selon laquelle « *l'éducation interculturelle naît de l'exigence d'intégrer des groupes minoritaires, devient ensuite un moyen pour éduquer les groupes majoritaires à vivre dans une société pluriethnique, pour enfin être empruntée par les enseignants et les didacticiens des langues et cultures étrangères* ». (LAMI, 2008-2009 : 18)

## **2.1 Définition de l'interculturalité**

M-A. Prétceille définit l'interculturel comme suit :

*Le préfixe "inter" d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objet d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet, qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.*

(LAMI, 2008-2009 : 14)

## **3. Développement des compétences culturelle et interculturelle**

### **3.1 La compétence culturelle**

La compétence linguistique ne répond pas à tous les besoins de l'apprenant en classe de FLE. Il est, toutefois, primordial de connaître et de comprendre l'aspect culturel de la langue cible pour une meilleure interprétation des énoncés et surtout une contextualisation socioculturelle en situation de communication.

D'après Abdallah-Prétceille, la compétence culturelle est « *la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états* » Abdallah-Prétceille. Op. Cit, p.32. (LARAOUÏ, 2014-2015 : 17)

Dans ce sens, la connaissance et la compréhension des faits culturels des langues et cultures devrait se faire aisément par les interlocuteurs, sans efforts mentaux en situation de communication.

L'approche culturelle, pour Florence Windmüller, a pour objet « *L'acquisition de faits culturels d'ordre sociologique et anthropologique servant de cadre de référence sémantique dans*

---

*la production et l'interprétation langagière et sur l'acquisition de composantes sociolinguistiques spécifiques des situations de communication* » (LARAOUÏ, 2014-2015 :17). En effet, il s'agit d'une acquisition d'un ensemble de savoirs, savoir être et savoir-agir aussi bien linguistiques que culturels, de leur maîtrise pour pouvoir communiquer et interagir aisément avec l'Autre.

Geneviève Zérate définit la compétence culturelle comme « *une ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* » (BENTEBOULA.A, BELKHIR.A, 2018 : 17).

Il est, en effet, question d'interprétation des faits socioculturels des nations qui, pour les populations étrangères, sont inaperçus et implicites. Par conséquent, la bonne interprétation et la bonne contextualisation des faits langagiers d'une communauté donnée permettent de mieux communiquer entre les interlocuteurs de cultures et de langues différentes. En classe de FLE, l'acquisition de cette compétence aide l'apprenant, dans un premier temps, à discerner les traits distinctifs de sa propre culture et ceux de la culture de la langue cible. Dans un second temps, l'acquisition de ces différents savoirs culturels facilite à l'apprenant leur réemploi dans les situations de communication adéquates.

### **3.2 La compétence interculturelle**

Dans une démarche vers la médiation entre les diverses cultures du monde, il ne suffit plus d'une compétence linguistique ni même culturelle, mais d'une compétence interculturelle visant à diminuer les conflits sociétaux et à changer l'imaginaire collectif ainsi les stéréotypes allant jusqu'à l'élimination des jugements de valeurs. Pour ce faire, il est impératif de repérer, de comprendre et de pouvoir gérer les malentendus culturels qui pourraient avoir lieu en situation de communication. C'est pourquoi, en classe de FLE, l'enseignant devrait mettre en place des activités pratiques ayant pour but d'installer, chez l'apprenant, des savoirs et des savoirs faire interculturels ou même de le sensibiliser à cet aspect de la langue maternelle et de la langue cible. Pour Morales Roura (2014) :« *La compétence interculturelle tend à figer les individus en tant que représentants d'une culture déterminée...* ». (Taouche, 2018-2019 :23)

---

#### **4. L'approche interculturelle selon le CECRL :**

Publié en 2001, le CECRL est le résultat de plusieurs années de recherche linguistique par des experts des états membres du conseil de l'Europe. Il a pour objectif d'harmoniser les références et les pratiques dans l'enseignement des langues étrangères et de valoriser ces dernières. Une nouvelle conception de la langue a été révélée, cette dernière n'est plus simplement considérée comme un sujet d'apprentissage mais plutôt un moyen de communiquer avec autrui.

Le Conseil de l'Europe a su introduire l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en mettant en place l'approche actionnel à fin d'inclure cet aspect. L'approche actionnel accorde à l'apprenant un nouveau rôle beaucoup plus social et proche de la réalité.

D'une part, la communication est appréhendée sous sa forme complexe, englobant une multitude de compétences langagières mais également générales. D'autre part, la compétence interculturelle se présente comme nécessaire pour communiquer avec autrui. (Fougère Nina, 2021 :17).

#### **5. Les expressions figées comme unités phraséologiques en classe de FLE**

Dans ce chapitre nous aborderons le sujet de l'enseignement des expressions figées en classe de FLE. Pour ce faire, nous commencerons par la définition de la phraséologie et la phraséodidactique, pour ensuite parler de l'apport de l'enseignement des expressions figées en classe de FLE et les difficultés rencontrées.

##### **5.1 La Phraséologie**

Vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les premiers éléments de phraséologie apparaissent dans des travaux de linguistique générale. Selon Charlotte Schapira, « *Les premières études consacrées au figement ont été réalisées au début du XX<sup>ème</sup> siècle. C'est l'étude de la phrase dans une langue* ».

Charles Bally, est le premier linguiste à utiliser le terme phraséologie pour désigner un groupe de mots où chaque élément perd partiellement ou totalement son sens individuel, le groupe présentant ainsi un groupe à part. Locutions toutes faites, syntaxe figée ou locutionnelle, idioms, locutions, formules, locutions articulées...sont les dénominations données aux unités phraséologiques par différents linguistes.

---

Dans le dictionnaire Larousse, la phraséologie est définie comme : « *construction de phrase ou procédé d'expression propre à une langue, à une discipline, à un milieu, à un auteur. C'est un recueil de phrases ou de locutions caractéristiques d'une langue donnée et destiné à l'enseignement de cette langue* » ([www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)).

Le statut de la phraséologie en tant que discipline qui relève de la linguistique reste à discuter. Elle est une branche de la lexicologie selon certains auteurs, elle tient de la lexicologie et de la syntaxe, selon d'autres.

Les unités phraséologiques sont étudiées de plusieurs points de vue lexical, syntaxique, stylistique, sémantique, elles ont aussi une relation avec l'étymologie, la pragmatique, la sociolinguistique, la culture en générale ; ce qui lui donne un caractère interdisciplinaire. Pour Mel'cuk, la phraséologie « *se pose comme un élément incontournable dans l'étude des langues faisant du lexique un point où se croise prosodie, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique* », (Mel'cuk 2011 et 2013).

Gonzalez Rey ; (2002, la phraséologie du français), conçoit la phraséologie comme une discipline, dont l'objet d'étude peut être divers dans ses formes. La phraséologie est hétérogène et elle entre dans la compétence linguistique des locuteurs.

Pour Rey ; (2002, la phraséologie du français), la phraséologie représente « *l'ensemble porteur de l'idiosyncrasie d'une culture, d'une société, d'une façon collective de voir les choses, d'une façon idiomatique de parler* ».

Rey souligne un point important dans la naissance des unités phraséologiques. Celui-ci s'appelle « le génie populaire ». Le fait qu'une société puisse avoir une façon collective, partagée de voir les choses, les nommer et les qualifier avec un même groupe de mots, cela témoigne de sa créativité et de la forte oralité qui caractérise sa langue. Car, en principe, ces expressions se transmettent plus efficacement à l'oral que par écrit.

## **5.2 La phraséodidactique**

La phraséodidactique ou la didactique de la phraséologie, comme le dit I. González Rey (2010), « *en tant que domaine scientifique est une discipline très jeune et très peu connue* ». Cette discipline concerne l'enseignement de tout élément considéré comme unité phraséologique, à

---

savoir les expressions figées, les collocations et les parémies, dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, maternelles soient-elles ou étrangères. En misant sur l'enseignement des expressions figées en tant qu'éléments incontournable du discours, la phraséodidactique cherche sa place dans la didactique des langues vivantes.

La phraséodidactique étudie les mécanismes d'acquisition des expressions figées de toutes sortes en langue maternelle pour se concentrer ensuite sur leur enseignement/apprentissage en langue étrangère. Par conséquent, la didactique de la phraséologie se focalise sur tout ce qui est lié à l'enseignement/apprentissage efficace du figement en tant que phénomène linguistique, social, culturel et pragmatique au niveau des langues étrangères ([www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)).

### **5.3 Les expressions figées**

« *Il pleut des cordes* », « *donner sa langue au chat* », « *tomber dans les pommes* », sont des expressions figées, elles sont uniques à la langue française et cette dernière est remplie d'expressions de la sorte.

Toutes les langues développent des expressions qui n'ont pas d'équivalents littéraux dans d'autres langues, ces expressions dites figées se transmettent de génération en génération, leurs provenance et souvent incertaine, ils ajoutent de la couleur à une langue et témoignent de la créativité des gens qui la parlent. En d'autres termes, cette notion renvoie à l'ensemble des locutions perçues comme figées par les usages d'une langue, et dont la signification tient à une mémorisation préalable ([espacefrancais.com](http://espacefrancais.com)).

Malgré leur importance très méconnue, les expressions figées restent un sujet qui n'est pas mis de côté, toutes les grammaires en parlent dans un chapitre consacré à la formation des mots.

La polylexicalité, l'opacité sémantique, le sens global, le blocage des propriétés transformationnelles, sont les critères qui permettent de caractériser les séquences figées.

*Les expressions figées constituent un des éléments fondamentaux de notre langage qui donnent à la dimension poétique une occasion de s'épanouir au niveau du quotidien. Elles sont toujours porteuses de symboles et, dans ce sens, forment un véritable langage de signes motivés. (Diaz Olga. Les expressions figées. 1983. pp. 38-48).*

---

#### **5.4 L'enseignement des expressions figées en classe de FLE**

Il existe une relation forte entre la culture et la langue. Toutes les langues véhiculent des cultures plus ou moins connues et reconnues comme telles. Une bonne connaissance de la langue est indissociable d'une bonne connaissance de sa culture.

« *Les expressions figées ont souvent une biographie riche en histoire* », I. Rey (2007 :8).

L'utilisation des expressions figées dans l'enseignement du FLE n'est pas à éviter sous prétexte que leur sens figuré puisse faire obstacle à la compréhension. Leur traitement doit se faire dès le début de l'apprentissage pour qu'un apprenant soit capable de s'exprimer spontanément.

Les expressions figées sont une source riche de savoirs culturels et de vocabulaire. Il s'agit d'un objet d'étude très profond et utile et même indispensable dans l'acquisition d'une langue.

Comme le dit Gonzalez Rey, (2002 :50) : « *C'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence de combinaisons figées impossible à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique* ».

La bonne maîtrise des expressions figées est très importante pour l'amélioration des compétences de compréhension et de communication. Cette acquisition est aussi importante dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. Dans la première, elle se fait automatiquement. Tandis que dans la langue étrangère, le locuteur doit chercher des explications logiques pour que le message soit compréhensible : « *L'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez l'apprenant* », Gonzalez Rey, (2010 :12).

Ainsi, l'enseignement des expressions figées devient une nécessité tout au long de l'apprentissage et un élément important dans la didactique des langues étrangères (Helene Elme, 2014).

#### **5.5 Difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage des expressions figées**

L'enseignement des expressions figées est une tâche complexe qui demande un effort supplémentaire à l'enseignant et qui peut poser des difficultés pour les apprenants.

---

Une des problématiques liées à l'enseignement est le manque de formation en matière phraséologique, ainsi que le traitement modeste dans les manuels scolaires.

La compréhension des expressions figées est l'une des difficultés que rencontre l'apprenant durant son apprentissage. Ces expressions seront certainement ambiguës aux locuteurs non natifs qui ne les ont jamais rencontrées auparavant. Ou encore, parce qu'elles possèdent des structures syntaxiques particulières qui n'ont pas de correspondants équivalents dans d'autres langues. Une autre difficulté concerne la culture dans laquelle s'inscrivent les expressions figées enseignées. La maîtrise de la langue et un minimum de savoir sur la culture de la langue cible sont deux critères dont l'apprenant doit disposer. ([www.arlap.hypotheses.org](http://www.arlap.hypotheses.org)).

### **5.6 Le rôle de l'enseignant**

L'enseignement joue un rôle central pour faire découvrir aux apprenants les expressions d'une autre culture. D'après González Rey, ce sont les choix didactiques de l'enseignant qui déterminent la relation entre langue et culture (Helena Elme, 2014).

L'apprentissage d'une langue doit forcément passer par l'apprentissage de sa civilisation et de sa culture. Cet enseignement doit être basé sur des dialogues entre cultures car il doit avant tout répondre aux besoins des apprenants actuels vivant dans un monde de diversités culturelles, de globalisations et de mondialisations ([www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org)).

Le défi interculturel que doit relever l'enseignant de FLE n'est pas seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des apprenants entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone. Sa tâche consiste à aider les apprenants à poser des questions, et à interpréter les réponses. (Milena JOVANOVIC, Sheyla TASSO, 2016)

### **Conclusion**

L'enseignement-apprentissage des expressions figées en cours de FLE est une démarche de valeur, non seulement dans l'acquisition d'une langue étrangère mais aussi de sa culture. Dans ce chapitre, nous avons montré le lien établi par les didacticiens et les linguistes entre

---

l'interculturalité et la phraséologie comme deux disciplines qui entrent en jeu dans ce processus d'enseignement-apprentissage des expressions figées en cours de FLE.

---

## **Chapitre II**

### **Le cadre méthodologique de la recherche**

---

## **Introduction**

Afin de concrétiser les résultats de notre recherche, nous avons opté pour une enquête sur le terrain. Dans ce chapitre, nous comptons relater les différentes étapes de cette enquête et décrire les éléments constituant notre corpus ainsi que le mode d'investigation suivi.

### **1. Échantillons et lieux**

#### **1.1 Lieux d'enquête**

Notre enquête s'est réalisée au sein de deux établissements de l'enseignement secondaire de la Daïra de Tizi-Ouzou : Lycée 20 Août 1956 et Lycée HAMKI Idir. Le choix de deux établissements n'était qu'une option pour remédier à l'insuffisance du nombre d'apprenants et d'enseignants d'un seul établissement, car nous ne pouvions pas obtenir des données sur une base de 15 apprenants et 5 enseignants uniquement.

#### **1.2 La date de l'enquête**

Nous avons profité du mois d'Avril qui précède la clôture de l'année scolaire 2020-2021 afin de réaliser notre enquête de terrain. Nous l'avons donc effectuée en plusieurs jours. Nous nous sommes, d'abord, rendues dans l'établissement 20 Août 1956 le vingt Avril 2021. Cinq jours plus tard, le vingt-cinq du même mois nous sommes passées au lycée HAMKI Idir pour finaliser l'enquête.

Lors de ces visites, nous avons confié les questionnaires des enseignants aux censeurs des deux établissements afin de les remettre aux enseignants de la langue française.

#### **1.3 Le public visé**

Notre échantillon est constitué de deux catégories à savoir les enseignants et les apprenants.

##### **1.3.1 Les apprenants**

Nous avons pris comme échantillon deux classes de terminale (3<sup>ème</sup> année secondaire) dans deux établissements différents. Ceci est dû aux conditions sanitaires (Covid 19) dans lesquelles se déroulent les activités pédagogiques de l'année scolaire 2020-2021.

---

La classe terminale du Lycée 20 Août 1956 est composée de 15 apprenants dont onze du sexe féminin et quatre du sexe masculin. Ainsi, la classe du lycée Hamki Idir, elle est composée de 15 apprenants également, sept du sexe féminin et 8 du sexe masculin.

Nous avons soumis ces deux groupes d'apprenants à une série d'exercices dans l'objectif de mesurer leur compréhension et interprétation des expressions figées en cours de FLE.

### **1.3.2 Les enseignants**

En ce qui concerne les enseignants, l'établissement 20 Août 1956 comporte cinq enseignants de langue française dont un est en congé de maladie. Au Lycée HAMKI Idir, le nombre d'enseignants de langue française est également de cinq. Ce qui fait neuf enseignants à qui remettre un questionnaire pour collecter des données sur la place qu'ils accordent aux expressions figées lors de l'exercice de leur profession avec les classes terminales.

## **2. Techniques de recherche**

Notre recherche à caractères quantitatif/qualitatif exige l'utilisation de trois moyens d'investigation afin de recueillir les informations dont nous avons besoin pour faire notre analyse. Nous avons donc opté pour :

- L'analyse du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.
- Un questionnaire adressé aux enseignants de FLE dans le cycle secondaire.
- Une série d'exercices à appliquer par les apprenants de la classe terminale.

Dans un premier temps, nous avons choisi l'analyse du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire car il est le dispositif nécessaire qui pourrait nous renseigner sur l'importance qu'accordent les concepteurs du programme scolaire à l'étude et à l'utilisation des expressions figées en cours de FLE.

Notre analyse concerne la forme générale et la structure intérieure du manuel ainsi que tous les énoncés écrits susceptibles de contenir des expressions figées. Nous avons, d'abord, décrit la forme, la structure et le contenu de ce manuel. Ensuite, nous avons conçu une grille qui regroupe les textes du manuel, répartis selon les projets didactiques auxquels ils appartiennent. Cette grille

---

comporte, également, la page, l'auteur, la source et le type de chaque texte. Ainsi une case est consacrée à l'observation de la présence ou de l'absence des expressions figées dans ces textes. Après le dépouillement de ces derniers, une analyse de chaque projet est envisagée. En plus des textes, nous avons parcouru l'ensemble des consignes qui les suivent et analysé les différentes activités figurant après chaque fin de projet.

Dans un second temps, nous avons établi un questionnaire qui contient des questions ouvertes, mi-ouvertes, fermées et mi-fermées. Ceci, afin d'orienter les réponses des enseignants, tout en leur laissant la liberté d'expression lorsqu'il s'agit de montrer leur position vis-à-vis de l'utilisation des expressions figées au discours oral ; pour, d'une part, mettre en relief leur dimension interculturelle et, d'autre part, discuter de leur intégration dans le programme des apprenants de FLE de la classe terminale.

Enfin, pour la troisième partie, nous avons conçu une série constituée de 4 exercices traitant de différentes manières la compréhension, l'interprétation et l'utilisation de 30 expressions figées. Ces activités nous permettent de cerner les difficultés que rencontrent les jeunes apprenants dans l'acquisition d'une compétence interculturelle de la langue française.

Dans le premier exercice, nous demandons aux apprenants de citer deux expressions figées qu'ils connaissent, et essayer d'expliquer le sens de chacune avec leurs propres mots. Dans le deuxième exercice, nous avons suggéré une liste de treize (13) expressions figées avec trois (03) propositions sous chacune d'entre elles. Dans le but de pousser les apprenants à une réflexion approfondie, nous avons soigneusement formulé les propositions de réponse dans la mesure à avoir des sens très rapprochés voire nuancés à celui des expressions initiales. Ainsi, la consigne consistait à demander aux apprenants d'en choisir la bonne réponse. Dans le troisième exercice, nous avons proposé aux apprenants une banque de mots et des expressions non complètes, la consigne consistait à compléter les expressions figées en se servant de la banque des mots. Dans le quatrième exercice, nous avons proposé des images qui renvoient à une expression figée donnée, qui figure dans la liste des propositions qui accompagnent chaque image. Ainsi, l'apprenant devrait identifier la bonne expression à partir de chacune des illustrations. Les illustrations pour les expressions ont été choisies du site [www.FrançaisAvecPierre.com](http://www.FrançaisAvecPierre.com) et ont servi de support pour le quatrième exercice.

---

Dans notre démarche, nous avons essayé de choisir les expressions les plus simples et communes que les apprenants utilisent le plus dans la vie courante en classe de FLE et en dehors de cette dernière.

### **3. Le déroulement de l'enquête**

Afin de réaliser notre enquête de terrain, nous nous sommes dirigées, dans un premier temps, au Lycée 20 Août 1956 le dix-huit Avril 2021 à 9h, munies de l'autorisation d'enquête sur le terrain fournie par l'équipe de formation et griffée par le chef de notre département. Nous étions chaleureusement accueillies par le staff administratif. Cependant, la directrice de l'établissement ne s'est pas contentée de l'autorisation de l'université, mais elle a exigé une seconde autorisation à délivrer par la direction de l'éducation et de l'enseignement de la Wilaya de Tizi-Ouzou. Nous étions donc dans l'obligation de reporter l'enquête. L'après-midi du jour même, nous avons déposé la demande d'autorisation au niveau de la direction chargée de la question.

Nous avons récupéré l'autorisation de la direction de l'éducation et de l'enseignement le dix-neuf Avril 2021. Le surlendemain, le vingt-et-un Avril 2021, nous sommes retournées au Lycée à 13h comme prévu avec le censeur de l'établissement. Ce dernier nous a programmés, au préalable, une séance de 45 min avec une classe de 3<sup>ème</sup> année dont l'enseignante de français chargée de la matière a veillé à ce que notre enquête se déroule dans les meilleures conditions en demandant à ses apprenants de prendre les exercices au sérieux et de garder le silence durant la séance. A 14h la séance débute. Nous nous sommes présentées aux apprenants ainsi qu'à l'enseignante pour la première fois. Ensuite, nous avons présenté notre thème de recherche ainsi que les la série d'exercices. Nous avons exigé qu'aucune aide ne soit apportée aux apprenants par l'enseignante mais nous pouvons répondre à toute ambiguïté que les apprenants pourraient rencontrer. Pendant que l'enseignante s'est mise à répondre au questionnaire au fond de la classe, nous avons pris la place de l'enseignante et expliqué les exercices aux apprenants. Durant la séance, nous avons circulé entre les rangées pour s'assurer que tout le monde avait compris les consignes. Il est arrivé que certains d'entre eux aient des difficultés à comprendre les consignes ainsi que certaines expressions figées. Nous avons veillé à ce que tout soit clair sans pour autant leur donner de réponses.

---

La séance de travail a pris fin à 14h45min, nous nous sommes assurées que tous les apprenants ont écrit leurs noms sur les feuilles ; nous les avons remerciés ainsi que leur enseignante avant d'avoir quitté les lieux.

Concernant les questionnaires, le censeur s'est chargé de les distribuer aux enseignants pour y répondre.

Dans un second temps, nous nous sommes tachées d'enquêter au Lycée HAMKI Idir. Nous nous sommes donc rendues sur les lieux le jeudi vingt-deux Avril 2021 pour fixer un rendez-vous afin de réaliser notre enquête du terrain. Comme dans le premier Lycée, l'accueil du censeur était chaleureux et la date d'une séance a pris du temps pour être fixée car l'établissement était en période de devoirs du deuxième trimestre. Nous avons dû nous présenter trois fois pour qu'enfin une séance soit organisée le jeudi six Mai 2021 à 12h30min.

Le censeur nous a choisi une séance de 45min avec une classe de 3AS en permanence. Nous avons procédé de la même manière qu'avec les apprenants du Lycée 20 Août 1956, de la présentation du thème à l'éclaircissement des conditions du travail à l'explication des consignes. La séance prend fin à l'arrivée de l'enseignante des sciences islamiques dans la salle pour entamer son cours.

Quant aux questionnaires adressés aux enseignants de cet établissement, le censeur s'en était chargés jusqu'à leur remise.

#### **4. Gestion de temps et justification du choix de deux écoles**

Lors de la réalisation de notre enquête, nous avons rencontré certains obstacles. D'abord, nous avions prévu d'enquêter dans un seul Lycée, mais vu les conditions sanitaires dans lesquelles se déroulaient les activités pédagogiques de l'année scolaire 2020-2021 (Covid 19), ce n'était plus possible car :

- Une classe allant de 35 à 40 apprenants est répartie en deux groupes de 17 apprenants au maximum.
- La séance de cours qui durait 1h est réduite à 45min, et les établissements ont refusé de nous consacrer plus d'une séance à cause du programme annuel que les apprenants devraient achever avant la clôture de l'année scolaire.

- 
- En outre, le nombre d'enseignants (05) d'un seul établissement était également insuffisant pour fonder des résultats d'une recherche scientifique.

Nous étions donc dans l'obligation d'investiguer dans deux établissements différents pour avoir au minimum 30 apprenants et 1h 30 min de temps pour mener notre travail au mieux.

Ensuite, pendant la conception de la série d'exercices destinée aux apprenants, il était question de cinq exercices d'application c'est-à-dire 40 expressions figées ; en raison des conditions citées ci-haut, et surtout, du manque de temps, nous nous sommes contentées de quatre uniquement.

Enfin, nous comptons intervenir dans les classes enquêtées afin de sensibiliser les apprenants à l'aspect culturel et à la dimension interculturelle qui caractérisent la langue française dans une situation de communication exolingue. Nous avons prévu un cours pour expliquer cette idée et une correction de la série d'exercices tout en mettant l'accent sur la dimension interculturelle des expressions figées qui y figurent. Le manque de temps était un obstacle majeur qui nous a fait renoncer devant cette initiative.

## **Conclusion**

Après avoir présenté la population visée, le corpus ainsi que toutes les étapes par lesquelles nous sommes passées pour réussir notre enquête de terrain, et après la description de toutes les circonstances dans lesquelles s'est déroulée notre investigation, nous passons à la partie analytique des données qui se développe dans les trois chapitres suivants.

---

## **Chapitre III**

### **L'analyse du manuel scolaire : à la recherche des expressions figées à dimension interculturelle**

---

## Introduction

Dans la perspective de savoir si les concepteurs du programme scolaire de 3AS se sont tâchés d'intégrer des expressions figées dans le manuel scolaire de FLE, nous avons opté pour une analyse de ce dernier en se servant de quelques éléments de la grille d'analyse du manuel scolaire conçue par le professeur Moha JMAD. Mais avant de se lancer dans cette analyse, nous jugeons inéluctable de passer par la définition du manuel scolaire et de mettre l'accent sur ses multiples fonctions en classe de FLE.

### 1. Le manuel scolaire : Définition et fonctionnalités

#### 1.1 Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est un outil pédagogique indispensable pour l'accomplissement de l'acte de l'apprentissage. Ferhani Fatiha définit le manuel scolaire comme suit :

*« Le manuel scolaire est un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques ».* (Ferhani : 3)

A partir de cette définition, nous pouvons déduire que la conception du manuel scolaire vise la transmission du savoir et de l'apprentissage à travers un ensemble de supports pédagogiques et didactiques afin d'aboutir à la réussite des objectifs pédagogiques du programme scolaire.

#### 1.2 Les fonctions du manuel scolaire

Le manuel scolaire, en tant qu'outil pédagogique et une conception didactique, répond à un ensemble de fonctions, que ce soit durant le processus d'apprentissage ou dans la vie quotidienne et professionnelle.

A l'apprentissage, le manuel scolaire est doté de quatre fonctions principales relatives à l'apprentissage d'une discipline quelconque. Ces fonctions se complètent malgré leurs différences et définissent les différentes stations de l'apprentissage dans une classe d'une manière générale.

L'objectif primaire de tout manuel est la transmission des connaissances aux apprenants qui leur permettent de développer des compétences bien déterminées. De plus, des exercices et des activités, ayant pour fonction la consolidation des acquis, s'y trouvent programmés afin de

---

renforcer les acquis des apprenants. Ceux-ci feront l'objet de différents types d'évaluations, à savoir formative et sommative, au fur et à mesure du processus d'apprentissage.

A l'interface avec la vie quotidienne et professionnelle, le manuel scolaire sert également à inculquer aux apprenants une éducation sociale et culturelle afin de traduire leurs acquis et leurs connaissances en savoir être et savoir-faire dans la vie quotidienne et professionnelle. Ses fonctions sont alors d'aide à l'intégration des acquis en dehors de la salle de classe. Comme il sert de référence pendant diverses situations de communication dans lesquelles pourraient participé les locuteurs. (Ferhani : 8)

## **2. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle en FLE**

Le manuel scolaire véhicule et transmet, à travers son contenu, des réalités de l'altérité, des valeurs nationales relatives au pays dans lequel il est utilisé ou à celui de la langue cible. Il est également porteur d'indices sociaux, d'événements mondiaux, de cultures universelles,... qui favorisent l'ouverture des apprenants à tout ce qui est Autre, les poussent à se décentrer, à être plus tolérants vis-à-vis de l'autre, comme ils promeuvent le bannissement des préjugés et des stéréotypes et encouragent la socialisation et l'acceptation de l'Autre.

*« Le manuel scolaire en présentant un savoir qui intègre les évènements de la société et du monde se doit de respecter les valeurs morales et sociales de tout patrimoine culturel et bannir tous préjugés ou stéréotypes de ses contenus. En favorisant l'ouverture sociale et mondiale, le manuel donne ainsi à l'apprenant l'occasion de s'ouvrir à la diversité et à la richesse d'autres cultures. »*  
(BOUGHAZI, 2016-2017 : 95-96)

Le contenu du manuel scolaire doit être un support encourageant sur lequel devrait se baser l'enseignant pour faire vivre à ses apprenants des situations de communication interculturelles. Ainsi, à l'aide de l'encadrement de l'enseignant, la discussion, l'analyse, l'interprétation et la comparaison des textes des auteurs issus de cultures diverses, des images représentatives, des extraits de poèmes, des activités de communication orale et écrite pourraient faire l'objet d'un dialogue interculturel servant l'acquisition et le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants au sein d'une classe de FLE.

---

### **3. L'analyse du manuel scolaire**

#### **3.1 Description du manuel**

Le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire est un support en petit format rectangulaire. Il est de 23cm de longueur et de 16cm de largeur avec une épaisseur de 1,5cm. À première vue nous pouvons remarquer qu'il est facilement transportable.

Il est destiné aux apprenants de la troisième année du cycle secondaire en Algérie pour améliorer la qualité de leur apprentissage et favoriser leur autonomie, ainsi qu'aux enseignants afin de constituer un recueil de supports didactiques qui leur permettra l'exercice efficace de leur travail d'enseignant-guide.

Pour faciliter son utilisation, les concepteurs se sont servis, d'abord, de la pagination pour permettre à son utilisateur de se situer. Il contient alors 239 pages sans compter la première et la quatrième page de couverture. Ainsi, un sommaire figure dans la deuxième page dont l'objectif est de présenter, d'emblée, les différents chapitres du manuel. Il consiste en une sorte de fiche de route des différents thèmes qu'il aborde au fur et à mesure de l'apprentissage. Enfin, ils ont pris le temps de préciser que le manuel n'est pas un programme ni même une méthode pour apprendre le français, mais une conception qui recueille tous les documents, les activités ainsi que quelques cours méthodologiques possibles et nécessaires pour l'accomplissement et la réussite des objectifs pédagogiques tracés par le programme national et les documents officiels.

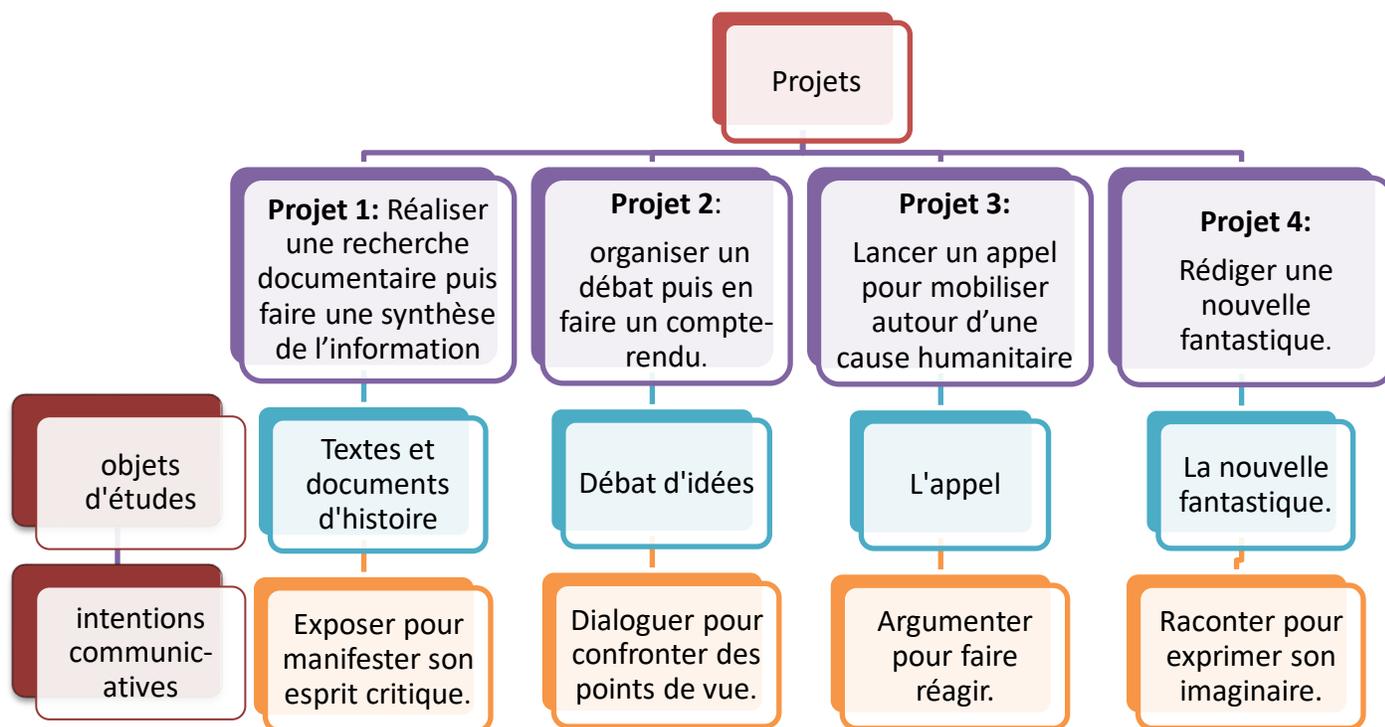
Il est à noter que le manuel de la 3<sup>ème</sup> AS, à notre portée, est édité par l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) l'an 2020-2021 conformément à l'arrêté ministériel n° 38 du 26-11-2009.

#### **3.2 Structure et contenu du manuel**

Le manuel scolaire est segmenté en quatre projets didactiques à visées communicatives. Nous les présentons sous la forme suivante :

---

### 3.3 Schématisation du sommaire



Chacun des projets ci-dessus comporte un nombre considérable de textes à étudier accompagnés de questions de compréhension et de production ainsi que des activités d'application de remédiation et de consolidation, tous liés à l'objet d'étude du projet à étudier. En plus des textes et des activités, ce manuel est illustré par des images, des dessins, des logos, des tableaux et des grilles d'évaluation.

Notre analyse concerne uniquement les textes, les consignes et les activités puisque les images et les dessins ne peuvent pas contenir des expressions figées.

### 3.4 Analyse des textes

Le tableau ci-après est une organisation de l'ensemble des textes figurant dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, en suivant leur ordre d'apparition dans le manuel et en respectant la répartition des concepteurs selon le projet d'étude. Nous tenons à préciser que chaque projet est marqué par une couleur différente : le premier est en vert, le deuxième est en bleu, le troisième en rose et le dernier en mauve.

Par le moyen de ce tableau, notre recherche des expressions figées débute.

### 3.4.1 Premier projet

**Tableau 1:** À la recherche des expressions figées dans les textes du manuel scolaire de 3AS.

Projet	Page	Texte	Auteur	Source	Type de texte	Observations	
						Présence des expressions figées.	Absence des expressions figées.
Projet 01 : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.	6	Main	J. HAMBURGER	<i>Dictionnaire promenade</i> , Edition du Seuil, 1989.	Texte littéraire.		×
	8	Histoire de la coupe du monde.	//	L'internaute Magazine, Histoire du football.	Article de presse.		×
	9	Brève histoire de l'informatique.	//	L'internaute Magazine, Histoire de l'informatique	Article de presse.		×
	12-13	Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes.	Dominique SOURDEL.	<i>Histoire des Arabes</i> , Presse Universitaire de France, 1980.	Texte littéraire	1-Mettre la main sur le grenier du monde.	
	15	La société européenne d'Algérie.	Mahfoud KADDACHE.	<i>La Conquête Coloniale et La Résistance</i> , ALGÉRIE, Edition Nathan-Enal, 1988	Texte littéraire.		×
	17	La population urbaine en Algérie dans les années 1920.	Mahfoud KADDACHE.	<i>Histoire du nationalisme algérien</i> , SNED, Alger, 1981.	Texte littéraire.		×
	20	Chant populaire Kabyle.	Rapporté par M.BENBRAHIM.	<i>Femmes du Maghreb</i> , 9/99.	Poésie.		×

25	Mathématiques et Astronomie.	//	LE MONDE ARABE. <i>L'apport des Arabes à la Civilisation,</i> Institut du Monde Arabe, Paris.	Texte littéraire.		×
27-28	Delphine pour mémoire.	Didier Daeninckx.	<i>Actualité de l'Émigration,</i> Paris, 1987.	Texte littéraire.		×
30-31	Histoire du 8 mai 1945.	M. YOUSFI	<i>L'Algérie en marche,</i> ENAL Ed. 1983.	Texte littéraire.	2-Donner libre cours à	
33	Le 1er Novembre 1954 à Khenchla.	Salem BOUBAKEUR.	Le 1er novembre à Khenchla, dans <i>Récits de feu</i> , présentés par Mahfoud KADDACHE, Ed. SNED, 1976.	Texte littéraire.		×
35-36	Femme algériennes dans les camps.	Mahfoud KADDACHE.	<i>Récits de Feu,</i> SNED, 1976.	Texte littéraire.		×
38	Dans la gueule du loup.	KATEB Yacine.	//	Poésie.		×
43	//	J.Meyer.	<i>Esclaves et négriers,</i> coll. Découvertes, Gallimard.	Texte littéraire.		×
45	Une guerre sans merci	Mahfoud KADDACHE.	<i>La Conquête Coloniale et La Résistance,</i> ALGÉRIE, Edition Nathan-Enal, 1988	Texte littéraire.		×

47-48	Le bras de fer avec l'ordre impérial.	Réda Malek.	<i>L'Algérie</i> , Ed. ENAL, NATHAN, 1988.	Texte littéraire.	3-S'y taillèrent la part du lion	
50	L'espoir des peuples colonisés	M. YOUSFI.	<i>L'Algérie en Marche</i> , Tome 1, ENAL, 1985.	Texte littéraire.	4-Avaient Versé leur part du sang. 5-Chair à canon.	
52-53	Les Algériennes et la guerre.	Khaoula Taleb Ibrahim.	<i>Mémoire collective</i> , de M. HARBI et B.STORA, Ed. Hachette Littérature, 2004	Texte littéraire.		×
57	//	M.KADDACHE	<i>Et l'Algérie se libéra</i> , Edif 2000, pp 181-182.	Texte littéraire.		×
59	L'évasion	M. YOUSFI.	<i>L'Algérie en marche</i> , Ed. ENAL, 1985.	Texte littéraire.		×
72	Les Français face à la guerre.	Mahfoud KADDACHE.	<i>Et l'Algérie se libéra</i> , Edif 2000, pp 197 à 201.	Texte littéraire.		×
73	Le FLN problème de conscience.	Hervé Hamon et Patrick Rotman,	<i>Les porteurs de valises</i> , pp 233-234. Dans <i>Et l'Algérie se libéra</i> , de M. KADDACHE, Edif. 2000, pp 202-203.	Texte littéraire.		×
74	Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie (dite « des 121 », septembre 1960)	Hervé Hamon et Patrick Rotman,	<i>Les porteurs de valises</i> , pp 193-194. Dans <i>Et l'Algérie se libéra</i> , de M. KADDACHE, Edif. 2000, p 204.	Texte littéraire.		×

Ce projet, qui traite des documents et des textes d'histoire, contient vingt-trois (23) textes dont dix-neuf (19) textes littéraires, deux (02) articles de presse et deux (02) poèmes. Parmi ces textes,

---

nous en retrouvons quatre (04) contenant cinq 5 expressions figées, avec une moyenne d'une expression par texte. Dans ce qui suit, nous présentons les expressions en question :

- **Mettre la main sur le grenier du monde**

D'abord, nous avons le texte « *Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes* », dans lequel nous retrouvons la première expression figée : « *Mettre la main sur le grenier du monde* » dans laquelle « *mettre la main sur* » veut dire : s'approprier, s'emparer de, conquérir, envahir et elle date du XXe siècle ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Dans le contexte de ce texte, elle renvoie à l'envahissement de l'Égypte par les arabes ; qui était autrefois considérée telle « Le grenier du monde » de par sa richesse et sa force. La dimension interculturelle de cette expression se manifeste par l'utilisation de la langue française et tous ses outils linguistiques et socioculturels pour relater l'Histoire de l'Égypte et des Arabes, de leurs cultures et de leurs civilisations.

- **Donner libre cours à**

Ensuite, « *donner libre cours à* » est une expression figée qui figure dans le texte « *Histoire du 8 Mai 1945* » de la page 30. L'emploi de cette expression remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En référence au cours de la rivière que l'on ne peut arrêter, elle signifie se laisser aller sans retenue ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)). Dans ce texte, l'auteur M.YOUSFI relate les événements du 8 Mai 1945 et décrit les massacres qu'a subis le peuple algérien ce jour-là. En effet, il met l'accent sur le comportement haineux du colonat qui donne libre cours à sa violence et qui laisse aller sa monstruosité afin d'assouvir ses instincts primaires.

- **Se tailler la part du lion**

La troisième expression figée, nous la retrouvons dans le texte « *Le bras de fer avec l'ordre impérial* » à la page 47 du manuel. « *Se tailler la part du lion* » veut dire : prendre la grosse part. Cette expression apparaît, d'abord, chez Jean de la Fontaine dans son œuvre « *La génisse, la chèvre, la brebis en société avec le lion* » pour renvoyer à la loi du plus fort. Elle réapparaît, ensuite, dans « *Notre Dame de Paris* » de Victor Hugo en 1832 et signifie s'emparer de « *la totalité des parts* » ([www.expressions-francaises.fr](http://www.expressions-francaises.fr)). Dans le texte en question, l'auteur Réda MALEK, emploie cette expression, issue de la culture française, pour démontrer que le peuple algérien peut, lui aussi, se trouver en position de force contre le colon.

---

- **Verser sa part de sang / Chair à canon**

Le texte intitulé « *L'espoir des peuples colonisés* », figurant dans la page 50, est marqué par la présence des deux dernières expressions de ce premier projet. Ces expressions sont : « *Verser sa part de sang* » et « *Chair à canon* ». La première existe, d'abord, sous la forme « *verser le sang* » qui, métaphoriquement, désigne faire couler du sang ainsi causer des souffrances à ses prochains, physiques qu'elles soient ou psychiques ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Par contre « *Verser sa part de sang* » fait référence aux souffrances que pourraient endurer la personne elle-même et aux sacrifices qu'elle ferait pour les autres. Quant à la deuxième expression « *Chair à canon* », elle prend son origine de l'un des discours de Napoléon Bonaparte qui considère le soldat comme un esclave et un être de valeur inférieure. C'est pourquoi, sans remords ni regrets, les envoie à combattre en première ligne ([www.expressions-francaises.fr](http://www.expressions-francaises.fr)). Ainsi, cette expression représente toute personne destinée à mourir sur le champ de bataille en guise de sacrifice. Les algériens ont aussi contribué à la victoire du peuple français contre les nazis, et ils se sont sacrifiés espérant gagner la liberté de leur peuple en retour mais, finalement, ils n'étaient que des chairs à canon.

Enfin, les types des textes de ce projet alternent entre des textes littéraires (narratifs à visée informative) et des articles de presse. Dans les textes d'histoire, il est question de relater les faits historiques des nations, des personnages de l'histoire de l'homme, et/ou même des vérités générales, visant à informer les lecteurs ; et du fait que les expressions figées sont des expressions métaphoriques, rhétoriques et souvent à sens figurés, ne peuvent avoir de place, que rarement, dans ce genre de textes.

### 3.4.2 Deuxième projet

<b>Projet 02 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.</b>	77-78	Hamid Serradji réunit les fellahs.	Mohamed DIB.	<i>L'incendie</i> , ed. Le Seuil. 1954.	Texte littéraire.	6-Faire de beaux discours 7-Tenir à cœur	
	80	Faut-il dire la vérité au malade ?	P.Viansson-Ponte et L.Schwarzenberg.	<i>Changer la mort</i> , Albin Michel, Paris, 1997.	Texte littéraire.		✘
	83-84	Les OGM en question.	Catherine Vincent.	Le Monde, 23 Juin 1998.	Article de presse.	8-Prendre à cœur	
	86-87	Comment reconnaître le racisme ?	Tahar BEN JELLOUN.	<i>Le Racisme expliqué à ma fille</i> , éditions du Seuil, 1998.	Texte littéraire.	9-C'est du travail arabe 10-Se prendre au sérieux	
	88	Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde.	Tahar BEN JELLOUN.	<i>La Xénophobie</i> , Le Monde, Dossiers et documents, 1978.	Article de presse.		✘
	90-91	Le « Titanic » et les OGM.	J-C Membre.	Contribution au forum citoyen sur les OGM, site internet de l'Assemblée Nationale, 7 septembre 1998.	Article de presse.		✘
	93	Le déserteur, Boris Vian, 1953.	Boris Vian.	1953.	Poésie.	11-Fermer la porte au nez des années	

97	//	J.Cazeneuve.	<i>Guerre et Paix</i> , 1995 Encyclopédia Universalis.	Texte littéraire.		×
99	La crise des certitudes.	P.Valery,	« <i>Discours au collège de Sète</i> », Variété 4, Ed. Gallimard.	Texte littéraire.		×
102	Lettres à Madame de Francueil.	Jean Jacques Rousseau.	<i>Les rêveries d'un promeneur solitaire</i> , Bookking International, Paris, 1994.	Texte littéraire.		×
104 - 105	Pourquoi les guerres ?	Guy de Maupassant	<i>Sur l'eau</i> , 1888.	Texte littéraire.		×
108	La propriété privée, facteur d'inégalité.	Jean Jacques Rousseau.	<i>Discours sur l'origine de l'inégalité</i> , 1755.	Texte littéraire.		×
109	La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau.	Voltaire.	<i>Questions sur l'encyclopédie</i> . 1770	Texte littéraire.		×
114	Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe (1766).	Voltaire.	<i>Lettre au docteur Jean-Jacques Pansophe</i> , avril 1766.	Texte littéraire.		×
130	La naissance d'un géant.	Jörg Rohleder et Joachim Hirzel.	-Focus-Munich. Dans Courrier International n° 833, du 19 au 25 octobre 2006.	Article de presse.		×

	131	Par- delà le bien et le mal.	Andrew Keen.	<i>The Weekly Standard</i> – Washington, dans <i>Courrier International</i> n°833, du 19 au 25 octobre 2006	Article de presse.		×
	132 - 133	Insatiable Google.	Jörg Rohleder et Joachim Hirzel.	<i>-Focus-Munich</i> . Dans <i>Courrier International</i> n° 833, du 19 au 25 octobre 2006.	Article de presse.		×
	134	La philanthropie version 2.0	Katie Hafner.	<i>The New York Times</i> (extrait). Dans <i>Courrier International</i> n° 833, du 19 au 25 octobre 2006.	Article de presse.		×

Afin d’aborder le débat d’idées comme thématique diversifiée, les concepteurs du manuel ont consacré dix-sept (17) textes argumentatifs à étudier dans ce deuxième projet. Sur dix-sept(17) textes, il y en a dix (10) textes littéraires, six (06) articles de presse et un (01) texte de poésie. En effet, six (06) expressions figées figurent dans quatre (04) textes uniquement. Alors que les treize (13) autres n’en contiennent aucune. Nous développons l’analyse de ces expressions dans ce qui suit :

- **Faire de beaux discours**

Le premier texte du deuxième projet s’inscrit dans les pages 77 et 78. Il s’intitule « *Hamid Serradj réunit les fellahs* » et y figure deux expressions figées. D’abord, « *Faire de beaux discours* » est une expression qui signifie l’art de bien parler et de bien s’exprimer. En langue française, on dit que quelqu’un est un beau parleur quand il est éloquent ou même un charmeur. Nous pouvons retrouver son équivalent en langue amazighe qui est « *aheddad n wawal* ». Chez les kabyles, elle se dit de la personne qui mesure ses paroles avant de les prononcer. Et dans ce

---

rapprochement des deux langues et cultures que nous pouvons ressortir la dimension interculturelle de cette expression.

- **Tenir à cœur**

Nous avons, par la suite, l'expression « *Tenir à cœur* ». Elle est apparue, également, au XIX<sup>e</sup> siècle dans le langage courant et qui y demeure jusqu'à nos jours. Ayant le même sens de « *avoir quelque chose à cœur* », elle veut dire porter beaucoup d'intérêt à quelque chose ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

- **Prendre à cœur**

De plus, « *Les candides prennent leur mission à cœur* » est une expression figée qui apparaît dans le texte « *Les OGM en question* » à la page 83 du manuel scolaire. « *Prendre à cœur* » est l'une des expressions ayant vu le jour au XV<sup>e</sup> siècle. Elle a pour signification s'appliquer fortement dans la réalisation de quelque chose auquel l'on attache beaucoup d'importance ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

- **C'est du travail arabe/ Se prendre au sérieux**

En outre, Tahar BEN JELLOUN, auteur et écrivain marocain, explique le racisme à sa fille dans un texte intitulé « *Comment reconnaître le racisme ?* », extrait de son œuvre « *Le Racisme expliqué à ma fille* ». Dans son texte, il emploie, d'abord, l'expression figée « *C'est du travail Arabe* » qui fait référence au travail mal réalisé qui nécessite d'être refait. La colonisation européenne a fait de la beauté et de la haute qualité du travail Arabe un patrimoine dévalorisé à cause de son mouvement anti-arabe ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)). Ensuite, nous remarquons l'emploi d'une autre expression qui est « *Se prendre au sérieux* » et qui veut dire avoir une très haute opinion de soi-même et se surestimer ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)). En effet, elle symbolise l'un des traits caractéristiques des racistes.

- **Fermer la porte au nez des années**

Enfin, « *Fermer la porte au nez de quelqu'un* » ou bien « *claquer la porte au nez de quelqu'un* » est une expression figée qui date du début du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'interdiction d'entrée est représentée par la porte fermée et le verbe « *claquer* » renvoie à la brutalité de l'action

([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Notre texte « *le déserteur, Boris Vian, 1953* » est un poème rédigé par Boris Vian adressé au Président de la République de l'époque, afin de l'informer de sa décision de déserteur au lieu de répondre à l'ordre de mobilisation à la guerre et son refus catégorique de cette dernière.

Comme dans le projet précédent, il s'agit des articles de presse ainsi que des textes littéraires qui, cette fois, visent à convaincre à travers un débat d'idées. Malgré leur littérarité, ces textes n'appartiennent pas au discours familier. Ils se caractérisent, par contre, par un lexique généralement complexe et soutenu. C'est pourquoi nous ne retrouvons que quelques expressions qui s'inscrivent dans le registre familier et qui peuvent être également employées dans ces types de textes.

### 3.4.3 Troisième projet

Projet 03 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.	136	//	//	Texte inédit.	Texte littéraire.	×
	137	Appel du Directeur de l'Unesco.	Amadou Mahtar M'BOW.	Courrier de l'Unesco, février 1984.	Texte littéraire.	×
	142	AU PEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE.	Sous la direction d'Henri Alleg.	Extrait de <i>La guerre d'Algérie</i> , sous la direction d'Henri Alleg, tome 3, p. 507	Texte littéraire.	×
	144	Protégeons notre planète.	Jean ROSTAND	<i>Inquiétudes d'un biologiste</i> , éd. Stock, 1967.	Texte littéraire.	×
	149-150	POUR LES ENFANTS DU MONDE.	Les lauréats du Prix Nobel de la Paix 2001.	//	Article de presse.	×

151	Appel de l'Abbé Pierre.	L'Abbé Pierre.	1 <sup>er</sup> février 1954 sur radio Luxembourg.	Article de presse.		×
154-155	L'appel du 31 octobre 2000.	//	Journal « L'humanité » du 31-10-2000.	Article de presse.		×
158	La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité.	Pr. Jean-François Delfraissy.	Direction de l'ARNS. 2006.	Article de presse.		×
160-161	La langue française : une part ou une tare de notre histoire.	Slimane BENAÏSSA.	<i>Les fils de l'amertume</i> , Edition Plon. Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.	Article de presse.		×

Le plus court des projets du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS est ce troisième projet. Nous y comptons neuf 9 textes dont quatre textes littéraires et cinq articles de presse, dans lesquels nous ne retrouvons aucune trace des expressions figées.

Après avoir soumis ces textes à l'analyse, nous avons constaté qu'il s'agit de textes sous forme de lettres ouvertes. Ces lettres sont adressées au grand public, c'est-à-dire à toutes les catégories de lecteurs, telles que le texte « Protégeons notre planète » et « L'appel du 31 octobre 2000 » qui s'adressent à la population mondiale. Ou bien à des particuliers, à l'exemple de la lettre de Jean Jacques Rousseau dans « Lettres à Madame de Francueil » où il s'adresse à la gouvernante de ses enfants ; ou encore la « Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe (1766) ». Les premières ont pour objectif de transmettre un message à titre personnel, de l'auteur au destinataire. Par contre, les secondes incitent à rejoindre diverses causes humanitaires à travers un discours clair et objectif, ce qui ne serait pas le cas si nous recourons au discours nuancé.

### 3.4.4 Quatrième projet

Projet 04 : Rédiger une nouvelle fantastique.	178	Le récit du vieux Ngala.	E. Goyémidé.	<i>Le dernier survivant de la caravane</i> , Ed. Hatier 1985.	Texte littéraire.		×
	180	Le Nez.	N. Gogol.	<i>Le Nez</i> (1835), trad. française, Ed. Flammarion, 1995.	Texte littéraire.	12-Se mettre en devoir de	
	182-184-185-187-188-190-191.	La main.	Guy de Maupassant.	<i>La main</i> , 1883.	Texte littéraire.	13-A cheval sur 14-Tirer l'œil	
	194-195	/	Guy de Maupassant.	<i>La peur</i> , 1884.	Texte littéraire.		×
	196-197	Une décision hardeuse.	B.Stoker.	<i>L'invité de Dracula</i> , Ed. du Masque, 1979.	Texte littéraire.		×
	199	Etrange créature.	H.P. Lovecraft.	<i>Je suis d'ailleurs</i> , Ed. Denoël, 1961.	Texte littéraire.		×
	201	Une boutique singulière.	Théophile Gautier.	<i>Le pied de la Momie</i> , Ed. Gallimard, 1981	Texte littéraire.	15-Bric-à-brac 16-Jeter l'œil	
	203-204	Troublante destinée.	Théophile Gautier.	<i>Le chevalier double</i> , 1840.	Texte littéraire.		×
	206-207	//	Théophile Gautier.	<i>Le chevalier double</i> , 1840.	Texte littéraire.	17-Avoir le cœur percé des sept glaives de la douleur	×

	208	Les masques.	Jean LORRAIN.	<i>Histoires de masques</i> , Ed. Ch. Pirot, 1987.	Texte littéraire.		×
	210-211	Qui sait ?	Guy de Maupassant.	<i>Qui sait ?</i> , 1890.	Texte littéraire.		×
	216	L'apparition.	Guy de Maupassant.	<i>Le Horla</i> , 1887.	Texte littéraire.	18-Faire semblant de	
	De 222 à 226	Suicide au parc.	Dino Buzzati.	<i>Suicide au parc</i> , Traduction Jacqueline Remillet, Laffont, 1967.	Texte littéraire.	19-Tant bien que mal 20-Casser les pieds de 21-S'il n'a pas un grain 22-Doux comme le vent d'avril 23- A tout bout de champ 24- courir le monde	

En dernier lieu, nous avons « *La nouvelle fantastique* » comme objet d'étude dans le quatrième projet. Ce dernier comporte treize (13) textes littéraires dans lesquels apparaissent treize (13) expressions figées. Parmi ces expressions, nous en avons choisi six (06) seulement pour l'analyse.

- **Être à cheval sur**

Commençons, d'abord, par la série de textes « *La main* » de Guy de Maupassant, rédigée à la longueur de dix pages de 182 à 191, contient deux expressions figées « *Être à cheval sur* » en fait partie. Elle tire son origine de la discipline sportive " l'équitation ". Elle signifie être pointilleux, par rapport aux stricts pas et sauts que l'on apprend aux chevaux ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Ainsi, dans le contexte du texte, l'auteur décrit la position de son interlocuteur par l'expression « à cheval sur une chaise ».

- **Bric-à-brac**

Ensuite, « *Marchands de bric-à-brac* » est l'une des deux expressions figées qui marquent le texte « *Une boutique singulière* » à la page 201. Cette expression est d'origine inconnue, or elle a connu plusieurs changements à travers les siècles. D'abord, au XVe siècle, elle était « en bloc et en blic ». Au XVIe siècle, elle est devenue « à bricq et à bracq ». Ensuite, au XVIIe siècle, elle

---

commençait à prendre la forme de l'expression actuelle et dite « de bric et de brac ». Enfin, en 1825, l'Académie française a décidé de fixer la forme de l'expression telle qu'elle figure dans notre texte ([www.lalanguefrancaise.com](http://www.lalanguefrancaise.com)). Ainsi, elle représente un ensemble d'objets de peu de valeur et de provenances diverses présentés dans un grand espace en désordre.

- **Avoir le cœur percé des sept glaives de douleur**

En outre, nous avons « *Edwige à le cœur percé des sept glaives de douleur* ». Cette expression figure dans le texte, extrait de l'œuvre de Théophile Gautier « *Le chevalier double, 1840* », qui apparaît à la page 206-207. L'origine de cette expression remonte à l'histoire de la Sainte Vierge Marie qui a vécu dans la douleur dès son jeune âge. Commenant, d'abord, par la première douleur à la prophétie de Siméon sur l'enfant Jésus; la seconde est la fuite de la Vierge Marie avec sa famille en Égypte et la disparition de son fils pendant trois jours au Temple. La quatrième consiste en leur rencontre sur la *Via crucis*. Ainsi, la cinquième est représentée par la contemplation de la souffrance et de la mort de son fils ; enfin, les deux dernières douleurs sont l'accueil du corps de Jésus à la descente de la croix et son abandon lors de la mise au tombeau ([www.wikipédia.com](http://www.wikipédia.com)). Ce texte semble être la suite du texte « *Troublante destinée* », les deux textes racontent l'histoire d'un enfant à qui l'on a prédit de vivre dans le bonheur ou dans le malheur absolu durant toute sa vie ; et dont Edwige, la mère, vit une souffrance quotidienne qui lui perce le cœur. En effet, l'auteur emploie l'expression « *percé des sept glaives* » pour comparer la douleur profonde d'Edwige à celle de La Vierge Marie. Nous considérons l'introduction de cette expression d'origine religieuse comme un trait d'interculturalité véhiculé par la langue française.

- **Casser les pieds de quelqu'un/ Avoir un grain/ Courir le monde**

Par la suite, le dernier texte « *Suicide au parc* » contient six expressions figées. Parmi elles, nous avons choisi trois expressions à analyser. D'abord, « *Casser les pieds* » de quelqu'un veut dire l'ennuyer terriblement. Elle est apparue dans l'argot du XIXe siècle ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Ensuite, il y a l'expression « *avoir un grain* » apparue au XVIIIe siècle. Le grain était, autrefois, l'unité de mesure de poids chez les bijoutiers et les pharmaciens. Elle désignait une petite quantité ([www.dictionnaire.notretemps.com](http://www.dictionnaire.notretemps.com)). D'où la comparaison avec la personne dotée d'un petit cerveau ou encore un peu folle. Nous retrouvons, également, l'expression « *courir le monde* », issue de la littérature des XVIIIe et XIXe siècles, employée dans

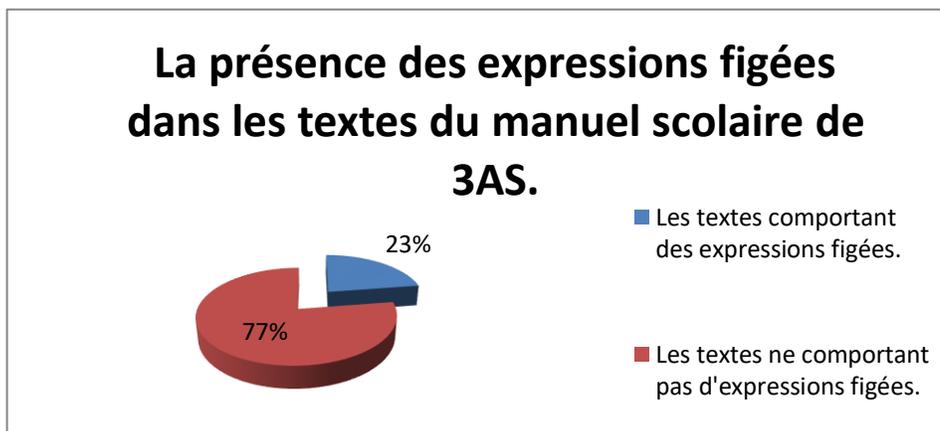
son sens figuré et signifie voyager à pied à travers un pays pour découvrir toutes ses facettes et en témoigner ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). C'est aussi pour décrire la difficulté de la tâche à accomplir ou de l'objectif à atteindre. Pour contextualiser l'ensemble de ces expressions dans leur texte, l'auteur parle de Stéphane, un accro d'automobiles qui ennuie sa femme et ses amis par son obsession au point de douter de sa capacité mentale. Il parvient finalement à s'acheter la voiture de ses rêves avec laquelle il parcourt le monde. Ces expressions sont employées dans différentes situations de communication afin de décrire

Des expressions telles que « *se mettre en devoir de* », « *tirer l'œil* », « *Jeter l'œil* », « *faire semblant de* », « *tant bien que mal* », « *à tout bout de champ* » ou même « *doux comme le vent d'avril* » figurent dans les mêmes ou dans d'autres textes que les expressions analysées. Ce n'est pas étonnant que les récits fantastiques de ce dernier projet aient plus d'expressions figées par rapport aux trois premiers projets du manuel scolaire. Ceci s'explique par le fait que ces textes narratifs visent à susciter l'imaginaire du lecteur à travers des formules métaphoriques et rhétoriques, plus ou moins comprises par les apprenants, afin d'améliorer leur apprentissage de la langue.

### 3.4.5 Synthèse des résultats

**Tableau 2 :** La présence des expressions figées dans les textes du manuel scolaire de 3AS.

Nombre de textes du manuel scolaire	Nombre de textes comportant des expressions figées	Nombre de textes ne comportant pas d'expressions figées.
62	14	49



---

**Titre 1:** Tableau et graphique représentant le taux de présence des expressions figées dans les textes du manuel scolaire de 3AS.

A la lumière de l'analyse des textes, du tableau et du graphe des statistiques précédents, nous constatons que seulement 23% des textes du manuel scolaire contient des expressions figées, l'équivalent de quatorze (14) textes sur le total de soixante-deux (62) textes.

L'aspect interculturel de la langue française est relativement présent dans la plupart des textes du manuel. Cependant, l'emploi des expressions figées n'est pas l'un des démarches des concepteurs du manuel. Il reste à dire que, par rapport au volume des textes, 30 expressions figées ne sont pas suffisantes pour bien véhiculer la dimension culturelle voire même interculturelle de la langue française, surtout si certains textes dans lesquels elles figurent ne sont pas traités.

### **3.5 Analyse des consignes**

Dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, nous remarquons qu'après chaque texte il y a une liste de questions successivement posées et réparties selon leurs types. Il en existe, d'abord, des questions d'observation qui attirent l'attention de l'apprenant-lecteur aux différents éléments paratextuels, qui accompagnent les textes, afin de deviner leurs contenus. Par exemple, dans la page 13, il est question de « *Observez les éléments périphériques du texte et dites quel est le thème abordé dans ce texte* » et dans la page 28 « *A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type du texte ?* ».

Ensuite, il y en a des questions de compréhension, liées aux contenus des textes. Ces questions servent à guider les apprenants à une meilleure compréhension de l'écrit ; par exemple, « *Quelles sont les découvertes des Arabes énumérées dans le texte ?* » s'inscrit dans la page 26, dans la rubrique des questions de compréhension qui accompagnent le texte « *Mathématiques et Astronomie* » de la page 25. Ainsi pour « *L'auteur relate-t-il en s'appuyant sur des documents ou raconte-t-il des événements qu'il a vécus ? Justifiez votre réponse* » dans la page 44.

Des questions d'ordre analytique apparaissent, également, pour fertiliser l'esprit analytique et critique chez les apprenants. Celles-ci poussent les apprenants à réutiliser leurs connaissances et compétences antérieures pour l'acquisition d'autres. Ce type de questions apparaît sous plusieurs

---

formes telles que : « *Étudiez les deux premières phrases du texte : combien de réponses pouvez-vous donner aux questions posées ?* » à la page 81 ; ou alors « *Relevez la progression de l'explication du racisme. Par quel procédé l'auteur appuie-t-il chaque étape ?* » à la page 87.

Enfin, nous retrouvons des consignes de production et de reproduction orale et écrite. Ces questions servent à exploiter les connaissances des apprenants en les traduisant en savoirs à employer dans des situations de communication non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral. Nous citons, par exemple, la consigne de production écrite « *Qu'est-ce que le racisme ? ....* » à la page 89, et la consigne de reproduction écrite « *En vous appuyant sur le plan déjà dégagé, reformulez en une dizaine de ligne, le texte de J.HAMBURGER* » figurant dans la page 7. Ainsi, pour la production orale comme « *Chacun de vous choisit un lieu qui lui est familier. Il en fera oralement deux descriptions : la première réaliste, la seconde inquiétante en imaginant une circonstance particulière* » dans la page 198. Pour la consigne de reproduction orale, nous avons choisi celle qui apparaît dans la page 29 : « *Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1962 ? Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez oralement les informations recueillies. Prenez des notes pour faire oralement une courte synthèse des informations exposées* ».

Enfin, après la lecture approfondie de ces questions et consignes, nous avons constaté qu'il n'y a que trois expressions figées dans toutes les consignes du manuel scolaire.

- **Remonter le moral**

Il s'agit, d'abord, de l'expression « *remonter le moral* » figurant dans la consigne de l'expression écrite de la page 37 « *Vous attendez, avec vos camarades de classe, l'affichage des résultats de l'examen de fin d'année. Certains montrent des signes d'angoisse. Vous décidez, avec quelques amis, de les aider à supporter l'attente. En une vingtaine de lignes, décrivez l'ambiance créée pour leur remonter le moral* ». Cette expression, apparue au XXe siècle, est utilisée en langue française, elle est synonyme de redonner espoir ou alors encourager quelqu'un qui n'a pas le moral, c'est-à-dire découragé, déprimé et désespéré. Elle est le contraire de « *avoir le moral dans les chaussettes* » qui veut dire avoir le moral en bas de son échelle ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

- **Se faire une idée**

---

Ensuite, nous avons l'expression « *se faire une idée* », au singulier, au lieu de « *se faire des idées* ». Les deux expressions signifient : deviner, imaginer ou même illusionner de ce que l'on ignore. Dans notre consigne « *La visite chez l'Anglais a-t-elle permis au narrateur de se faire une idée précise du personnage ? Quel est le passage qui le montre ?* ». Le narrateur devrait découvrir la personnalité mystérieuse du personnage principal, c'est pourquoi l'auteur se sert de cette expression.

- **Prendre le relais**

« *Prendre le relais* » est, enfin, la troisième expression figée qui apparaît dans la rubrique des activités du manuel scolaire, et plus précisément à la page 183, dans la consigne « *Rédigez le début d'une nouvelle dont vous serez le(la) narrateur (trice) et dans lequel vous annoncez un phénomène surnaturel; parmi les personnages, vous mettez au premier plan celui qui prendra votre relais* ». Ayant le même sens que « *prendre la relève* », elle signifie libérer quelqu'un de ses obligations ou prendre sa place dans l'accomplissement d'une ou de plusieurs actions ([www.langue-française.tv5monde.com](http://www.langue-française.tv5monde.com))

- **Être digne de foi**

Nous signalons, à titre exceptionnel, la présence de l'expression « *être digne de foi* », qui veut dire être crédible et se dit de toute personne ou sujet qui inspire la confiance ([www.universalis.fr](http://www.universalis.fr)). Elle apparaît dans la rubrique « *Faire le point* » de la page 186.

### **3.6 Analyse des activités**

Les activités et les exercices d'applications, ont leurs places à la fin de chaque séquence pédagogique, ceci est conçu de la sorte afin que l'enseignant évalue, chez l'apprenant, le degré de compréhension et d'assimilation des cours présentés lors de la séquence. De ce fait, vérifier la réussite ou l'échec des objectifs pédagogiques tracés au début de cette dernière.

Nous retrouvons deux types principaux d'activités : les activités écrites et les activités d'expression orale. Le premier type comporte les différentes activités de grammaire, conjugaison, lexique et de compréhension et expression de l'écrit. Ces activités servent à renforcer la pratique de langue à l'écrit et remédient aux lacunes des apprenants, après chaque fin de séquence pédagogique.

---

Le second type s'attarde, surtout, sur les différentes situations d'expression orale. Ces dernières servent à améliorer les différents aspects de la langue orale chez les apprenants, comme la prononciation et la fluidité de la parole.

Après l'analyse des activités du manuel scolaire, nous remarquons que ces dernières varient selon l'objet d'étude de la séquence dans laquelle elles s'inscrivent. Ces activités apparaissent sous forme d'extraits de textes, de phrases... dans lesquelles nous retrouvons trois expressions figées.

- **Toucher à terme de**

D'abord, l'expression « *toucher à terme de* » qui existe encore sous la forme « *Toucher au but* » et qui voudrait dire atteindre un objectif ou atteindre une fin. Son origine dérive du verbe « *butter* » qui signifie « *point final* » ou « *moment final* » ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Les français emploient cette expression dans ce même sens. Cet emploi apparaît dans l'activité écrite de la page 40 « *Lorsque les bateaux arrivèrent en vue des côtes d'Afrique, Elissa comprit que le long voyage touchait enfin à son terme* » afin d'exprimer la fin du voyage.

- **Prendre au sérieux**

Ensuite, nous retrouvons à nouveau l'expression « *prendre au sérieux* », mais, cette fois, dans une phrase de la cinquième activité de la page 168 « *Il avait toujours eu de la peine à prendre au sérieux les campagnes de prévention routière* ». Cette expression veut dire attacher une grande importance à quelqu'un ou à quelque chose ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Dans la phrase que nous venons de citer, le contraire est exprimé par le rajout d'une autre expression qui est « *avoir de la peine à* » qui signifie rencontrer des difficultés et avoir du mal à réaliser une action. L'ensemble mène à dire que le sujet de la phrase « *Il* » « *prend à la légère* » le sujet dont il est question dans l'énoncé. Ces expressions forment un ensemble de métaphores employées par les français afin d'exprimer le taux d'importance qu'ils accordent aux gens ou aux choses.

- **S'enfuir à toutes jambes**

Finalement, nous signalons la présence de l'expression figée « *s'enfuir à toutes jambes* » dans l'extrait n°2 des « *Misérables de Victor Hugo* » à la page 189, représentant un texte d'exercice. Cette expression est apparue au XVI<sup>e</sup> siècle pour faire référence à la vitesse produite par plusieurs

---

individus par « *toutes* » leurs « *jambes* » réunies pour renforcer la course ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)). Par conséquent, s'enfuir à toutes jambes veut dire s'enfuir en vitesse. L'auteur, dans ce texte, raconte l'histoire de Jean Valjean et décrit une de ses scènes où il commet un vol et s'enfuit à toutes jambes. En effet, ce fameux personnage est considéré comme l'un des symboles de la culture française.

## **Conclusion**

Après une analyse approfondie du manuel scolaire de français de 3AS, nous constatons que les textes supports et les activités pédagogiques conçus pour le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de la classe terminale de FLE, ne contiennent que rarement des expressions figées. Uniquement trente et une (31) expressions figées figurent dans l'ensemble du manuel, y compris les consignes. Par conséquent, aucun cours n'est programmé à l'enseignement de ces unités de langue.

L'analyse du manuel scolaire de 3AS nous a permis de constater que ce document destiné aux apprenants et aux enseignants de la langue française accorde une relative importance à l'aspect interculturel de cette langue. Il a pour objectif de transmettre une culture générale à travers des textes rédigés en langue française. Cela apparaît essentiellement dans les textes du premier et du quatrième projet. La culture que véhicule la langue française est rarement évoquée, sauf quelques fois à travers des expressions figées.

Cette analyse nous fait prendre conscience que les textes supports et les activités pédagogiques ne mènent pas les apprenants de cette langue à développer une compétence interculturelle.

---

**Chapitre IV**

**L'analyse du questionnaire :**

**L'emploi des expressions figées**  
**par les enseignants**

---

## **Introduction**

Afin de réaliser une recherche complète et cerner tous ses axes, une petite investigation avec des enseignants est incontournable pour nous renseigner sur leur utilisation des expressions figées pour véhiculer l'aspect interculturel de la langue française en classe de FLE.

Notre enquête est sous forme d'un questionnaire contenant dix (10) questions : ouvertes, mi-ouvertes, fermées et mi-fermées. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre méthodologique, nous avons enquêté neuf (09) enseignants.

Le tableau ci-dessous retrace les réponses fournies par les enseignants sur chacune des questions posées.

### **1. L'analyse des réponses du questionnaire adressé aux enseignants**

#### **1.1 L'expérience professionnelle des enseignants**

D'après les réponses fournies par les enseignants, six sur neuf d'entre eux (E1-2-3-4-6-9) ont plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement de la langue française, alors que le reste, soit 3 enseignants, en ont moins, comme (E5-7-8). L'expérience d'un enseignant est un élément très important dans l'acte d'enseignement-apprentissage comme elle contribue dans sa réussite ou son échec.

#### **1.2 La formation des enseignants**

D'après les réponses des enseignants, nous avons constaté que la majorité, soit cinq enseignants sur neuf, sont titulaires d'une licence d'enseignement délivrée par l'ENS (École Normale Supérieure de L'enseignement) ; les enquêtés (E1-3-5-6-7) sont donc destinés à l'enseignement dès le départ de leur cursus universitaire. Tandis que trois des enseignants restants ont une licence classique en langue et littérature française (E2-4-9), nous retrouvons un enquêté (E8) diplômé d'un Master en didactique des langues étrangères.

#### **1.3 L'emploi des expressions figées à l'oral**

Comme l'affirment si bien la majorité des enseignants, soit 6 (E1-3-5-6-7-8) sur la totalité, les expressions figées sont utilisées dans le discours oral. Ceci est, probablement, dû aux habitudes

---

verbales des enseignants ; c'est-à-dire à leur façon d'utiliser la langue dans les situations de communications habituelles auxquelles ils font face. Cependant, d'autres l'infirmement, à l'exemple de (E2-4).

Par contre, les autres relient ce manque d'utilisation soit aux objectifs pédagogiques qui ne sont pas liés aux connaissances que pourraient véhiculer les expressions figées ou bien au type du discours à tenir en classe, comme le justifient les propos de l'enquêté (E2) dans sa réponse à la quatrième question : « *Le discours oral doit être pragmatique, clair et précis* ».

#### **1.4 Compréhension ou incompréhension des expressions figées**

Il est à souligner que les réponses des enseignants à cette question reflètent si bien la divergence de compétences de communication chez les apprenants en classe de FLE, lorsqu'il s'agit des expressions figées. C'est ce qui explique la compréhension de certains mots et l'incompréhension d'autres.

Les apprenants manifestent une compréhension des expressions les plus courantes qui existent, d'abord, dans leur langue maternelle mais aussi les plus utilisées en dehors de classe de FLE, comme le témoignent les enquêtés (E5-6-7-8) : « *E5 : Cela dépend de l'expression employée. Les plus courantes sont facilement assimilées contrairement aux moins courantes* », « *E7 : les apprenants comprennent les expressions figées dans la majeure partie du temps* ». Cependant, les enquêtés (E1-3-5-6-7-8-9) expliquent que les apprenants manifestent une incompréhension dès lors qu'ils font face à des expressions figées non familières ; « *E6 : pour les plus utilisées et qu'ils ont l'habitude d'entendre, le problème ne se pose pas, il arrive qu'ils demandent d'expliquer celles qu'ils n'ont pas déjà entendues* ». A l'exception des enquêtés (E2-4) qui, de base, n'utilisent pas d'expressions figées dans leurs discours et qui pensent que « *E2 : le discours oral doit être pragmatique, clair et précis* ».

Face aux incompréhensions liées à l'emploi de ces expressions, la plupart des enseignants mettent en place les mêmes stratégies communicatives pour transmettre l'information. Parmi ces stratégies, nous retrouvons l'ensemble des procédés d'explication comme : l'explication chez les enquêtés (E3-5-6), l'exemplification chez (E1-8), la reformulation chez (E7-8), la contextualisation et l'étymologie nous les retrouvons chez l'enquêté (E6) et, enfin, la traduction chez les deux enquêtés (E7-8).

---

Nous précisons que les deux enquêtés (E2-E9) n'utilisent pas les expressions figées en classe de FLE pour avoir un discours clair et précis. Cependant, ils gèrent les incompréhensions auxquelles ils pourraient faire face par l'emploi des procédés explicatifs comme l'explication, l'exemplification et la reformulation.

### **1.5 Organisation d'une séance de cours pour l'enseignement des expressions figées**

L'ensemble des informateurs ont répondu négativement à cette question. Aucun des enseignants enquêtés ne consacre une séance de cours à l'étude des expressions figées. Les raisons pour lesquelles ces enseignants n'accordent pas de temps à cet enseignement sont :

D'abord, selon les enquêtés (E2-3-5-6-7-8-9), la progression émane du ministère ne permet pas de lui consacrer une séance de cours, comme témoigne « *E9 : puisque j'ai des séances bien précises et je suis la progression émane du ministère* ». A l'exception des enquêtés (E1), qui le considère comme une réaction spontanée entre les interlocuteurs francophones « *E1 : C'est spontané* » ; et (E3) qui, malgré l'obligation de suivre le programme, les introduit afin d'en apprendre quelques-unes aux apprenants ; « *E3 : Cela ne figure pas dans notre programme. C'est pendant le cours que j'utilise certaines de ces expressions afin de leur apprendre quelques-unes* ». En effet, ceci ne nécessite pas forcément une séance de cours.

### **1.6 Le sens de l'interculturel pour les enseignants**

A la question de savoir ce que signifie l'interculturel chez les enseignants, nous synthétisons leurs réponses comme suit :

D'abord, les enquêtés (E1-4-7-8) se rejoignent pour dire que « *L'interculturalité est le lien entre les différentes cultures et langues qui puissent exister* ». En effet, c'est une définition qui manque de précision car les enquêtés ne précisent pas de quelles langues et cultures s'agit-il et ne visent pas la langue française en particulier.

Ensuite, nous avons les deux enquêtés (E3 et E6) qui pensent que l'interculturel « *est l'échange et l'interaction entre la culture véhiculée par la langue maternelle et celle de la langue étrangère enseignée* ». Cette perception, par contre, apporte plus de précision en soulignant qu'il s'agit d'une langue étrangère en contact avec la langue maternelle.

---

Enfin, « *L'interculturel est très important pour l'enseignement car il est un savoir qui représente la richesse, la variété, la rencontre et la complémentarité* ». Cette citation est la combinaison des deux perceptions des enquêtés (E2-9) qui évoquent plus l'importance de l'interculturel que sa signification.

### **1.7 Aborder l'aspect interculturel de la langue française en classe de FLE**

Les neuf enseignants enquêtés disent aborder l'aspect interculturel de la langue française en classe de FLE. Certains d'entre eux précisent qu'ils le font en cas de nécessité, comme les enquêtés (E3-4-8-9). Nous en citons quelques réponses en guise d'exemples : « *E3 : Pas souvent. Je le fais lorsque le support que je travaille nécessite cela* », « *E9 : Oui, puisqu'il y a des textes qui demandent l'aspect interculturel pour mieux les comprendre* ». Cependant, d'autres le font rarement comme l'enquêté (E6) et parfois involontairement tel est le cas de (E1) qui dit « *E1 : Oui des fois mais sans le vouloir* » et qui pense que l'interculturel se vit, et cela par rapport à sa réponse fournie à la cinquième question « *C'est spontané* ».

Ces différentes attitudes renvoient aux priorités de chaque enseignant par rapport aux besoins de ses apprenants et aux activités pédagogiques programmées.

### **1.8 L'enseignement de l'interculturel à l'aide des expressions figées**

Ce que nous pouvons déduire à partir des réponses fournies par les enquêtés, c'est qu'ils n'intègrent pas tous les expressions figées dans leur dialogue interculturel avec les apprenants ; à l'exemple des enquêtés (E3-4-5-6-8-9) et contrairement aux enquêtés (E2-7) qui, eux, se servent des expressions figées dans l'enseignement de l'aspect interculturel de la langue française.

Il est à souligner que la réponse de l'enquêté (E1) reflète l'incompréhension de la notion par l'enseignant. D'ailleurs, l'interculturel pour lui est un contenu théorique qui ne peut être enseigné à des apprenants de 3AS, d'où sa réponse « *Généralement, on n'enseigne pas l'interculturel* ».

Le but attendu de cette question était de savoir si les enseignants jouent un rôle en classe pour amener les apprenants à s'ouvrir à l'autre car ce sont les choix didactiques de l'enseignant qui déterminent la relation entre langue et culture

---

## 1.9 L'introduction des expressions figées dans l'enseignement du FLE

Parmi les enseignants, nombreux sont ceux qui ont apprécié l'idée d'intégrer les expressions figées dans leurs discours ainsi dans les différentes activités pédagogiques pour évoquer la dimension culturelle de la langue française ; voire cinq enseignants (E1-2-3-6-7-8) sur neuf. Pour eux, ces expressions servent à mieux communiquer, à découvrir et à s'ouvrir à l'Autre, elles garantissent l'intercompréhension et facilitent l'échange. Selon l'enquête (E6) « *Cela permettra aux apprenants de comprendre et de s'ouvrir à d'autres cultures que la leur et d'être plus tolérants envers l'autre. Cela permettra aussi de faciliter la communication* ».

Tandis que certains tiennent à appliquer le programme ministériel à la lettre tels que les enquêtés (E3-5) se justifiant par « E3 : Très rarement, je suis sanctionnée par le programme » et « E5 : Notre travail dépend du programme et des régulations et les expressions figées n'y figurent pas ». D'autres s'en abstiennent à cause de la difficulté que leurs apprenants rencontrent dans la compréhension des énoncés simples comme est le cas de l'enquête (E9) qui dit : « Puisque j'ai des apprenants en difficulté qui n'arrivent pas à comprendre les mots simples ; et les expressions figées exigent la possession de la compétence langagière et la compétence socioculturelle ». C'est pourquoi, finalement, l'intégration des expressions métaphoriques et complexes telles que les expressions figées n'est pas envisageable.

## 1.10 La sensibilisation des apprenants à la dimension interculturelle de la langue française

Afin de sensibiliser les apprenants d'une classe de FLE à l'aspect interculturel caractérisant leur langue d'étude, les enseignants procèdent de différentes méthodes. Tandis que la plupart incitent à la lecture des romans, des récits de diverses natures et des ouvrages, comme le témoignent les enquêtés (E1-2). D'autres se focalisent sur l'exploration des textes du manuel scolaire, comme (E6), pour mettre en relief les traits d'interculturalité qui s'y trouvent. Ainsi, l'enquête (E7) propose les supports audio-visuels comme les documentaires, les émissions culturelles,... Cependant, l'enseignant enquêtés (E9) n'accorde aucune importance à cet aspect de la langue et, par conséquent, ne consacre pas de temps à son explication ni à la sensibilisation de ses apprenants à ce fait.

---

## 2. Résultats d'analyse

D'après les réponses obtenues, les enseignants de Français Langue Étrangère expriment, d'abord, un manque d'utilisation des expressions figées à l'oral et une absence de considération totale de son emploi à l'écrit. Dans le cas d'utilisation de ces expressions, il peut y avoir une compréhension des mots et des sens comme il est possible de faire face à des incompréhensions auprès des apprenants. Afin de gérer ces incompréhensions, les enseignants recourent aux différentes stratégies de communication comme les procédés explicatifs ; sans pour autant consacrer tout un cours à l'étude des expressions figées.

En ce qui concerne le concept de l'interculturalité, les enseignants semblent avoir une connaissance préalable du sujet. Cependant, aborder l'aspect interculturel de la langue française n'est pas une priorité pour tous les enseignants. Par conséquent, nous trouvons ceux qui le considèrent comme un moyen primordial dans l'acquisition de la langue et d'autres qui l'abordent rarement et parfois involontairement ou même jamais. Ainsi, les moyens qu'utilisent les enseignants pour cette fin sont divers mais les expressions figées ne font pas partie de leurs méthodologies. Or leur intégration reste une option à adopter pour ceux qui s'y intéressent et à rejeter pour ceux du cas contraire.

Enfin, la sensibilisation à l'interculturalité du Français se fait à travers la lecture, la documentation, les médias, etc.

### **Conclusion**

Pour conclure, il est important de rappeler que l'objectif derrière ce questionnaire est de pouvoir détecter la fréquence d'utilisation des expressions figées par les enseignants du cycle secondaire. Ainsi, d'après l'analyse approfondie des réponses des enquêtés, nous arrivons à dire que la majorité des enseignants intègrent les expressions figées dans leur discours oral selon les situations de communication. Ils évoquent, également, l'aspect interculturel de la langue française pendant l'étude des textes et l'accomplissement de certaines activités pédagogiques. Sauf qu'ils ne développent pas cet aspect à travers les expressions figées.

---

## **Chapitre V.**

### **La compétence interculturelle à travers l'interprétation des expressions figées**

---

## Introduction

En vue de connaître le niveau de la compétence interculturelle des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS, en ce qui concerne la compréhension et l'interprétation des expressions figées, nous avons conçu une série de quatre (04) exercices, comportant trente (30) expressions figées, que nous avons mis à la disposition de ces apprenants. Pour ce faire, nous nous chargeons, dans ce présent chapitre, de la discussion et de l'analyse des données recueillies auprès des apprenants.

Nous avons effectué notre enquête de terrain au sein du Lycée20 Août 1956 et du Lycée Hamki Idir de la daïra de Tizi-Ouzou. Pour connaître le niveau des apprenants et leurs connaissances des expressions figées, nous avons opté pour les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire, car c'est des profils de sortie d'un palier de scolarisation qui est le secondaire.

Pour notre enquête nous avons choisi 30 apprenants afin de répondre à notre série d'exercices. Nous avons soumis aux apprenants un test comportant 30 expressions figées réparties en quatre exercices, l'objectif de chaque exercice est différent de l'autre, et cela apparaît dans la consigne de chacun d'entre eux.

Dans notre démarche, nous avons essayé de choisir les expressions les plus simples et communes que les apprenants utilisent le plus dans la vie courante en classe de FLE et en dehors de cette dernière.

Selon les résultats obtenus, nous observerons le nombre de bonnes réponses, et nous analyserons les mauvaises interprétations.

### 1. Expressions figées émanant des apprenants

Dans cet exercice il revient à l'apprenant de citer deux (02) expressions de son choix ; qu'il les ait déjà étudiées ou apprises en dehors de la salle de classe ; accompagnées de leurs explications. Pour guider les apprenants et les mettre sur la piste de la réponse, nous avons exemplifié par une expression « *il fait un froid de canard* » familière, pratiquement, à tous les locuteurs en langue française.

Le dépouillement de cet exercice nous a permis de concevoir une grille d'analyse répartie selon le nombre d'expressions figées fournies par les apprenants et les explications qui les accompagnent.

### 1.1. Les apprenants ayant répondu par deux (02) expressions figées

**Tableau 03:** Les apprenants ayant répondu par deux expressions figées

Réponse par 2 expressions figées					
Copie	Nombre de réponses	Bonne réponse			Mauvaise réponse
		Bonne explication	Mauvaise explication	Absence d'explication	
[2]	2	1	1	/	/
[4]	2	1	/	1	/
[5]	2	2	/	/	/
[6]	2	1	1	/	/
[7]	2	2	/	/	/
[9]	2	2	/	/	/
[13]	2	2	/	/	/
[14]	2	1	/	1	/
[15]	2	2	/	/	/
[16]	2	2	/	/	/
[18]	2	2	/	/	/
[20]	2	/	/	/	2
[21]	2	2	/	/	/
[22]	2	1	1	/	/
[23]	2	2	/	/	/
[24]	2	2	/	/	/
[25]	2	2	/	/	/
[26]	2	2	/	/	/
[27]	2	/	/	/	2
[30]	2	/	/	2	/

Vingt (20) apprenants sur trente (30) ont respecté la consigne de ce premier exercice et ont donné deux (2) expressions figées tel que les apprenants [2] et [4] dont les réponses sont : *j'ai un chat dans la gorge, avoir la chair de poule, tirer le taureau par les cornes*. La première expression a été citée par les deux apprenants cela veut dire qu'elle est couramment utilisée dans leur discours oral. Parmi ces vingt (20) apprenants, douze (12) d'entre eux sont parvenus à bien expliquer les deux expressions tel que nous le constatons dans la copie [5] : *se remplir la pense* veut dire *manger, ça caille* veut dire *il fait froid*. Cependant, il y a eu aussi quelques mauvaises explications, les copies [6] et [22], et même des absences d'explications dans la copie [30]. Nous pouvons dire que la majorité de ces apprenants ont une connaissance préalable voire une maîtrise des expressions figées, alors que certains rencontrent des difficultés d'interprétation voire même une méconnaissance de celles-ci. Ceci revient à l'asymétrie des compétences de la langue française chez les apprenants de la classe de FLE.

La réussite de cet exercice peut s'expliquer par la liberté accordée aux apprenants dans le choix des expressions figées, forcément ils proposeront des expressions qu'ils connaissent voir qu'ils utilisent.

## 1.2. Les apprenants ayant répondu par une (01) expression figée

**Tableau 04** : Les apprenants ayant répondu par une (01) expression figée.

Réponse par 1 expression figée					
Copie	Nombre de réponses	Bonne réponse			Mauvaise réponse
		Bonne explication	Mauvaise explication	Absence d'explication	
[8]	1	1	/	/	/
[11]	1	1	/	/	/
[19]	1	1	/	/	/
[28]	1	/	/	1	/
[29]	1	1	/	/	/

Cinq (05) apprenants parmi trente (30) n'ont réussi à donner qu'une seule expression figée mais elles ont été bien expliquées tel que dans la copie [8] : *chair de poule* qui veut dire *avoir*

*froid*, néanmoins, nous constatons une absence d'explication dans la copie [28] : *être au bout du rouleau*. Nous pouvons justifier ce nombre de réponses données par la connaissance partielle des expressions figées.

### 1.3. Les apprenants n'ayant donné aucune réponse :

**Tableau 05** : Les apprenants n'ayant donné aucune réponse.

Réponse par 0 expression figée					
Copie	Nombre de réponses	Bonne réponse			Mauvaise réponse
		Bonne explication	Mauvaise explication	Absence d'explication	
[1], [3] [10], [12] [17]	0	/	/	/	/

Les cinq (05) apprenants restants, ont préféré ne fournir aucune réponse. Apparemment il existe encore des apprenants en classe terminale qui ne savent pas ce qu'est une expression figée, malgré l'exemple que nous leur avons fourni afin de les mettre sur la piste de la réponse, cela ne les a pas trop aidés.

### 1.4 Résultat de l'analyse du 1<sup>er</sup> exercice :

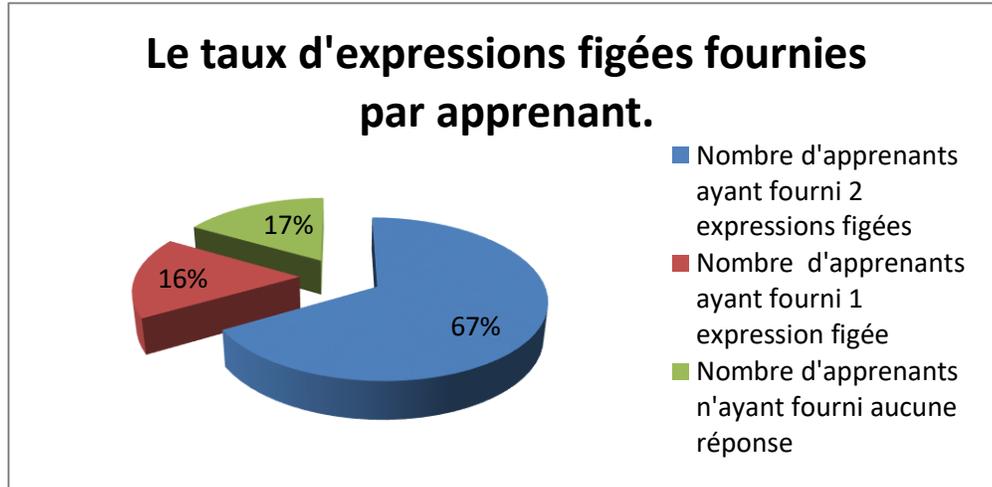
Les statistiques finales du taux de réussite ou d'échec de ce premier exercice sont présentées sous forme de tableau et de graphe ci-dessous.

**Tableau 06** : Le nombre et le taux d'expressions figées fournies par apprenant.

Nombre total d'apprenants		Nombre d'apprenants ayant fourni 2 expressions figées		Nombre d'apprenants ayant fourni 1 expression figée.		Nombre d'apprenants n'ayant fourni aucune réponse.	
30	100%	20	67%	5	16%	5	17%

---

**Figure 2 :** Le taux d'expressions figées fournies par apprenants.



**Titre 3 :** Tableau et graphique représentant le taux de réussite et d'échec du premier exercice.

Comme le montrent le tableau et le graphe, le taux de réussite de ce premier exercice est de 67% contre 33% d'échec. Les apprenants des deux groupes ont, majoritairement, fait preuve de compréhension et ont donné une bonne interprétation des expressions figées qu'ils ont proposées, ce qui reflète, d'abord, leur autonomie dans l'apprentissage du FLE et aussi la connaissance partielle des outils de la langue en question.

Cependant, le reste des apprenants font face aux différents obstacles de compréhension et d'interprétation des formules grammaticales et syntaxiques plus ou moins utilisées dans leur milieu scolaire et social.

---

## 2. Le choix de la bonne signification des expressions figées

La deuxième activité de notre corpus consiste en une liste de treize (13) expressions figées. Pour chacune de ces expressions, nous avons proposé trois (03) explications différentes et nuancées afin de distinguer les apprenants ayant une bonne connaissance du discours métaphorique de ceux qui n'en ont pas.

Nous tenons à préciser que, dans l'analyse suivante, nous avons pris en considération toutes les réponses de tous les apprenants.

### 2.1. Travailler pour le roi de Prusse

#### 2.1.1. Origine et définition de l'expression figée

L'expression « *travailler pour le roi de Prusse* » veut dire : travailler pour rien, ne pas être payé pour ses peines ou sa participation active à une tâche.

Cette expression est apparue officiellement dans les textes vers la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les suppositions sur son origine vont bon train. Elle serait liée au fait que les soldes payées aux mercenaires du royaume de Prusse au début du XVIII<sup>e</sup> siècle étaient dérisoires. ([www.expressio.fr/expressions](http://www.expressio.fr/expressions))

Concernant cette expression nous avons obtenu les résultats suivants.

**Tableau 07** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Travailler pour le roi de Prusse* ».

Travailler pour le roi de Prusse							
Nombre d'apprenants		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	13	44%	16	53%	1	3%

Sur le nombre total des apprenants, soit trente (30), nous avons obtenu treize (13) bonnes réponses, seize (16) mauvaises réponses et une (1) absence de réponse pour cette expression. Bien qu'il existe dans la langue maternelle des apprenants une expression de sens équivalant à celle en langue française « *Txeddmed yef teellamt* », la majorité des apprenants ont trouvé des difficultés

---

pour déduire le sens exact. Parmi les 16 mauvaises réponses la plus récurrente est « être le serviteur d'un roi » étant donné qu'elle ait le sens le plus proche, mais cela revient aussi au fait que le mot « serviteur » renvoie à la fonction d'un domestique du roi et à ses devoirs envers son maître.

## 2.2. Se mettre sur son trente et un

### 2.2.1. Origine et définition de l'expression figée

Le mot « trentain » renvoie à une sorte de drap très raffiné, tissé avec trois mille fils et utilisé pour la fabrication des vêtements de luxe des bourgeois du Moyen Âge. La méconnaissance de ce tissu fut que la population déforme sa prononciation qui serait « trente et un ». Pour l'expression « se mettre sur », elle signifiait « mettre sur soi ». Ainsi, « Se mettre sur son trente et un » est synonyme de s'apprêter pour un événement important. ([www.projet-voltaire.fr](http://www.projet-voltaire.fr))

Pour cette expression nous avons obtenu les résultats suivants.

**Tableau 08** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « Se mettre sur son trente et un ».

Se mettre sur son trente et un.							
Nombre d'apprenants		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	18	60%	12	40%	0	0

Pour cette expression, dix-huit (18) apprenants ont donné une bonne réponse qui est « se faire belle/beau », alors que douze (12) autres n'ont pas réussi à trouver son sens exact. La réponse la plus répétée par les douze (12) apprenants est « avoir trente et un ans » étant donné que le sens nuancé de cette phrase semble pour eux l'explication correcte de cette expression. Il est à préciser que cette expression n'a pas d'équivalent dans la langue maternelle des apprenants. Ces derniers interprètent l'expression à partir des éléments qui la composent, ce qui explique leur choix.

---

## 2.3.Filer à l'anglaise

### 2.3.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Filer à l'anglaise* », cela signifie partir en douce sans dire au revoir et faire preuve d'impolitesse.

Cette expression est assez récente, et on pense qu'elle pourrait être une réponse du berger à la bergère, c'est-à-dire une revanche de la langue française face aux Anglais qui ont de leur côté la même expression. En effet en anglais " to take French leave" veut dire littéralement "filer à la française", partir sans dire au revoir. On utilisait cette expression dans l'armée anglaise pour désigner les déserteurs. ([www.notrefamille.com](http://www.notrefamille.com)).

**Tableau 09** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Filer à l'anglaise* »

Filer à l'anglaise							
Nombre d'apprenants		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	22	73%	8	27%	0	0

Sur 30 apprenants, 22 ont choisi la bonne réponse ; « *partir sans dire au revoir* », en contrepartie 8 apprenants ont donné une mauvaise réponse. Leur choix a porté sur « *porter un filet fabriqué en Angleterre* ». Nous constatons que les apprenants ont confondu entre les homophones « *filer* » et « *filet* », le premier est un verbe qui véhicule l'action de « *s'enfuir* » alors que le second est un nom qui fait référence au « *cabas* » qui est un outil.

## 2.4.Décrocher le cocotier

### 2.4.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Décrocher le cocotier* » signifie obtenir un objet convoité ; parvenir à ses fins, triompher....

Cette expression date du XIXe siècle. Elle fait allusion au mâts de cocagne, souvent dressés dans les villages et enduits de suif ou de savon pour les rendre glissants, au sommet desquels on

accrochait des victuailles et/ou une timbale en argent, objets qui appartenait alors à celui qui arrivait à aller les décrocher ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)).

**Tableau 10 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Décrocher le cocotier* ».

Décrocher le cocotier							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	20	67%	9	30%	1	3%

Pour l'expression « *Décrocher le cocotier* », nous avons eu 22 bonnes réponses : « *parvenir à ses fins* », contre 9 mauvaises réponses et une absence de réponse. Parmi les 9 mauvaises réponses, le choix de 5 apprenants a porté sur « *Abattre le cocotier* » tandis que le reste a choisi « *Cueillir une noix de coco* ». Suivant la logique des apprenants « *Décrocher* » voudrait dire pour les uns « *Déraciner* » et pour les autres « *Cueillir et enlever* ». Nous pouvons dire que les apprenants font une lecture compositionnel car ils interprètent l'expression à partir des mots qui la composent.

## 2.5. Etre à l'article de la mort

### 2.5.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Etre à l'article de la mort* » signifie être à l'agonie et mourant, être près de mourir et qu'il ne reste plus longtemps avant de quitter ce monde.

L'expression nous vient tout droit du XVème siècle, lorsque le latin était encore parlé par les érudits. « *Articulomortis* » est la version latine de l'expression que nous connaissons aujourd'hui et c'est grâce à cela qu'elle prend tout son sens : « *articulo* », qui vient lui-même du mot « *articulus* » signifie « *moment* ». L'expression « *à l'article de la mort* » donne par conséquent « *au moment de la mort* » ([www.modele-lettre-gratuit.com](http://www.modele-lettre-gratuit.com)).

**Tableau 11 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Être à l'article de la mort* ».

Etre à l'article de la mort
-----------------------------

Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	16	53%	14	47%	0	0

Pour cette expression nous avons obtenu 16 bonnes réponses contre 14 mauvaises réponses. Pour 14 apprenants « être à l'article de la mort » voudrait dire « *Figurer dans la rubrique des morts d'un journal* ». Pour eux « être à l'article » aurait le même sens que « être citer dans un article ou dans une page d'un journal ». Cette expression est certainement ambiguë aux apprenants de FLE, qui ne l'ont jamais rencontré auparavant, ou encore parce qu'elle n'a pas de correspondants équivalents dans la langue maternelle des apprenants.

## 2.6. Se porter comme un charme

### 2.6.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Se porter comme un charme signifie* », être en bonne santé. Au XII<sup>e</sup> siècle, le nom « charme », issu du latin « *carmen* » (chant, incantation) signifiait « *sortilège* ». En effet, le « charme » évoque la magie. Ainsi, une personne « *se portant comme un charme* » pourrait avoir reçu « *de bons sortilèges* », qui la garderaient toujours en bonne santé. Cependant, il existe également l'expression « *se porter comme un arbre* » qui signifie que l'on est en très bonne santé. On dit également « *se porter comme un chêne* ». Ainsi, il est possible que cette expression se base sur les deux précédentes, employant simplement le nom d'un autre arbre ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 12** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Se porter comme un charme* ».

Se porter comme un charme							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	15	52%	14	45%	1	3%

Pour l'expression « *se porter comme un charme* », nous avons 15 bonnes réponses, 14 mauvaises réponses et une absence de réponse. Parmi les 14 mauvaises réponses, 9 apprenants ont choisi la réponse « être charmé/e », tandis que 5 apprenants ont choisis la réponse « recevoir un bon sortilège ». Pour eux le mot « charme » voudrait dire « sortilège ». Dans cette expression,

nous constatons que les apprenants font face à un cas d'homographie entre les mots « *charme* » et « *charme* », le premier fait référence à *l'enchantement qui est une action magique*, tandis que le deuxième désigne *une qualité de ce qui attire et plaît*.

## 2.7.Mordre la poussière

### 2.7.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Mordre la poussière* », signifie être jeté à terre ou perdre. Cette expression date du XVIIe siècle. Elle fait référence aux combats de lutte qui avaient lieu sur le sable ou la terre. Le perdant était celui qui était à terre : à l'image de notre expression, il était au plus près de la poussière. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr))

**Tableau 13 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Mordre la poussière* ».

Mordre la poussière							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	16	53%	14	47%	0	0

Sur 30 apprenants, 16 ont choisi la bonne réponse qui est « *subir une défaite* », tandis que 14 apprenants n'ont pas réussi à trouver la bonne réponse. Sur les 14 mauvaises réponses, 8 apprenants ont opté pour la réponse « *ne pas atteindre ses objectifs* » et qui a un sens proche de la bonne réponse, par contre, et à notre étonnement, 6 apprenants ont opté pour la réponse « *être dans une chambre poussiéreuse* » cela est dû à la présence du mot « *poussière* » dans l'expression.

## 2.8.Prendre la mouche

### 2.8.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Prendre la mouche* », signifie se vexer. Au XVIe siècle, la « *mouche* » désignait un souci, une pensée négative qui arrivait brusquement. « *Prendre la mouche* » signifie que l'on se vexe ou que l'on s'emporte sans raison apparente. Dans cette expression, le verbe « prendre » a le sens de « *prendre ombrage* ». ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 14 :** Tableau et graphique représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Prendre la mouche* ».

Prendre la mouche							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	20	67%	9	30%	1	3%

Pour cette expression, nous avons obtenu 20 bonnes réponses, 9 mauvaises réponses et une absence de réponse. Pour les 9 apprenants ayant choisi la mauvaise réponse, leur choix s'est porté sur les réponses « *Trouver une mouche dans son assiette* » et « *Se moucher le nez* ». Ces apprenants ont donné un autre sens au mot « mouche » présent dans l'expression, pour eux il voudrait dire « *mouche* » qui est un insecte ou « *moucher* » qui est un verbe d'action. L'apprenant dans cette expression fait face à un cas d'homographie ce qui a interféré dans son choix de réponse.

## 2.9. Jouer à l'Arlésienne

### 2.9.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Jouer à l'Arlésienne* » est une expression française servant à désigner toute action ou personne qui ne vient jamais ou un sujet de conversation qui ne se montre jamais, enfin à celui qui occupe tous les esprits.

Cette expression vient des Lettres de mon Moulin, conte d'Alphonse Daudet de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Dans ce conte, Jann un jeune paysan insiste pour épouser une jeune arlésienne volage qui resta absente le jour du mariage. Quand il apprit son infidélité, il annula son mariage et se donna la mort car il ne put l'oublier. ([www.expressions-francaises.fr](http://www.expressions-francaises.fr)).

**Tableau 15 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Jouer à l'Arlésienne* ».

Jouer à l'Arlésienne							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	10	34%	19	63%	1	3%

« *Jouer à l'Arlésienne* » est l'expression qui a posé le plus de problème aux apprenants. 10 apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse, par contre 20 apprenants ont échoué et un apprenant s'est abstenu de donner sa réponse. Parmi ces 20 apprenants, 10 ont choisi la

---

réponse « *Attendre une chose qui n'arrivera jamais* » et 10 autres ont opté pour la réponse « *Jouer à un jeu nommé l'Arlésienne* » car le mot « *Arlésienne* » qui se trouve dans l'expression principale y est répété. Cette expression possède des structures syntaxiques qui n'ont pas d'équivalents dans la langue maternelle des apprenants.

## 2.10. Etre un as

### 2.10.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Etre un as* » veut dire : être le meilleur dans son genre, être le meilleur dans l'activité qu'on exerce.

L'as a longtemps été le symbole du moins que rien. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, durant laquelle les pilotes d'avions ont pris l'habitude de jouer à La Manille, un jeu de cartes qui place l'as juste avant le 10 sur l'échelle des valeurs. Dès lors, les pilotes approchant du dixième avion ennemi abattu devenaient des as. ([www.dictionnaire.notretemps.com](http://www.dictionnaire.notretemps.com)).

**Tableau16 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Etre un As* »

Etre un As							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	24	80%	6	20%	0	0

D'après l'analyse de notre test, cette expression semble être connue des apprenants, car nous dénombrons 24 bonnes réponses sur le nombre total des élèves, de l'autre côté, 9 apprenants n'ont pas réussi à cibler le sens exact de cette expression. Nous pouvons dire que les apprenants de FLE disposent d'un minimum de savoir sur la culture cible et un bon niveau de la langue enseignée.

## 2.11. Avoir de beaux restes

### 2.11.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Avoir de beaux restes* », signifie rester beau ou belle malgré l'âge.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'expression s'appliquait exclusivement aux femmes, les « *restes* » désignant ce qu'il « *reste* » de la beauté passée d'une femme ayant atteint un certain âge, après que le temps a fait ses ravages. De nos jours, on peut dire exactement la même chose d'un homme. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 17 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Avoir de beaux restes* ».

Avoir de beaux restes							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	22	73%	8	27%	0	0

Sur le nombre total des apprenants, 22 apprenants ont choisi la bonne réponse, tandis que 8 apprenants ont choisi la mauvaise réponse. Parmi ces 8 apprenants, 6 ont opté pour la réponse « *Embellir en vieillissant* » qui a pour eux un sens proche de l'expression initiale. Par contre 3 sur les 8 apprenants ont choisi la réponse « *Avoir de la nourriture dans son assiette* » en faisant référence au mot « *reste* » qui se trouve dans l'expression. C'est en faisant une lecture compositionnelle que les apprenants choisissent leurs réponses.

## 2.12. Adorer le veau d'or

### 2.12.1. Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : avoir le culte de l'argent, être friand de biens matériels, vénérer l'argent. L'origine de l'expression est très ancienne et remonte à Moïse quand il attendait Dieu sur le mont Sinaï. Les Hébreux qui l'attendaient au pied du mont, s'impatientaient et s'ennuyaient. Supposant que Moïse ne reviendrait plus, ils demandèrent à Aron de leur fabriquer un dieu, ce dernier prit les bijoux des femmes et coula un taureau en or. Quand Moïse revint, il s'aperçut que le peuple idolâtrait ce taureau symbole d'Hathor et Apis. ([www.pourquoi.com](http://www.pourquoi.com)).

**Tableau 18 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Adorer le veau d'or* ».

Adorer le veau d'or							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	17	57%	12	40%	1	3%

Pour « *Adorer le veau d'or* », nous avons 17 bonnes réponses, 12 mauvaises réponses et une absence de réponse. « *Aimer le beurre et l'argent du beurre* » est la réponse que 7 apprenants sur

12 ont choisi, cela est dû à son utilisation fréquente dans le quotidien des apprenants, donc un signe de familiarité. « *Aimer la viande du veau* » est la réponse de 5 sur 12 des apprenants ; la présence du mot « *veau* » dans l'expression fait que le choix de ces derniers s'est porté sur cette réponse. Il existe une expression dans la langue maternelle des apprenants ; « *ihemel tasekkurt, timellalin* », qui pourrait avoir le même sens que l'expression figée donnée dans cette exercice, mais qui ne peut être traduite de manière littérale.

## 2.13. Avoir le pied marin

### 2.13.1. Origine et définition de l'expression figée

« *Avoir le pied marin* » veut dire : être à l'aise, garder son équilibre à bord d'un bateau, conserver son sang-froid dans une circonstance difficile.

Furetière date cette expression de la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Un bon matelot est censé ne pas être perturbé par les mouvements subis par le navire sur lequel il se trouve pour marcher et ne pas être victime d'un mal de mer. ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)).

**Tableau 19 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Avoir le pied marin* ».

Avoir le pied marin							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	8	27%	22	73%	0	0

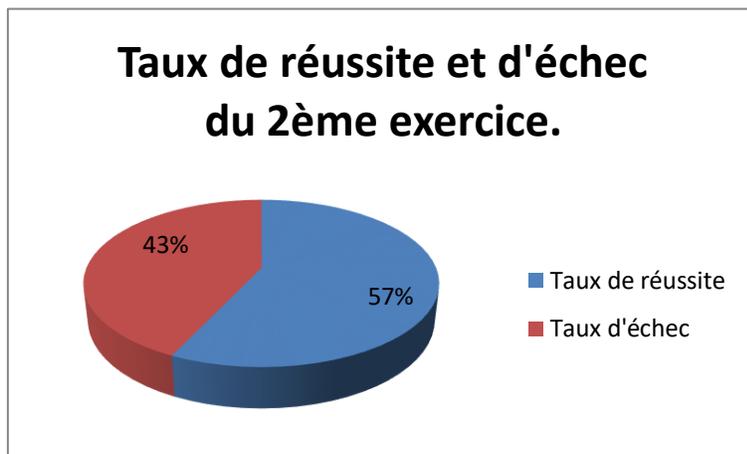
« *Avoir le pied marin* » et malgré la transparence de cette expression, n'a pas été des plus faciles pour les apprenants. Pour cette expression nous avons obtenu 8 bonnes réponses et 22 mauvaises réponses. « *Savoir nager* » a été le choix de 14 apprenants sur 22, « *Etre à l'aise dans son élément* » a été choisi par 8 apprenants sur 22. Cette expression s'inscrit dans une culture qui reste pour le moment inconnue aux apprenants de FLE, ce qui est une difficulté pour ces derniers. Mais aussi, le fait que l'expression « *avoir le pied marin* », possède une syntaxe qui n'a pas d'équivalent dans leur première langue.

## 2.14 Résultat de l'analyse du 2<sup>ème</sup> exercice

**Tableau 20** : Tableaux représentant le taux de réussite et d'échec du deuxième exercice.

<b>Le taux de réussite de l'exercice n° 02.</b>	
<b>L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de bonnes réponses.</b>	44%
	60%
	73%
	67%
	53%
	52%
	53%
	67%
	34%
	80%
	73%
	57%
27%	
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>740%</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions</b>	
<b>(13)</b>	
<b>Le taux de réussite de l'exercice n 2</b>	<b>56,92 % (rotation à l'unité 57%)</b>

<b>Le taux d'échec de l'exercice n° 02.</b>	
<b>L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de mauvaises réponses.</b>	56%
	40%
	27%
	31%
	47%
	48%
	47%
	33%
	66%
	20%
	27%
	43%
73%	
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>558 %</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions</b>	
<b>(13)</b>	
<b>Le taux d'échec de l'exercice n 2</b>	<b>42,92 % (rotation à l'unité 43%)</b>



**Titre 17 :** Tableaux et graphique représentant le taux de réussite et d'échec du deuxième exercice.

Le tableau d'analyse et le graphe ci-dessus montrent que le niveau de réussite du deuxième exercice est élevé à 57% contre 43% d'échec. Il est à rappeler que nous avons accompagné chacune des expressions figées de plusieurs explications à sens nuancés afin d'induire les apprenants en erreur. Apparemment, plus de la moitié a réussi à cerner les bonnes réponses parmi d'autres. Tandis que certains se sont perdus dans le choix d'explications, d'autres ont préféré ne pas répondre.

Si nous nous mettons à interpréter ces résultats, nous justifions le niveau de réussite, d'abord, par la maîtrise partielle de la compétence linguistique de la langue française par la grande majorité des apprenants de 3<sup>ème</sup> AS, malgré leur absence dans le manuel scolaire de français. Par contre, l'échec est dû aux différentes lacunes de compréhension et d'interprétation de la langue chez d'autres. De plus, les explications à sens nuancés que nous avons proposées ont majoritairement contribué dans le choix de réponses et ont induit beaucoup d'apprenants en erreur, ce qui confirme leur incompétence supposée ci-dessus.

---

### 3. La recherche du mot adéquat pour compléter une expression

Comme matière à analyser, nous avons sélectionné neuf (09) expressions figées, accompagnées d'une banque de mots afin de compléter les vides qui y sont et il est à signaler que certains n'y ont pas de place. Les apprenants sont donc appelés à Compléter les expressions en se servant de la banque des mots.

#### 3.1 Faire fissa

##### 3.1.1 Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : faire vite, se hâter, faire diligence, magné. En langue arabe on dit « في سع ».

Cette expression s'est généralisée en France au début du XXe siècle, mais elle était utilisée par les soldats d'Afrique du nord avant 1870. Elle vient de l'arabe et veut dire « *sur l'heure, très vite* » ou « *à l'heure même* », selon les traductions. ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr)).

**Tableau 21 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Faire fissa* ».

Faire fissa							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	9	29%	14	45%	8	26%

Le mot « *Fissa* », a été le plus difficile à placer pour les apprenants. Pour cette expression nous avons obtenu seulement 9 bonnes réponses ; l'apprenant [4], [5] et [18], à côté de 14 mauvaises réponses ; tel que l'apprenant [9] : « *faire manger* », et l'apprenant [19] : « *faire battre l'huile* », et 8 absences de réponses, l'apprenant [16] et [12].

Le mot « *Fissa* » veut dire « *vite* » ; ce dernier est très utilisé dans le dialecte qu'utilisent les apprenants algériens de l'est et l'ouest. L'incapacité des apprenants à trouver le bon emplacement pour ce mot, est une preuve d'incompréhension et de non maîtrise des expressions figées.

---

## 3.2 Jeter de l'huile sur le feu

### 3.2.1 Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : envenimer une querelle, inciter à la dispute, aggraver une situation, attisée, envenimer.

Cette expression est apparue au cours du XVIIe siècle et fut employée par Mme de Sévigné. Elle vient tout simplement de la constatation d'un phénomène naturel. Si un feu se déclare, le fait de lancer de l'huile pour l'éteindre provoque l'effet contraire, à savoir le faire grandir. C'est donc cette image qui a été reprise pour faire référence au fait d'envenimer une dispute. ([www.dictionnaire.notretemps.com](http://www.dictionnaire.notretemps.com)).

**Tableau 22** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Jeter de l'huile sur le feu* ».

Jeter de l'huile sur le feu							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	22	73%	4	14%	4	13%

Pour « *Jeter de l'huile sur le feu* », nous avons obtenu 22 bonnes réponses ; tel que l'apprenant [4] et [30], 4 mauvaises réponses ; tel que l'apprenant [20] : « *jeter de la croute sur la table* », et 4 absences de réponses. Au vu du nombre de bonnes réponses, nous pouvons dire que les apprenants ont déjà eu vent de cette expression et qu'ils l'utilisent dans leur discours oral. Ceci est également dû à l'équivalence existant dans la langue arabe « *يرمي الزيت على النار* » Du fait des influences et des échanges culturels entre les communautés linguistiques beaucoup d'expressions se retrouvent sans grand changements d'une langue à une autre et nous devinons alors le sens global à partir d'une ressemblance compositionnelle des expressions.

## 3.3 Raconter des salades

### 3.3.1 Origine et définition de l'expression figée

« *Raconter des salades* » veut dire : raconter des histoires, raconter des mensonges, mentir.

Lorsqu'on veut faire avaler un mensonge, ou raconter des salades, expression du XIXe siècle, il suffit de mélanger un peu d'humour, des excuses imaginées, un peu de vrai et de faux et de l'assaisonner d'un ton convaincant pour que la chose ait des chances de passer. ([www.m.facebook.com](http://www.m.facebook.com))

**Tableau 23 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Raconter des salades* »

Raconter des salades							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	15	50%	10	33%	5	17%

Sur le nombre total des apprenants, soit 30, 15 apprenants ont choisi le bon emplacement pour les mots ; tel que l'apprenant [4] et [13], car il s'agit d'une expression familière fréquemment utilisée. Tandis que 10 tentatives de réponse ont donné naissance à des expressions telles que [14] : « *raconter des poules* » ou « *raconter des étoiles* » ; sauf qu'elles restent incorrectes malgré elles témoignent de la volonté d'apprentissage chez les apprenants ; 05 apprenants se sont abstenus de répondre à l'exemple de l'apprenant [1] et [3].

### 3.4 Quand les poules auront des dents :

#### 3.4.1 Origine et définition de l'expression figée

« *Quand les poules auront des dents* » veut dire : jamais, aux calendes grecques, à la Saint-Glinglin, semaine des quatre jeudi, à Pâques ou à la Trinité.

Cette locution vient du 18ème siècle. Tout le monde sait qu'une poule n'a pas de dents, et que son bec ne lui sert qu'à picorer le sol. Ainsi, si l'on emploie cette expression c'est pour signifier quelque chose qui ne se passera jamais, un peu comme l'expression « *à la Saint Glinglin* », puisque ce saint n'existe pas. ([www.pourquois.com](http://www.pourquois.com)).

**Tableau 24 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Quand les poules auront de dents* »

Quand les poules auront des dents							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	13	43%	8	27%	9	30%

Concernant l'expression « *Quand les poules auront des dents* », 13 apprenants ont réussi à trouver le bon emplacement des mots ; à l'exemple de l'apprenant [9] et [15], d'un autre part, huit 8 apprenants n'ont pas été dans la mesure de le faire ; tel que l'apprenant [23] : « *quand les poules auront des doigts* », et 09 apprenants se sont abstenus de répondre ; l'apprenant [21] et [4]. Il existe une expression de sens équivalent dans la langue maternelle des apprenants ; « *ass mi ara yeğguğeg lmelh* », cette expression ne peut pas être traduite littéralement en FLE. Les apprenants préfèrent opter pour cette stratégie d'évitement au lieu d'essayer de répondre et de s'exprimer.

### 3.5 Casser la croûte

#### 3.5.1 Origine et définition de l'expression figée

« *Casser la croûte* » veut dire : rompre le pain, manger, se restaurer rapidement et légèrement.

On peut trouver beaucoup de pistes pour une expression si courante, mais celle qui s'approche le plus est en rapport avec le pain, qui à l'époque du XIXe siècle était encore une denrée assez rare. Le fait de casser la croûte du pain pour le manger voulait dire partager un repas frugal avec quelqu'un et bien souvent de manière improvisée. (<https://dictionnaire.notretemps.com>).

**Tableau 25** : Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Casser la croûte* ».

Casser la croûte							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	20	67%	8	27%	2	6%

Pour cette expression, 20 apprenants ont obtenu la bonne réponse ; tel que l'apprenant [24] et [30], tandis que 08 n'ont pas réussi ; à l'exemple de l'apprenant [20] : « *casser une assiette* » et l'apprenant [29] : « *casser l'assiette de table* », nous constatons aussi que 02 apprenants se sont

---

abstenus de répondre ; l'apprenant [1] et [11]. Cette expression familière est couramment utilisée dans le langage courant des apprenants. Ces derniers, l'utilisent dans leur discours oral en dehors de la classe de FLE, pour exprimer un besoin et dire « *j'ai un creux, je veux manger* ».

### 3.6 Griller le feu rouge

#### 3.6.1 Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : brûler un feu, ne pas s'arrêter, passer un feu de circulation qui est au rouge. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 26 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Griller le feu rouge* »

Griller le feu rouge							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	13	67%	13	27%	4	6%

D'après les résultats de notre questionnaire, nous avons 13 bonnes réponses ; l'apprenant [10] et [15], et 13 mauvaises réponses pour cette expression ; apprenant [12] : « *griller oignons rouges* » et l'apprenant [14] : « *griller les poules rouges* », nous constatons aussi 4 absences de réponses ; tel que l'apprenant [9] et [11]. Il est à préciser que cette expression appartient au jargon relatif au code de la route. Elle fait référence à une infraction de ce dernier. Elle est présente dans le discours oral ; dans leur langue maternelle, des apprenants en dehors de la classe de FLE « *yehreq le feu rouge* ».

### 3.7 Compter les étoiles

#### 3.7.1 Origine et définition de l'expression figée

L'expression « *Compter les étoiles* » veut dire : entreprendre une action impossible, tenter d'accomplir une action quasiment impossible à réaliser.

En tant que telle, cette expression est attestée en 1531. Mais c'est dans la Bible (Genèse 15.5) qu'elle prend sa source, alors qu'il y est question de la descendance d'Abraham en nombre aussi incalculable que les étoiles ou les grains de sable des rivages. ([www.expressio.fr](http://www.expressio.fr))

**Tableau 27 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Compter les étoiles* »

Compter les étoiles							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	10	33%	12	40%	8	27%

Nous constatons d'après les données ci-dessus, pour l'expression « *compter les étoiles* » que les apprenants ont fourni 10 bonnes réponses ; tels que les apprenants [3] et [5] ; ceci est une preuve de connaissance de cette expression et de son utilisation fréquente dans le discours des apprenants. Il y en a 12 mauvaises réponses ; à l'exemple de l'apprenant [23] : « *manger les salades* » et l'apprenant [27] : « *battre les étoiles* » qui résultent du fait que l'expression manque de deux mots reliés par le déterminant « *Les* » et où les apprenants ont placé des verbes et des noms au hasard pourvu que la phrase ait un sens. Comme nous avons 8 absences de réponse ; tel que l'apprenant [2].

### 3.8 Ne pas être dans son assiette

#### 3.8.1 Origine et définition

« *Ne pas être dans son assiette* », signifie ne pas être dans son état normal. L'assiette désigne tout simplement la disposition physique d'une chose ou d'une personne, ou son état d'esprit. "Ne pas être dans son assiette" signifie donc que l'on ne se sent pas comme d'habitude moralement ou physiquement. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 28 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Ne pas être dans son assiette* »

Ne pas être dans son assiette							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	11	36%	17	57%	2	7%

« *Ne pas être dans son assiette* », et malgré la familiarité de cette expression, nous remarquons que sur le nombre total des apprenants, soit 30, 11 apprenants, seulement, ont réussi à trouver le bon emplacement pour les mots donnés dans la banque à mots ; tel que l'apprenant [13] et [30], tandis que, 17 apprenants ont échoué ; à l'exemple de l'apprenant [10] et [14] : « *ne pas manger dans son assiette* » et 02 apprenants se sont abstenus de répondre.

### 3.9 S'occuper de ses oignons

#### 3.9.1 Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : se mêler de ses affaires.

En argot les « *oignons* » désignent les fesses. On peut donc dire que cette expression incite à s'occuper « *de son propre corps* », de ce qui nous regarde. Une autre hypothèse a également été avancée. Elle proviendrait de l'expression américaine « *know your onions* ». Cette locution serait née dans les années 1920 et aurait fait référence aux nombreuses variétés d'oignons que l'on cultivait à cette époque-là, et qui rendait l'identification de ces espèces difficile. « *S'occuper de ses oignons* » voudrait donc dire « *se mêler seulement de ce qu'on connaît* ». ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).

**Tableau 29 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *S'occuper de ses oignons* ».

S'occuper de ses oignons							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	15	50%	13	43%	2	7%

Pour cette expression, la moitié des apprenants enquêtés, soit 15, ont réussi à fournir la bonne réponse ; tel que l'apprenant [4], [19] et [26]. Alors que l'autre moitié comprend 13 mauvaises réponses ; à l'exemple de l'apprenant [2] et [14] : « *s'occuper de ses dents* », et l'apprenant [10] : « *s'occuper de ses poules* » qui semblent plus logiques aux yeux des apprenants et les oignons ne représentent pas un élément nécessitant l'attention. Comme il y a aussi 2 absences de réponse.

### 3.10 Résultat de l'analyse du 3<sup>ème</sup> exercice

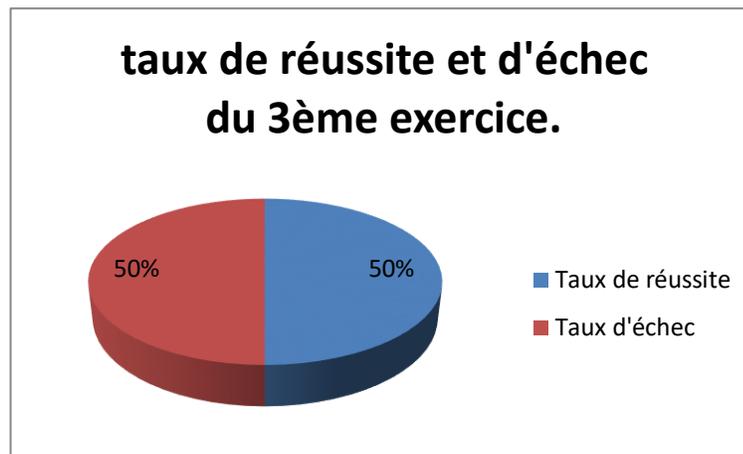
Le taux de réussite de l'exercice n° 03.	
L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de bonnes réponses.	29%
	73%
	50%
	43%
	67%
	67%
	33%
	36%
	50%
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>448%</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions (09)</b>	
<b>Le taux de réussite de l'exercice n 3</b>	<b>49,77 % (rotation à l'unité 50%)</b>

Le taux d'échec de l'exercice n° 03.	
L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de mauvaises réponses.	71%
	27%
	50%
	57%
	33%
	33%
	67%
	64%
	50%
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>452%</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions (09)</b>	
<b>Le taux de réussite de l'exercice n 4</b>	<b>50,22 % (rotation à l'unité 50%)</b>

**Tableau 30 :** Tableaux représentant le taux de réussite et d'échec du troisième exercice

---

**Figure 27 :** Taux de réussite et d'échec du 3<sup>ème</sup> exercice



**Titre :** Tableaux et graphique représentant le taux de réussite et d'échec du troisième exercice

L'équivalence de résultats de réussite et d'échec est ce qui caractérise ce troisième exercice. 50% partout. Il s'avère que la banque des mots que nous avons proposée a aidé une moitié des apprenants à mieux répondre, ce qui montre leurs capacités à mieux exploiter les ressources linguistiques mises à leur disposition en plus de leur bonne compétence de communication. Cependant, l'autre moitié d'apprenants a fait preuve d'échec et la banque de mots ne les a pas trop servis ou nous pouvons même dire qu'elle a influencé négativement leur choix de mots vu qu'il y en a des mots intrus. Ce constat justifie l'incompétence linguistique, pragmatique et socioculturelle en plus des difficultés de compréhension et d'expression chez ces apprenants.

---

## 4. La recherche d'une expression à partir d'une image

Le dernier exercice de notre série représente six (06) images illustratives que nous avons trouvées sur le site web [www.FrançaisavecPierre.com](http://www.FrançaisavecPierre.com). Nous avons accompagné chacune de ses images de trois (03) suggestions de réponse et avons demandé aux apprenants d'identifier la bonne expression à partir de chacune des illustrations.

### 4.1. Avoir du pain sur la planche

#### 4.1.1 Origine et définition de l'expression

Quand une personne a beaucoup de travail, de nombreuses tâches à accomplir, on dit qu'elle a « *Du pain sur la planche* ».

Avant le début du XXe siècle, cette expression voulait dire tout autre chose, puisqu'elle signifiait « *avoir des ressources pour l'avenir* ». L'image s'explique à l'époque où le pain pouvait être conservé longtemps sur une planche de bois fixée au plafond.

([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr))



**Tableau 31 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression

« *Avoir du pain sur la planche* »

Avoir du pain sur la planche							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponses	
30	100%	14	46%	14	47%	2	7%

Pour cette illustration, nous dénombrons 14 bonnes réponses, en contrepartie nous avons obtenu 14 mauvaises réponses et 2 absences de réponses. Malgré la clarté des éléments qui composent l'illustration, les apprenants ont rencontré une certaine difficulté pour trouver l'expression qui lui convient, et ceci malgré les propositions qui accompagnent l'image afin de les orienter dans le choix de leurs réponses.

## 4.2. Rire comme une baleine

### 4.2.1 Origine et définition de l'expression

Lorsqu'une personne s'esclaffe, on peut dire qu'elle « rit comme une baleine ».

L'expression a vu le jour au 19<sup>e</sup> siècle, elle fait référence aux tiges métalliques du parapluie, qui ressemblent aux dents de la baleine et qui s'appellent tout de même « baleines ». Ces dernières forment une bouche souriante à l'ouverture du parapluie. ([www.cnews.fr](http://www.cnews.fr))



**Tableau32 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Rire comme une baleine* »

Rire comme une baleine							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponse	
30	100%	17	57%	12	40%	1	3%

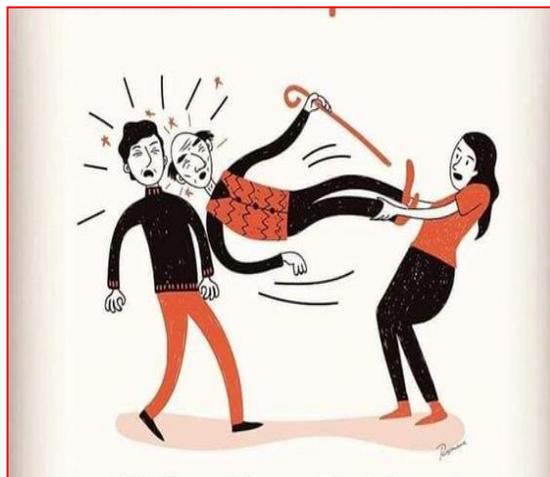
D'après notre questionnaire, 17 apprenants ont su déchiffrer l'illustration et trouver l'expression qui se cache derrière « *rire comme une baleine* ». D'un autre côté, 12 apprenants ont échoué et leur choix s'est porté sur l'une des deux autres propositions « *il se tord comme une baleine* » et « *nager comme une baleine* », qui accompagnent l'image, et un apprenant s'est abstenu de répondre. Le sourire qu'affiche la baleine est l'élément qui a orienté les apprenants dans le choix de leur réponse. Les réponses des apprenants peuvent être une lecture compositionnelle, car leurs réponses sont données après l'interprétation de tous les éléments qui composent l'illustration.

### 4.3. Prendre un coup de vieux

#### 4.3.1 Origine et définition de l'expression

« *Prendre un coup de vieux* » veut dire : vieillir brutalement, devenir démodé.

L'origine de cette expression est obscure, mais son sens est facile à comprendre. Elle marque un changement profond survenu chez un individu ou un objet, et le mot « *coup* » insiste sur le caractère brutal de ce changement. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).



**Tableau33 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Prendre un coup de vieux* ».

Prendre un coup de vieux							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponse	
30	100%	12	40%	17	57%	1	3%

L'image représente une femme qui tient un vieux par les pieds et qui frappe un homme avec Pour cette illustration, 12 apprenants ont réussi à trouver l'expression figée qui lui correspond et qui est « *prendre un coup de vieux* », alors que 17 apprenants ont eu une certaine difficulté à le faire peut être parce qu'ils n'arrivent pas à interpréter et décortiquer les éléments de l'image. Nous constatons aussi qu'un apprenant a préféré s'abstenir de répondre.

### 4.4 Chercher des poux à quelqu'un

#### 4.4.1 Origine et définition de l'expression

« *Chercher des poux à quelqu'un* » veut dire : chercher querelle, provoquer dans le but de se disputer.

L'origine de cette expression remonte à l'époque de la révolution française où le « *pou* » comme la « *mouche* » est un sujet insignifiant, de plus, il est



considéré comme une insulte. Chercher des poux à une personne, c'est lui chercher la petite bête, des défauts, des imperfections et des futilités pour créer une dispute. ([www.expressions-francaises.fr](http://www.expressions-francaises.fr))

**Tableau 34 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Chercher des poux à quelqu'un* ».

Chercher des poux à quelqu'un							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponse	
30	100%	19	63%	11	37%	0	0

D'après notre questionnaire, 19 apprenants ont réussi à identifier la bonne expression pour cette illustration. Par contre, 11 apprenants n'ont pas pu déchiffrer les éléments de l'illustration pour trouver la bonne expression. Les résultats de cette analyse restent satisfaisants car l'expression « *Chercher des poux à quelqu'un* » est rarement utilisée par les apprenants de FLE.

#### 4.5 Compter sur quelqu'un

##### 4.5.1 Origine et définition de l'expression

« *Compter sur quelqu'un* », signifie s'appuyer sur quelque chose ou quelqu'un, avoir confiance en quelqu'un. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).



**Tableau 35 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Compter sur quelqu'un* »

Compter sur quelqu'un							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponse	
30	100%	17	57%	13	43%	0	0

Pour cette illustration nous avons obtenu 17 bonnes réponses, et 13 mauvaises réponses. Malgré l'utilisation fréquente de cette expression, 43% des apprenants du FLE n'ont pas réussi à déchiffrer les éléments qui constituent l'illustration à fin de trouver l'expression figée qui se cache derrière. Pour les apprenants qui ont choisis les mauvaises réponses, l'action représentée dans l'image, à savoir « *s'appuyer sur le dos de quelqu'un* », fait référence à un jeu nommé « *cache-cache* », ou bien tout simplement au fait de soutenir une personne en l'épaulant.

#### 4.6 Parler français comme une vache espagnole

##### 4.6.1 Origine et définition de l'expression figée

Cette expression veut dire : parler très mal une langue.

L'expression date de 1640. La première explication concernant les origines de cette expression serait une altération du mot « *vasces* » qui signifie « *basque* ». Ainsi, on aurait pu dire « *parles le français comme un Basque espagnol* ». Il pourrait également s'agir d'une déformation du mot « *basse* » qui signifiait « *servante* », autrement dit une femme de basse souche. ([www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)).



**Tableau 36 :** Tableau représentant le taux de réussite et d'échec de l'expression « *Parler français comme une vache espagnole* ».

Parler français comme une vache espagnole							
Nombre d'élèves		Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Sans réponse	
30	100%	26	87%	4	13%	0	0

Les résultats de notre test montrent que 26 apprenants ont réussi à trouver la bonne expression pour cette illustration. D'un autre côté nous dénombrons 4 mauvaises réponses. Plusieurs éléments ont aidé les apprenants à déchiffrer l'illustration, notamment la fleur sur la tête de la vache qui pour eux renvoie à « *espagnol* ». Nous constatons que les apprenants font une lecture

compositionnelle de tous les éléments qui composent l'illustration à fin de choisir la réponse qui convient parmi les propositions qui accompagnent l'image.

#### 4.7 Résultat de l'analyse du 4<sup>ème</sup> exercice

<b>Le taux de réussite de l'exercice n° 04.</b>	
<b>L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de bonnes réponses.</b>	46%
	57%
	40%
	63%
	57%
	87%
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>350%</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions (06)</b>	
<b>Le taux de réussite de l'exercice n 4</b>	<b>58,3 % (rotation à l'unité 58%)</b>

<b>Le taux d'échec de l'exercice n° 04.</b>	
<b>L'ensemble des pourcentages des apprenants ayant fourni de mauvaises et sans réponses.</b>	54%
	43%
	60%
	37%
	43%
	13%
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>250%</b>
<b>Divisé par le nombre total des expressions (06)</b>	
<b>Le taux d'échec de l'exercice n 4</b>	<b>41,6 % (rotation à l'unité 42%)</b>

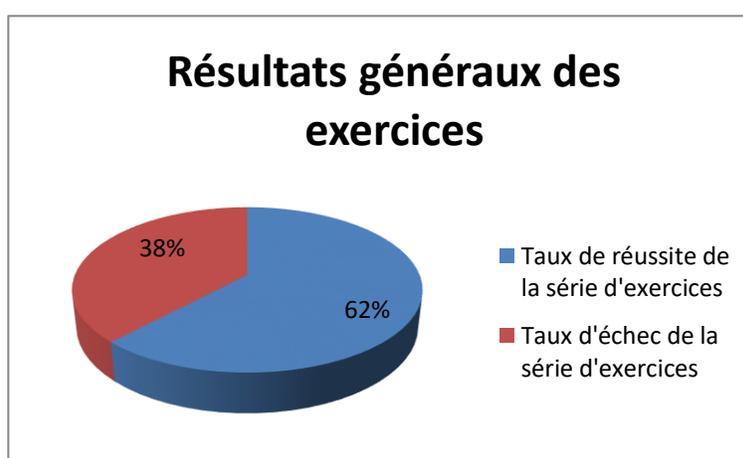
**Tableau 37** : Tableaux représentant le taux de réussite et d'échec du quatrième exercice

Le quatrième exercice est caractérisé par les images illustratives accompagnées de 3 propositions d'expressions pour chacune. 58% des apprenants ont réussi à associer les images avec les expressions qui leur conviennent alors que 42% d'entre eux ont échoué malgré la facilité de l'activité et l'accessibilité à l'expression exacte. Apparemment certains apprenants manquent d'esprit analytique et rencontrent des difficultés dans la mise en relation des différents éléments d'une situation de communication.

## 5. Résultats généraux

**Tableau 38**

Exercice	Taux de réussite	Taux d'échec
Exercice n° 1	83%	17%
Exercice n° 2	57%	43%
Exercice n° 3	50%	50%
Exercice n° 4	58%	42%
<b>Le total des pourcentages</b>	<b>248%</b>	<b>152%</b>
<b>Divisé par le nombre d'exercices (04)</b>		
<b>Résultat général</b>	<b>62%</b>	<b>38%</b>



**Titre 34 :** Tableaux et graphique représentant les résultats généraux des exercices

---

Les résultats finals de la série d'exercice, comme les retracent le tableau et le graphe précédents, sont à 62% de réussite et à 38% d'échec. Ces statistiques montrent que plus de la moitié des apprenants que nous avons enquêtés ont une compétence de communication élevée en contexte exolingue. La compréhension et la bonne interprétation des expressions idiomatiques sont des preuves de la maîtrise des outils de langue et des compétences langagières et culturelles chez les apprenants. Dans le cas contraire, l'incompréhension et la mauvaise interprétation des énoncés des différents niveaux de langue entraînent les malentendus et l'échec des situations de communication.

## **Conclusion**

Après avoir analysé les données recueillies auprès des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS de la classe de FLE, nous sommes arrivées aux résultats suivants :

Le taux de réussite de la série d'exercices égale ou dépasse les 50% dans tous les exercices.

Certains apprenants maîtrisent bien les outils linguistiques et pragmatiques du français et ont un niveau élevé en communication, contrairement à d'autres qui, malgré leur niveau moins élevé, ont fourni des efforts considérables. Le reste s'est complètement abstenu de répondre.

Les apprenants recourent à la langue maternelle pour combler leurs lacunes en langue française.

Cet énorme décalage dans ces résultats nous renvoie à dire que la divergence des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles de la communication en langue française est le facteur principal de la réussite ou de l'échec de la compréhension et de l'utilisation des expressions figées en cours de FLE.

Les expressions figées sont une source riche de savoirs culturels et de vocabulaire. Il s'agit d'un objet d'étude très profond et utile et même indispensable dans l'acquisition de la langue. Cette bonne maîtrise est aussi importante dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. Dans la première, elle se fait automatiquement. Alors que dans la langue étrangère le locuteur doit chercher des explications logiques pour que le message soit compréhensible.

---

## **Conclusion générale**

---

## Conclusion générale

Aux termes de ce travail, nous rappelons que tout au long de notre recherche nous avons essayé de cerner la place qu'occupent les expressions figées dans l'enseignement/apprentissage du FLE en vue d'acquérir une compétence interculturelle.

Afin de répondre à notre problématique de départ, et pour un recueil de données qualitatives et quantitatives, nous avons opté pour trois techniques de recherche. D'abord, l'analyse du manuel scolaire de français de 3AS. Ensuite, un questionnaire et une série d'exercices, tous deux, adressés aux enseignants et aux apprenants des lycées 20 Août 1956 et HAMKI Idir de la ville de Tizi-Ouzou. Ces trois techniques d'investigation ont pour objets : la présence, l'emploi, la compréhension et l'interprétation des expressions figées par le public visé.

Pour l'analyse du manuel scolaire, nous nous sommes servies d'une grille regroupant l'ensemble des textes en vue de vérifier la présence ou l'absence des expressions figées dans ces derniers. Après l'analyse des expressions retrouvées, en réponse à notre problématique, nous pouvons dire, en effet, le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire accorde une relative importance à l'aspect interculturel de la langue française et cela apparait essentiellement dans la diversité des auteurs des textes choisis et parfois par les expressions figées retrouvées. Cependant, nous confirmons que le manuel scolaire n'intègre pas l'enseignement des expressions figées car, dans ce sens, aucun cours n'a été retrouvé pour mener les apprenants à développer une compétence interculturelle.

L'enseignant joue un rôle central dans l'acquisition de la langue par les apprenants en classe de FLE. Étant un médiateur culturel, il devrait représenter la culture de l'autre à travers ses pratiques langagières desquelles les apprenants devraient acquérir une compétence interculturelle. En ce qui concerne l'emploi des expressions figées, les réponses au questionnaire soumis aux enseignants nous ont permis de confirmer notre hypothèse, selon laquelle les enseignants utilisent les expressions figées dans leur discours oral, sans pour autant leur consacrer une séance de cours.

Enfin, la série d'exercices que nous avons conçue dans l'objectif de mesurer le niveau de compréhension et d'interprétation des expressions figées chez les apprenants, nous rend compte que le taux de réussite de ces exercices s'élève à 62%. Ceci nous permet d'infirmier notre

---

hypothèse de départ en ce qui concerne les difficultés des apprenants dans la compréhension et l'interprétation des expressions figées.

Il est à souligner que malgré l'absence de cours pour l'enseignement des expressions figées dans le manuel scolaire de 3AS, la majorité des apprenants ont une connaissance antérieure de ces unités de langue. Ceci grâce à leur emploi par les enseignants, la lecture et l'influence des médias dans l'auto-apprentissage de la langue française.

En conclusion, la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE à travers les expressions figées apparait, d'abord, dans la relation qu'établissent les apprenants de cette langue avec leur langue maternelle, précisément quand il y en a des équivalences. Ensuite, dans l'échange des historiques culturels que véhicule chaque expression dans sa signification et son origine. Enfin, elles permettent la décentration et la découverte de l'Autre afin de faciliter la communication entre les interlocuteurs dans un contexte exolingue.

Il est temps également de donner droit aux apprenants de découvrir de plus près les expressions figées par leur introduction dans le programme scolaire.

---

## **Bibliographie**

---

## Ouvrages

- 1- **Grandguillaume. G**, Langues et représentations identitaires en Algérie, P 24.
- 2- **Morel Marie-Agnès**, 2012. « Compétence », dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières*. p. 110-112, 2ème édition. Toulouse, Association de Recherche en Soins Infirmiers, « Hors collection », URL : <https://www.cairn.info/---page-110.htm>consulté le 26 Mars 2021
- 3- **MARTINEZ Pierre**, 2011. « Que sais-je? la didactique des langues étrangères », page 25, édition puf , 6<sup>ème</sup> édition. Consulté le 31-mars-2021.
- 4- **PUREN Christian**, 2010. DOSSIER N° 1 « Les trois perspectives constitutives de la didactique des Langues-Cultures Étrangères (DLC) ». <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>  
Consulté le 06-04-2021
- 5- **SALHI-BOUSLIMANI Farida**, 2011. « *Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues* ». Synergies Algérie n° 12 pp. 63-79. (consulté le 27mars 2021)

## Mémoires et thèses

- 1- **BENTEBOULA Amira, BELKHIR Asma**, 2018-2019. « L'apport des expressions idiomatiques dans l'installation et le développement d'une compétence culturelle : Cas des étudiants de première année licence université de Guelma » consulté le 05-05-2021.
- 2- **BOUGHAZI Akila**, 2016-2017. « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire »
- 3- **LAMI Lilia**, 2008-2009. Une didactique de l'interculturel du FLE. Consulté le 09-04-2021.

- 
- 4- **LARAOUI Mouna**, 2014-2015. « L'interculturalité en classe de FLE : Tentative de réflexion sur l'impact interculturel du texte littéraire au secondaire- cas du conte fantastique ». (consulté le 04-05-2021)
  - 5- **TASRA Saïd**, 2017. Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812> Consulté le 01-04-2021.
  - 6- **TAOUCHE Yasmine**, 2018-2019. « L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en FLE- Cas : des apprenants de la 3ème année secondaire » consulté le 07-05-2021
  - 7- **FOUGERE Nina**, 2021. « La compétence interculturelle en classe de langue dans l'enseignement secondaire », <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-0325814>.
  - 8- **Elme Helena**, 2014, « *Enseignement des expressions idiomatiques en FLE : analyse contrastive et pistes d'exploitation en contexte estonien* ». Mémoire de fin d'études, sous la direction d'Anna Ayanoglou Tartu.

## Articles

- 1- **Germana Carolina Soler Millán, Guillaume Bruno Roux**, 2017. « L'interculturalité en cours de FLE, réalité ou défi ? ». consulté le 20-01-2021.
- 2- **Fatiha FERHANI**. Communication « Le manuel scolaire : fonctions et utilisations ». <file:///C:/Users/test/Desktop/Nouveau%20dossier/Downloads/1.FERHANI.pdf> consulté le 04-08-2021
- 3- **Le blog de Koumene**, 11 juillet 2009, Chapitre 1 : La notion d'enseignement/apprentissage, <http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html>.

- 
- 4- **DESSUS Philippe**, « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », Revue française de pédagogie, <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>
  - 5- **KASSIM MOHAMED Souad**, Initiation à la didactique, Chapitre I : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, » <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-langue-maternelle-langue-etrangere-et-langue-seconde>
  - 6- **SEBAA. R.**, 2002, Culture et plurilinguisme en Algérie, N°13 <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.
  - 7- **DIAZ Olga**, 1983, « *Les expressions idiomatiques* », pp 38-48, [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1983\\_num\\_58\\_1\\_3566](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_58_1_3566)
  - 8- **LI Wenxuan**, 2016 « *L'application des expressions idiomatiques dans l'enseignement du français* », <https://arlap.hypotheses.org/5586>
  - 9- **PETROVA Snezana**, 2012, « *Introduction de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE et de la civilisation/culture françaises* », Le français à l'université, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1429>
  - 10- **JOVANOVIC Milena, TASSO Sheyla**, 2016. « *L'interculturel en classe : un enjeu constant pour les profs de FLE* », Colloque, Alliance Française de Sao Paulo, [https://aliancafrancesa.com.br/colloque/pdf/atelier\\_15\\_milena\\_jovanovic\\_sheyla\\_tasso\\_presentation.pdf](https://aliancafrancesa.com.br/colloque/pdf/atelier_15_milena_jovanovic_sheyla_tasso_presentation.pdf)

## Sitographie

- 1- Dictionnaire Larousse  
- [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)
- 2- Wikipédia  
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Expression\\_fig%C3%A9e\\_en\\_fran%C3%A7ais](https://fr.wikipedia.org/wiki/Expression_fig%C3%A9e_en_fran%C3%A7ais)
- 3- Topformation.fr : Consulté le 16 février 2021

- 
- <https://www.topformation.fr> .
  - 4- Etudier.com : Consulté le 31-03-2021
    - <https://www.etudier.com>
  - 5- Expressions-française.fr :
    - <https://www.expressions-francaises.fr>
  - 6- Espace français :
    - <https://www.espacefrancais.com>
  - 7- Expressio.fr : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.expressio.fr/expressions>
  - 8- Projet Voltaire : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.projet-voltaire.fr>
  - 9- Notre famille.com : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.notrefamille.com>
  - 10- Esplik ! : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.modele-lettre-gratuit.com/expressions-francaises>
  - 11- L'internaute.fr : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.linternaute.fr>
  - 12- Langue-française.tv5monde.com :
    - <https://langue-francaise.tv5monde.com>
  - 13- La langue française.com :
    - <https://www.lalanguefrancaise.com>
  - 14- Expressions françaises.fr : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.expressions-francaises.fr>
  - 15- Dictionnaire notre temps.com : Consulté le 22-04-2021
    - <https://dictionnaire.notretemps.com>
  - 16- Pourquoi.com : Consulté le 22-04-2021
    - <https://www.pourquoi.com>
  - 17- Phracophonia : Consulté le 22-04-2021
    - <https://m.facebook.com/portaildelafrancophonie>
  - 18- Français avec Pierre :
-

---

- [www.FrançaisavecPierre.com](http://www.FrançaisavecPierre.com)

19- CNEWS : Consulté le 22-04-2021

<https://www.cnews.fr/divertissement>

---

## **Annexes**

---

## 1. Exemplaires des questionnaires de l'enquête

### 1.1 Questionnaire adressé aux enseignants

#### Questionnaire adressé aux enseignants de FLE du lycée

Nom : .....

Prénom : .....

Spécialité : .....

Niveaux enseignés : .....

1- Depuis combien d'année exercez- vous le métier d'enseignant ?

.....

2- Quelle est votre formation universitaire avant l'enseignement de Français Langue Étrangère ?

.....

.....

.....

3- Utilisez-vous des expressions figées dans votre discours oral en classe ?

Oui

Non

4- Est-ce que les apprenants manifestent-ils une compréhension ou une incompréhension par rapport à cet emploi ?

.....

.....

.....

- Pourriez- vous expliquer comment vous gérez en cas d'incompréhension ?

.....

.....

.....

5- Consacrez- vous une séance de cours aux expressions figées ?

- 
- Oui
  - Non

Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

6- En votre qualité d'enseignant de français langue étrangère, que signifie l'interculturel pour vous ?

.....

7- Abordez-vous l'aspect interculturel de la langue française en classe avec les apprenants ?

.....

- Si non, expliquez pourquoi.

.....

.....

.....

8- Les expressions figées figurent-elles dans votre méthode d'enseignement de l'interculturel ?

- Oui
- Non

9- Comptez-vous les introduire ?

- Oui
- Non

Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

10- Sur quels autres supports vous basez-vous pour sensibiliser les apprenants à l'interculturalité de la langue française ?

.....

.....

.....

## 1.2 Tableau des réponses du questionnaire des enseignants

Enquêté	Questions
	<b>1. Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignant ?</b>
E 1	➤ Depuis 2008
E2	➤ Vingt et un ans
E3	➤ Dix-sept ans
E4	➤ Dix ans
E5	➤ C'est ma première année
E6	➤ Bientôt dix-sept ans
E7	➤ Six ans
E8	➤ Cinq ans
E9	➤ Trente ans.
	<b>2. Quelle est votre formation universitaire avant d'intégrer l'enseignement de Français Langue Etrangère ?</b>
E 1	➤ ENS de Bouzaréah
E2	➤ Lettres françaises
E3	➤ Licence d'enseignement en langue française, ENS de Bouzaréah

E4	➤ Licence de français
E5	➤ Licence d'enseignement secondaire à l'Ecole Supérieure Normale de Bouzaréah (ENS)
E6	➤ Licence d'enseignement secondaire (Ecole Supérieure Normale de Bouzaréah (ENS)
E7	➤ Ecole Normale Supérieure d'Alger
E8	➤ Master en didactique des langues Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.
E9	➤ Licence classique en langue française.
<b>3. Utilisez-vous des expressions figées dans votre discours oral en classe ?</b>	
E1	➤ Oui
E2	➤ Non
E3	➤ Oui
E4	➤ Non
E5	➤ Oui
E6	➤ Oui (surtout les plus usées)
E7	➤ Oui
E8	➤ Oui, parfois

E9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Non</li> </ul>
<b>4. Est-ce que les apprenants manifestent une assimilation ou une incompréhension par rapport à cet emploi ?</b>	
E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui de temps à autre ils n'arrivent pas à comprendre, en effet, ils cherchent des traductions dans la langue mère.</li> </ul>
E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le discours oral doit être pragmatique, clair et précis.</li> </ul>
E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui, ils demandent des explications sur place.</li> </ul>
E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucune réponse</li> </ul>
E5	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cela dépend de l'expression employée. Les plus courantes sont facilement assimilées contrairement aux moins courantes.</li> </ul>
E6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pour les plus utilisées et qu'ils ont l'habitude d'entendre, le problème ne se pose pas, il arrive qu'ils demandent d'expliquer celles qu'ils n'ont pas déjà entendues.</li> </ul>
E7	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les apprenants comprennent les expressions figées dans la majeure partie du temps.</li> </ul>
E8	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ils comprennent les plus simples et manifestent des difficultés à comprendre les plus compliquées.</li> </ul>
E9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les apprenants manifestent une incompréhension. Surtout les classes Lettres et philosophie et Gestion.</li> </ul>

	<p>➤ <b>Pourriez-vous expliquer comment vous gérer en cas d'incompréhension ?</b></p>
E1	<p>➤ J'essaie de doubler les exemples pour qu'ils arrivent à faire le lien avec l'expression.</p>
E2	<p>➤ Dans le cas d'incompréhension on fait recours à la remédiation à des exemples, à la reformulation, autrement dit aux procédés explicatifs.</p>
E3	<p>➤ Je leur explique le sens de l'expression utilisée</p>
E4	<p>➤ Aucune réponse</p>
E5	<p>➤ J'explique</p>
E6	<p>➤ J'explique le sens et je précise dans quel contexte on dit telle ou telle expression et parfois j'explique l'origine de cette phrase</p>
E7	<p>➤ Expliquer les expressions figées en ayant recours à la reformulation ou parfois à la traduction</p>
E8	<p>➤ En cas d'incompréhension, j'explique, je donne des exemples, je reformule, au pire des cas je recours à la traduction.</p>
E9	<p>➤ Face au blocage, je commence par donner des exemples avec une explication des mots difficiles.</p>
	<p><b>5. Consacrez-vous une séance de vos cours aux expressions figées ?</b></p>
E1	<p>➤ Non</p>

E2	➤ Non
E3	➤ Non
E4	➤ Aucune réponse
E5	➤ Non
E6	➤ Non
E7	➤ Non
E8	➤ Non
E9	➤ Non.
	➤ <b>Justifiez votre réponse.</b>
E1	➤ C'est spontané.
E2	➤ Selon l'objectif de la séance. Ainsi que l'objectif de la séquence. Au cycle secondaire, le premier objectif c'est lire dans l'ensemble (un discours) et le comprendre, puis restituer l'information assimilée sous forme de résumé et de compte rendu.
E3	➤ Cela ne figure pas dans notre programme. C'est pendant le cours que j'utilise certaines de ces expressions afin de leur apprendre quelques unes.

E4	➤ Aucune réponse
E5	➤ Cela ne figure pas dans le programme.
E6	➤ Ce n'est pas dans le programme.
E7	➤ Cela ne figure pas dans le programme.
E8	➤ Le programme scolaire ne le permet pas.
E9	➤ Puisque j'ai des séances bien précises et je suis la progression émane du ministère.
<b>6. En votre qualité d'enseignant de français langue étrangère, que signifie l'interculturalité pour vous ?</b>	
E1	➤ Je pense que c'est établir des liens entre les différentes cultures qui puissent exister.
E2	➤ La richesse, la variété, la complémentarité, tout simplement un savoir.
E3	➤ L'interculturalité consiste en l'échange de cultures, s'agissant de la culture véhiculée par la langue maternelle ainsi que la culture de la langue enseignée.
E4	➤ Contact de plusieurs cultures, de langues différentes.
E5	➤ C'est la mise en relation entre deux œuvres d'auteurs de différentes origines.
E6	➤ C'est la rencontre et l'interaction entre deux ou plusieurs cultures.
E7	➤ C'est l'échange entre les différentes cultures, le métissage de plusieurs cultures.
E8	➤ C'est la relation existante entre deux ou plusieurs langues et leurs cultures.

E9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L’interculturel est trop important pour l’enseignement.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>7. Abordez-vous l’aspect interculturel de la langue française en classe avec les apprenants ?</b></p>
E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui des fois mais sans le vouloir.</li> </ul>
E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui, par exemple les civilisations.</li> </ul>
E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pas souvent. Je le fais lorsque le support que je travaille nécessite cela.</li> </ul>
E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui, parfois quand c’est nécessaire.</li> </ul>
E5	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oui.</li> </ul>
E6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rarement et brièvement.</li> </ul>

E7	➤ Oui.
E8	➤ Oui, tout dépend de l'activité pédagogique et de ses objectifs.
E9	➤ Oui, puisqu'il y a des textes qui demandent l'aspect interculturel pour mieux les comprendre.  ➤ <b>Si non, expliquer pourquoi ?</b>
E3	➤ Par moment.
<b>8. Les expressions figées figurent-elles dans votre méthode d'enseignement de l'interculturel ?</b>	
E1	➤ Généralement, on n'enseigne pas l'interculturel.
E2	➤ Oui
E3	➤ Non
E4	➤ Non
E5	➤ Non
E6	➤ Non
E7	➤ Oui
E8	➤ Non
E9	➤ Non.

---

---

### 9. Comptez-vous les introduire ?

E1 ➤ Oui, pourquoi pas.

E2 ➤ Oui et non

E3 ➤ Non

E4 ➤ Non

E5 ➤ Non

E6 ➤ Oui

E7 ➤ Oui

E8 ➤ Oui

E9 ➤ Non

➤ **Justifiez votre réponse.**

E1 ➤ Ça aide à faire un rapprochement avec les différentes langues et cultures.

E2 ➤ Expressions figées : l'art de parler dans différentes situations de communication mais, pour moi c'est un fait que l'apprenant découvre et apprend au fur et à mesure dans son apprentissage à l'aide de discours et de situations. Bien que l'objectif de l'enseignement de la langue française en Algérie est la communication.

E3	➤ Très rarement je suis sanctionnée par le programme.
E4	➤ Aucune réponse
E5	➤ Notre travail dépend du programme et des régulations et les expressions figées n'y figurent pas.
E6	➤ Cela permettra aux apprenants de comprendre et de s'ouvrir à d'autres cultures que la leur et d'être plus tolérants envers l'autre. Cela permettra aussi de faciliter la communication.
E7	➤ Etant donné que les expressions figées ne figurent pas dans le programme, on essaie de les intégrer à notre échelle.
E8	➤ Je pense que c'est une matière très souvent négligée par les concepteurs des programmes scolaires que par les enseignants, alors qu'elle fera toute la différence si on procédait à son enseignement.
E9	➤ Puisque j'ai toujours des apprenants en difficulté qui n'arrivent même pas à comprendre les mots simples ; et les expressions figées exigent la possession de la compétence langagière et la compétence socioculturelle.
<b>10. Sur quels autres supports vous basez-vous pour sensibiliser les apprenants à l'interculturalité de la langue française ?</b>	
E1	➤ J'incite tjrs mes élèves à lire. En effet, la lecture est le meilleur moyen pour s'y faire.
E2	➤ La lecture des romans, ces derniers retracent toute une civilisation, des nations, véhiculent un savoir culturel et d'autres ouvrages.
E3	➤ Les textes supports que je travaille en compréhension de l'écrit appartenant aux auteurs français.

---

E4	➤ Aucune réponse.
E5	➤ Concernant certaines séquences comme « La nouvelle réaliste » on peut choisir des supports d’auteurs algériens ou maghrébins donc on peut évoquer l’interculturalité.
E6	➤ Les textes proposés dans les manuels, les supports audio-visuels choisis pour la compréhension ou la production orale de chaque objet d’étude.
E7	➤ Les supports favorisant l’interculturalité est la lecture de textes, récits de différents auteurs, de nationalités différentes mais également les films, les documentaires et les émissions culturelles.
E8	➤ Les textes du manuel scolaire, la lecture des romans, les histoires et les émissions culturelles.
E9	➤ Personnellement je ne donne aucune importance à l’aspect culturel français. Sauf si l’objet d’étude le nécessite.

---

1.3 Série d'exercices adressés aux apprenants

**Exercices d'application en vue de l'analyse de la compréhension et de l'emploi des expressions figées en classe de FLE.**

1- Exercice (01) : Citez deux expressions figées que vous connaissez ainsi que leurs explications. (Exemple : il fait un froid de canard).

1).....  
.....  
.....  
.....

2).....  
.....  
.....  
.....

2- Exercice (02) : Cochez la bonne définition de chacune des expressions suivantes :

1- **Travailler pour le roi de Prusse**

- Travailler sans être payé.
- Être le serviteur d'un roi.
- Travailler dur.

2- **Se mettre sur son trente et un :**

- Chausser du trente et un.
- Avoir trente et un ans.
- Se faire belle/beau.

3- **Filer à l'anglaise :**

- Porter un filet fabriqué en Angleterre.
- ressembler à une anglaise.
- Partir sans dire au revoir.

---

**4- Décrocher le cocotier.**

- Cueillir une noix de coco
- Abattre le cocotier
- Parvenir à ses fins.

**5- Être à l'article de la mort.**

- Figurer dans la rubrique des morts d'un journal.
- Agoniser.
- Lire un article sur la mort.

**6- Se porter comme un charme.**

- Recevoir un bon sortilège.
- Être en bonne santé.
- Être charmé/e.

**7- mordre la poussière :**

- Ne pas atteindre ses objectifs.
- Subir une défaite.
- Être dans une chambre poussiéreuse.

**8- Prendre la mouche.**

- Trouver une mouche dans son assiette.
- Se moucher le nez.
- S'irriter pour rien.

**9- Jouer à l'Arlésienne.**

- Se faire rare.
- Attendre une chose qui n'arrivera jamais.
- Jouer à un jeu nommé « l'Arlésienne ».

**10- Être un as :**

- Avoir tout le temps raison.
- Être doué.
- Être un pionnier.

**11- Avoir de beaux restes :**

- 
- Avoir de la bonne nourriture dans son assiette.
  - Garder sa beauté malgré l'âge.
  - Embellir en vieillissant.

**12- Adorer le veau d'or :**

- Aimer la viande du veau.
- Aimer le beurre et l'argent du beurre.
- Vénérer l'argent.

**13- Avoir le pied marin :**

- Savoir naviguer.
- Savoir nager.
- Être à l'aise dans son élément.

*Exercice (03) : Complétez les expressions suivantes en vous servant de la banque des mots :*

*Le feu –salades – doigts – fissa – compter- oignons – l'huile – Battre – poules – –  
être – le fer –manger – dents – la croute – assiette – étoiles.*

- 1- Faire .....
- 2- Jeter de.....sur.....
- 3- Raconter des .....
- 4- *Quand les ..... auront des .....*
- 5- *Casser .....*
- 6- *Griller .....rouge.*
- 7- ..... *les*.....
- 8- *Ne pas .....dans son .....*
- 9- *S'occuper de ses*.....

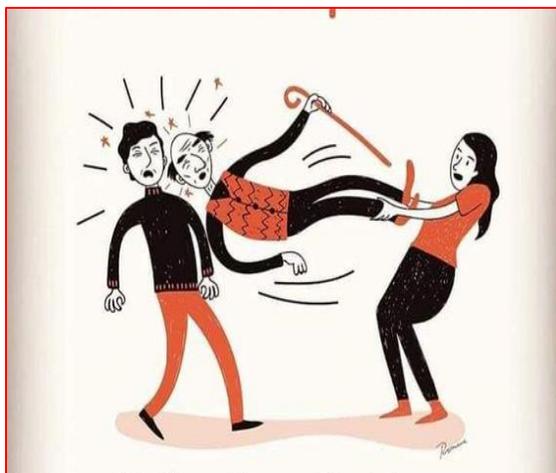
**Exercice (04) : Identifiez la bonne expression à partir de chacune des illustrations :**



- Gagner son pain
- Ne pas manger de ce pain-là.
- Avoir du pain sur la planche.



- Il se tord comme une baleine.
- Rire comme une baleine.
- Nager comme une baleine.



- Jeunesse est diablerie, vieillesse ânerie
- Prendre un coup de vieux
- Jeunesse de plaisir, vieillesse anticipée.



- Laid comme un pou
- Chercher des poux à quelqu'un.
- Orgueilleux comme un pou.

- Jouer à cache-cache.
- Épauler quelqu'un
- Compter sur quelqu'un.



- Coup de pied en vache.
- Parler français comme une vache espagnole.
- Ne pas avoir gardé les vaches ensemble.

### 1.4 Tableau de réponses pour le 1<sup>er</sup> exercice

	Expressions	Bonne expression	Mauvaise expression	Explication		Absence d'explication	Absence de réponse.
				Bonne	Mauvaise		
1	1- //						×
	2- //						×
2	1- J'ai un chat dans la gorge.	×			×		
	2-J'ai la chaire de poule.	×		×			
3	1- //						×
	2- //						×
4	1- Avoir la chaire de poule.	×				×	
	2-Tirer le taureau par les cornes.	×				×	
5	1-Se remplir la pense.	×		×			
	2-Ça caille.	×		×			
6	1-Un travail arabe.	×				×	
	2- Il n'est jamais trop tard pour bien faire.		×				
7	1- Avoir une faim de loup.	×		×			
	2- Avoir une voix de rossignole.	×		×			
8	1- Chère de poule.		×	×			
	2- //						
9	1- Être au bout du rouleau.	×		×			
	2-Les chiens ne font pas des chats.	×		×			
10	1- //						×
	2-//						×
11	1-J'ai un chat à la gorge.	×		×			
	2-//						×
12	1-//						×
	2-//						×
13	1-J'ai une faim de	×		×			

	loup.						
	2-Mettre de l'eau dans son vain.	×		×			
<b>14</b>	1- Quand les poules auront des dents	×				×	
	2- Être au bout du rouleau.	×		×			
<b>15</b>	1- J'ai une faim de loup.	×		×			
	2- Des yeux de biche.	×		×			
<b>16</b>	1-1-Utilise ta matière grise.	×		×			
	2- La goutte d'eau qui fait déborder le vase.	×		×			
<b>17</b>	1-//						×
	2-//						×
<b>18</b>	1-Comme un poisson dans l'eau.	×		×			
	2-Monter sur ses grands chevaux.	×		×			
<b>19</b>	1-Je crois dur comme faire.	×		×			
	2-//						×
<b>20</b>	1-Le froid devient de la pluie et le vent et la neige il ne donne du froid.		×				
	2-Manger comme une vache.		×				
<b>21</b>	1-S'occuper de ses oignons.	×		×			
	2-Ne pas être dans son assiette.	×		×			
<b>22</b>	1-J'ai du sang sur les mains.	×		×			
	2-Ce film est navet.	×					
<b>23</b>	1-Il fait la pluie et le beau temps.	×		×			
	2-Faire couler du sang.	×		×			
<b>24</b>	1-Avoir l'œil du tigre.	×		×			
	2-Être agile comme	×		×			

	un lynx.						
25	1-Être solide comme un rock.	×		×			
	2-Faire profit bas.	×		×			
26	1-J'ai la chair de poule.	×		×			
	2-Vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.	×		×			
27	1- Fais ce que je dis fais pas ce que je fais.		×		×		
	2-Donner c'est donner, voler c'est donner.		×		×		
28	1-Être au bout du rouleau.	×				×	
	2-//						×
29	1-C'est une poule mouillée.	×		×			
	2-//						×
30	1-Une faim de loup	×				×	
	2-Quand les poules auront des dents.	×				×	

---

## TABLE DES MATIERES

<b>Introduction générale.....</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre I : La dimension interculturelle du FLE et les expressions figées.....</b>	<b>10</b>
• <b>Introduction.....</b>	<b>10</b>
1. L'interculturelle en didactique des langues étrangères .....	10
1.1 La didactique des langues et des cultures.....	10
1.2 La didactique du FLE.....	11
1.3 Le développement de la notion de compétence.....	12
1.3.1 Compétence.....	12
1.3.2 Le développement des compétences.....	12
2. Bref historique sur l'interculturalité.....	13
2.1 Définition.....	14
3. Développement des compétences culturelle et interculturelle.....	14
3.1 La compétence culturelle.....	14
3.2 La compétence interculturelle.....	15
4. L'approche interculturelle selon le CECRL.....	16
5. Les expressions figées comme unités phraséologiques en classe de FLE.....	16
5.1 La phraséologie.....	16
5.2 La phraséodidactique.....	17
5.3 Les expressions figées .....	18
5.4 L'enseignement des expressions figées en classe de FLE.....	19
5.5 Difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage des expressions figées .....	19
5.6 Le rôle de l'enseignant.....	20
• <b>Conclusion.....</b>	<b>20</b>
<b>Chapitre II : Le cadre méthodologique.....</b>	<b>23</b>
• <b>Introduction.....</b>	<b>23</b>

---

1. Échantillons et lieux.....	23
1.1 Lieux d'enquête .....	23
1.2 La date de l'enquête.....	23
1.3 Le public visé.....	23
1.3.1 Les apprenants.....	23
1.3.2 Les enseignants .....	24
2. Techniques de recherche .....	24
3. Le déroulement de l'enquête .....	26
4. Gestion de temps et justification de choix de deux écoles .....	27
• <b>Conclusion.....</b>	<b>28</b>
<b>Chapitre III : l'analyse du manuel scolaire : à la recherche des expressions figées à dimension interculturelle.....</b>	<b>30</b>
• <b>Introduction .....</b>	<b>30</b>
1. Le manuel scolaire : Définition et fonctionnalités.....	30
1.2 Qu'est-ce que un manuel scolaire ?.....	30
1.3 Les fonctions du manuel scolaire .....	30
2. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle en FLE.....	31
3. L'analyse du manuel scolaire .....	32
3.1 Description du manuel .....	32
3.2 Structure et contenu du manuel .....	32
3.3 Schématisation du sommaire.....	33
3.4 Analyse des textes.....	33
3.4.1 Premier projet .....	34
3.4.2 Deuxième projet.....	39
3.4.3 Troisième projet.....	43
3.4.4 Quatrième projet .....	45

---

3.4.5 Synthèse des résultats.....	48
3.5 Analyse des consignes .....	49
3.6 Analyse des activités .....	51
• <b>Conclusion.....</b>	<b>53</b>
<b>Chapitre IV : L'analyse du questionnaire : L'emploi des expressions figées par les enseignants .....</b>	<b>55</b>
• <b>Introduction .....</b>	<b>55</b>
1. L'analyse des réponses du questionnaire adressé aux enseignants.....	55
1.1 L'expérience professionnelle des enseignants.....	55
1.2 La formation des enseignants .....	55
1.3 L'emploi des expressions figées à l'oral .....	55
1.4 Compréhension ou incompréhension des expressions figées .....	56
1.5 Organisation d'une séance de cours pour les expressions figées .....	57
1.6 Le sens de l'interculturel pour les enseignants .....	57
1.7 Aborder l'aspect interculturel de la langue française en classe de FLE.....	58
1.8 L'enseignement de l'interculturel à l'aide des expressions figées .....	58
1.9 L'introduction des expressions figées dans l'enseignement du FLE.....	59
1.10 La sensibilisation des apprenants à la dimension interculturelle de la langue française.....	59
2. Résultats des analyses .....	60
• <b>Conclusion .....</b>	<b>60</b>
<b>Chapitre V : La compétence interculturelle à travers l'interprétation des expressions figées.....</b>	<b>62</b>
• <b>Introduction.....</b>	<b>62</b>
1. Expressions figées émanent des apprenants.....	62
1.1 Les apprenants ayant répondu par deux (02) expressions figées.....	63
1.2 Les apprenants ayant répondu par une (01) expression figée .....	64
1.3 Les apprenants n'ayant donné aucune réponse .....	65

---

---

1.4	Résultat de l'analyse du 1 <sup>er</sup> exercice .....	65
2.	Le choix de la bonne signification des expressions figées.....	67
2.1	Travailler pour le roi de Prusse .....	67
2.1.1	Origine et définitions de l'expression figée.....	67
2.2	Se mettre sur son trente et un .....	68
2.2.1	Origine et définition de l'expression figée .....	68
2.3	Filer à l'anglaise .....	69
2.3.1	Origine et définitions de l'expression figée .....	69
2.4	Décrocher le cocotier .....	69
2.4.1	Origine et définition de l'expression figée .....	69
2.5	Être à l'article de la mort.....	70
2.5.1	Origine et définition de l'expression figée .....	70
2.6	Se porter comme un charme .....	71
2.6.1	Origine et définition de l'expression figée .....	71
2.7	Mordre la poussière .....	72
2.7.1	Origine et définition de l'expression figée .....	72
2.8	Prendre la mouche .....	72
2.8.1	Origine et définition de l'expression figée .....	72
2.9	Jouer à l'Arlésienne .....	73
2.9.1	Origine et définition de l'expression figée .....	73
2.10	Être un as .....	74
2.10.1	Origine et définition de l'expression figée.....	74
2.11	Avoir de beaux restes .....	74
2.11.1	Origine et définition de l'expression figée .....	74
2.12	Adorer le veau d'or.....	75
2.12.1	Origine et définition de l'expression figée .....	75
2.13	Avoir le pied marin .....	76
2.13.1	Origine et définition de l'expression figée .....	76

---

---

2.14	Résultat de l'analyse du 2 <sup>ème</sup> exercice .....	77
3	La recherche du mot adéquat pour compléter une expression .....	79
3.1	Faire fissa .....	79
3.1.1	Origine et définition de l'expression figée .....	79
3.2	Jeter de l'huile sur le feu .....	80
3.2.1	Origine et définition de l'expression figée .....	80
3.3	Raconter des salades .....	80
3.3.1	Origine et définition de l'expression figée .....	80
3.4	Quand les poules auront des dents .....	81
3.4.1	Origine et définitions de l'expression figée .....	81
3.5	Casser la croute .....	82
3.5.1	Origine et définition de l'expression figée .....	82
3.6	Griller le feu rouge .....	83
3.6.1	Origine et définition de l'expression figée .....	83
3.7	Compter les étoiles .....	83
3.7.1	Origine et définition de l'expression figée .....	83
3.8	Ne pas être dans son assiette .....	84
3.8.1	Origine et définition de l'expression figée .....	84
3.9	S'occuper de ses oignons .....	85
3.9.1	Origine et définitions de l'expression figée.....	85
3.10	Résultats de l'analyse.....	86
4	La recherche d'une expression à partir d'une image.....	88
4.1	Avoir du pain sur la planche .....	88
4.1.1	Origine et définition de l'expression figée.....	88
4.2	Rire comme une baleine.....	89
4.2.1	Origine et définition de l'expression .....	89
4.3	Prendre un coup de vieux.....	90

---

---

4.3.1	Origine et définition de l'expression.....	90
4.4	Chercher des poux à quelqu'un.....	90
4.4.1	Origine et définition de l'expression.....	90
4.5	Compter sur quelqu'un.....	91
4.5.1	Origine et définition de l'expression figée.....	91
4.6	parler français comme une vache espagnole.....	92
4.6.1	Origine et définition de l'expression.....	92
4.7	Résultat de l'analyse du 4 <sup>ème</sup> exercice.....	93
5.	Résultats généraux.....	94
•	<b>Conclusion.....</b>	<b>95</b>
	<b>Conclusion générale.....</b>	<b>97</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>100</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>106</b>
1.	Exemplaires des questionnaires de l'enquête .....	106
1.1	Questionnaire adressé aux enseignants .....	106
1.2	Tableau de réponses au questionnaire des enseignants.....	107
1.3	Série d'exercices adressés aux apprenants.....	119
1.4	Tableau de réponse du 1 <sup>er</sup> exercice .....	124
	<b>Table des matières .....</b>	<b>127</b>