



HAL
open science

Transfert de la langue première comme stratégie dans l'apprentissage des expressions idiomatiques en FLE : le cas des apprenants chinois

Huiyun Hu

► **To cite this version:**

Huiyun Hu. Transfert de la langue première comme stratégie dans l'apprentissage des expressions idiomatiques en FLE : le cas des apprenants chinois. Linguistique. Université de Lille, 2022. Français. NNT : 2022ULILH010 . tel-04145176

HAL Id: tel-04145176

<https://theses.hal.science/tel-04145176>

Submitted on 29 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LILLE
Faculté des Humanités – ÉCOLE DOCTORALE SHS
Département de Sciences du Langage
Laboratoire de recherche UMR 8163 « Savoirs, textes et langage »

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur en Sciences du langage

par
Huiyun HU
28 Juin 2022

**Transfert de la langue première comme stratégie dans
l'apprentissage des expressions idiomatiques en FLE**
Le cas des apprenants chinois

Directrices de thèse
Dany AMIOT, Juliette DELAHAIE

Jury:

Mme AMIOT Dany – Université de Lille, Directrice
Mme DELAHAIE Juliette – Université de Lille, Codirectrice
Mme De SERRES Linda – Université 3 Rivières Québec, Examinatrice
Mme GIANNINOTO Mariarosaria – Université Paul Valéry, Examinatrice
Mme GONZALEZ-REY Isabel – Université Santiago de Compostel, Présidente et rapporteuse
Mme SAILLARD Claire – Université de Paris Cité, Rapporteuse
M. TYNE Henry – Université de Perpignan Via Domitia, Examineur

REMERCIEMENTS

Au terme de ces années de doctorat, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidée. Je voudrais également assurer à tous ceux qui ne sont pas cités nommément ici qu'ils ne sont pas oubliés.

Mes sincères remerciements vont tout d'abord à mes deux directrices de thèse, Mme Dany Amiot et Mme Juliette Delahaie. Durant ces cinq années parfois difficiles, elles n'ont eu de cesse de me soutenir, de m'ouvrir de nouvelles voies à emprunter et ont consacré beaucoup de leur temps à commenter, conseiller et relire minutieusement mes travaux.

Je dois ma passion pour la phraséologie à Mme Dany Amiot qui m'y a initiée au travers de son cours en première année en Master. Étant moi-même apprenante de FLE, j'ai constaté très tôt l'importance de la phraséologie dans la maîtrise d'une langue étrangère. Ma passion pour ce domaine m'a conduite à demander à Mme Dany Amiot d'être ma directrice de mémoire en Master. Je la remercie pour la confiance qu'elle m'a accordée lorsque je me suis tournée vers elle et de m'avoir guidée jusqu'à ce que je trouve mon sujet sur l'étude des expressions idiomatiques en FLE.

Je remercie également ma co-directrice Mme Juliette Delahaie, pour ses commentaires toujours pertinents dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Je la remercie également pour ses précieux conseils sur mon enseignement en FLE.

Je tiens à remercier tous les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour mon sujet de cette thèse en acceptant de faire partie de mon jury, pour le temps qu'ils ont consacré à sa lecture et pour les remarques constructives qu'ils ne manqueront pas de me faire lors de la soutenance.

Mes remerciements vont aussi aux membres de mon comité de suivi de thèse : Mme Emmanuelle Canut et M. Antonio Balvet. Leurs conseils et remarques suite à chaque réunion annuelle m'ont été précieux.

Je voudrais aussi remercier les personnes qui m'ont aidée à prendre contact avec les étudiants chinois pour effectuer mes expériences : Mme Evelyne Rosen-Reinhardt, responsable pédagogique du pôle DEFI du campus Pont-de-Bois, et ses enseignants ; M. Vassil Mostrov, responsable pédagogique du département DUFLE de l'Université polytechnique Hauts-de-France. Je remercie également les étudiants qui m'ont consacré leur temps et leur attention pour que je puisse mener à bien mes expériences.

Je témoigne particulièrement ma reconnaissance à M. Alain Deflesselles, Docteur en didactique de FLE, qui m'a conseillée et a relu cette thèse avec beaucoup de professionnalisme. Je remercie aussi chaleureusement M. Jean-Christophe Turlot, enseignant-chercheur en

statistiques à l'Université de Pau, pour son aide précieuse : il a systématiquement vérifié mes analyses statistiques, ce qui m'a beaucoup rassurée.

Je remercie également la direction et tous les collègues du Laboratoire STL, notamment Justin et Édouard. Sans leur accueil chaleureux et leur aide, je n'aurais pas pu travailler dans une atmosphère à la fois scientifique aussi amicale. Je remercie aussi l'Académie Internationale de Lille Hauts-de-France de m'avoir acceptée dans leur équipe pendant deux étés de suite. Je remercie tout particulièrement la directrice Mme Florence Bouvet, et les collègues : Kamil, Vianney, Clément, pour leur amitié et leur soutien. J'adresse mes sincères remerciements à mes collègues et amis pour leurs encouragements : Laetitia, Nadine, Grace et bien d'autres encore.

Merci à mes parents, qui ont respecté mon désir de poursuivre mes études et qui m'ont préservée de toutes les pressions sociales. Je remercie particulièrement ma mère, qui a été elle-même privée de scolarité dès sa plus tendre enfance mais qui m'a inculqué que « les filles comme les garçons peuvent jouir de la liberté d'embrasser les connaissances et de voir le monde ». Cette conviction m'a donné le courage de quitter mon pays natal et de chercher ma propre voie. Je n'oublie pas non plus mes chers oncles, tantes, cousins et cousines, qui m'ont accompagnée tout au long de mon enfance, qui m'ont aimée, m'ont surveillée et m'ont protégée de la solitude.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier aux familles françaises qui m'ont aidée généreusement, et qui ont partagé avec moi leur art de vivre « à la française » : Marie-Hélène, Alain et Brigitte, Simone et Édith, Élisabeth et Gérard, Florence et Yves, Michèle et Jean-Christophe.

RÉSUMÉ

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les expressions idiomatiques sont en général considérées comme étant « amusantes, intéressantes et enrichissantes ». Néanmoins, leur complexité, qu'elle soit lexicale ou sémantique, n'en fait pas un lexique ni facile à apprendre, ni aisé à enseigner. Cette thèse se propose d'étudier l'apprentissage des expressions idiomatiques en FLE et de chercher à comprendre le rôle que joue le transfert conscient à partir de la langue première (désormais L1). L'approche choisie est interdisciplinaire, elle convoque en effet la linguistique (la phraséologie), la psycholinguistique (le traitement du lexique) et la didactique du FLE (les méthodes d'enseignement des langues étrangères).

La méthodologie adoptée a conduit à appliquer le même protocole expérimental à 40 étudiants chinois résidant en France depuis un an ou plus et possédant des niveaux de français allant de B1 à C1 (validation CECRL). Ce protocole a permis de relever différents types de données qui ont ensuite fait l'objet d'analyses qualitatives et quantitatives, suivies de traitements statistiques, ceci afin de mettre en évidence les variables influençant significativement la nature du transfert de la L1 et son usage dans l'apprentissage de la L2.

Cette recherche nous conduit à accorder une attention particulière à la typologie interlinguistique des expressions idiomatiques et à considérer la L1 comme une source et un facteur de la stratégie de transfert. Le choix conscient de la stratégie de transfert dépend notamment, d'un point de vue interlinguistique, du type d'expression idiomatique et, indirectement, du type de rapport perçu entre la L1 et le français. Enfin, la L1 constitue également l'un des éléments pouvant influencer les résultats des tests en fonction des compétences que la nature des tests mobilise.

Mots-clés : expressions idiomatiques, FLE, transfert linguistique, stratégie d'apprentissage, acquisition des langues étrangères.

ABSTRACT

In foreign language learning, idiomatic expressions are generally considered to be “fun, interesting and enriching”. Nevertheless, their complexity, whether lexical or semantic, as well as their usage, do not make them a lexicon that is neither easy to learn nor easy to teach. This thesis proposes to study the learning of idiomatic expressions in French as a foreign language (now FLE) and to understand the role played by conscious transfer from the first language (now L1). The chosen approach is interdisciplinary. Indeed, it brings together linguistics (phraseology), psycholinguistics (the treatment of lexis) and didactics of FLE (methods of teaching foreign languages).

The methodology was based on using a sample size of 40 Chinese students residing in France for more than one year and with a French level ranging from B1 to C1 (according to CECRL). This protocol allowed to collect different types of data which were used for qualitative and quantitative analyses, followed by statistical processing, in order to highlight the variables significantly influencing the nature of the transfer and its use in L2 learning.

This research leads us to recommend a particular attention to the interlinguistic typology of idiomatic expressions and to consider the L1 as a source and a factor of the transfer strategy. The conscious choice of the transfer strategy depends particularly, from an interlinguistic point of view, on the type of idiomatic expression and, indirectly, on the type of relationship perceived between L1 and French. Finally, the L1 is also one of the elements that can influence the results of the tests according to the skills that the nature of tests mobilizes.

Keyword: idiomatic expressions, FLE, language transfer, learning strategy, language acquisition.

摘要

在外语学习中，习语通常被认为是一类“有趣而丰富知识”的词汇。然而，它们在结构，语义及使用上的复杂性使得它们的学习和教学并非易事。作者在论文中着重研究对外法语习语的学习，以及在这一学习过程中，外语学习者的第一语言/母语迁移策略的影响。本论文涉及跨学科内容，包括了语言学（熟语学），心理语言学（词汇认知处理）和对外法语教学法（外语教学方法论）。

本研究所涉及的调研对象为法居一年及以上，母语为汉语，并具有法语水平为欧标 B1 与 C1 之间的 40 位中国学生。收集的研究数据类型多样，处理方法结合定量和定性分析，并采用统计学方法，比如方差分析，来分析中文在迁移中的作用以及在二语习得中其它的影响因素。

这项研究发现母语言迁移和习语语间类型在外语习语习得中发挥重要作用。在习语的学习过程中，母语既是学习者推导语义的重要依据，也是其有自主选择迁移策略的重要原因。首先，语言迁移策略的选择直接取决于习语语间类型，间接取决于学生认知中的语间关系。其次，母语也同时影响外语应用的质量，而这也取决于外语应用中调动的语言能力。

关键字：习语表达，对外法语，语言迁移，学习策略，语言习得

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ.....	5
ABSTRACT.....	6
摘要.....	7
TABLE DES MATIÈRES.....	8
TABLE DES TABLEAUX.....	14
TABLE DES FIGURES.....	16
LISTE D'ABRÉVIATIONS.....	18
INTRODUCTION.....	19
PARTIE I : THÉORIES & DESCRIPTION.....	24
CHAPITRE 1. CONTEXTE DE RECHERCHE.....	25
1. <i>L'enseignement du FLE en Chine.....</i>	<i>26</i>
1.1 Un aperçu historique.....	26
1.1.1 Le début de l'enseignement du français en Chine.....	26
1.1.2 Le développement du FLE en Chine.....	27
1.2 Contexte universitaire ordinaire du FLE.....	29
1.2.1 Le cursus universitaire de « Spécialité de français ».....	29
1.2.2 Programmes nationaux de français universitaire (cycle licence).....	30
1.2.2.1 Le programme du cycle de base (1988).....	30
1.2.2.2 Le programme du cycle de perfectionnement (2014[1997]).....	31
1.2.3 Les manuels de français en Chine.....	33
1.2.3.1 Les manuels classiques.....	33
1.2.3.2 Les manuels importés.....	35
1.2.3.3 Les manuels adaptés.....	37
1.2.4 « La méthodologie traditionnelle chinoise ».....	38
2. <i>Le profil des apprenants du cursus « spécialité de français ».....</i>	<i>41</i>
2.1 Identité et altérité des apprenants chinois.....	41
2.1.1 Une identité culturelle partagée.....	41
2.1.2 Des représentations de la langue et de la culture françaises.....	43
2.2 Des habitudes culturelles d'apprentissage et des facteurs de stabilité.....	47
2.2.1 La notion de « face ».....	49
2.2.2 La conception de la relation entre l'enseignant et l'enseigné.....	50
2.2.3 La notion chinoise de « personne ».....	51
2.2.4 La pratique de la L1.....	52
2.2.4.1 La notion de « langue première ».....	52
2.2.4.2 Habitudes d'apprentissage liées à la L1.....	53
CHAPITRE 2. LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES.....	55
1. <i>Études des expressions idiomatiques en phraséologie.....</i>	<i>56</i>

1.1 La phraséologie, un domaine récent.....	56
1.1.1 Un domaine d'étude oublié	56
1.1.2 Une terminologie non unifiée	57
1.1.3 Unités phraséologiques.....	59
1.2 Les critères de reconnaissance des expressions idiomatiques.....	66
1.2.1 Critères obligatoires.....	66
1.2.1.1 Polylexicalité	66
1.2.1.2 Figement syntaxique	67
1.2.1.3 Non-compositionnalité	68
1.2.1.4 Conventionalité et fréquence d'usage.....	70
1.2.2 Critères facultatifs	71
1.2.2.1 Opacité sémantique.....	71
1.2.2.2 Dépendance au contexte d'usage.....	72
1.2.2.3 Expressivité.....	73
1.2.3 Synthèse.....	74
1.3 Les EI chinoises dans notre recherche	76
1.3.1 <i>Chéngyǔ</i> : expressions quadrisyllabiques	77
1.3.2 <i>Guànyòngyǔ</i> : expressions usuelles	78
1.3.3 <i>Xīèhòuyǔ</i> : expressions à double volet.....	79
2. <i>Études des expressions idiomatiques en psycholinguistique</i>	81
2.1 Premières études psycholinguistiques	81
2.1.1 L'hypothèse de la liste	82
2.1.2 L'hypothèse de la représentation lexicale	83
2.1.3 L'hypothèse de l'accès direct	84
2.1.4 L'hypothèse configurationnelle ou le modèle clé.....	85
2.1.5 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	86
2.2 Facteurs influençant le traitement des EI	87
2.2.1 La familiarité dans le traitement cognitif des EI	88
2.2.2 Le figement syntaxique dans le traitement cognitif des EI	88
2.2.3 La décomposabilité des EI.....	89
2.2.4 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	92
3. <i>Les expressions idiomatiques en classe de langues étrangères</i>	93
3.1 Les enjeux de l'enseignement des EI	93
3.1.1 Enjeux linguistiques et sociolinguistiques.....	93
3.1.2 Enjeux culturels et interculturels	95
3.2 La prise en compte des EI dans le cadre européen.....	96
3.2.1 Description des unités phraséologiques.....	96
3.2.2 Critiques de González-Rey (2007)	97
3.3 Différentes approches d'enseignement des EI	98
3.3.1 L'approche pragmatique.....	99
3.3.2 L'approche par métaphore conceptuelle et par image.....	100
3.3.3 L'approche par élaboration d'origine du sens	102
3.3.4 L'approche par traduction / comparaison.....	104
3.4 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	105

**CHAPITRE 3. TRANSFERT LINGUISTIQUE & ACQUISITION DES EXPRESSIONS
IDIOMATIQUES 106**

1. <i>Transfert linguistique : pratique en classe de langues étrangères et recherches en EI</i>	107
1.1 Transfert linguistique	107
1.1.1 D'un terme polysémique à un terme linguistique.....	107
1.1.2 Transfert positif et transfert négatif.....	108

1.1.3 Erreurs et transfert	109
1.1.4 Le transfert : une stratégie consciente ?.....	113
1.1.5 Éléments déclencheurs du transfert de la L1	113
1.1.5.1 Manque de connaissance	114
1.1.5.2 Spécificité des langues et notion de psychotypologie	115
1.1.5.3 Habitudes d'apprentissage de la langue cible	116
1.1.6 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	116
1.2 Transfert linguistique en didactique d'une L2	118
1.2.1 Recours à la L1 dans les méthodes traditionnelles	118
1.2.2 Rôle de la L1 revisité en psychologie cognitive.....	119
1.2.3 Place de la L1 dans les nouvelles approches	121
1.2.4 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	123
1.3 Études sur le transfert linguistique avec les EI.....	123
1.3.1 L'expérience de Kellerman (1977, 1979).....	124
1.3.2 La recherche d'Irujo (1986).....	125
1.3.3 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	126
2. <i>Compréhension des expressions idiomatiques et transfert linguistique</i>	128
2.1 Quelques modèles de compréhension des EI en L2	128
2.1.1 Nelson (1992)	129
2.1.2 Matlock et Heredia (2002).....	131
2.1.3 Modèle de Liontas (2002) : Idiom Diffusion Model	133
2.1.4 Abel (2003) : Dual Idiom Representation Model.....	135
2.1.5 Cieślicka (2006) : Literal Salience Model.....	136
2.1.6 Facteurs de la compréhension des EI en L2	138
2.1.6.1 Plausibilité littérale	138
2.1.6.2 Équivalence interlinguistique	139
2.1.6.3 Proximité en typologie linguistique.....	140
2.1.7 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	141
2.2 Les stratégies de compréhension des EI en L2.....	142
2.2.1 Revue de trois recherches	142
2.2.2 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	145
3. <i>Acquisition des langues étrangères</i>	147
3.1 Théories d'acquisition des langues étrangères.....	147
3.1.1 L'hypothèse de l'identité	148
3.1.2 L'hypothèse contrastive et l'analyse contrastive	149
3.1.3 La théorie du contrôle de Krashen.....	150
3.1.4 Les théories des lectures d'apprenants et d'interlangue	151
3.1.5 Facteurs du processus d'acquisition d'une L2	152
3.1.6 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	153
3.2 Acquisition et apprentissage du vocabulaire en L2.....	154
3.2.1 Le lexique mental	154
3.2.2 Le lexique bilingue	155
3.2.3 Le processus d'acquisition	157
3.2.4 Facteurs influençant la capacité mnémonique du lexique	161
3.2.5 Ce que nous retenons pour notre recherche.....	162
PARTIE II : PRATIQUE & EXPÉRIMENTATION	163
CHAPITRE 4. EXPÉRIMENTATION & DONNÉES.....	164
1. <i>Conception, outil et protocole</i>	165
1.1 Conception.....	165

1.1.1	Approche quasi-expérimentale	165
1.1.2	Choix d'action	167
1.1.3	Choix du courant d'apprentissage	169
1.1.2.1	Le constructivisme	170
1.1.2.2	Le socioconstructivisme	171
1.1.2.3	Application dans le protocole de notre recherche.....	172
1.2	Recueil des données	173
1.2.1	Approches de la verbalisation	174
1.2.2	Approches par tests.....	176
1.2.2.1	Types de tests employés	177
1.2.2.2	Modalité écrite et orale ?	178
1.2.2.3	Tests de remplissage : étude de l'écriture en temps réel	179
1.3	Le protocole.....	181
1.3.1	Les participants.....	182
1.3.2	Critères de choix des EI.....	182
1.3.2.1	EI en syntame verbal	183
1.3.2.2	EI fréquentes chez les natifs	183
1.3.2.3	EI variées selon l'équivalence interlinguistique	184
1.3.2.4	EI variées en degré d'opacité sémantique	187
1.3.2.5	EI mises en contexte	188
1.3.3	Procédure.....	190
1.3.3.1	Phase I.....	190
1.3.3.2	Phase II	194
2.	<i>Traitement des données</i>	196
2.1	Détermination des variables	196
2.1.1	EI définitivement choisies	196
2.1.2	Profil d'apprenant pro-transfert.....	198
2.2	Traitement qualitatif des données.....	199
2.2.1	Transcription des données orales.....	199
2.2.2	Transcription des données écrites en temps réel	200
2.2.3	Traitement des erreurs	201
2.3	Traitement quantitatif des données.....	204
2.3.1	Statistique descriptive.....	204
2.3.2	Statistique inférentielle	204
CHAPITRE 5. RÉSULTATS & ANALYSE		207
1.	<i>Interprétation, mémorisation et perception des EI</i>	208
1.1	Déductibilité du sens des EI	208
1.1.1	Méthode d'analyse.....	208
1.1.2	Résultats	209
1.1.2.1	Déductibilité de chaque EI.....	209
1.1.2.2	Déductibilité et niveau de L2.....	210
1.1.2.3	Déductibilité et type d'EI.....	210
1.1.3	Discussion.....	212
1.2	Stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI.....	213
1.2.1	Méthode d'analyse.....	213
1.2.2	Résultats	215
1.2.2.1	Stratégies d'interprétation spécifiques aux EI	219
1.2.2.2	Stratégies de mémorisation.....	223
1.2.3	Discussion.....	226
1.3	Perception des difficultés sur les EI	227
1.3.1	Méthode d'analyse.....	227

1.3.2 Résultats	228
1.3.2.1 Difficulté ressentie pour chaque EI	228
1.3.2.2 Critères de difficulté de chaque EI	230
1.3.3 Discussion.....	233
2. <i>Compétences en EI selon les tests</i>	234
2.1 Taux de réussite.....	235
2.1.1 Méthode d'analyse.....	235
2.1.2 Résultats	235
2.1.2.1 Selon le niveau de français des apprenants.....	236
2.1.2.2 Selon le type interlinguistique des EI	236
2.1.3 Discussion.....	239
2.2 Temps de réflexion.....	240
2.2.1 Méthode d'analyse.....	240
2.2.2 Résultats	240
2.2.2.1 Test de remplissage immédiat	240
2.2.2.2 Test de remplissage différé.....	241
2.2.2.3 Test de définition	242
2.2.3 Discussion.....	242
2.3 Analyse d'erreurs	244
2.3.1 Méthode d'analyse.....	244
2.3.2 Résultats	244
2.3.2.1 Tests de remplissage	244
2.3.2.2 Test de définition	250
2.3.2.3 Test de contexte	252
2.3.3 Discussion.....	255
2.4 Analyse des résultats par compétence	256
2.4.1 Méthode d'analyse.....	256
2.4.2 Résultats	257
2.4.2.1 Nombre d'erreurs selon le niveau de français des apprenants.....	257
2.4.2.2 Nombre d'erreurs selon le type interlinguistique des EI	257
2.4.3 Discussion.....	261
3. <i>Étude du transfert conscient de la L1</i>	262
3.1 Connaissances sollicitées pour le transfert de la L1	262
3.1.1 Méthode d'analyse.....	262
3.1.2 Fréquence du transfert de la L1	263
3.1.2.1 Résultats.....	263
3.1.2.2 Discussion.....	263
3.1.3 Quels procédés pour transférer quels types de connaissances en L1 ?.....	264
3.1.3.1 Référence aux EI chinoises.....	264
3.1.3.2 Référence aux mots dissyllabiques	270
3.1.3.3 Référence à des métaphores lexicales.....	271
3.1.3.4 Référence aux éléments culturels	271
3.1.3.5 Discussion.....	273
3.1.4 EI en L1 convoquées par les apprenants pour mémoriser les EI françaises.....	273
3.1.4.1 Résultats.....	273
3.1.4.2 Discussion.....	275
3.2 Variables liées au transfert conscient de la L1	275
3.2.1 Type d'équivalence interlinguistique des EI	276
3.2.1.1 Méthode d'analyse.....	276
3.2.1.2 Résultats.....	276
3.2.1.3 Discussion.....	279
3.2.2 Niveau de français et auto-perception du niveau de L2	279

3.2.2.1	Méthode d'analyse.....	279
3.2.2.2	Résultats.....	280
3.2.2.3	Discussion.....	281
3.2.3	Psychotypologie	282
3.2.3.1	Méthode d'analyse.....	282
3.2.3.2	Résultats.....	283
3.2.3.3	Discussion.....	284
3.2.4	Habitudes d'apprentissage de la L2 (ressenties par les apprenants).....	284
3.2.4.1	Méthode d'analyse.....	285
3.2.4.2	Résultats.....	285
3.2.4.3	Discussion.....	286
3.3	Effet du transfert conscient de la L1	287
3.3.1	Transfert conscient de la L1 et réussite de différentes tâches	287
3.3.2.3	Discussion.....	290
3.3.2	Transfert conscient de la L1 et temps de traitement.....	291
3.3.2.1	Méthode d'analyse.....	291
3.3.2.2	Résultats.....	291
3.3.2.3	Discussion.....	293
3.3.3	Sur la maîtrise des compétences.....	293
3.3.3.1	Méthode d'analyse.....	293
3.3.3.2	Résultats.....	293
3.3.3.3	Discussion.....	294
4.	<i>Synthèse des résultats de recherche</i>	296
4.1	Revue des résultats.....	296
4.1.1	Typologie d'EI interlinguistique	296
4.1.2	Fonctionnement du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2.....	299
4.2	Perspectives didactiques.....	303
4.2.1	Intégrer les EI en classe de langue étrangère.....	303
4.2.2	Choisir des EI selon la progression du niveau en L2	304
4.2.3	D'une approche de traduction à une approche interculturelle.....	305
4.2.4	Optimiser l'acquisition des EI	306
4.2.5	Stimuler la motivation pour apprendre les EI.....	307
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	309
	BIBLIOGRAPHIE	312
	ANNEXES.....	337
	Annexe 1 : Questionnaire sur la familiarité pour chacune des 18 EI (phase I)	338
	Annexe 2 : Support de la session d'apprentissage des 18 EI (phase I)	339
	Annexe 3 : Questionnaire sur la difficulté perçue pour chacune des 18 EI (phase I)	341
	Annexe 4 : Test de remplissage immédiat (phase I).....	342
	Annexe 5 : Test de remplissage différé (phase II).....	343
	Annexe 6 : Grille d'entretien (phase II).....	344
	Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation des compétences en FLE (phase II).....	345
	Annexe 8 : Questionnaire sur les habitudes d'apprentissage du français.....	347
	Annexe 9 : Test de définition et test de contexte (phase II)	348
	Annexe 10 : Tests statistiques d'hypothèse : principes et interprétation.....	349
	Annexe 11 : Convention de transcription de Leblay (2009)	354

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Cours de la « Spécialité de français », 1 ^{er} cycle (licence) dans les universités chinoises	29
Tableau 2. Manuels classiques utilisés par les universités chinoises.....	34
Tableau 3. Manuels importés de la France utilisés par les universités chinoises	36
Tableau 4. Représentations des Chinois à l'égard de la France	45
Tableau 5. Représentations des Chinois à l'égard de la langue française.....	45
Tableau 6. Représentations des Chinois à l'égard des Français	46
Tableau 7. Terminologie des unités phraséologiques (d'après González-Rey, 2002 : 47).....	58
Tableau 8. Synthèse des typologies des UP chez différents linguistes	60
Tableau 9. Tests du degré de figement via les transformations syntaxiques	67
Tableau 10. Les EIV parmi les autres UP	75
Tableau 11. Paramètres et résultats des recherches sur les stratégies de compréhension des EI en L2	144
Tableau 12. Stratégies de compréhension des EI.....	146
Tableau 13. Participants à notre expérimentation répartis selon leur genre et leur niveau de français	182
Tableau 14. EI de notre corpus	198
Tableau 15. Types d'erreurs dans les tests.....	203
Tableau 16. Méthodologie : étude de la déductibilité des EI.....	208
Tableau 17. Taux de réussite (%) de chaque EI dans l'interprétation du sens	209
Tableau 18. Taux de réussite (%) d'interprétation en fonction du niveau de français des apprenants	210
Tableau 19. Comparaison de différences significatives.....	211
Tableau 20. Comparaison des différences significatives	212
Tableau 21. Exemples des sous-stratégies à partir d'une analyse du contenu.....	214
Tableau 22. Méthodologie : analyse des stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI.....	215
Tableau 23. Sous-stratégies d'interprétation des EI hors contexte et fréquence d'usage chez l'ensemble des participants.....	215
Tableau 24. Méthodologie : perception de la difficulté des EI	228
Tableau 25. Méthodologie : analyse des résultats des tests	234
Tableau 26. Comparaison des différences significatives	237
Tableau 27. Comparaison des différences significatives	238
Tableau 28. Comparaison des différences significatives	238
Tableau 29. Fréquence d'erreurs pour chaque EI : test de contexte	252
Tableau 30. Comparaison des différences significatives	259
Tableau 31. Comparaison des différences significatives	260
Tableau 32. Méthodologie : étude des connaissances sollicitées en L1 pour interpréter et mémoriser des EI de la L2.....	263
Tableau 33. Connaissances transférées de la L1 et fréquence de référence	264

Tableau 34. EI chinoises utilisées par les participants pour retenir les EI françaises et leur nombre de référence.....	274
Tableau 35. Méthodologie : analyse des variables liées au transfert conscient de la L1	276
Tableau 36. Comparaison des différences significatives	278
Tableau 37. Comparaison des différences significatives	278
Tableau 38. Nombre des apprenants selon leur auto-évaluation du niveau de français	280
Tableau 39. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de remplissage différé (test d'indépendance Khi-carré, test V de Cramer)	288
Tableau 40. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de définition (test d'indépendance Khi-carré).....	289
Tableau 41. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de contexte (test d'indépendance Khi-carré).....	290
Tableau 42. Lien entre usage du transfert de la L1 et temps de réaction : test de remplissage différé (Test U de Mann-Whitney)	291
Tableau 43. Lien entre usage du transfert de la L1 et temps de réaction : test de définition (Test U de Mann-Whitney).....	292
Tableau 44. Lien entre usage du transfert conscient de la L1 et type d'erreurs.....	293
Tableau 45. Apprenants face à différents types d'EI dans différentes tâches	298
Tableau 46. Effet du transfert conscient de la L1 sur la maîtrise des EI	302

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Relation entre enseignant et enseigné en Chine selon Bouvier (2003 : 404)	50
Figure 2. Relations entre locutions, idiotismes et expressions idiomatiques	64
Figure 3. Hypothèse de la liste de Bobrow & Bell (1973).....	82
Figure 4. Hypothèse de la représentation lexicale de Swinney & Cutler (1979).....	83
Figure 5. Hypothèse d'accès direct de Gibbs (1980, 1984, 1986, 1989).....	84
Figure 6. Hypothèse de Cacciari & Tabossi (1988).....	86
Figure 7. Exemples de l'approche par image	101
Figure 8. Méthode de détermination du transfert selon effet positif / négatif	117
Figure 9. Trois types possibles d'organisation du lexique bilingue (adapté de Weinreich, 1953)	156
Figure 10. Cinq modèles possibles de l'organisation du lexique mental bilingue	157
Figure 11. Modèle de Kroll & Stewart (1994).....	158
Figure 12. Schéma d'évolution des relations entre L1 et L2 selon Kail <i>et al.</i> (2009).....	159
Figure 13. Schéma de l'évolution de la représentation lexicale de Jiang (2002).....	159
Figure 14. Déroulement de notre expérimentation	169
Figure 15. Exemple de transcription d'une réponse du test de remplissage immédiat	201
Figure 16. Taux de déductibilité des EI : hors contexte.....	211
Figure 17. Taux de déductibilité des EI : en contexte.....	212
Figure 18 Difficulté perçue sur chaque EI (nombre de jugement de chaque échelle/ 40 apprenants).229	229
Figure 19. Taux de réussite des tests en fonction du niveau de français des apprenants.....	236
Figure 20. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de remplissage immédiat	237
Figure 21. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de remplissage différé.....	237
Figure 22. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de définition	238
Figure 23. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de contexte	238
Figure 24. Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de remplissage immédiat	241
Figure 25. Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de remplissage différé ..	241
Figure 26 Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de définition	242
Figure 27. Erreurs effectives et potentielles : test de remplissage immédiat	245
Figure 28. Erreurs effectives et potentielle : test de remplissage différé	245
Figure 29 Proportion de chaque type d'erreurs : test de définition.....	251
Figure 30. Type d'erreurs en fonction du niveau de français des apprenants : tests de phase II	257
Figure 31. Type d'erreurs en fonction du type d'EI : tests de phase II.....	258
Figure 32. Type d'erreurs : EI identiques	258
Figure 33. Type d'erreurs : EI faux-amis et EI spécifiques	259
Figure 34. Erreurs sémantiques en fonction du type d'EI.....	259
Figure 35. Erreurs lexico-syntaxiques en fonction du type d'EI	260
Figure 36. Erreurs pragmatiques en fonction du type d'EI.....	260
Figure 37. Fréquence d'usage du transfert conscient de la L1 de chaque participant / 18 EI	263

Figure 38. Taux du transfert conscient de la L1 en fonction du type d'EI : interprétation et mémorisation	277
Figure 39. Transfert de la L1 en fonction du type d'EI : interprétation hors contexte	277
Figure 40. Transfert conscient de la L1 en fonction du type d'EI : mémorisation	278
Figure 41. Taux d'usage du transfert conscient de la L1 en fonction du niveau de français (B1-C1)	280
Figure 42. Taux de transfert conscient de la L1 en fonction de l'auto-évaluation du niveau de français	281
Figure 43. Perception de la distance interlinguistique (nombre d'apprenants).....	283
Figure 44 Taux d'usage du transfert conscient de la L1 selon la « psychotypologie » des apprenants	283
Figure 45. Lien entre transfert conscient de la L1 et habitudes d'apprentissage de la L2 (test de la variance Kruskal-Wallis)	285
Figure 46. Lien entre transfert conscient de la L1 et focalisation sur la grammaire (gauche)/ et utilisation de la traduction (droite) dans l'apprentissage de la L2	286
Figure 47. Méthodologie : étude de l'effet du transfert conscient de la L1 sur la réussite des tests ...	287
Figure 48. Temps de réaction de l'EI <i>tomber à l'eau</i> en fonction de l'usage du transfert de la L1	292
Figure 49. Transfert de la L1 et nombre d'erreurs sémantiques : <i>chercher la petite bête, tomber à l'eau, donner carte blanche</i>	294
Figure 50. Fonctionnement du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2.....	300

LISTE D'ABRÉVIATIONS

EI : Expressions Idiomatiques

EIV : Expressions Idiomatiques Verbales

UP : Unités Phraséologiques

FLE : Français Langue Étrangère

EFL : Anglais Langue Étrangère (English as Foreigner Language)

L1 : Langue Première

LM : Langue Maternelle

L2 : Langue Seconde

LE : Langue Étrangère

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

PCC : Parti Communiste de la Chine

RPC : République Populaire de la Chine

Litt. : sens littéral

Idio. : sens idiomatique

Traduction pour un mot chinois :

词语 cí.yǔ, litt. 'mot.langue', 'mot'

Traduction pour une expression idiomatique :

翻篇 fān-piān, litt. 'tourner-page', idio. 'passer à autre chose'

Transcription des données orales

A9 : Son entourage est en courant //que son copain l'a trompé/elle a perdu la face.

Explications :

<A9> : apprenant numéro 9 ; </ > < // > : pause ; <Son entourage est en courant que son copain l'a trompé, elle a> : énoncé en chinois traduit en français ; <perdu la face> : énoncé en français.

INTRODUCTION

Une expression idiomatique (désormais EI) est une unité polylexicale, comme *mettre les pieds dans le plat*, idio. ‘parler sans ménagement’, *poser un lapin à quelqu’un*, idio. ‘faire attendre quelqu’un en ne venant pas à un rendez-vous’, et dont le sens est conventionnalisé et n’est pas un simple amalgame des sens de ses éléments constitutifs (Nkollo, 2001 ; González-Rey, 2002 ; Pulido, 2010). Les EI sont, pour la plupart, intraduisibles mot à mot d’une langue à l’autre. Toutes ces caractéristiques sont à l’origine de la qualification d’*idiomatique*. L’idiomaticité dépend, d’une part, du décalage existant entre le sens littéral des composants de l’EI et son sens global (Schmal, 2013 : 35) et d’autre part, cette idiomaticité renvoie à ce qui, dans l’EI, est propre à une langue (González-Rey, 2002 : 134).

Singulières sur les plans syntaxique, sémantique et pragmatique, les EI sont depuis longtemps considérées comme une irrégularité linguistique. Cet ensemble de singularités explique probablement pourquoi les recherches sur les EI apparaissent tardivement en linguistique. Une connaissance insuffisante des EI cause également des problèmes dans l’enseignement de ces dernières. Dans la pratique de classe en FLE, ces unités lexicales sont loin d’être privilégiées, elles apparaissent souvent comme accessoires par rapport à l’ensemble du vocabulaire à enseigner. Les manuels les traitent peu (Hu, 2019). L’enseignement de ces unités lexicales en classe de langues étrangères est aussi loin d’être systématique. Cependant, compte tenu de l’importance de la place occupée par les expressions figées dans les langues, ce qui est notamment mis en évidence par les recherches sur corpus, ces expressions, dont les EI font partie, commencent à attirer l’attention des didacticiens. Le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) attribue aux EI un rôle assez « polyvalent » dans l’enseignement des langues vivantes. Ces dernières sont perçues comme nécessaires à la fois dans l’acquisition de la compétence lexicale (le CECRL, 2001 : 87) et dans la maîtrise de la compétence discursive, notamment pour la souplesse communicationnelle et le tour de parole (le CECRL, 2001 : 97). En effet, le recours à une EI est censé favoriser la fluidité verbale en L2 (Wood, 2002 ; Hilton, 2008). Elles sont également perçues comme importantes dans le développement des compétences sociolinguistiques¹ (le CECRL, 2001 : 93).

¹ La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l’utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d’adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par la langue de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d’une communauté) (le CECRL, 2001 : 18).

Difficiles à maîtriser par les apprenants étrangers, les EI sont cependant l'objet d'une certaine fascination, puisqu'elles possèdent souvent des épaisseurs culturelle et socioculturelle spécifiques à la langue étrangère étudiée. Elles sont à l'origine d'un florilège de répertoires contenus dans différents ouvrages : des dictionnaires tout public, comme le *Dictionnaire des expressions et locutions* du Robert (Rey & Chantreau, 2015[1993]), aux dictionnaires en direction des apprenants de français langue étrangère (désormais FLE), comme le *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* de Galisson (1984) ou encore des dictionnaires bilingues, pour les apprenants sino-français, par exemple le *Dictionnaire Français-chinois des Expressions et Locution Verbales* (2000). La fascination des apprenants étrangers envers les EI s'explique également par l'idée que la maîtrise des EI est la marque du natif. L'apprentissage de ces unités lexicales rassure ceux-ci dans l'appropriation du langage authentique des natifs. En effet, des recherches psycholinguistiques et sociolinguistiques montrent que la plupart des relations sociales sont facilitées par l'emploi de formules stéréotypées ou préfabriquées, notamment les expressions hautement partagées et qui sont souvent idiomatiques (Pecman, 2004 ; González-Rey, 2007).

Dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, les discussions sur les contacts entre L1 et L2 (voire L3) sont courantes, notamment pour l'enseignement de la phonologie, du lexique et de la syntaxe (Lekova, 2010 ; Lindqvist, 2003). De la même façon, la question du rôle de la L1 dans l'acquisition des EI soulève fréquemment des débats intéressants. Le *degré d'équivalence* est alors souvent évoqué pour rationaliser ce débat. Il s'agit d'équivalence au niveau du sens d'une EI, de l'ordre des mots qui la composent et du choix de ces mots (pour une revue des recherches autour de la notion d'« équivalence », voir Desoutter, 2008). Les recherches en acquisition des langues étrangères abordent l'influence de la L1 au travers des concepts de *transfert positif* et d'*interférence (transfert négatif)*. Ces concepts dérivent principalement de recherches effectuées à partir de l'analyse des erreurs produites par les apprenants étrangers. Weinrich (1953) souligne qu'il existe trois grands domaines de la langue où le transfert linguistique se manifeste : la phonologie (avec la notion du *crible phonologique*, Troubetzkoy, 1970), la morphosyntaxe et le lexique. En effet, le transfert linguistique (*language transfer*) peut être traité dans plusieurs perspectives intéressantes. Odlin et Yu (2016) synthétisent les études récentes du transfert linguistique provenant de différentes disciplines, tel que les trois domaines mentionnés par Weinrich, mais aussi le domaine cognitif (par exemple, transfert linguistique entre les compétences en compréhension et les compétences en production en L2, le transfert de la L1 pour l'usage en contexte d'une forme en L2). Les EI ne font pas explicitement partie de leur objet d'étude, mais

par leurs caractéristiques linguistiques, l'existence du transfert linguistique dans leur apprentissage est, comme nous le verrons ultérieurement, évidente (section 1.3 du Chapitre 3).

Nous sommes consciente de la différenciation que font certains chercheurs entre L1, L2 (ou LE1, première langue étrangère) et L3 (ou LE2, deuxième langue étrangère). Dans le cadre de notre recherche avec le public chinois, la L1 est le chinois mandarin standard, ce que nous avons précisé dans la section 2.2.4 du Chapitre 1. La L2 au sens strict pour la plupart des étudiants chinois, est l'anglais, car cette langue est imposée comme une des matières scolaires obligatoires dès le primaire. Le français est donc une L3. Certains chercheurs comme Felix (1980), considèrent que lors de l'apprentissage d'une L3, l'apprenant aurait davantage tendance à mettre en œuvre un transfert depuis sa L2 que depuis sa L1. Cette hypothèse ne va pas à l'encontre de ce que nous avons indiqué antérieurement. Le choix de la langue pour le transfert comme le choix du transfert dépendra toujours de la perception de la distance interlinguistique par l'apprenant. Si la proximité typologique semble plus forte entre L2 et L3 qu'entre L1 et L3, le transfert sera basé sur cette L2 au lieu de l'être à partir de la L1, ce que souligne Leung (2005). Il n'est cependant pas prouvé, pour l'instant, qu'il y ait un lien entre le transfert de la L2 à la L3 et le transfert de la L1 à la L3. Bien sûr, nous n'écartons pas la possibilité que l'apprenant chinois puisse recourir à l'anglais dans l'apprentissage des EI françaises. Nous avons cependant choisi d'étudier le transfert depuis la L1. La raison en est que pour le public d'apprenants que nous étudions, la L1 remplit un rôle fondamental dans la construction conceptuelle de l'individu. De plus, nous faisons l'hypothèse que l'interprétation des EI relève davantage du domaine culturel que du domaine purement linguistique. L'anglais serait ainsi loin de pouvoir remplir cette fonction conceptuelle, d'autant plus que la maîtrise de l'anglais est souvent limitée chez les apprenants chinois. Le mandarin standard nous semble être fondamentalement la langue support des interprétations conceptuelles liées au transfert pour les EI. Nous n'étudierons donc pas l'anglais dans le processus de transfert. De ce fait, par commodité, nous nommons L2 en alternance avec le terme *langue cible* pour désigner le français.

Notre recherche s'articule donc autour de la notion de transfert linguistique dans l'apprentissage des EI en L2. Elle vise à comprendre comment les EI sont appréhendées en tant que lexique inconnu, comment elles sont apprises et acquises, et notamment quel rôle joue la L1 dans ces processus. Pour déterminer notre méthodologie, nous avons été particulièrement sensibles au commentaire de Meisel (1983). D'après lui, une recherche en acquisition d'une L2 doit se préoccuper de « ce que les apprenants font » pendant leur processus d'acquisition, tout en prenant en compte différents facteurs – sociaux, psychologique et linguistique – qui

influencent ce processus, et se détacher d'« une description purement linguistique des productions des apprenants » (Meisel, 1983 : 13).

Notre thèse est subdivisée en deux grandes parties, l'une essentiellement théorique et descriptive, et l'autre pratique et expérimentale. Ces deux parties se répartissent en cinq chapitres. Le Chapitre 1 consiste à cerner les « facteurs sociaux » caractérisant le contexte de notre recherche et le public d'apprenants que cible cette recherche, c'est-à-dire les apprenants ayant suivi un parcours de spécialité de français dans une université en Chine. Nous évoquons, dans le Chapitre 2, la définition et la caractérisation des EI d'un point de vue linguistique et psycholinguistique, ce qui nous permet de déduire les facteurs « linguistiques » et/ou « psychologique » de l'acquisition des EI en L2. Nous finissons ce chapitre par une présentation des enjeux de l'enseignement des EI en L2 et de quelques approches d'enseignement, dont l'approche traduction / comparaison qui s'appuie sur le transfert de la L1. Le Chapitre 3 est consacré à l'objet central de notre étude : le transfert linguistique. Nous y présentons la notion de transfert linguistique, un état des lieux des recherches sur la compréhension des EI en L2 et l'acquisition des langues étrangères dans laquelle l'influence omniprésente de la L1 se confirme. Nous en profitons pour retracer l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères, en mettant en évidence l'importance accordée par chacune à la L1 des apprenants. Car il s'agit, d'après nous, d'une application de la notion du transfert linguistique sur le terrain de l'enseignement.

Les deux derniers chapitres sont consacrés à la partie pratique de notre recherche. L'objectif de cette partie est de découvrir « ce que font les apprenants » et « comment ils le font » à propos des EI en L2 (façons d'en interpréter le sens, de percevoir la difficulté, stratégies mises en œuvre pour les apprendre, etc.) et à propos du transfert de la L1. Pour ce dernier, nous nous focalisons sur le transfert du type conscient de la L1 et sur trois de ses aspects : le *contenu*, les *variables* et les *effets* qui peuvent être formulés en trois questions distinctes comme suit :

1. Contenu : Quelles sont les connaissances provenant de la L1 qui font l'objet du transfert linguistique ?
2. Variables : Qu'est-ce qui favorise l'usage du transfert conscient de la L1 ?
3. Effets : Quels sont les effets de l'usage du transfert conscient de la L1 sur le développement des compétences propres aux EI ?

Dans le but de recueillir des résultats permettant d'examiner précisément les processus d'apprentissage des EI en L2, nous définissons le cadre expérimental suivant quelques principes de l'apprentissage (constructivisme), de l'acquisition d'une L2 (hypothèse de l'identité, théorie

contrastive, théorie du contrôle, théorie des lectures d'apprenant) et de l'acquisition du vocabulaire en L2 (lexique mental (bilingue), processus d'acquisition du vocabulaire et facteurs). Le protocole de notre expérimentation, expliqué en détail dans le Chapitre 4, nous permet non seulement de traiter finement les données récoltées, mais aussi de discerner les éléments de l'apprentissage des EI communs à l'ensemble des apprenants de ceux spécifiques à l'individu. Nous exposons enfin, dans le Chapitre 5, les résultats de cette recherche expérimentale. Nous partons des analyses globales des données recueillies pour ensuite nous focaliser sur l'étude du transfert de la L1.

Notre recherche s'appuie sur de nombreuses recherches antérieures concernant la compréhension des EI en L2, où le rôle de l'équivalence interlinguistique est avéré. Néanmoins, nous ne nous limitons pas à 3 types d'EI comme la plupart de ces recherches le proposent : *identiques – similaires – différentes*. Nous proposons 5 types d'EI au départ : *identiques – similaires – différentes – faux-amis – spécifiques*. Cette typologie ne recouvre peut-être pas toutes les EI en L1 et en L2, mais elle se rapproche davantage de la réalité dans le contexte de l'apprentissage des EI. Pour contribuer à la didactisation des EI en L2, notre recherche exploite en son cœur les perceptions, les jugements et les raisonnements des apprenants. De plus, nos données retracent l'évolution des apprenants dans l'apprentissage des EI en L2. Certes, notre recherche ne peut pas se prétendre être une recherche longitudinale, qui pourrait davantage convenir à une recherche en acquisition des EI. Cependant, elle peut prétendre avoir été plus loin que la plupart des recherches sur les EI en L2 qui s'arrêtent ou se limitent habituellement à la phase de compréhension des EI. Enfin, notre recherche concerne le transfert entre deux langues distantes non seulement linguistiquement mais aussi culturellement (le chinois mandarin et le français), elle permet de compléter la compréhension de la notion du transfert de la L1 qui a été essentiellement étudiée dans les langues apparentées ou assez proches.

PARTIE I : THÉORIES & DESCRIPTION

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE RECHERCHE

Si chaque recherche récente en didactique des langues s'appuie nécessairement sur une étude du contexte, c'est qu'il est admis que toute recherche est dépendante d'« un terrain d'analyse qui est défini par des caractéristiques qui lui sont propres, par des individus vivant dans une Culture et marqués par une culture éducative et des traditions culturelles et sociales » (Vallet, 2013 : 1). Selon Castellotti et Moore (2008 : 1), si les notions de contexte « ne sont pas toujours visibles dans chaque recherche en didactique des langues, elles y réapparaissent périodiquement ». En conséquence, ce chapitre est consacré à l'analyse du contexte dans lequel prend place notre recherche.

Cette étude du contexte s'avère d'autant plus importante qu'elle a pour objectif de promouvoir l'enseignement des EI chez les apprenants chinois. L'application d'une méthode d'enseignement sans prendre en compte ni les traditions culturelles et éducatives, ni les représentations ou les habitudes d'apprentissage des apprenants, peut mener à l'échec. Cette présentation se subdivise en trois niveaux : un macro-niveau concernant l'évolution historique de l'enseignement du FLE en Chine et ses enjeux sociaux (section 1.1) ; un méso-niveau concernant les formes institutionnelles, la rédaction des programmes, les manuels de FLE sur le marché chinois (section 1.2) ; enfin un micro-niveau concernant les particularités des apprenants ciblés (section 2). Ce dernier développe les représentations des apprenants chinois (section 2.1) et leurs habitudes culturelles liées à l'apprentissage des langues étrangères (section 2.2).

1. L'enseignement du FLE en Chine

Si l'université n'est pas la seule, elle reste cependant la principale structure à dispenser l'enseignement du FLE en Chine. C'est la raison principale pour laquelle nous avons choisi de mener notre recherche dans le cadre du système universitaire chinois de l'enseignement des langues étrangères.

Avant de présenter l'organisation institutionnelle et les méthodes de l'enseignement du FLE dans un contexte universitaire ordinaire (section 1.2), nous donnons d'abord un bref aperçu de son développement historique (section 1.1). Cet aperçu non exhaustif et rapide permet de situer l'enseignement actuel du FLE en Chine.

1.1 Un aperçu historique

Lorsque l'on se tourne vers le passé pour apprécier le développement de l'enseignement du FLE, force est de constater qu'il progresse au rythme de l'évolution des politiques linguistiques des langues étrangères et du développement diplomatique du pays.

1.1.1 Le début de l'enseignement du français en Chine

L'enseignement du FLE en Chine date d'avant la fondation de la République Populaire de la Chine (désormais RPC), plus précisément à la fin du dernier Empire de Chine². La création de la section de français à *Tongwen Guan*, une école de formation de traducteurs en 1863, a marqué le début de l'enseignement du FLE en Chine. Cette école avait pour vocation, d'après Pu, Lu et Xu (2005), de briser l'obstacle des échanges avec les pays étrangers et d'introduire les techniques occidentales en Chine. Bien sûr, le français n'était pas la seule langue enseignée, d'autres y ont été aussi dispensées avant lui. La première a été l'anglais, puis l'allemand et le japonais. Au début de la création de cette école, les cours étaient exclusivement réservés aux enfants de l'« ethnie impériale » (les mandchous³ de moins de 14 ans). Chaque section ne recevait que dix élèves pour deux professeurs : un étranger enseignant sa langue maternelle et un Chinois, pour la langue chinoise (Shen, 2012).

² La perte de la première guerre de l'opium de 1840 à 1842 marque le premier déclin de l'empire de Chine avec l'abandon de son régime féodal en 1912.

³ Les Mandchous constituent une des ethnies de Chine. Ils envahirent la Chine et fondèrent la dynastie Qing, la dernière dynastie de la Chine.

Dans un second temps, les critères de *Tongwen Guan* ont été modifiés et l'école et s'est développée de 1886 jusqu'en 1900. Le recrutement des élèves n'a jamais plus été limité à une seule ethnie et aux enfants, mais l'enseignement s'est ouvert aux Han, l'ethnie majoritaire de la Chine et aux adultes. Toujours selon le même auteur, le nombre d'élèves a augmenté jusqu'à 120 étudiants. L'objectif de toutes les activités pédagogiques restait de former des traducteurs. Après la deuxième guerre de l'opium entre la Chine et les occidentaux en 1900, cette école de traduction a dû fermer ses portes. Elle a fusionné avec *Jingshi Daxuetang*, première université moderne dans l'histoire chinoise, devenue l'actuelle *Beijing Daxue* (Université de Pékin).

Parallèlement à l'initiative chinoise, il convient de se remémorer le travail des missionnaires catholiques français dans la diffusion et le développement de l'enseignement du français en Chine. Ils ont créé des établissements dont le plus fameux fut le « Collège l'Aurore » à Shanghai. Celui-ci a été fondé en 1903. Et, fait remarquable : ces missionnaires rédigèrent bon nombre de manuels de français s'adressant aux apprenants chinois. Ces livres ont longtemps constitué, sur le sol chinois, une référence dans l'élaboration des manuels de français.

1.1.2 Le développement du FLE en Chine

Avec l'essor diplomatique, le gouvernement a montré un grand intérêt pour l'enseignement des langues étrangères. Nous pouvons le constater au travers du *Plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères* publié en 1964 par le ministre de l'Éducation. L'anglais a été défini officiellement, pour la première fois, comme première langue étrangère de l'État. En même temps, l'enseignement des autres langues étrangères a vu un premier moment de développement. C'est le cas du français, de l'espagnol, de l'arabe, du japonais et de l'allemand. Les autorités ont même envisagé d'envoyer des étudiants à l'étranger et d'inviter des professeurs étrangers en Chine.

Depuis les années 1960, la Chine a commencé à nouer des relations diplomatiques avec des pays africains francophones, comme l'Algérie (1958), le Mali (1960), la République démocratique du Congo (1961), la Tunisie et le Bénin (1964). En 1956 est apparu le premier programme national d'enseignement du français — *Programme de l'enseignement du français langue moderne* — rédigé par un groupe d'experts du français à la demande du ministère de l'Éducation Supérieure chinois. Le véritable essor de l'enseignement du français est lié à l'établissement de la relation diplomatique entre la Chine et la France le 27 janvier 1964. La France a été le premier pays du camp occidental à reconnaître la RPC au niveau diplomatique.

Le général de Gaulle a tenu à affirmer l'indépendance nationale de la France par rapport aux États-Unis. Cela s'est traduit, en outre, par le rapprochement avec la Chine.

À la suite du « désarroi politique », la Révolution culturelle (1966-1976), l'application de la politique de réformes économiques et d'ouverture sur l'extérieur a ouvert une nouvelle page du développement des langues étrangères en Chine en 1978. D'un côté, le nombre de langues enseignées a augmenté rapidement, jusqu'à en compter 37 aujourd'hui ; de l'autre, le nombre d'établissements d'enseignement de langue ainsi que le nombre d'étudiants spécialisés en langue étrangère n'a cessé de croître. Pour appuyer cette remarque, il est intéressant d'observer « le monopole relatif » de l'anglais. Dans les années 1980, seules quelques écoles primaires de grandes villes comme Pékin et Shanghai proposaient des cours d'anglais. L'anglais avait certes, alors, le monopole de la seule langue étrangère enseignée, mais sa diffusion était limitée. Depuis 1992, excepté des villes de la Chine profonde comme Qinghai et Ningxia, presque toutes les villes chinoises proposent un cours d'anglais dans leurs écoles primaires (Shen, 2012 : 202). Contrairement à l'anglais, les autres langues étrangères mentionnées précédemment ne sont jamais entrées officiellement dans les classes de primaire, elles ne restent encore proposées que dans les universités en tant que spécialités. L'enseignement de l'anglais est donc bien en position de monopole dans le primaire, mais il ne l'est plus dans le supérieur. Cependant, selon Fu (2005 : 37), il est incontestable que l'anglais présente « une menace omniprésente » sur les autres langues étrangères en Chine, c'est d'ailleurs le cas partout dans le monde. Cette omniprésence de l'anglais comme langue étrangère explique aussi pourquoi dans les discours officiels, les langues étrangères se réfèrent à l'anglais et que d'autres langues comme le français ou le japonais sont souvent qualifiées de « langues mineures ».

La demande de l'enseignement du français s'est accrue au niveau des établissements du supérieur depuis la participation officielle de la Chine à l'OMC en 2001 (Tang, 2004). Le français est désormais enseigné dans 110 universités. 3500 étudiants choisissent le français comme première langue étrangère et 9500 comme deuxième chaque année. « Depuis ces cinq dernières années, [...] nous avons remarqué l'intérêt très marqué de nombreux jeunes chinois qui choisissent d'apprendre le français dans le but de séjourner dans les pays francophones (surtout la France) afin d'y finir leurs études supérieures », témoigne Tang (2004), enseignante à l'Université des langues étrangères de Pékin. En dehors des établissements supérieurs, l'enseignement du français se développe dans d'autres établissements, comme les Alliances françaises, les centres de formation privés et les établissements secondaires. Pour ces derniers, on compte à peu près 1600 élèves apprenant le français dans 17 établissements secondaires.

1.2 Contexte universitaire ordinaire du FLE

Nous caractérisons ci-après le contexte universitaire chinois du FLE en exposant les invariants institutionnels et méthodologiques : au niveau institutionnel, le cursus de formation et les programmes nationaux de l'enseignement du FLE (sections 1.2.1, 1.2.2) ; au niveau méthodologique, les méthodes de français en vigueur dans les universités (section 1.2.3) incarnant plus ou moins l'esprit de la méthode dominante (section 1.2.4).

1.2.1 Le cursus universitaire de « Spécialité de français »

La « Spécialité de français » universitaire du 1^{er} cycle (licence) est organisée dans le cadre du *programme national* (section 1.2.2). Les détails de ce cursus sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1. Cursus de la « Spécialité de français », 1^{er} cycle (licence) dans les universités chinoises

Phase d'étude	Années scolaires	Finalités	Contenu	Tests de langue
Phase I	1 ^{re} , 2 ^e	« Donner aux apprenants une base solide dans les compétences linguistiques »	Phonétique, grammaire, lexique, rédaction, littérature	TFS 4
Phase II	3 ^e , 4 ^e	« Approfondir l'étude du français... »	Description linguistique, lecture de la presse écrite, littérature classique et contemporaine française, civilisation et culture françaises et francophones, traduction et interprétariat, stage + mémoire de fin d'étude	TFS 8

L'enseignement du français en milieu universitaire s'étale sur quatre ans et il est réparti en deux phases⁴. La première, comprenant les deux premières années, est consacrée à l'acquisition des bases linguistiques de la langue française. Cette phase se conclut par la passation du *Test national de français de spécialité niveau 4* (TFS 4). En ce qui concerne la seconde phase, il s'agit d'une étape de « perfectionnement » dans l'apprentissage de la langue française et le *programme national* « donne une plus grande marge de manœuvre aux universités pour le contenu des apprentissages »⁵. Cette seconde phase, qui permet d'acquérir un niveau

⁴ Phase : Mot utilisé pour éviter la confusion avec le terme 'cycle' utilisé comme unité de diplôme.

⁵ Source : « État des lieux de l'enseignement du français en Chine » <https://cn.ambafrance.org/Les-departements-de-francais-dans-les-universites-chinoises>, site actualisé en 2020.

linguistique supérieur, est la dernière phase du cycle 本科 *benke* 'licence'. Il s'agit de développer les compétences nécessaires à l'étudiant pour trouver un emploi. Cependant, l'enseignement dispensé dans cette dernière phase reste essentiellement théorique et ne permet qu'une initiation aux savoirs et savoir-faire des futurs métiers visés. Dans la réalité, il s'agit plutôt d'une formation à visée double : professionnelle (la formation à l'interprétariat, par exemple) et académique (les matières obligatoires au concours d'accès au master : la littérature française, la civilisation française, etc.). Le *Test national de français de spécialité niveau 8* (TFS 8) a lieu avant la fin de cette phase. Les études du 1^{er} cycle de français se terminent par un stage d'insertion professionnelle et par la rédaction d'un mémoire de fin d'études du français.

1.2.2 Programmes nationaux de français universitaire (cycle licence)

La formation de la « Spécialité de français » ouverte par les établissements supérieurs en Chine suit deux documents officiels ayant une fonction directrice dans l'enseignement universitaire du français : le *Programme d'enseignement de la spécialité de français en université pour le cycle de base* (Anonyme, 1988) et le *programme d'enseignement de la spécialité de français en université pour le cycle de perfectionnement* (Wang et al., 2014[1997]).

1.2.2.1 Le programme du cycle de base (1988)

Le *programme de base* consiste à définir le contenu et les objectifs d'enseignement pendant les deux premières années de licence. Le contenu de l'enseignement / apprentissage de la langue couvre essentiellement les trois domaines que sont la grammaire, la phonétique et le lexique. Les objectifs d'enseignement se répartissent en quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Les cours dispensés suivent en général cette répartition. Le programme se veut exhaustif pour chaque description, conformément à ce qui est précisé dès le début du programme : « L'autorité de cet ouvrage repose essentiellement sur son explicitation » (*Programme de base*, 1988 : 5). À titre d'exemple, sur la grammaire, le programme propose un tableau détaillé de 11 pages contenant tous les points qui sont censés être maîtrisés au terme de chaque année scolaire. Il impose aussi la progression de la première année vers la deuxième. Par exemple, de l'apprentissage du pluriel des noms de la première année à celui du pluriel des noms composés un an plus tard ; en première année, 9 formes de temps de base sont mentionnées comme objectif d'apprentissage : le présent de l'indicatif, le futur proche, le passé proche, le futur simple, le passé composé, le plus-que-parfait, l'imparfait, le conditionnel présent et l'impératif, alors qu'en deuxième année,

les étudiants sont censés acquérir les temps les plus complexes comme le plus-que-parfait du subjonctif et le passé simple. Concernant le vocabulaire, les mots à acquérir sont listés avec leur traduction en chinois. Le nombre de mots de vocabulaire à maîtriser au bout de deux ans d'apprentissage s'élève à 2600, c'est-à-dire 1200 mots en première année et 1400 pour l'année suivante. Le contenu du vocabulaire se présente comme un petit dictionnaire de 29 pages. Cette exhaustivité n'empêche pas, cependant, que l'objectif de cet enseignement de base reste très général.

Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite [...] (traduit de chinois par Fu, 2005).

Dans les faits, l'objectif principal de l'enseignement *in situ* favorise davantage l'acquisition de compétences liées à la compréhension qu'à celles de la production. De plus, un certain nombre de rapports sur l'enseignement du FLE en Chine pointe l'incohérence didactique entre l'abondance des éléments linguistiques théorisés et l'objectif communicatif supposé être visé. Enfin, la quasi-exhaustivité évoquée précédemment invite davantage à une mémorisation stérile. L'absence d'activités et même d'explications incitant à l'usage communicatif de la langue laisse à penser à l'apprenant qu'une mémorisation des éléments listés serait suffisante pour la maîtrise communicative orale et écrite du français.

1.2.2.2 Le programme du cycle de perfectionnement (2014[1997])

L'objectif général du cycle de perfectionnement du français est fixé ainsi :

Les orientations communes à l'ensemble des études linguistiques de ce second cycle universitaire (les années 3 et 4 de la licence) s'attachent à consolider, à étendre et à approfondir les connaissances et savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition en vue du développement et du perfectionnement complet des quatre compétences en français oral et écrit (notre traduction).

Par rapport au programme de base, la description des compétences à acquérir dans le programme de perfectionnement est moins exhaustive. Cela laisse supposer que les étudiants sont déjà autonomes dans leur apprentissage, alors que ce point n'est nulle part précisé. Par ailleurs, la progression du niveau linguistique est principalement corrélée à l'étendue lexicale de l'apprenant. Le nombre de mots à connaître s'élève à 8000, comprenant des mots de basse fréquence, comme *accumulateur*, *fluet*, *pivot* et des mots familiers comme *flic*. Les mots « à maîtriser » pour ce niveau sont présentés comme des unités isolées, ordonnées

alphabétiquement. Sans parler de l'absence des EI, les séquences figées ne sont présentées nulle part. Le programme aborde également de nouvelles compétences, comme la « grande culture » qui renvoie à la civilisation et à la littérature françaises. Est aussi exigée la maîtrise de certains types de textes comme le style journalistique. Le programme insiste également sur la capacité de traduction et d'interprétation. L'évaluation de ces capacités occupe une place importante dans l'examen du TFS 8. De plus, il est demandé de comprendre des textes écrits ou audiovisuels sur des sujets très variés qui peuvent être au-delà de l'univers quotidien des étudiants (la littérature, les sciences, la sociologie, la politique...). Cette dernière compétence correspond à celle demandée pour un niveau B2 selon le cadre européen.

Très peu modifiés depuis leur publication, les programmes de base et de perfectionnement continuent d'exercer leur influence sur l'ensemble du système d'enseignement de la spécialité de français aujourd'hui. Ils fixent les grandes lignes du contenu, de la progression, des objectifs et de l'évaluation de l'enseignement / apprentissage du français. Par conséquent, ces programmes reflètent une certaine conception spécifique à la Chine, de l'enseignement-apprentissage du FLE. Cette spécificité conceptuelle, basée sur les programmes, se traduit en pratique par une focalisation sur l'acquisition de la compétence linguistique au détriment de la compétence communicative. Nous rejoignons Fu (2005) sur ce point lorsqu'il affirme que, dans ces programmes,

Les efforts déployés tant par l'enseignant que par l'apprenant étaient concentrés sur l'étude théorique, et de plus en plus affinée, du fonctionnement de la langue et du langage. On avait tendance à parler plus du français que le français, donc à donner la priorité à l'objet plutôt qu'au sujet (Fu, 2005 : 27).

Autrement dit, ces programmes présentent encore les traces de l'idée traditionnelle selon laquelle l'objectif de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est de former des spécialistes des langues destinés à la linguistique, à la littérature ou à la diplomatie (formation des interprètes et des traducteurs). Même si les programmes montrent, par ailleurs, un effort pour répondre aux nouvelles attentes sociales auxquelles sont confrontés les apprenants, en proposant des formations en traduction dans les domaines économique, diplomatique et touristique, il est difficilement concevable que ces programmes, ainsi écrits, puissent permettre aux apprenants de maîtriser pleinement tous les aspects de la communication en français. Les équipes des établissements d'enseignement du français (bon nombre d'enseignants chinois ont effectué leurs études de FLE en France), conscientes que les programmes ne mènent pas à la maîtrise du français, se trouvent devant un dilemme : celui d'une part d'interpréter ces

directives afin d'avoir la latitude pédagogique nécessaire pour satisfaire les besoins communicatifs de leurs apprenants, et d'autre part, se conformer pleinement aux instructions des deux programmes afin de favoriser la réussite de leurs étudiants aux évaluations nationales (TSF 4 et TSF 8). Heureusement, les institutions de régulation⁶ laissent effectivement aux établissements une certaine liberté dans leur pratique d'enseignement. De nouvelles réflexions sur un meilleur enseignement du FLE deviennent le sujet de colloques ou de formations continues des enseignants organisées par les établissements et les institutions de régulations. Nous pouvons également constater, au travers du nombre croissant d'articles publiés à propos de cette problématique, une prise de conscience de la nécessité d'une réforme du modèle d'enseignement relevant de la méthodologie traditionnelle en Chine, alors que celle-ci continue d'exercer son influence sur le terrain (Fu, 2005 ; Besse, 2011).

1.2.3 Les manuels de français en Chine

Nous proposons ici un survol des manuels existant sur le marché chinois, en espérant qu'une telle analyse puisse permettre de mieux appréhender la situation actuelle de l'enseignement du français en Chine. Nous avons constitué un panel des offres de manuels de français à partir d'une part, de la consultation des catalogues de grandes maisons d'édition chinoises spécialisées dans les langues disposant d'une offre en manuels de français, et d'autre part, des collections utilisées par la plupart des étudiants chinois ayant le français comme spécialité. Les résultats de notre recherche nous invitent à effectuer un classement de ces manuels en trois catégories : les manuels que nous appelons « classiques » rédigés sous l'égide du Ministère chinois de l'Éducation, les manuels « originaux » importés directement de France et enfin les manuels français « adaptés » (et traduits) pour un public chinois.

1.2.3.1 Les manuels classiques

Nous présentons, dans le Tableau 2, les principaux manuels dits classiques circulant dans les universités chinoises.

⁶ Il s'agit de trois institutions qui prennent les décisions concernant l'enseignement du français à l'échelle nationale : le *Service des langues étrangères au sein du ministère de l'Éducation chinois*, le *Conseil pédagogique national de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les établissements supérieurs* et l'*Association chinoise des professeurs de français* (Fu, 2005 :32).

Tableau 2. Manuels classiques utilisés par les universités chinoises

Nom	Année	Établissement d'édition	Public	Éditeur
<i>Le Français 1,2</i>	2007[1992], 2009[1992]	Université des Langues étrangères de Pékin	L1/2	Édition d'enseignement - recherche de langues étrangères, Pékin
<i>Manuel de français 1-4</i>	1999[1981]	Université des Langues étrangères de Shanghai	L1/2	Édition Yiwèn, Shanghai
<i>Cours universitaires de français (I)</i>	2004	Université de Pékin	L1/2	Presse du Commerce, Pékin
<i>Le Français 3,4</i>	1993	Université des Langues étrangères de Pékin	L3/4	Édition d'enseignement - recherche de langues étrangères, Pékin
<i>Cours universitaires de français (II)</i>	2004	Université de Pékin	L3/4	Presse du Commerce, Pékin

Ces manuels ont été rédigés sous la responsabilité du Ministère chinois de l'Éducation en vue de l'enseignement du FLE à l'échelle nationale. Force est de constater que tous ces manuels suivent strictement les instructions des *programmes nationaux* (section 1.2.2), à tel point qu'il est difficile de distinguer des singularités propres à chacun. Ils envisagent tous deux niveaux, élémentaire et avancé, dans un ou plusieurs volumes. Les manuels de niveau élémentaire sont consacrés à l'initiation des apprenants aux règles phonétiques, grammaticales et au vocabulaire de base. Les textes y sont fabriqués de façon à les rendre cohérents avec la progression grammaticale, alors que les textes dans les manuels de niveau avancé puisent leur source dans la littérature classique française.

Parmi ces manuels, *Le Français* en quatre volumes (2007[1992], 2009[1992], 1993a, 1993b) élaboré par l'Université des Langues Étrangères de Pékin est le plus souvent mentionné dans les articles présentant l'état des lieux de l'enseignement du FLE en Chine. L'influence prépondérante que ce manuel a pu jouer sur l'enseignement du FLE en Chine tient au fait qu'il respecte scrupuleusement les programmes nationaux, qu'il est le plus utilisé par les universités chinoises et que le concours national de français se réfère à son contenu⁷. On trouve dans ce manuel à la fois les exercices structuraux et la démarche contrastive de la méthode audio-orale, la progression selon des points grammaticaux de la méthode traduction-grammaire et le contenu de la méthode audio-visuelle. En ce qui concerne les EI, elles font partie intégrante du

⁷ La version de 1992 a été adaptée de la version originale de 1979 qui comportait les traces de la Révolution culturelle (1966-1976). L'autorité y corrigeait l'idéologie, variait les thèmes, renouvelait les exercices et introduisait des textes rédigés par des Français. Cependant, ces efforts sont considérés comme insuffisants par les didacticiens de français en Chine (Tang, 2000).

vocabulaire, sans distinction particulière avec d'autres éléments de celui-ci. Elles y sont présentées avec une traduction, comme les autres éléments lexicaux. On y trouve entre autres *une nuit blanche*, idio. 'une nuit sans sommeil', *avoir d'autres chats à fouetter*, idio. 'avoir d'autres choses à faire', *se remettre daplomb*, idio. 'se rétablir physiquement'. Le choix des EI reste limité aux EI contenues dans les textes des leçons. Les exercices sollicitant leur usage sont centrés, suivant la méthode dominante, sur la traduction (Hu, 2019).

Représentatif des manuels de FLE chinois à disposition des établissements supérieurs, le manuel *Le Français* est souvent pointé du doigt comme vecteur de la domination de la méthodologie traditionnelle dans la pratique de classe. Malgré les critiques concernant la méthodologie de ces manuels de FLE rédigés par l'institution chinoise, une majorité d'enseignants chinois adhèrent et adoptent ces manuels. Certains enseignants chinois de français qualifient ce manuel de « méthode complexe » ou « approche éclectique », signifiant qu'ils considèrent que ce manuel rassemble le meilleur des méthodes traditionnelles. En effet, on y trouve à la fois les exercices structuraux et la démarche contrastive de la méthode audio-orale, la progression selon des points grammaticaux de la méthode traduction-grammaire et le contenu de la méthode audio-visuelle. D'après Pu, Lu et Xu (2005), ces manuels prennent davantage en compte « les problèmes spécifiques liés à la langue maternelle des apprenants (dont le groupe linguistique est très différent de celui auquel appartient le français), les problèmes psycholinguistiques et sociolinguistiques engendrés par le système éducatif traditionnel chinois et son mode de pensée très particulier ». Si l'enseignement / apprentissage est facilité par l'omniprésence de la L1 introduite par ces manuels, il faudrait examiner la pertinence de cet usage, c'est-à-dire se poser la question de savoir comment et dans quelle circonstance la langue maternelle constitue un intérêt, voire si cet usage favorise l'acquisition de la L2. Si l'avantage de ces manuels repose sur une méthodologie d'enseignement traditionnelle souscrivant aux traditions d'enseignement et aux habitudes d'apprentissage du public chinois, il faudrait également se demander dans quelle mesure elle peut constituer un obstacle à l'apprentissage de la L2.

1.2.3.2 Les manuels importés

Certains manuels français ont été portés à la connaissance des Chinois à partir des années 1970. Parmi ces manuels principalement basés sur la méthode audiovisuelle, nous trouvons : *Voix et images de France* (1972), *Le nouveau Sans frontière* (1-3) (1991, 1998) et *C'est le printemps* (1975). Ils ont suscité en Chine un fort intérêt chez les apprenants comme chez les enseignants,

surtout par leur « authenticité ». Pour juger de l'efficacité de ces manuels sur le public chinois, certaines écoles ont même initié une comparaison de leurs résultats avec ceux d'une méthode essentiellement traditionnelle. À part un niveau de compétence orale plus élevé, surtout en phonétique / phonologie ainsi qu'en production de phrases authentiques, les inconvénients avérés sur le terrain ont très vite amené les acteurs chinois du FLE à remettre en cause ces méthodes (Xu, 2010) : une faible dose d'écrit, une progression grammaticale contestée, une monotonie des échanges langagiers... De plus, un manque de formation préalable des enseignants à la méthode audiovisuelle n'a pas favorisé la mise en œuvre de ces ouvrages en classe. Plus tard, les manuels préconisant de nouvelles approches (communicative et puis actionnelle) ont été importés sur le marché chinois. Dans la liste des manuels les plus utilisés par les institutions de formation en Chine, en voici une dizaine :

Tableau 3. Manuels importés de la France utilisés par les universités chinoises

Éditeur	Manuels
Didier	<i>Bienvenue en France</i> (1991), <i>Studio 100</i> (2001), <i>Tempo</i> (2004), <i>Connexion</i> (2004)
Hachette	<i>Café Crème</i> (1997), <i>Reflets</i> (1999), <i>Taxi !</i> (2006)
CLE International	<i>Mosaïque</i> (1994), <i>Escale</i> (2000), <i>Champion</i> (2001), <i>Panorama</i> (2004), <i>Initial</i> (2005), <i>Campus</i> (2005)

Néanmoins, rare est l'usage unique et exclusif de ces manuels français par un enseignant chinois. D'après Xu (2010 : 90), ces manuels « sont soit utilisés directement en classe de compréhension ou d'expression orales ; soit utilisés en complément d'un manuel chinois par les enseignants de grammaire qui sélectionnent dans ces nouveaux ouvrages quelques activités qu'ils jugent intéressantes et susceptibles de motiver la classe et donc de faciliter l'appropriation des points grammaticaux par les apprenants ». Cela revient toujours à la question de « préférence » que nous avons mentionnée plus haut. Cette résistance aux manuels français peut s'expliquer, entre autres, par les deux raisons suivantes :

– Les manuels français sont élaborés en français, alors que les cours de FLE en Chine ont coutume de se dérouler en milieu exolingue (par un mélange de mandarin standard majoritaire et un peu de français). Le monolinguisme des manuels français serait donc considéré comme une difficulté supplémentaire dans leur application en classe (surtout avec des débutants en langue française). L'avantage de la présence de la L1 dans les manuels chinois est qu'elle facilite et assure la compréhension mutuelle entre l'enseignant et les apprenants lors du déroulement des activités pédagogiques (consignes, explicitation des règles, retours des enseignants et des apprenants...)

– Les manuels français s'appuient souvent sur une ou plusieurs méthodologies qui peuvent être facilement repérées. Un manque de formation des enseignants chinois à ces méthodologies d'enseignement pourrait expliquer pour partie l'échec de leur mise en œuvre dans la classe de FLE.

1.2.3.3 Les manuels adaptés

Ce qui précède montre la situation embarrassante qui règne dans l'enseignement du FLE en Chine. D'une part, la quête d'une maîtrise accrue de la langue a mis à mal les conceptions traditionnelles d'enseignement / apprentissage dont se prévalent les manuels chinois ; d'autre part, l'évolution des méthodologies se heurte à de nombreux problèmes. Les manuels étrangers semblent en butte à la tradition d'enseignement. Face à cette double contrainte quelque peu paradoxale est apparue récemment une nouvelle conception d'élaboration des manuels. Elle consiste à importer des manuels français et à les adapter au public chinois. Il ne s'agit pas de traduire simplement les manuels en chinois, mais de réaliser de multiples modifications pour que ceux-ci puissent rendre service aux enseignants comme aux apprenants, en se rapprochant de leur conception éducative.

Si elle n'est pas la première tentative d'adaptation, la méthode *Reflets*⁸ constitue le premier succès de méthode adaptée en Chine. Ce manuel privilégie l'oral et se caractérise par une mise en scène « authentique » de la langue, il constitue pour les établissements chinois un support de l'approche communicative. Comme cela est indiqué dans la préface du manuel en version adaptée, l'adaptation de cette méthode permet de « pallier les lacunes du marché actuel en Chine » (Préface de *Reflets* en version chinoise, 2005). Ayant pour but de faciliter l'usage de ce manuel, les modifications sont essentiellement apportées dans les parties suivantes :

- Consignes traduites ;
- Explicitation systématique des règles phonétiques ;
- Annotations fréquentes pour expliquer la spécificité des aspects socioculturels ;
- Liste de mots traduits en chinois rajoutée à chacun des textes ;
- Version chinoise des rubriques « grammaire » et « communication ».

⁸ Elle a été éditée par Hachette à la fin des années 1980 et adaptée en 2006 pour la première édition du manuel adapté en chinois. L'adaptation a été prise en charge par Wu et Hu (2006), deux professeurs de l'Institut des langues étrangères de Pékin.

Pour renforcer l'acquisition de la grammaire, on a édité plus tard un *Manuel complémentaire de Grammaire* (He, 2010). L'ordre des points grammaticaux de cet ouvrage suit strictement la progression de *Reflets*. Avantage supplémentaire, ce manuel peut être utilisé indépendamment de *Reflets*. Les points grammaticaux y sont explicités, comparés et systématisés, et de multiples exercices à la fin de chaque chapitre sont proposés pour renforcer l'acquisition grammaticale.

Une autre méthode adaptée vient de voir le jour sur le marché chinois : *Le nouveau taxi*, édité par Hachette et adapté par la même équipe que celle de *Reflets*. Par rapport à *Reflets*, la nouveauté de cette méthode consiste en une approche pleinement actionnelle. Si *Le nouveau taxi* en version chinoise ne rencontre pas encore de succès en milieu universitaire, il commence à trouver sa place chez d'autres types d'apprenants, par exemple ceux qui apprennent le français comme option dans les centres de formation publics ou privés. Il a remporté le prix du « Manuel de français le mieux vendu » en Chine en 2017.

1.2.4 « La méthodologie traditionnelle chinoise »

Le mode d'enseignement des langues étrangères en Chine est souvent associé à la méthode traditionnelle, dans la mesure où nous pouvons le réduire à une transmission du savoir. La plupart des chercheurs sont d'accord pour considérer la méthode d'enseignement pratiquée en Chine, donc *la méthode traditionnelle chinoise* (nous l'intitulons ainsi pour la différencier des méthodes traditionnelles occidentales) comme dominante. Fu (2005) indique, avec ses 40 ans d'expérience dans l'enseignement du français, que « la méthodologie traditionnelle caractérisée par la grammaire-traduction n'a, à sa connaissance, nulle part ailleurs qu'en Chine, aussi longtemps dominé l'enseignement-apprentissage des langues étrangères » (Fu, 2005 : 36). C'est sans doute qu'il y a une tendance spontanée chez les enseignants à reproduire dans leur pratique la formation qu'ils ont suivie, ou que des éléments de cette méthode correspondent bien aux habitudes d'apprentissage des apprenants chinois. Nous pouvons même supposer que rien ne pourrait empêcher un enseignant chinois d'appliquer la méthode traditionnelle même si celui-ci utilisait un manuel préconisant une approche plus moderne.

Si *la méthode grammaire-traduction* et *la méthode traditionnelle chinoise* sont toutes deux dérivées de la méthode traditionnelle, c'est qu'elles se ressemblent sur certains points, notamment dans leurs conceptions de ce que sont la langue et son apprentissage. Dans ces méthodes traditionnelles, la langue est plutôt vue comme un ensemble de règles et d'exceptions. La place d'explicitation des régularités morphosyntaxiques est donc très importante. Les compétences langagières sont mesurées principalement par la performance dans la traduction.

Besse (2005) fait remarquer que la *méthode traditionnelle chinoise* a sa particularité par rapport à la méthode grammaire-traduction traditionnellement connue en Occident. Il décrit la *méthode traditionnelle chinoise* comme suit :

Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement / apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'organisation de ces formes (Besse, 2005 : 183).

Selon les observations de terrain réalisées en Chine par les chercheurs et les didacticiens, cette méthode ne semble pas relever de la variante canonique de *la méthode grammaire-traduction*. D'abord, la place de la « traduction » semble prévaloir sur la grammaire. Besse (2011 : 251) affirme qu'« on n'y débute pas la leçon par l'enseignement explicite en L1 d'un point de grammaire relatif à la L2, mais par une familiarisation des apprenants à quelques éléments [...] de cette L2. Cette familiarisation s'appuie sur leurs équivalents en L1, donnés par le manuel ou par l'enseignant ». Le lien entre la L1 et la L2 est bâti dès le début de l'apprentissage, avant l'explicitation de la notion de grammaire. Sur ce point, la méthode chinoise est plutôt une *méthode traduction-grammaire*. Ensuite, au contraire de la méthode grammaire-traduction qui privilégie les thèmes d'application (traduction allant de la L1 vers la L2), la méthode chinoise imprègne les apprenants d'exercices de version (traduction allant de la L2 vers la L1) et « les exercices de thèmes n'y sont introduits que lorsque les apprenants sont un peu plus avancés dans leur apprentissage » (Besse, 2011 : 251). Enfin, une autre différence entre ces deux méthodes consiste en ce que nous pouvons résumer en « degré de pratique ». D'après Besse, la *méthode grammaire-traduction*, utilisée dans l'apprentissage du latin, relève d'un processus d'apprentissage sans « aucune expérience sensible », c'est-à-dire apprendre par cœur les règles d'une L2 sans les comprendre ni les tester au travers d'une pratique, alors que dans l'enseignement du français en Chine, les pratiques orale et écrite du français, occupant quand même une certaine place dans l'enseignement, l'emportent sur la transmission des règles linguistiques. Néanmoins, ces règles, de nature prédictive, restent à l'écart de la communication authentique. Au vu de cela, on peut donc affirmer que la méthode chinoise est une méthode qui s'est développée dans la particularité du contexte chinois au point que ce dernier lui a attribué des traits spécifiques.

Face au discours dominant sur la *méthode traditionnelle chinoise*, certains chercheurs, au tournant des années 2010, mettent en évidence la diversité des manières d'enseigner le français en Chine, comme Zhang (2011) qui s'appuient sur les travaux d'historiens de l'enseignement des langues en Chine, et encore Mao et Huver (2015) qui reposent leur étude sur les analyses des séquences de classe filmées et de leurs interprétations.

Le développement actuel de l'enseignement du FLE en Chine est non seulement lié à des enjeux politiques, mais il présente aussi des enjeux sociaux et économiques dans les contextes chinois et mondial. De nouvelles attentes sociales envers l'enseignement du FLE apparaissent. Son enseignement, comme pour n'importe quelle autre langue étrangère, ne peut plus rester coupé du monde professionnel : l'aspect purement linguistique ne suffit pas, il doit à présent intégrer davantage la fonction communicationnelle de la langue, voire une fonction de « médiation ». S'il y a une nécessité à faire évoluer les méthodes d'enseignement, c'est que *la méthode traditionnelle chinoise* ne répond pas aux défis actuels auxquels l'enseignement d'une langue doit répondre : une langue étrangère doit en effet être un outil de communication efficace. Cependant, la recherche d'une méthodologie dite « appropriée au public chinois » n'est guère facile. Les échecs de la méthode SGAV et de la méthode communicative en Chine ont prouvé la nécessité de la prise en compte de différents facteurs dans l'enseignement / apprentissage, dont la tradition et la culture des apprenants.

Comme on vient de le voir, *la méthode traditionnelle chinoise* est plus ou moins le fruit historique de la tradition et des habitudes d'apprentissage / enseignement des enseignants et des apprenants chinois. Pourtant, cela ne veut pas dire que, sur le sol chinois, chaque professeur doit se soumettre à cette *méthode* ou qu'il est impossible de la faire évoluer afin qu'elle puisse servir les nouveaux intérêts communicationnels et actionnels intrinsèques aux langues. Il ne serait cependant pas pertinent d'ignorer cette rémanence tenace de *la méthode traditionnelle chinoise*, il vaudrait sans doute mieux la reconnaître comme une spécificité culturelle à intégrer dans la perspective de l'élaboration et la mise en œuvre d'une méthodologie efficace. Ainsi il faudrait justement mesurer le poids de chaque particularisme éducatif ou culturel, afin de l'intégrer s'il est bénéfique ou de le contourner s'il constitue une entrave à l'apprentissage du français.

2. Le profil des apprenants du cursus « spécialité de français »

Cette section a pour but de définir le profil des apprenants chinois qui constituent les principaux protagonistes de notre recherche dans une perspective sociolinguistique. Il nous paraît important de connaître les spécificités de ce public afin d'envisager un protocole de recherche expérimentale adéquat et proposer des pistes d'enseignement et d'apprentissage des EI adaptées.

Nous souhaitons approfondir nos connaissances, par l'intermédiaire d'une revue scientifique, sur deux aspects caractéristiques des Chinois, l'un identitaire (section 2.1) et l'autre lié aux habitudes culturelles d'apprentissage d'une L2 (section 2.2). Les éléments que nous présentons ne concernent pas l'intégralité du public chinois. Il s'agit d'une première approche indirecte de l'étude du public d'apprenants chinois.

2.1 Identité et altérité des apprenants chinois

Dans l'étude du public des apprenants chinois, nous avons choisi de développer deux notions qui ne se construisent pas l'une sans l'autre : identité et altérité. Pour être plus précis : l'identité culturelle partagée par les Chinois (section 2.1.1) et leurs représentations de l'Autre, c'est-à-dire ici de la France, de la culture française et des Français (section 2.1.2).

2.1.1 Une identité culturelle partagée

Malgré la diversité régionale et sociétale, l'identité culturelle chinoise assure la solidarité nationale du peuple chinois. Elle est le fruit de l'histoire de la nation, de traditions communes, d'une langue partagée et d'un patriotisme collectif. Cette identité est dérivée de la notion d'identité collective qui est étudiée dans différentes disciplines, comme la sociologie et la psychologie sociale. La notion d'identité collective va de pair avec la notion d'identité individuelle (ou d'identité personnelle). Si l'identité individuelle est définie par l'ensemble des caractéristiques singulières, des rôles et des valeurs que la personne s'attribue, l'identité collective renvoie à la manière dont les individus se définissent et sont définis par autrui sur la base d'appartenances sociales assignées ou revendiquées : profession, âge, genre, religion, ethnie, territoire, famille, etc. Selon Castello (1999 : 17), l'identité collective est définie comme « un processus de construction de sens à partir d'un attribut culturel, ou d'un ensemble cohérent d'attributs culturels, qui reçoit priorité sur toutes les autres sources ».

Par l'éducation scolaire et familiale qu'il reçoit, un Chinois s'imprègne de cette identité commune. En retour, cette identité lui sert souvent de référence pour construire ses propres valeurs personnelles ainsi que sa perception du monde extérieur. Mais quels sont les traits qui peuvent former l'identité culturelle des Chinois ? D'après les recherches de Meissner (2006), les intellectuels chinois qui se sont intéressés à l'histoire de la Chine s'accordent sur certains aspects qu'ils considèrent comme faisant partie intégrante de l'identité culturelle chinoise. Il cite les points suivants :

- L'histoire millénaire de la Chine – au moins quatre ou cinq mille ans ;
- L'identité du peuple Han comme descendant du légendaire Empereur jaune ;
- La continuité du concept d'empire chinois à travers les changements de dynasties et l'occupation étrangère ;
- La spécificité de la langue chinoise (notamment son écriture) ;
- La tradition religieuse et philosophique (ou « pensée chinoise ») ;
- La littérature, la poésie, la peinture, l'art de la céramique, la musique, etc. ;
- Le grand nombre d'inventions attribuées à la Chine dans des domaines aussi variés que la médecine, l'armement, la construction navale, la porcelaine ;
- En dépit des variations régionales, une culture du quotidien commune, qui va jusqu'à englober la cuisine.

Joël Bellassen, ancien inspecteur général de chinois au ministère de l'Éducation nationale française, donne, quant à lui, une définition un peu différente de l'identité chinoise, dans laquelle on retrouve le même type de paramètres, mais de façon plus restreinte. D'après Bellassen (2014), la mondialisation a diminué les traits identitaires entre les différentes nations, par exemple l'habillement, les moyens de transport, l'habitation ; il reste néanmoins trois éléments qui peuvent donner un contour à l'identité d'un peuple : sa langue (surtout le système d'écriture), ses croyances et sa culture culinaire. Ces trois aspects situent l'identité d'un peuple et le différencient d'un autre peuple. De plus, il semble souvent exister un lien étroit entre ces trois aspects identitaires et le mode de pensée ou le comportement du peuple concerné. Par exemple, la forte notion de collectivité propre aux Chinois pourrait se manifester dans les comportements quotidiens, ainsi, par exemple, l'habitude familiale de partager la nourriture en puisant dans un plat commun tout au long du repas. De même, la mémorisation et la répétition restent les méthodologies prioritaires de l'apprentissage chinois, car ils sont obligatoires dans la maîtrise des idéogrammes chinois, etc. À cela il faut aussi ajouter l'éducation politique constante qui recentre et renforce également l'identité chinoise communément partagée.

2.1.2 Des représentations de la langue et de la culture françaises

Dans le domaine de la didactique et de l'acquisition des langues, la notion de *représentation* constitue un objet fort étudié, étant donné son influence non négligeable sur les procédures et les stratégies que les apprenants développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et l'utiliser (Dabène, 1997). Ainsi, une étude des représentations des Chinois à l'égard de la France, des Français et de la langue française permet non seulement de mieux comprendre la conception de l'Autre par les Chinois, mais également d'appréhender l'origine de la pensée chinoise. Cette étude est aussi intéressante du point de vue de la didactique du FLE. Elle permet d'expliquer certains comportements linguistiques spécifiques des apprenants chinois, voire de prédire et d'agir sur leur comportement d'apprentissage, car les représentations « forment un cadre mental [...] et structurent l'action [...] elles peuvent donc avoir une valeur prédictive » (Zheng *et al.*, 2003 : 12), même si cette fonction est limitée.

Cette « représentation » diffère de la connaissance de ce que sont réellement les Français ou leur langue, car « une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin » (Moore, 2001 : 10). De ce point de vue, les représentations ne disent rien ou peu sur la réalité de l'autre ou de l'étranger, mais elles nous révèlent davantage les cadres de pensée et les valeurs implicites des émetteurs, les Chinois ici, comme l'ont fait remarquer Zheng *et al.*, (2003) :

Les représentations sont donc le plus souvent des projections, une connaissance *a priori* utilisée pour interpréter la relation sociale ou la culture de l'autre [...] [elles] nous apprennent plus sur notre culture que sur la culture de l'autre (Zheng *et al.*, 2003 : 11).

La notion de « représentation » renvoie souvent à la *représentation sociale* pour se différencier des représentations individuelles (Matthey, 1997). Comme la dichotomie qui existe entre l'identité collective et l'identité individuelle, on différencie les représentations fondées sur des attitudes interprétées selon des orientations individuelles des stéréotypes marquant l'adhésion d'un groupe autour des traits de « l'Autre ». Considérée comme une notion centrale dans les sciences humaines et sociales, elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux. Les travaux de ces derniers fournissent des références essentielles dans ce domaine (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989 ; Abric, 1994). Les représentations peuvent être caractérisées par une certaine stabilité, d'où le concept de « représentation stéréotypée » et celui de « représentation figée ». Elles contiennent aussi des éléments qui changent avec le temps et varient en fonction des parcours individuels. Les

facteurs qui provoqueraient le changement de représentations d'un groupe ou d'un individu sont multiples. Cela peut être des objets culturels qui véhiculent des valeurs ou des croyances (publicités, littérature, films...), la diffusion d'une actualité, voire une opinion qui circule au sein d'une communauté. Par exemple, à l'heure actuelle les Chinois lient facilement la France aux problèmes de sécurité, de terrorisme, de migration, alors que ce n'était pas le cas il y a dix ou vingt ans. De plus, les Chinois résidant à Paris pour un séjour plus ou moins long ne partagent pas nécessairement les mêmes inquiétudes à ce sujet que les Chinois qui ne sont jamais venus en France.

Les travaux consacrés à l'étude des représentations des enseignants et celles des apprenants dans le cadre sino-français ne manquent pas. Nous nous référons à quelques-uns d'entre eux, notamment ceux de Xie (2008) et de Zhe (2003), dont les analyses mettent en œuvre des méthodologies de recherche suffisamment complètes pour pouvoir être exploités. C'est à partir des résultats de ces deux recherches que nous avons réalisé un tableau descriptif, analytique, mais non exhaustif (Tableaux 4, 5, 6) pour présenter les représentations considérées comme hautement partagées et relativement stables des Chinois à l'égard de trois sujets : la France, le français et les Français. À côté de chaque représentation, nous affichons une explication d'après la littérature. Nous émettons également des hypothèses sur l'origine de ces représentations. Cette analyse nous permet de prendre connaissance des représentations latentes des apprenants. Nous croyons fortement que ces représentations participent à l'interprétation et l'apprentissage des EI françaises.

Tableau 4. Représentations des Chinois à l'égard de la France

Hétéro-représentations (de l'autre)	Objet véhiculant de représentations	Autoreprésentations (projection de soi)
Prestige culturel et symbolique ; incarnation du <i>romantisme</i> ; beauté classique	Cinq sites touristiques incontournables : la Tour Eiffel, Notre Dame de Paris, l'Arc de Triomphe, le Musée du Louvre, le Palais de Versailles	Idée de visiter les sites « symboliques » pour s'approprier le prestige culturel d'un pays ; une notion du sens du voyage basée sur la valeur sociale (reconnaissance de la valeur d'un site par celle que leur donne les autres).
Modernité et originalité ; aspiration à l'art ; tolérance envers différents styles architecturaux, Harmonie dimensionnelle des architectures	Le centre Georges-Pompidou ; la Défense Unité de l'architecture parisienne	Sensibilité au rapport dimensionnel des architectures, venant de l'expérience dans les années 1990 de la Chine qui connut un grand essor de la construction de ses bâtiments manquant de planification urbaine.
Ancrage dans le passé ; esprit de conservation	Maisons, ruelles et pavés marqués par l'histoire	Conscience élevée de la protection des anciens édifices et des vieux quartiers ; une confrontation à la conception de changement chez les Chinois
Qualité de l'environnement, harmonie entre l'architecture et la nature	Végétation, verdure, square, ordre et propreté qui servent d'indices de la qualité de la vie	Préoccupations pour les problèmes de logements, de circulation dans les villes chinoises ainsi que pour la planification urbaine qui reste à améliorer.

Tableau 5. Représentations des Chinois à l'égard de la langue française

Hétéro-représentations (de l'autre)	Objet véhiculant de représentations	Autoreprésentations (projection de soi)
Langue qualifiée de belle, douce, agréable à l'oreille, coulante, poétique, artistique et romantique	Prononciation distincte, la prosodie chantante, l'articulation douce par rapport à d'autres langues occidentales ; les poésies françaises ;	
Langue précise, rigoureuse, langue de négociation, Une langue mineure mais potentiellement importante professionnellement	Complexité de la grammaire française Le français est placé derrière l'anglais.	Prépondérance de l'anglais et une promotion du français négligeable en Chine

Tableau 6. Représentations des Chinois à l'égard des Français

Hétéro-représentations (de l'autre)	Objet véhiculant de représentations	Autoreprésentations (projection de soi)
Disciples d' <i>Épicure</i> , des « bons vivants »	Raffinement culinaire sans oublier la diététique, le rituel alimentaire français.	Cela explique peut-être aussi la mode chez les Chinois de copier le régime occidental pour rester en bonne santé
Individualisme	Individualisation du plat occidental.	Contraste avec la collectivité du repas chinois (partage des assiettes de plat) qui résulte de l'esprit communautaire des Chinois
Créateurs de la mode Rigueur du code vestimentaire	Haute couture, Françaises en tailleur dans l'image des Chinois Tenues qui varient avec les circonstances	
Aspiration pour le confort et le goût personnel	Décoration intérieure de la maison ; Décoration de maison privilégiant le confort plutôt que le regard des autres	Contraste avec le concept de la décoration chez les Chinois, qui investissent pour montrer leur richesse ; notion de « face » chez les Chinois
Goût particulier pour le bricolage Un peuple romantique (positif)	Bricolage qui n'est pas apprécié par les Chinois Associé à un art de vivre : la douceur de la vie et l'ambiance « romantique » pour la vie quotidienne (placer des fleurs, mettre du parfum...) ; associé également au plaisir : plaisir de la gastronomie, de la mode, de l'habitat... ; l'atmosphère agréable dans les contacts personnels, l'environnement convivial du repas ; Au niveau de la vie, le romantisme est associé à la désinvolture, la liberté, les loisirs, le confort, la jouissance	Valeur moindre accordée au travail manuel chez les Chinois.
Un peuple romantique (négatif)	S'agissant du travail, il est associé à la paresse, au bureaucratisme, à l'indiscipline et au retard (la fréquence de la grève, les congés payés)	Contraire à la mentalité positivée par les Chinois : la maîtrise de soi, la circonspection, l'ardeur au travail et la discipline.
Un peuple romantique (neutre)	Romantisme lié à l'idée que « chez les Français, l'amour et le sexe sont indissociables ».	Le mariage est plutôt le symbole d'union sociale que personnelle ; la convention sociale considérée comme noyau du fonctionnement de la société chinoise dans laquelle l'individualisme est vu comme un défaut nuisible à la société.
Un peuple cultivé	Passion pour la lecture, leur goût pour l'art et leur culte du patrimoine.	Qualité d'éducation déplorable en Chine par rapport à celle en France qui accorde une grande importance à l'éducation, scolaire et extra-scolaire. En Chine, l'éducation met en avant les connaissances de base mais néglige la formation de l'esprit créatif.

En examinant de plus près ces tableaux, nous observons des superpositions dans les représentations concernant la France, la langue française et les Français : le romantisme (positif) qui provient, d'après les Chinois, du bon goût des Français, est incarné par les monuments culturels, mais aussi par la vibration phonétique du français. Nous retrouvons la « rigueur des Français » autant dans leurs monuments classiques que dans leur code vestimentaire, mais aussi dans les règles grammaticales de leur langue. Par ailleurs, l'analyse des origines des représentations permet de prouver qu'elles sont souvent une sorte de « projection » : les Chinois construisent généralement leur représentation de la France à partir d'une comparaison avec les réalités ou leurs conceptions de la vie en Chine. À l'égard des Français, leurs représentations sont, dans la plupart des cas (par exemple le romantisme), une appréciation qui leur est propre et elles révèlent les critères mobilisés pour évaluer l'autre. Ce processus fonctionne comme l'observation du réel à travers une optique « colorée » (ou biaisée). Enfin, les représentations de la langue française aux yeux des Chinois semblent, certes, le fruit d'une comparaison linguistique soit entre le français et le chinois, mais plus encore entre le français et l'anglais, la première langue étrangère de la plupart des Chinois scolarisés. Si nous n'arrivons pas encore à cerner toutes les motivations du public chinois dans le choix d'apprendre la langue française, leurs représentations nous révèlent, pour partie, un choix d'ordre culturel lié à l'« attrait du français et de la culture française, l'attitude francophile, la propension par la langue française à être éveillée et cultivée par l'environnement scolaire ou familial » (Xie, 2008 : 109).

2.2 Des habitudes culturelles d'apprentissage et des facteurs de stabilité

Durant l'acquisition de la langue cible, l'apprenant est confronté, dans la classe de FLE, à l'autre. Il est également confronté à une méthodologie d'enseignement « étrangère ». De nombreux travaux du domaine du FLE ont essayé de dégager la prégnance de la culture vernaculaire⁹ dans la relation didactique, particulièrement à propos des apprenants asiatiques. La notion de *culture d'apprentissage* (Robert, 2002 ; Pauzet, 2003) a ainsi émergé. Nous utilisons ici la notion d'*habitudes culturelles d'apprentissage* développée par Pauzet (2003) et issue de sa recherche portant sur les comportements spécifiques des apprenants d'une culture déterminée dans la classe de FLE.

Rappelons de façon concise la notion d'*habitus*, de laquelle dérive celle d'*habitudes culturelles d'apprentissage*. D'origine sociologique, le concept d'*habitus* représente

⁹ Il s'agit ici de la culture propre au public d'apprenants, qui regroupe les traditions philosophiques, religieuses et culturelles.

« l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences » (Cuq, 2003 : 121). Lorsqu'un habitus est partagé par un groupe social donné, il s'agit alors d'un habitus culturel ou d'un habitus d'appartenance sociale. En ce qui concerne la pratique de la classe, la prise en compte des habitus des apprenants est d'autant plus importante que, confirme Cuq (2003 : 121), « ces dernières [les habitudes d'apprentissage des élèves] sont la vraie source de ce qu'ils [les élèves] retirent d'un enseignement, parce qu'elles constituent le filtre à travers lequel les apprenants traduisent pour eux-mêmes ce qu'ils entendent ou lisent ». Quant à la méthodologie pour identifier les *habitudes culturelles d'apprentissage* propres à une nation ou à une communauté, on a coutume de s'appuyer sur les rapports d'expérience des enseignants observant et comparant les habitudes d'apprentissage des apprenants de différentes nations. Par exemple, de nombreux enseignants français remarquent que les apprenants chinois ont beaucoup de mal à s'intégrer dans un cours de langue par rapport aux apprenants européens. Ils sont presque unanimes pour qualifier ces apprenants de « silencieux, peu enclins à participer ou à interagir, timides, distants avec l'enseignant, etc. ». Ces spécificités sont d'autant plus visibles lorsqu'elles sont mises en évidence par le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. Ne pas connaître l'origine des singularités de ses apprenants inciterait dangereusement l'enseignant à les dévaloriser. Cela pourrait ternir les relations enseignant-apprenant au point de rendre difficile l'enseignement / apprentissage.

La prise en compte des habitudes culturelles d'apprentissage d'un public présente un enjeu certain dans une classe de langue étrangère. Informé de ces habitudes, l'enseignant serait capable de les distinguer de comportements individuels négatifs. C'est à cette condition-là que l'enseignant peut ensuite envisager une remédiation raisonnée et chercher un ensemble de stratégies d'étayage plus appropriées à ce public d'apprenants. Ce type de différenciation pourrait néanmoins prendre l'aspect d'un défi pour l'enseignant de FLE confronté à un public composé de nombreuses nationalités. D'autre part, si les habitudes d'apprentissage sont souvent codées culturellement et constituent un critère à considérer dans la pédagogie de l'enseignant, ce dernier doit rester vigilant pour ne pas les considérer comme figées, ni comme des traits culturels absolus. Elles ne reflètent en effet que des tendances évolutives et elles ne sont pas généralisables à l'ensemble des apprenants. Il est donc impossible d'énumérer exhaustivement les habitudes culturelles d'apprentissage des apprenants chinois. De plus, une description simpliste entraînerait facilement un modèle stéréotypé de ceux-ci.

Si les habitudes d'apprentissages sont variables, les notions culturelles sous-jacentes sont fondamentales et relativement stables, cependant elles restent inaccessibles sans une recherche culturelle, historique ou même philosophique. Avec ces connaissances multidisciplinaires, nous

procédons à une analyse des comportements considérés comme spécifiques des apprenants chinois (Bouvier, 2003 ; Robert, 2002 ; Vallet, 2013). En les identifiant et en les catégorisant, nous parvenons à dégager quatre éléments culturels que nous jugeons fondamentaux dans la formation des comportements d'apprentissage chez les apprenants chinois :

- La notion de « face » ;
- La conception de la relation enseignant / enseigné ;
- La notion de « personne » ;
- Le système linguistique de la L1.

Si les trois premiers s'incarnent dans l'interaction interpersonnelle, le dernier se manifeste plutôt dans le processus d'acquisition d'une L2. Nous profitons de ce dernier point pour présenter le statut spécifique du mandarin standard chez le public des apprenants chinois. Ces quatre éléments culturels interagissent entre eux et donnent lieu à une suite de comportements qui distinguent les apprenants chinois des autres publics.

2.2.1 La notion de « face »

Cette notion est très marquée dans la vie sociale des Chinois. Omniprésente, elle a surtout un impact sur leur interaction interpersonnelle. Cette notion n'est cependant pas propre aux Chinois. La valeur chinoise de la « face » trouve son équivalent en Occident. Goffman (1974), dans son ouvrage *La présentation de soi*, tente de clarifier cette notion en métaphorisant l'interaction sociale en une scène de théâtre, où chacun participant à l'interaction véhicule une image de lui-même, sa face, et tente de la valoriser à travers ses actes. L'auteur définit le terme *face* comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9). Zheng (1995), quant à lui, donne une définition semblable de la « face » chinoise, en déterminant trois aspects constitutifs, que sont la réputation morale (fondée sur le nom que la société attribue et reconnaît à un individu d'un point de vue moral), le prestige social (lié à l'idée de pouvoir d'un point de vue social) et le sentiment personnel (permettant d'assurer une considération personnelle par l'entourage d'un point de vue interactionnel).

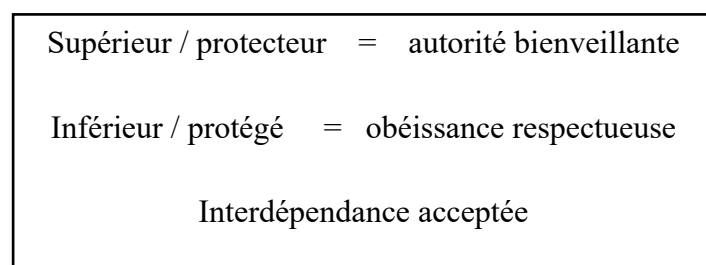
La seule différence entre la définition occidentale et la définition chinoise de la notion de « face » réside peut-être dans l'importance accordée à celle-ci. Dans le monde chinois, la face « correspond à une forme de contrainte ancrée dans la culture et elle constitue la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires » (Zheng, 1995 : 51). La conséquence d'une « perte de face » d'une personne face à une autre peut être la « coupure

pratiquement irréversible du lien social qui unit ces deux personnes » (Zheng, 1995 : 65). Cela explique certains comportements chez l'apprenant chinois, tel que celui de garder le silence lorsqu'une question est posée au collectif que représente la classe, car il pèse en effet le risque de perdre la face en montrant ses faiblesses devant ses camarades et l'enseignant, si sa réponse n'était pas exempte d'erreurs. Ce sentiment se trouve également renforcé par le fait que l'enseignant chinois fait figure d'autorité et que son jugement compte pour la suite du cursus scolaire de l'étudiant. Là encore, on peut voir un lien avec la tradition culturelle, qui renforce la relation hiérarchique entre l'apprenant et l'enseignant et donc l'importance de l'autorité donnée à ce dernier.

2.2.2 La conception de la relation entre l'enseignant et l'enseigné

Les rapports entre l'enseignant et l'enseigné en Chine sont fortement influencés par l'idée selon laquelle le professeur ou le « Maître » a toute autorité sur ses élèves. « L'enseigné » est peut-être dans ce cas-là un terme plus adéquat que « l'apprenant » pour évoquer le mode d'enseignement traditionnel chinois, qui est caractérisé par l'inégalité de statut entre l'enseignant et l'enseigné. Cette inégalité est cependant acceptée dans la société chinoise, car elle correspond à une relation bienveillante : si l'enseignant est supérieur, il est avant tout un protecteur ou un bienfaiteur pour l'enseigné qui est, quant à lui inférieur. Cette relation peut être illustrée par l'équation proposée par Bouvier (2003) de la façon suivante :

Figure 1. Relation entre enseignant et enseigné en Chine selon Bouvier (2003 : 404)



Un enseignant chinois reste souvent distant avec les étudiants dans la classe. Cette distance indique une bienveillance, une crédibilité et une responsabilité en tant qu'enseignant. Habitué à cette représentation de l'enseignant, un apprenant chinois pourrait être surpris de l'interaction dynamique avec un enseignant français, qui fait plus attention à l'atmosphère de la classe. Ce mode de relation pédagogique va de pair avec la méthodologie d'enseignement basée sur la transmission du savoir. Si les Chinois ne remettent pas en question ce mode d'enseignement, c'est qu'il constitue un fondement culturel, une façon de définir un humain.

2.2.3 La notion chinoise de « personne »

La définition chinoise de ce qu'est une personne est presque opposée à la définition française, puisque celles-ci se réfèrent à deux visions distinctes du rapport que l'individu entretient avec les autres. Ce point est largement développé par Bouvier (2003) qui reprend l'hypothèse de Cohen-Emerique (1990 : 11, cité par Bouvier, 2003 : 402). Bouvier oppose deux modèles qui engendrent deux systèmes éducatifs complètement différents. Si dans le système éducatif français, le modèle individualiste prévaut pour « préparer la personne à l'autonomie, pierre angulaire de l'indépendance » (Bouvier, 2003 : 403, les Chinois se réclament plutôt d'un modèle communautaire dans lequel l'éducation est censée, toujours selon le même auteur, « préparer la personne à vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance » (*Ibid.*). Sous l'influence de ce modèle communautaire, les valeurs du groupe l'emportent sur les valeurs individuelles. Au contraire, la société française valorise l'indépendance, la liberté d'action et de choix. Dans le milieu chinois, la relation de l'individu avec son groupe d'origine est « fondée sur l'obéissance et l'attachement à sa famille ». Le fait de suivre l'exemple des ancêtres peut être perçu comme une gloire. C'est ainsi que Confucius pouvait dire : « Je ne crée rien, je transmets ». Ce mode de fonctionnement existe également dans d'autres pays asiatiques où l'on retrouve l'impact non négligeable du confucianisme. Nous citons Lee-Le Neindre (2002) pour sa notion d'humanisme chez les Asiatiques :

Cette perception de l'individu affaiblit naturellement la notion de sujet autonome et indépendant, c'est-à-dire l'individu dans son 'moi'. Ce 'moi' affaibli, dans le mysticisme de la nature, se manifeste chez les Asiatiques sous une forme de passivité profonde et intériorisée, souvent inexplicable par rapport aux conditions environnementales [...] (Lee-Le Neindre, 2002 : 159).

Dans la classe de FLE, ce trait culturel de l'apprenant chinois a des conséquences. Il pourrait être à l'origine de la difficulté à conceptualiser, construire et organiser de nouvelles notions, parce qu'un Chinois serait plus habitué à ce que l'enseignant lui transmette une information complète et structurée, directement mémorisable. Une telle dépendance vis-à-vis de l'enseignant fait que l'apprenant chinois paraît souvent peu autonome dans l'action et le choix de ses actions. De plus, l'originalité et la créativité n'ont pas bonne presse en Chine. Les deux principales pensées, confucéenne et marxiste, se montrent peu laudatives à l'égard de l'originalité et de l'imagination. Dans l'histoire chinoise, la littérature basée sur l'imagination, par exemple le genre romanesque ou théâtral, est dénigrée au profit des écrits historiques ou réalistes. D'ailleurs, la traduction du mot *roman* ou *fiction* en chinois *Xiaoshuo* 小说 signifie littéralement 'petit propos, discours sans importance'. Ce mode de pensée donne ainsi raison,

d'une part, à un enseignant qui privilégierait l'imitation et la répétition selon un mode traditionnel d'enseignement et d'autre part, à un apprenant qui serait plus attiré par l'imitation (mémorisation sans modification) d'un modèle transmis (et non construit) comme apprentissage. Ici, le modèle représente la norme acceptée par le groupe d'appartenance.

2.2.4 La pratique de la L1

La pratique de leur L1 (mandarin standard chinois) pourrait également expliquer certaines habitudes d'apprentissage d'une L2 chez l'apprenant chinois. Dans notre recherche qui porte sur la didactique des EI pour les apprenants chinois et qui évalue à la fois le rôle de la L1 dans le processus d'acquisition, la définition de la « langue première (L1) » doit être discutée (section 2.2.4.1). Nous abordons ensuite les hypothèses sur le lien entre la pratique de cette L1 et les habitudes d'apprentissage d'une L2 (section 2.2.4.2).

2.2.4.1 La notion de « langue première »

La Chine dispose d'une riche variété linguistique. Dans certains contextes sociolinguistiques, surtout dans les sociétés diglossiques, la L1 d'un citoyen peut être une autre langue que la langue officielle ou nationale. Cela amène facilement à penser que la L1 d'un Chinois est constituée par leurs parlers régionaux, ce qui n'est pas entièrement vrai. Outre les langues parlées par les minorités ethniques, il existe sept familles linguistiques et de nombreuses sous-variétés au sein de chaque famille linguistique (Ramsey, 1987 ; Chen, 1999). Ces sept familles linguistiques, qui toutes seraient issues d'un chinois archaïque parlé avant la dynastie Han, sont le mandarin dialectal, le wu, le xiang, le gan, le min, le hakka et le cantonais. Quant au mandarin standard, qui est la langue officielle de la RPC, il est « basé sur la prononciation de la langue vernaculaire moderne de Pékin [mandarin pékinois], sur la grammaire et le lexique des langues du Nord et sur l'écrit vernaculaire moderne du Nord » (*Directives pour la promotion du mandarin*, 1956).

Pour les Chinois nés à partir des années 1990, les dialectes sont presque absents de leur éducation scolaire, voire familiale. En effet, la promotion nationale du mandarin standard a imposé une représentation positive de celui-ci sur l'ensemble des parlers chinois. Depuis très longtemps en Chine, surtout sur le continent chinois (par rapport à Taiwan et à Hongkong), une personne qui maîtrise parfaitement le mandarin standard et plus encore si celui-ci est exempt d'accent dialectal, est considérée comme mieux éduquée et issue d'une bonne famille. En se

conformant à cette idée commune, la plupart des parents apprennent très tôt à leurs enfants à parler le mandarin standard, c'est-à-dire dès leur premier âge, lorsqu'ils apprennent à parler, et cela au détriment des dialectes (Cao, 2001).

2.2.4.2 Habitudes d'apprentissage liées à la L1

Au contraire de la riche mais stricte syntaxe des langues européennes, la syntaxe chinoise ne différencie pas clairement les mots en catégories. Un même mot chinois peut relever de plusieurs catégories. Par exemple, le mot monosyllabique *zhǒng* 种 peut être traduit en français par le nom *graine* (播种 *bō zhǒng*, 'semmer les graines'). Ce même mot peut aussi avoir une fonction de classificateur nominal et être traduit en français par *une espèce de / une sorte de* (一种植物 *yī zhǒng zhíwù*, 'une espèce d'arbre'). Le choix du sens de ce mot dépend de son contexte d'usage et des autres mots de la phrase. De ce fait, la difficulté de compréhension globale d'un texte en français que l'on observe souvent chez un apprenant chinois pourrait provenir de cette caractéristique de la syntaxe chinoise qui impose de connaître les différents emplois de chaque mot et de les combiner de façon adéquate. Poussé par la nécessité de comprendre tout mot inconnu du discours de l'enseignant s'exprimant en français et inhibé par « la réserve comportementale » vue précédemment dans les traits culturels, un apprenant chinois aura tendance à juger plus poli et plus efficace de chercher par lui-même ce mot dans le dictionnaire, ratant ainsi l'essentiel du message de l'enseignant. L'enseignant non informé ou souhaitant que ses apprenants fassent l'effort de franchir cet obstacle culturel en privilégiant le sens général, mesure assez vite le danger de décrochage que constitue ce comportement.

Tout apprenant a naturellement tendance à utiliser le mode d'apprentissage de sa L1 pour apprendre une L2. La pratique des caractères chinois demande beaucoup de répétition et de mémorisation visuelle, ce qui fait qu'un Chinois aura tendance à écrire et à noter pour mémoriser. De plus, prendre en note l'entièreté du discours produit par l'enseignant est un signe d'attention et de respect envers celui-ci. Cela correspond à l'attitude attendue d'un enseigné face à son enseignant. Dans le cas contraire, un enseignant chinois n'hésiterait pas à sanctionner un élève qui ne noterait pas, puisqu'il serait considéré comme distrait et dissipé. De plus, la logique de la communication utilisée en chinois paraît opposée à celle en vigueur en français. La meilleure stylistique en langue chinoise ne va jamais de pair avec l'explicitation et la démonstration : « En somme, en chinois plus on joue à cache-cache avec le signifiant mieux on s'exprime » (Watzlawick *et al.*, 2014 : 55). Pour mettre en avant le côté « imprécis », « flou » et « hermétique » de la langue chinoise, Bouvier (2003) a avancé une belle analogie :

Imaginons un collier composé de perles fines (les idéogrammes), de grosseur identique, régulièrement espacées entre elles et reliées par un fil invisible : c'est la langue chinoise. Par comparaison, la langue française serait un collier de pierres précieuses, aux formes variées et aux couleurs changeantes (les noms soumis aux accords et aux conjugaisons), séparées par de petites breloques et montées sur un fil d'or ou d'argent (l'appareil morphosyntaxique) (Bouvier, 2003 : 410).

CHAPITRE 2. LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Dans ce chapitre, nous décrivons et caractérisons les EI par rapport aux autres types d'unité lexicale. Nos analyses empruntent un certain nombre de critères à deux domaines : la linguistique et la psycholinguistique. En effet, comme l'indique Besse (2002 :11), la didactique des langues est « d'origine interdisciplinaire et [...] à ce titre, elle se doit d'insérer dans son projet scientifique une part des hypothèses et des acquis des disciplines connexes ».

Dans le domaine linguistique, la phraséologie a pour objet d'étude les séquences figées, dont les EI font partie. Grâce aux recherches linguistiques en phraséologie, nous pouvons clairement définir les EI par rapport aux autres types d'unité phraséologique (désormais UP) (Section 1). Cependant, pour comprendre la particularité des EI au niveau cognitif, il nous faut encore consulter les résultats des recherches psycholinguistiques menées sur le traitement cognitif des EI (Section 2). Pour aborder le même élément linguistique, la démarche de recherche adoptée par les psycholinguistes est très différente de celle des linguistes. Les psycholinguistes observent surtout les mouvements d'ordre psychologique déclenchés par un élément linguistique particulier chez les sujets. Dans le cas des EI, c'est le traitement de l'ambiguïté sémantique qui intéresse au premier chef les psycholinguistes. Les recherches des psycholinguistes, souvent expérimentales, peuvent nous apporter une compréhension des EI différente et complémentaire à celle des linguistes. À la fin de ce chapitre, nous nous intéressons à l'enseignement des EI de L2 (les EI du français). Nous soulignons les enjeux de cet enseignement et présentons différentes approches didactiques existantes ou encore à l'état expérimental (Section 3).

1. Études des expressions idiomatiques en phraséologie

Il est question dans cette section des théories linguistiques qui nous paraissent nécessaires à la définition des EI, ainsi qu'à l'orientation de notre travail de recherche.

La phraséologie est le domaine linguistique qui s'intéresse à l'ensemble des aspects lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique des séquences figées, dont font partie les EI. Toute unité phraséologique peut être analysée selon trois axes : syntaxique, sémantique et pragmatique (Section 1.1). De plus, les EI sont hétérogènes et ne possèdent pas toutes les mêmes caractéristiques. Elles peuvent encore se différencier selon différents critères (que nous distinguons les critères obligatoires des critères facultatifs). En didactique des langues, les EI sont aussi nommées selon les caractéristiques particulières qu'elles présentent : locutions, expressions métaphoriques, expressions imagées, façons de parler ou expressions tout court. En ce qui nous concerne, nous préférons adopter une unité terminologique, en parlant d'EI dès que ces dernières remplissent les critères obligatoires et certains critères facultatifs. Par ailleurs, les termes : *EI*, *locution* et *idiotisme* sont employés comme des alternatifs synonymiques. Afin de savoir ce que recouvre le terme EI, il nous paraît important de définir distinctement ces trois termes (Section 1.2). Étant donné que le sujet de notre thèse porte sur le transfert de la L1 vers la L2, nous présentons enfin brièvement le système phraséologique de la langue chinoise. En effet, nous supposons que les apprenants chinois, pour interpréter et mémoriser les EI en L2, pourraient s'appuyer sur les EI ou toutes constructions figées de leur L1 (Section 1.3).

1.1 La phraséologie, un domaine récent

L'étude des séquences figées ou la phraséologie n'est pas nouvelle, même si elle ne s'est constituée en discipline que récemment (section 1.1.1). Les recherches consacrées à la clarification terminologique (section 1.1.2) et au classement des UP (section 1.1.3) constituent le premier avancement de la phraséologie.

1.1.1 Un domaine d'étude oublié

La philosophie antique abordait déjà ces questions langagières dont nous retrouvons trace dans les premiers dictionnaires qui datent du 1^{er} siècle avant notre ère¹⁰. On peut donc considérer que

¹⁰ Les travaux d'Aristophane de Byzance ou de Marcus Verrius Flaccus.

c'est le développement de la lexicographie qui fait naître la réflexion phraséologique (Sułkowska, 2003). Plus proche de nous, Ferdinand de Saussure (1995 [1916]), fondateur de la « linguistique moderne », a mentionné le phénomène de figement dans sa distinction entre langue et parole. D'après lui (1995 [1916] : 172), excepté les combinaisons libres, il existe des unités complexes construites comme résultat de la tradition culturelle. En réalité, Saussure parlait plutôt de phénomènes d'« agglutination » que Mejri (2006 : 140) définit comme « un processus qui conduit certaines séquences discursives à être reprises et à se fixer dans la langue en tant qu'éléments du lexique ». Par ailleurs, d'autres linguistes grammairiens de la 1^{ère} moitié du 20^{ème} siècle se sont intéressés aux unités phraséologiques (désormais UP), d'une manière ou d'une autre, par exemple Bally (1951) que nous allons évoquer plus tard.

Cependant, l'examen des séquences figées divise les linguistes. Certains considèrent les UP comme « un corps étranger » (Guiraud, 1973 : 6) par le fait qu'elles ont, à cause de leurs irrégularités, des difficultés à intégrer le système linguistique tel qu'il a été défini à partir des années 1970, notamment par la Grammaire Générative (Chomsky, 1979) : celle-ci est en quelque sorte venu donner un coup de frein aux recherches phraséologiques. D'autres linguistes en observant la langue dans son usage réel, ont commencé à s'intéresser aux UP dans leur étude linguistique et ont essayé, notamment par l'étude de corpus, de démontrer que la grammaticalité phrastique ne suffit pas à rendre compte des séquences figées. Prenons comme exemple un type phraséologique particulier : la *collocation*. Les syntagmes *choix heureux* et *conseil précieux* sont acceptables pour un locuteur natif du français, alors que *#choix précieux* et *#conseil heureux*, parfaitement corrects grammaticalement, ne le sont pas, ou le sont plus difficilement. Contrairement aux partisans de la Grammaire Générative qui ignorent les phénomènes de *figement / d'affinités* dans la langue, les linguistes en phraséologie en étudient la structure et le fonctionnement. Cette prise en compte de l'importance des UP apparaît non seulement dans l'étude de la langue, mais aussi dans le domaine de la didactique des langues (« phraséodidactique ») et la traduction (« phraséotraduction »).

1.1.2 Une terminologie non unifiée

Avant que les UP ne constituent des objets d'étude linguistique, certains linguistes en faisaient déjà état dans leurs recherches sans les nommer explicitement ni clairement. Bréal (1924 [1887], cité par González-Rey, 2002 : 21) observe la place qu'occupent en français des groupes de mots nommés « formules », « locutions », « groupes articulés », caractérisés par le figement syntaxique et l'opacité sémantique de leurs composants. Outre ces groupes observés par Bréal

(1924[1887], *Ibid.*), les UP sont aussi connues sous d'autres appellations. Voici un ensemble de termes regroupés par González-Rey (2002) :

Tableau 7. Terminologie des unités phraséologiques (d'après González-Rey, 2002 : 47)

	<i>Dénominations simples</i>	<i>Dénominations composés</i>
<i>Dans la langue générale</i>	<i>Cliché</i> <i>Idiotisme</i> <i>Maxime</i> <i>Proverbe</i> <i>Tournure</i>	<i>Expression idiomatique</i> <i>Expression figée</i> <i>Expression toute faite</i> <i>Façon de parler familière</i> <i>Locution figée</i>
<i>Dans la langue spécialisée</i>	<i>Collocation</i> <i>Cooccurrence</i> <i>Phrasème</i> (G. Gréciano ; Mel'čuk) <i>Phraséolexème</i> (G. Gréciano) <i>Phraséoterme</i> (G. Gréciano) <i>Phraséotextème</i> (G. Gréciano) <i>Synthème</i> (A. Martinet) <i>Synapsie</i> (E. Benveniste)	<i>Assemblage phraséologique</i> (A.V. Isačenko) <i>Énoncé libre</i> (I. Fónagy) <i>Groupe agglutiné</i> (Ch. Bally) <i>Groupe articulé</i> (M. Bréal) <i>Icône langagière</i> (A. M. Houdebine) <i>Séquence contrainte</i> (G. Gross)

Il est possible qu'une telle variété terminologique nous signale que les UP ne sont ni régulières ni homogènes. Cela expliquerait, pour partie, la difficulté à définir la phraséologie et à classer les unités qu'elle recouvre. Nous pouvons toutefois en retirer deux points saillants qui nous permettent de décrire les UP : ce sont des unités polylexicales (*assemblage, groupe, séquence, expression, locution*) dont la structure est plus ou moins figée, ce qui est souligné par les épithètes *figé, articulé, agglutiné, toute faite*, et ayant une certaine stylistique (traduit par le terme récurrent *expression, façon de parler*).

Bally (1951[1909]) définit les UP comme des groupes de mots qui sont sémantiquement opaques et qui se comportent comme des unités à part entière. Dans son ouvrage, Bally évoque l'importance du figement dans l'acquisition de la L1 :

Dans la langue maternelle, l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait entrer les mots (Bally, 1951[1909] : 66).

Il tente de classifier ce que sont « les regroupements de mots » et introduit pour la première fois la notion du *degré de figement*. En effet, certains mots ne sont regroupés en suites que de façon temporaire, alors que d'autres le sont de manière plutôt stable. Selon le critère de figement, Bally distingue trois types de groupes de mots :

- Les combinaisons libres, « associations occasionnelles » ou « groupements passagers » (comme *avoir une maison, manger une pomme*) ;

- Les « groupements usuels » ou « séries phraséologiques » (comme *grièvement blessé, chaleur suffocante, avoir de la chance*) ;
- Les « unités phraséologiques » (comme *avoir maille à partir avec quelqu'un*, idio. 'être en conflit avec quelqu'un').

Les UP se trouvent d'emblée opposées aux syntagmes libres dont la combinatoire des mots est gouvernée par les règles syntaxiques de la langue. Au sein du système phraséologique, l'auteur cherche à distinguer les UP en *séries* et *unités*, principalement en fonction de leurs degrés de figement : les *séries* renvoient aux groupements partiellement figés, alors que les *unités* se réfèrent aux groupements complètement figés.

González-Rey (2007), quant à elle, propose une définition de la phraséologie dans son ouvrage sur la didactisation des UP ou selon son terme, sur la *phraséodidactique* :

Placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots (parfois même d'un seul si son emploi est idiomatique), stables, répétés et souvent figurés (González, 2007 : 5).

1.1.3 Unités phraséologiques

La définition de la phraséologie reste néanmoins à clarifier par une différenciation entre les unités qui la composent. De nombreux chercheurs comme Mel'čuk (1993, 1998, 2008), Howarth (1996, 1998), Cowie (1998, 2001), Pecman (2004), Hausmann et Blumental (2006), et González-Rey (2002, 2007) tentent de proposer une typologie des UP. Celle-ci peut varier en fonction de différents critères qui caractérisent les UP, comme le figement syntaxique, l'opacité ou la composition sémantique et la pragmatique. Comme les chercheurs ayant travaillé sur le sujet accordent une priorité plus ou moins importante à chacun de ces critères, leurs typologies diffèrent. Pour montrer les divergences et convergences entre les typologies proposées par les chercheurs cités ci-dessous, nous avons réalisé un tableau synthétique (Tableau 8).

Tableau 8. Synthèse des typologies des UP chez différents linguistes

Unités phraséologiques (UP) (González-Rey, 2002 ; Pecman, 2004) Combinaisons des mots (Cowie, 1998) Phrasèmes (Mel'čuk, 1995, 1998, 2008)								
Formations syntagmatiques Phrasèmes sémantiques (Mel'čuk, 1995, 1998) Combinaisons sémantiques (Cowie, 1998, 2001) UP référentielles (Pecman, 2004)				Formations phrastiques				
Locutions (Mel'čuk, 2008 ; Hausmann & Blumental, 2006)		Quasi-locutions/ quasi phrasèmes sémantiques (Mel'čuk, 1995, 1998, 2008)	Collocations (Hausmann & Blumental, 2006 ; Cowie, 2001 ; Mel'čuk, 2008)		Formules idiomatiques (González-Rey, 2002) Phrasèmes pragmatiques/phragmatèmes (Mel'čuk, 1995, 1998, 2008) Combinaisons pragmatiques (Cowie, 2001)		Parémiologie (Muñoz, 1992 ; González-Rey, 2002) ;	
Expressions idiomatiques (González-Rey, 2002 ; Cowie, 2001)			Semi phrasèmes sémantiques (Meil'čuk, 1995, 1998)	Semi phrasèmes sémantiques (Meil'čuk, 1995, 1998)		Formules discursives (Cowie, 2001)	Formules routinières (Cowie, 2001)	UP fonctionnelles (Pecman, 2004)
Locutions/phrasèmes sémantique complet (Mel'čuk, 1995, 1998, 2008)	Semi-locutions (Mel'čuk, 2008)		Collocations restrictives (Howarth, 1996,1998; Cowie, 1998; Pecman, 2004)					
Idiomes purs (Howarth, 1996, 1998; Cowie,1998; Pecman, 2004)	Idiomes figuratifs (Howarth, 1996, 1998; Cowie, 1998; Pecman, 2004)		+ Collocations en langue de spécialité = phraséotermes (Gréciano, 1997 ; González-Rey, 2002)					
<i>Vendre la mèche</i>	<i>Tomber à l'eau</i>	<i>Donner le sein</i>	<i>Administrer une gifle</i>	<i>+ Arrêt cardiaque</i>	<i>Si vous voulez.</i>	<i>Ça va ?</i>	<i>À bon chat, bon rat.</i>	
<i>Poser un lapin</i>	<i>Loup de mer</i>	<i>Attendre un bébé</i>	<i>Peur bleue</i>	<i>Équipement portuaire</i>	<i>C'est le moins qu'on puisse</i>	<i>Ne quittez pas.</i>	<i>Le tout est plus grand</i>	
<i>Casser sa pipe</i>	<i>Jouer avec le feu</i>	<i>Rouge à lèvres</i>	<i>Grièvement blessé</i>	<i>Feu rouge</i>	<i>dire.</i>	<i>Veillez agréer mes sincères</i>	<i>que sa partie.</i>	
<i>Cordon bleu</i>	<i>Panier percé</i>	<i>Boîte noire</i>	<i>Passer une commande</i>	<i>Déposer un bilan</i>	<i>Rien à dire.</i>	<i>salutations.</i>	<i>Qui rira bien qui rira</i>	
<i>Cousu de fil blanc</i>	<i>Coup de soleil</i>	<i>Centre commercial</i>	<i>Apprécier grandement</i>			<i>Je vous en prie.</i>	<i>le dernier.</i>	

Un type d'UP, la *collocation*, semble susciter l'unanimité chez les chercheurs. Les collocations se composent de deux parties : un collocatif et une base. Le choix du collocatif est restreint par la base, par exemple la base HYPOTHÈSE s'emploie avec verbes spécifiques comme *avancer*, *émettre*, *formuler*, d'autres verbes comme *former*, *construire*, *sortir* sont considérés comme inappropriés pour être utilisés avec HYPOTHÈSE. Au niveau sémantique, le collocatif perd souvent une partie de son sens propre. C'est souvent le cas dans les constructions avec des verbes supports, comme *poser un PROBLÈME* (#*faire un problème*), *tirer une CONCLUSION* (#*fabriquer une conclusion*), *lancer un REGARD* (#*mettre un regard*). Ce type de constructions est parfois mis à part comme un type singulier d'UP. Par exemple, Mejri (2008) distingue trois types de constructions figées : les constructions à verbe support, les collocations et les locutions verbales.

Sont regroupés sous le terme *phraséoterme*, un autre type d'UP, à savoir les constructions dont le sens est composé du sens de leurs parties et qui ont un caractère terminologique (*arrêt cardiaque*, *équipement portuaire*). C'est un terme introduit par Gréciano (1997), d'après González-Rey (2002 : 92). Bien que ces unités n'aient pas de singularité au niveau sémantique, la principale raison pour laquelle elles se retrouvent classées dans les UP repose sur leur degré de figement. Elles forment des unités lexicales complexes, propres au domaine auquel elles appartiennent. Leur figement résulte souvent de leur fréquence d'emploi dans un domaine spécifique.

Mel'čuk et ses collègues introduisent le concept de *phrasème* qui constitue, avec le concept de *lexème*, les unités de base de leur dictionnaire intitulé *Dictionnaire explicatif et combinatoire* (Mel'čuk *et al.*, 1995). Si le lexème désigne l'acception d'une lexie monolexicale dans le dictionnaire, le phrasème représente l'acception d'une lexie polylexicale qui a une unité sémantique, donc une unité phraséologique. Mel'čuk définit le phrasème ainsi :

Un phrasème est une locution prise dans une seule acception bien déterminée et munie de tous les renseignements qui spécifient totalement son comportement dans un texte (Mel'čuk *et al.*, 1995 : 57).

D'après les auteurs, plusieurs aspects peuvent distinguer un phrasème d'une expression libre. Pour les phrasèmes qui portent sur l'idiosyncrasie sémantique, Mel'čuk (1997 : 394) nomme *phrasèmes sémantiques*, les phrasèmes idiosyncrasiques sémantiquement, la catégorie où se trouvent les UP. Selon le type de non-compositionnalité sémantique, il distingue trois types (Mel'čuk, 1995 : 46 ; 1997 : 395-396) : les *phrasèmes sémantiques complets* ou *forts* (le sens n'inclut le sens d'aucun de leurs constituants), les *semi-phrasèmes* ou *phrasèmes sémantiques*

faibles (leur sens global n'inclut le sens que d'un ou de plusieurs de leurs constituants) et les *quasi-phasèmes sémantiques* (le sens global inclut le sens de tous leurs constituants). Dans une autre typologie que propose Mel'čuk (2008), ces phrasèmes se trouvent dans la catégorie *locution*, définie par lui comme « un phrasème lexical non-compositionnel sémantiquement ». Selon le degré de non-compositionnalité sémantique, Mel'čuk (2008) distingue trois types de locutions : les quasi-locutions (*rouge à lèvres, donner le sein*), les semi-locutions (*loup de mer, idio. 'marin endurci et expérimenté', casser les oreilles, idio. 'faire trop de bruit'*) et les locutions complètes (*ne pas avoir froid aux yeux, idio. 'être courageux'*). Cette définition de la locution est néanmoins assez différente de celle de l'acception du *Dictionnaire de linguistique* de Dubois (1973). Nous choisissons plutôt d'adopter celle du dictionnaire pour éviter la confusion terminologique, notamment entre les *locutions*, les *EI* et un autre terme qui apparaît souvent comme équivalent aux EI : les *idiotismes*. Pour différencier ces trois termes, nous nous appuyons principalement sur le *Dictionnaire de linguistique* de Dubois (1973) qui retrace l'évolution de ces termes au cours de l'histoire, ce qui permet de mieux les différencier.

La *locution*, terme emprunté au latin *locutio* qui signifie 'action de parler, manière de parler, expression' a pris, à partir du XVII^{ème} siècle son sens moderne de 'groupe de mots fixé par la tradition' en concurrence avec les termes *expression* et *proverbe*. Le terme a reçu ultérieurement la valeur particulière de 'groupe de mots ayant une fonction grammaticale donnée'. Les locutions peuvent donc être catégorisées selon leur valeur grammaticale. On y trouve des locutions nominales (*panier percé, idio. 'personne très dépensière'*), verbales (*jeter l'argent par la fenêtre, idio. 'dépenser sans compter'*), adverbiales (*au fur et à mesure*), prépositionnelles (*à cause de*). Cet aspect de locution n'apparaît ni dans la typologie de Mel'čuk (2008) ni dans celle d'Hausmann et Blumental (2006). Par la mise en avant du figement, le terme *locution* est synonyme d'*expression figée*, « à qui la syntaxe donne un caractère de groupe figé et qui correspond à des mots uniques » (Dubois, 1973).

L'*idiotisme* est un terme emprunté (1558) au latin *idiotismus* qui signifie 'expression propre à une langue'. En grec, l'équivalent est *idiôtismos* désignant 'un genre de vie, une habitude, le langage d'une personne simple'. Rey *et al.* (1992), Dubois (1973) et Meijri (2004) soulignent que l'idiotisme est propre à une langue donnée et qu'il est impossible de le traduire littéralement d'une langue à l'autre ; par extension, ce terme définit aussi une tournure propre à une personne. Un idiotisme peut, de ce fait, être une manière de parler propre à une personne ou à un groupe de personnes. À titre d'exemple, *sauter sur sa chaise comme un cabri* est une expression (idiotisme) que Charles de Gaulle a utilisée lors de l'annonce de sa candidature aux élections présidentielles en 1965.

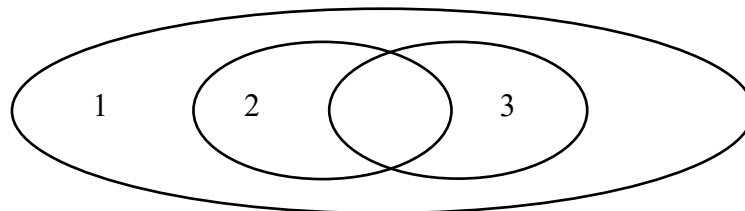
L'*EI* renvoie partiellement à la locution pour le figement et à l'idiotisme pour l'idiomaticité interlinguistique, mais *expression idiomatique* (EI) n'est pas synonyme des termes précédents. Constituée formellement par le regroupement de deux termes : *expression* et *idiomatique*, le terme *expression idiomatique* peut être analysé d'une manière compositionnelle. D'abord, le terme *expression* est un emprunt au latin *expressio* signifiant 'expression de la pensée' et désigne ensuite l'action (v.1360), et enfin la manière d'exprimer ou de s'exprimer (v.1547). Le sens qu'apporte *expression* n'est guère différent de celui de *locution*, dans la mesure où tous deux signifient « manière de parler » et que leurs constituants sont, au moins partiellement, figés. Afin de distinguer le terme *expression* du terme *locution*, Chantreau et Rey (1990 : VI) soulignent que le terme *expression*, en plus du sens qu'apporte le terme *locution*, implique une stylistique (cité par González-Rey, 2002 : 134). Ce terme fait preuve, d'après eux, d'une « figure de style » sur le plan sémantique, comme la métaphore, la métonymie, etc. L'accent est donc mis sur l'unicité sémantique propre à une EI. Le fait que selon les auteurs précédents, *l'expression* soit liée à un trait rhétorique, ne doit pas être compris comme une caractéristique obligatoire du terme *expression*. Autrement dit, ce terme n'est pas systématiquement associé au trait rhétorique qu'il pourrait porter. Quant au terme *idiome*, il partage la même étymologie que *l'idiotisme* que nous venons d'expliquer plus haut et qui désigne d'abord un parler propre à une région, ensuite (1611) il se dit de ce qui est particulier à une langue.

L'ensemble de ces significations fait finalement naître la notion d'*idiomaticité*. Elle est utilisée par Fillmore, Kay et O'Connor (1988 : 504) pour souligner le caractère de conventionalité d'une unité lexicale. Selon Greimas (1960, cité par González-Rey, 2002 : 67), *l'idiomaticité* renvoie à une singularité à deux niveaux : un niveau intralinguistique et un niveau interlinguistique. La dimension intralinguistique désigne les phénomènes qui ne sont pas contenus dans la norme combinatoire de la langue générale : le figement syntaxique et la non-compositionnalité. Quant à la dimension interlinguistique, elle sous-entend une forme propre à une langue donnée et l'impossibilité de traduire littéralement une expression dans une autre langue afin d'en transmettre le sens. Le critère de l'intraduisibilité interlinguistique est discutable, car certaines EI sont identiques d'une langue à l'autre, par exemple : fra. *enterrer la hache de guerre* / ang. *to bury the hatchet* / pol. *zakopać topór wojenny* ; fra. *tourner la page* / ang. *turn the page* / chi. *fān-piān, tourner-page*). Ils peuvent être le fruit de tout type de contact entre les langues et les cultures différentes. Par exemple, selon Rey et Chantreau (1990), l'*EI perdre la face* apparaît pour la première fois en 1850 dans un texte du Père Huc : « Souvenirs d'un voyage dans la Tartarie, le Tibet et la Chine ». Celui-ci l'aurait adapté du

chinois. Il est à noter que ce phénomène ne concerne qu'un nombre restreint d'EI. L'idiomaticité reste un caractère dominant des EI et même partagé par toutes les UP, c'est-à-dire les formes singulières par rapport aux règles combinatoires de la langue et par rapport aux autres langues. Dans l'apprentissage d'une L2, une construction serait *idiomatique* si elle ne peut être ni produite ni comprise par un apprenant, même si ce dernier connaît les règles de grammaire et le lexique de la langue donnée.

Cette étude fait apparaître clairement que ces trois termes : *locution*, *idiotisme*, *EI* ont chacun une particularité en dépit de leurs points communs. La *locution* souligne l'aspect figé d'une construction lexicale ; l'*idiotisme* met en avant un langage singulier, qui soit propre à un peuple ou à un individu, à condition que son usage soit répétitif, alors que l'EI se restreint aux constructions caractérisées par une variation dans leur figement, une déviance sémantique et enfin leur conventionalité. Les relations entre ces trois termes peuvent être présentées par le schéma suivant (Figure 2), inspiré de Sułkowska (2003 : 24).

Figure 2. Relations entre locutions, idiotismes et expressions idiomatiques



1. Locutions. 2. Expressions idiomatiques. 3. Idiotismes

Par leur aspect figé, les EI et les *idiotismes* font partie des *locutions*. Certaines *locutions* qui n'appartiennent ni aux EI ni aux *idiotismes* sont des unités figées ayant un rôle exclusivement grammatical (locution adverbiale : *à contretemps* ; locution prépositionnelle : *pour que*). *Idiotisme* et EI sont tous deux des expressions propres à une langue donnée, comme *tirer le diable par la queue*, idio. 'vivre dans la précarité et le dénuement', *ne pas casser trois pattes à un canard*, idio. 'être très commun, ne rien avoir d'extraordinaire', il est difficile de leur trouver un équivalent dans une autre langue. En revanche, toutes les EI ne sont pas des *idiotismes* et vice-versa : il y a des EI qui sont partagées par plusieurs langues comme *tourner la page*, idio. 'passer à autre chose', *jouer avec le feu*, idio. 'prendre des risques' alors que certain nombre d'*idiotismes* relèvent de parlars individuels, qui ne sont pas partagés par les autres.

Dans de nombreuses typologies, les chercheurs distinguent deux types d'EI : les *idiomes figuratifs* et les *idiomes purs*. Les *idiomes figuratifs* sont, par rapport aux collocations, plus

opaques sémantiquement, puisque leur sens est souvent le résultat d'une figure de style, la métaphore notamment, d'où l'adjectif *figuré*, par exemple *take a U-turn*, 'changer d'avis', aucun des constituants n'a de lien direct avec 'changer' ni 'avis'. On y trouve néanmoins une métaphorisation de la pensée : la forme du « U » symbolisant le retour, comme une voiture pourrait revenir à son point de départ sur un circuit de course. Ces expressions peuvent aussi être interprétées littéralement, mais leur sens littéral ne permet pas d'accéder à leur sens idiomatique. Les *idiomes purs* sont encore plus opaques. Ce sont des expressions comme *vendre la mèche*, idio. 'dévoiler un secret', *casser sa pipe*, idio. 'mourir' pour lesquelles il est difficile de trouver une quelconque figure à l'origine de l'expression. Dans cette thèse, nous n'adoptons pas la catégorisation entre les *expressions idiomatiques pures* et les *expressions idiomatiques figuratives*, car à nos yeux les EI sont trop complexes et hétérogènes pour que nous puissions leur attribuer une catégorisation aussi simpliste, cela apparaîtra plus nettement à la section 1.2.

Dans certains de ses travaux, Mel'čuk (1993 ; 1998 ; 2008) mentionne un autre type de phrasème particulier sur un plan pragmatique : le *pragmatème*. Celui-ci regroupe des séquences de mots figées par rapport à une situation d'énonciation. On trouve les *pragmatèmes* sous le terme *formules idiomatiques* dans la typologie de González-Rey (2002). Ces dernières sont différenciées en *UP situationnelles* et *UP grammatico-discursives* dans la typologie de Pecman (2004). Les *pragmatèmes* de Mel'čuk sont aussi nommées *combinaisons pragmatiques* chez Cowie (2001) qui les subdivise en *formules routinières* et *formules discursives*.

Il convient de noter que les unités mentionnées en dernier ne sont pas des constantes du système phraséologique. En effet, ces unités sont étudiées par la parémiologie qui est chargée de traiter tout énoncé phrastique figé (*proverbes, dictons, maximes, aphorismes, dialogismes, sentences*). Ces énoncés sont regroupés sous la catégorie d'*UP fonctionnelles* dans la typologie de Pecman (2004). La question de l'inclusion de la parémiologie dans la phraséologie a toujours suscité des réserves aussi bien de la part des parémiologues que des linguistes en phraséologie (González-Rey, 2002 : 76). Le principal argument soutenant la séparation entre ces deux domaines serait la non-stabilité sémantique des proverbes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas homogènes au niveau de leur compositionnalité sémantique et se détachent facilement du contexte. De plus, ils disposent souvent d'une valeur de citation et d'une fonction didactique, surtout au niveau moral (González-Rey, 2002 : 77). Cependant, la distinction entre la parémiologie et la phraséologie n'est pas aussi nette. Ces deux dernières se rapprochent l'une de l'autre par leurs aspects formels, sémantiques et pragmatiques, tels que le figement, l'idiomaticité et la polylexicalité. De plus, l'interaction des proverbes avec les autres éléments phraséologiques démontre leur relation d'interdépendance. Ce lien de dépendance est évoqué

par Casares (1969 : 187, cité par González-Rey, 2002), qui indique que le sens d'une séquence figée peut prendre son origine dans un proverbe. Cette relation entre les proverbes et les autres UP n'est peut-être pas marquée en français, nous trouvons seulement *jouer avec le feu* qui provient du proverbe *à jouer avec le feu, on finit par se brûler*.

1.2 Les critères de reconnaissance des expressions idiomatiques

Étant donné que nous nous intéressons au traitement des EI chez les apprenants, il nous paraît impératif de connaître les propriétés des EI pour les identifier, les définir préalablement à tout travail d'analyse, et dans notre recherche, pour envisager un enseignement approprié. Nous énumérons ci-dessous les critères de reconnaissances des EI. Étant donné leur hétérogénéité, nous déterminons les critères obligatoires (1.2.1), c'est-à-dire les propriétés que portent toutes les EI, ainsi que leurs critères facultatifs (1.2.2) et que nous pouvons retrouver dans la plupart des EI et même dans d'autres types d'UP.

1.2.1 Critères obligatoires

Quatre critères obligatoires des EI sont présentés ici : la polylexicalité, le figement syntaxique, la non-compositionnalité et la conventionalité. Si la polylexicalité est un critère constant, les trois derniers sont plutôt appréhendés en termes de continuum.

1.2.1.1 Polylexicalité

Gréciano (1983) a introduit la notion de « polylexicalité » comme trait définitoire des séquences figées, donc des UP. Dans le cas des EI, la polylexicalité se manifeste par le fait qu'elles portent plusieurs lexèmes qui sont à l'origine autonomes et qui sont séparés par des espaces. La limitation de la polylexicalité, comme l'indique González-Rey (2002 : 53), est généralement fixée au niveau inférieur à deux mots, et au niveau supérieur à la phrase. Néanmoins, la polylexicalité ne permet pas de différencier les UP d'un autre type de mot, par exemple les mots complexes, comme *pomme de terre*, *rouge-gorge*, *chien-assis*. Pour exclure les mots complexes de la phraséologie, certains chercheurs comme Roberts (1993) s'appuient sur l'argument que la phraséologie doit étudier toute combinaison usuelle de mots n'appartenant pas à une catégorie grammaticalement précise : des noms comme *pomme de terre*, *rouge-gorge* ou *chien-assis* sont donc exclus. Ce trait permet quand même de différencier les EI des énoncés idiomatiques constitués d'un seul mot, comme *Soit ! Genre !* Il faut aussi noter que ce critère

est obligatoire pour reconnaître les EI mais loin d'être suffisant, il faut aussi considérer d'autres critères.

1.2.1.2 Figement syntaxique

Du point de vue de sa composition morphosyntaxique, la forme des EI peut être variée : *panier percé* (N + adj.), *à bras ouvert* (prép. + N + adj.), *lever le coude* (V + art. déf. sg. + N), *jouer avec le feu* (V + prép. + art. déf. sg. + N). Le figement syntaxique désigne l'impossibilité partielle ou totale de toute manipulation syntaxique à l'intérieur d'une séquence de mots. La notion de degré de figement, établie par Bally (1951[1909]) et reprise par d'autres linguistes comme Fraser (1970), permet de diviser les UP en deux catégories : les UP semi-figées et les UP figées.

C'est au travers d'une série de manipulations syntaxiques que ce critère se manifeste. Ces manipulations syntaxiques sont des opérations qui peuvent normalement agir sur des phrases dont l'interaction des mots est régie par les règles générales. Concernant les EI comprenant un verbe transitif direct et son complément, faisant partie de la catégorie des EIV (expressions idiomatiques verbales) que nous choisissons pour cette étude expérimentale (section 1.3.2.1 du chapitre 4), les opérations courantes sont la passivation, la pronominalisation, la relativisation, la substitution et la permutation. Pour cette dernière, il peut s'agir d'une opération sur l'ordre des mots composants les expressions que Weinreich (1969 : 50) appelle « binômes », par exemple, *faire la pluie et le beau temps*, #*faire le beau temps et la pluie*, *faire des pieds et des mains*, #*faire des mains et des pieds*, *au fur et à mesure*, #*à mesure et au fur*. Nous montrons, à l'aide du Tableau 9, la façon dont les manipulations syntaxiques permettent de déterminer le degré de figement. Prenons pour test l'EI *prendre la tangente*, idio. 's'esquiver, s'enfuir' dans son sens idiomatique, la collocation *prendre une pause* et, pour comparaison, une combinaison libre *prendre un livre*.

Tableau 9. Tests du degré de figement par les transformations syntaxiques

	<i>Il a pris la tangente.</i>	<i>Il a pris une pause.</i>	<i>Il a pris le livre.</i>
Passivation	# <i>La tangente a été prise.</i>	<i>La pause a été prise.</i>	<i>Le livre a été pris.</i>
Pronominalisation	# <i>La tangente, elle l'a prise.</i>	<i>La pause, il l'a prise.</i>	<i>Le livre, il l'a pris.</i>
Relativisation	# <i>C'est la tangente qu'il a prise.</i>	# <i>C'est la pause qu'il a prise.</i>	<i>C'est le livre qu'il a pris.</i>
Substitution	# <i>Il a donné la tangente.</i>	# <i>Il a utilisé la pause.</i>	<i>Il a pris la pomme.</i>
	# <i>Il a pris une tangente.</i>	<i>Il a pris sa pause.</i>	<i>Il a pris une pomme.</i>
Degré de figement	Figé	Semi-figé	Libre

La plupart des EI peuvent être qualifiées de *figées*, puisqu'elles ne peuvent subir ni transformations syntaxiques, ni substitution paradigmatique sans modification de leur sens idiomatique. D'après Gross (1996), le figement syntaxique va de pair avec l'opacité sémantique. En effet, le sens de l'EI *prendre la tangente* est plus opaque et son figement syntaxique est plus fort que pour la collocation *prendre la pause*, qui n'est néanmoins pas aussi « libre » que la combinaison *prendre le livre*.

Les EI sont en général plus figées que les collocations. Moins nombreuses sont les EI semi-figées. La passivation peut être la seule transformation qu'une EI semi-figée peut subir sans alter son sens idiomatique, par exemple *le pot aux roses a été découvert*, *la mèche a été vendue*. D'ailleurs, dans certaines expressions dites figées, les limites du figement ne sont pas nettes. Ces EI acceptent souvent l'insertion d'un adverbe, d'un adjectif ou d'une séquence à valeur adverbiale, comme *il cherche toujours la petite bête*, *il marche vraiment sur les œufs*.

1.2.1.3 Non-compositionnalité

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans la notion d'idiomaticité, le figement syntaxique et la non-compositionnalité constituent l'idiomaticité d'une langue dans sa dimension intralinguistique. Ces deux critères sont déduits à la suite d'une confrontation avec la norme combinatoire selon laquelle l'interprétation résulte de l'association entre structures syntaxiques et sens des mots instanciés dans ces structures. Néanmoins, il s'agit ici aussi d'un continuum.

La non-compositionnalité, comme le figement syntaxique, n'est pas l'exclusivité des EI. Certaines collocations (*attendre un bébé*), la plupart de proverbes (*Pierre qui roule n'amasse pas mousse*) et de *pragmatèmes* (*Tu parles !*) présentent aussi ce trait. On considère que le degré de compositionnalité est moindre dans le cas des EI par rapport aux collocations. La non-compositionnalité s'accompagne souvent d'une double lecture, lorsque le sens littéral est plausible. Par exemple pour l'expression *couper la poire en deux* (litt. 'couper la poire en deux morceaux', idio. 'faire un compromis, opter pour une position médiane'. Ce qui contribue à ce que cette expression soit non-compositionnelle est le fait, d'une part, que l'expression entière est considérée comme une unité sémantique et d'autre part, que les mots la composant, *couper* et *poire*, ne dénotent plus des « objets identifiables de la réalité extralinguistique » (Gross, 1996 : 13). Il y a un glissement sémantique, rendu possible par la métaphorisation, vers le sens de 'répartir équitablement quelque chose'. C'est le phénomène de « non-actualisation des éléments » évoqué par Gross (1996 : 13-15) pour déterminer s'il y a une compositionnalité ou

pas. Une lecture compositionnelle de *couper la poire en deux* devrait permettre l'actualisation des éléments : *Il va couper la pomme en deux / en quatre*. Cette description sur la non-compositionnalité relève de la linguistique proprement dite. Elle doit, cependant, être approfondie par des recherches en psycholinguistique ou en linguistique cognitive pour comprendre comment le sens est appréhendé par les locuteurs. Nous abordons cela plus tard (section 2 de ce chapitre).

Le passage de l'interprétation compositionnelle ou littérale à une lecture non-compositionnelle, ou figurée, d'une EI est souvent réalisé par l'appui des figures de style comme la métaphore (*marcher sur des œufs, tourner la page*), la métonymie (*voir rouge, fermer les yeux*), l'hyperbole (*perdre la tête, prendre ses jambes à son cou*). Beaucoup de recherches (par exemple Gibbs & O'Brien, 1990 ; Gibbs & Nayak, 1989, 1990) soulignent le fait que nombre d'EI ont comme fondement une métaphore conceptuelle, notion initiée par Lakoff et Johnson (1985) dans une perspective cognitive. D'après eux, la métaphore est un mécanisme cognitif qui est fondamental dans notre compréhension du monde : « la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours, non seulement dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique » (Lakoff & Johnson, 1985 : 13). La métaphorisation consiste à projeter des attributs du *domaine source*, un domaine connu qui sert de référence, sur le *domaine cible*, le domaine conceptuel que nous cherchons à définir. D'ailleurs, la sélection des domaines sources ne doit rien au hasard, elle est conditionnée par le fondement expérientiel des locuteurs, autrement dit les expériences humaines, qui peuvent être perceptuelles, biologiques ou culturelles. En fonction de la nature du fondement expérientiel, les auteurs distinguent trois types de métaphores :

- Les *métaphores d'orientation* : dont les concepts s'organisent sur des orientations spatiales, comme le bonheur métaphorisé en haut, comme *être au comble de la joie* et la tristesse vue comme en bas, comme *be down*, litt. 'être bas', idio, 'être triste' ;
- Les *métaphores ontologiques* : dont les concepts sont organisés selon l'expérience des objets et des substances physiques, par exemple la patience est perçue comme une entité quantifiable dans *finir ce livre exigera beaucoup de patience* ;
- Les *métaphores structurales* : dont les concepts (généralement abstraits) sont présentés au travers d'un autre concept (généralement plus concret), par exemple les activités économiques sont conceptualisées comme une guerre dans *En raison de la crise économique, les Asiatiques lanceront une offensive d'exportation*.

Les EI portant une hyperbole sont souvent celles qui se composent d'éléments sémantiquement incompatibles. Leur interprétation littérale semble étrange voire extravagante, surtout lorsque le sens littéral n'est pas conforme au reste du contexte. Un locuteur qui n'aurait jamais été en contact avec ce genre d'EI s'obligerait à réajuster sa représentation et ses connaissances antérieures, afin de trouver un sens qui serait pour lui compatible avec le contexte.

1.2.1.4 Conventionalité et fréquence d'usage

La conventionalité est l'un des critères fondamentaux de la plupart des UP. De plus, la conventionnalisation, assurée par un minimum de fréquence d'usage au sein d'une communauté, contribue au figement syntaxique des UP. La plupart des EI se réfèrent à un fonds populaire qui s'est formé à travers l'histoire d'une communauté (González-Rey, 1999). D'un point de vue pragmatique, le caractère conventionnel des EI assure, par un moyen ou un autre, leur pertinence dans la pratique langagière. De manière générale, plus une EI est conventionnelle, moins on aura besoin de s'appuyer sur le contexte pour en déterminer le sens. Autrement dit, la conventionalité permet la compréhension d'une EI avec une aide moindre du contexte.

Le degré de familiarité est notamment mis en évidence par les recherches psycholinguistes. La familiarité est définie par Gernsbacher (1984) comme « the frequency with which a listener or reader encounters a word in its spoken or written form » (cité par Tabossi, Arduino & Fanari, 2011: 111). Ce critère de la conventionalité relève pleinement de la notion de familiarité chez les locuteurs natifs. Cependant, la popularité, donc la fréquence d'apparition des EI peut également subir des facteurs d'ordre sociolinguistique. En effet, une expression peut être, par exemple, familière aux oreilles des gens d'un certain milieu social ou provenant d'une certaine région, alors que cette même expression peut être totalement inconnue dans d'autres sphères.

Par ailleurs, le respect de la conventionalité des EI et leur usage approprié permet aux usagers d'acquérir un certain pouvoir social. À l'instar des éléments préfabriqués, répétitifs et conventionnels, les EI véhiculent souvent des valeurs socialement partagées. Elles peuvent ainsi « jouer un rôle fondamental dans la cohésion d'un groupe et la consolidation de son unité » (González-Rey, 1999 : 251). Dans un autre travail, González-Rey (2007) soutient que « le recours à des expressions figées [dont font parties les EI] peut satisfaire non seulement un besoin d'entente [chez un locuteur, qu'il soit étranger ou natif], mais aussi apporter un sentiment de réconfort, d'appartenance au groupe » (González-Rey, 2007 : 16). De plus, l'emploi d'une EI reconnue par la communauté « permet au locuteur de se décharger de la responsabilité de

'produire' par lui-même » (González-Rey, 2007 : 9). Ce renoncement à l'individualisme et à la divergence renforce davantage la cohésion d'un groupe.

1.2.2 Critères facultatifs

Ce que nous appelons les critères facultatifs ne sont pas moins importants que les critères définitoires, mais on ne les trouve pas dans toutes les EI. Ce sont l'opacité sémantique, la dépendance au contexte d'usage et l'expressivité.

1.2.2.1 Opacité sémantique

Lorsque l'analyse littérale d'une EI ne donne pas accès à son sens idiomatique, on dit que cette EI est sémantiquement opaque. L'opacité sémantique est liée à la non-compositionnalité, du fait que la lecture compositionnelle ne permet pas le décodage du sens idiomatique. Anscombe et Mejri (2011) et González-Rey (2010) soulignent que l'opacité sémantique et la non-compositionnalité ne vont pas toujours de pair. Ils insistent pour distinguer ces deux propriétés :

D'ordinaire, il est convenu qu'une expression, libre ou figée, est transparente si elle est grammaticale et compositionnelle ; à rebours, elle est opaque si elle est agrammaticale et non compositionnelle. Cependant, dans les faits, de même que la grammaticalité d'un énoncé n'en fait pas un énoncé transparent, sa non compositionnalité n'en fait pas non plus un énoncé opaque (González-Rey, 2010 : 181).

Quand on parle de la compositionnalité sémantique d'une expression, on ne considère que les composantes sémantiques explicites qu'on trouve dans sa définition et dans celles de ses constituants. [...]. Cependant, pour un locuteur son sens est assez transparent – on voit tout de suite la métaphore. Il est donc important de ne pas confondre la transparence psychologique d'une expression, qui est assez subjective et continue, avec sa compositionnalité, qui est objective et discrète (Anscombe & Mejri, 2011 : 48).

La définition d'Anscombe et Mejri (2011) souligne davantage l'aspect « psychologique », mais elle rejoint tout de même à celle de González-Rey (2010). La distinction entre la non-compositionnalité et l'opacité rend plus claire la délimitation de ces deux propriétés et permet d'expliquer le cas où certaines EI sont non-compositionnelles mais transparentes, comme *ne dormir que d'un œil*, *marcher sur des œufs*.

D'ailleurs, le jugement de l'opacité sémantique d'une EI par un locuteur étranger pourrait être influencé par ses connaissances en L1. Une EI française peut être considérée transparente

lorsqu'il existe dans différentes langues une équivalence sémantico-formelle, comme fra. *perdre la face* / chi. 丢脸 *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face', idio. 'perdre sa dignité'. Malgré sa non-compositionnalité, cette expression serait à la portée des apprenants chinois qui n'auront pas *a priori* de difficulté à les interpréter avec pertinence (sans interférence de la représentation de la distance interlinguistique). Ces expressions mobilisent des concepts communs aux L1 et L2. Nous pouvons dire que ces EI françaises, bien qu'elles soient non-compositionnelles, sont transparentes pour les apprenants chinois. Par ailleurs, des EI opaques pour les Chinois pourraient être transparentes pour des apprenants anglophones, par exemple fra. *avoir la main verte* / ang. (us) *have green fingers*, litt. 'avoir vert doigts', idio. 'savoir bien entretenir les plantes'. Cela revient à dire que l'opacité ou la transparence sémantique¹¹ peut être indépendante de la non-compositionnalité des EI.

Nous trouvons une notion assez proche de celle de l'opacité des EI : la décomposibilité des EI chez les chercheurs en psycholinguistique comme Fillmore (1986), Nunberg (1978), Nunberg, Sag et Wasow (1994), Nayak et Gibbs (1990). Ces derniers essaient de montrer qu'une EI opaque peut aussi faire l'objet d'une lecture relativement compositionnelle. Nous en parlons plus en détail dans la section 2.2.3

1.2.2.2 Dépendance au contexte d'usage

Dans l'usage d'une langue générale, un ensemble de facteurs contextuels est codé dans l'aspect pragmatique de la langue. Ces facteurs président souvent au choix d'une certaine forme linguistique. Certaines EI appartiennent davantage dans une situation qui nécessite l'usage d'un niveau de langage soutenu (*se tailler la part du lion*, idio. 'prendre la majorité de quelque chose', *se comporter comme des moutons de Panurge*, idio. 'imiter sans se poser de questions'), alors que d'autres s'emploient plutôt dans une situation qui nécessite l'usage d'un niveau de langage informel voir vulgaire (*en avoir ras le bol*, idio. 'être excédé', *se foutre en l'air*, idio. 'se ratatiner'). Il faut également prêter attention à l'intention de départ et à l'intention illocutoire du locuteur qui utilise une EI. La valeur informationnelle ou axiologique d'une EI peut être positive ou négative. González-Rey (2002 : 234) souligne néanmoins que « [...] la valeur informationnelle (positive ou négative) dépend de la valeur notionnelle que les EIV cherchent à traduire. Cette valeur notionnelle se charge à son tour d'une valeur illocutoire qui dépend des

¹¹ Ce point fait écho au travail de mémoire que nous avons réalisé dans le cadre de master : H. Hu (2016), « Expressions idiomatiques : des difficultés de compréhension à la remédiation, des apprenants chinois via corpus et analyse comparative », sous la direction de M^{me} D. Amiot.

attitudes des interlocuteurs ». Pour expliquer cela, elle prend l'exemple *s'offrir le luxe de*, qui peut porter un sens positif lorsque l'expression est utilisée avec un sujet de la première personne pour exprimer une autosatisfaction (*je me suis offert le luxe de m'acheter une BMW*), ou cette même expression peut aussi véhiculer un sens négatif si elle est utilisée en parlant d'autrui pour exprimer une critique ou un sentiment de jalousie (*il s'est offert le luxe de se payer une BMW*). Sur le plan didactique, la prise en compte des éléments pragmatiques est nécessaire, même cruciale pour que l'apprenant interprète et utilise correctement les EI.

Certaines EI détiennent alors un haut degré de figement discursif par rapport au contexte, par exemple l'expression *donner sa langue au chat*, idio. 'renoncer à deviner' dans le contexte d'un jeu simulé. Fónagy (1982, 1997) introduit la notion de *liage* et d'*énoncé-lié* pour décrire des énoncés dont l'emploi dépend étroitement des conditions pragmatiques. Ces énoncés dits *liés* sont « presque automatiquement déclenchés par telle ou telle situation caractérisée » (Fónagy, 1997 : 132). Ces notions sont finalement très proches du concept de *pragmatème*, c'est-à-dire les séquences de mots figées par rapport à une situation d'énonciation (Mel'čuk, 1993, 1998, 2008). Les EI qui impliquent un liage étroit avec le contexte d'usage posent des difficultés dans leur acquisition par les apprenants étrangers.

D'après certaines recherches, surtout celles qui s'intéressent aux facteurs qui régissent l'usage des EI, leur emploi n'est jamais aléatoire, mais elle dépend de certains paramètres de communication. Pour ceux-ci, il y a lieu de mentionner les travaux de Bell, Buerkel-Rothfuss et Gore (1987) et ceux de Bell et Healey (1992). Les résultats de ces études montrent que l'usage des EI est plus fréquent lorsqu'un individu interagit avec une personne avec qui il entretient un lien privilégié : plus ce lien est proche, plus la fréquence de l'usage des EI est élevée. Si l'usage des EI, comme le montrent ces recherches, est assez abondant dans les contextes de communications privées, nous pouvons également constater l'usage assez fréquent des EI dans les médias, les journaux, même dans des occasions formelles. Tout cela dépend du type d'EI employée, du style illocutoire de l'individu et du contexte de communication.

1.2.2.3 Expressivité

Les EI appartiennent rarement à un registre neutre. L'expressivité des EI, soulignée par Keromnes (2013), constitue également une autre particularité de l'aspect pragmatique de certaines EI. La notion d'expressivité désigne ce qu'une communication neutre effectuée selon un vocabulaire utilisé dans son contexte d'usage et avec son sens usuel ne pourrait pas transmettre. L'auteur survole différentes langues et fait la comparaison entre des formulations

dites « neutres » (fra. *mourir*, ang. *die*, all. *sterben*) et les EI qui portent le même sens (fra. *rendre l'âme*, *casser sa pipe*, *manger les pissenlits par la racine*, ang. *snuff the candle* 'souffler la chandelle', all. *den Löffel abgeben* 'rendre la cuillère'). Cette comparaison lui permet de déduire que « l'expressivité [d'une EI] réside dans son caractère imagé, concret, éminemment représentable donc, banal aussi, et finalement rassurant, voire parfois amusant » (Keromnes, 2013 : 85).

- (1)
- a. *Il a avalé son extrait de naissance.*
 - b. *Il a cassé sa pipe ; Il a passé l'arme à gauche.*
 - c. *Il est parti les pieds devant, entre quatre planches ; il est descendu dans la tombe.*
 - d. *Il a cessé de vivre / d'être.*
 - e. *Il a rendu l'âme / l'esprit/le dernier soupir ; il a fermé les yeux ; il a fini ses jours.*

Dans les exemples (1), nous observons deux effets opposés : l'un consiste à rendre l'idée de 'mourir' plus saillante, par l'image concrète comme dans (1a), (1b), alors que dans le (1e), l'effet vise à atténuer cette expressivité, particulièrement dans le contexte d'une situation formelle, avec usage de la litote¹². Le choix de ces deux tendances d'expression dépend du besoin du locuteur dans sa stratégie communicative. Si l'expressivité renvoie à une efficacité de communication, la conventionalité contribue également à rendre les EI plus expressives, dans la mesure où une connivence est créée entre les interlocuteurs par l'usage d'une EI qui leur est communément connue.

Si l'emploi d'une EI peut jouer un rôle positif dans la cohésion du groupe, elle peut également servir de moyen pour identifier différents groupes, voire permettre de stratifier un même groupe. Les interlocuteurs se reconnaissent par leur langage en le confrontant constamment aux conventions langagières auxquelles ils adhèrent. Par exemple, certaines EI circulent uniquement chez les locuteurs d'une certaine tranche d'âge, comme *passer crème* qui n'est pas forcément compréhensible pour les moins jeunes générations.

1.2.3 Synthèse

Malgré la complexité terminologique des UP, nous avons essayé d'en comprendre les classifications proposées par les différents auteurs. L'objectif de cette analyse, qui est loin

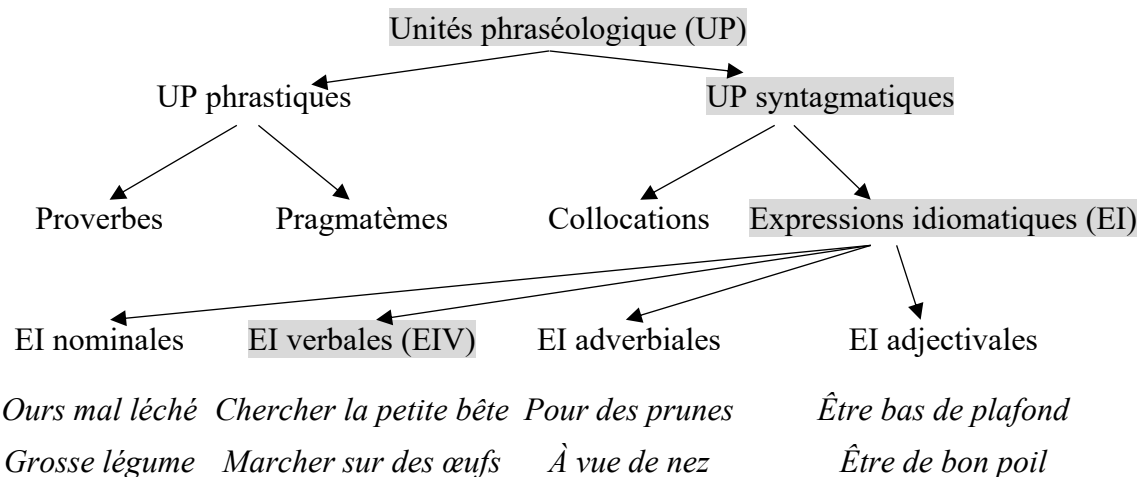
¹² *Litote* : « figure de rhétorique consistant à dire moins pour laisser entendre beaucoup plus qu'il n'est dit » (TLF).

d'être exhaustive, est de bien délimiter la catégorie des EI afin de profiter d'une référence stable pour les analyses que nous effectuerons dans notre recherche expérimentale.

Pour résumer, les critères obligatoires pour identifier une EI sont : la polylexicalité, le figement au niveau morphosyntaxique, la non-compositionnalité au niveau sémantique, la conventionalité et la fréquence d'usage au niveau pragmatique ; les propriétés facultatives sont : l'opacité sémantique au niveau sémantique, la dépendance au contexte et l'expressivité au niveau pragmatique. Il convient de souligner que toutes ces propriétés, obligatoires et facultatives, ne sont pas exclusives aux EI, mais elles se trouvent aussi sur d'autres UP. Pour identifier les EI des autres UP, ces critères sont à utiliser selon un axe envisagé comme un continuum : les collocations sont en général plus transparentes et moins figées que les EI, cela n'exclut pas la possibilité bien sûr que certaines collocations soient totalement figées (comme *prendre froid*) et totalement opaques (comme *cordon bleu*).

Les EIV¹³, faisant partie des UP, nous intéressent particulièrement dans ce travail-ci. Leur place dans le système phraséologique est illustrée par le schéma suivant :

Tableau 10. Les EIV parmi les autres UP



L'étude sur les caractéristiques inhérentes aux EI (sections 1.2.1 et 1.2.2) nous permet de définir les compétences spécifiques que les apprenants étrangers devraient acquérir afin de maîtriser celles-ci. Nous catégorisons ces compétences selon trois types suivants :

¹³ Nous limitons notre étude aux EIV, en sachant que cette catégorie exige une classification plus fine. En effet, on peut trouver les EIV sans ou avec préposition, comme *prendre la tangente* et *tomber à l'eau*, avec ou sans déterminant, comme *baisser pavillon* et *avoir le bras long*.

(1) Compétences sémantiques :

- Être capable de différencier et d'identifier une EI des autres combinaisons libres selon le contexte ;
- Être capable de retrouver le sens idiomatique et la connotation sémantique (positive, négative ou neutre) de l'EI ;
- Être capable de paraphraser le sens d'une EI en fonction du contexte ;
- Être capable d'identifier l'aspect expressif d'une EI ;
- Être capable d'utiliser une EI pour exprimer ses idées et ses attitudes ou émotions.

(2) Compétences lexico-syntaxique (formelles) :

- Être capable d'identifier une EI par son agrammaticalité ou son figement ;
- Être capable de produire une EI dans sa forme exacte en fonction du sens ou du contexte donné ;
- Être capable de manipuler les différentes formes syntaxiques dans les limites qu'impose l'EI.

(3) Compétences pragmatiques :

- Être capable d'identifier le registre de langue auquel l'EI se réfère ;
- Être capable d'utiliser une EI dans son contexte conventionnel ;
- Être capable d'adapter le choix d'une EI en fonction de circonstances (situation d'énonciation, relation avec son interlocuteur).
- Être capable d'organiser et structurer son discours ou son texte à l'aide des EI utilisées à bon escient.

1.3 Les EI chinoises dans notre recherche

Étant donné que nous étudions le transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI dans une L2, il semble aussi important de nous intéresser à ce à quoi correspond ce terme dans la langue chinoise. Avant tout, il convient de signaler que cette étude terminologique est brève. En effet, nous faisons appel au domaine de la linguistique comparative uniquement pour étudier le phénomène du transfert interlinguistique dans l'apprentissage d'une L2. Si nous ne développons pas une comparaison systématique – d'un point de vue fonctionnel, syntaxique et sémantique – entre les EI chinoises et les EI françaises (pour cela, voir la thèse de Bi, 2017), c'est parce qu'une telle étude représenterait un travail fouillé qui dépasse beaucoup notre recherche. Il n'est pas aisé de trouver une correspondance dans la langue chinoise pour ce que nous avons défini comme EI en français. En effet, les critères de reconnaissance des EI que nous avons décrits antérieurement nous amènent à faire correspondre les UP avec une variété de séquences figées en chinois. Dans la langue chinoise, les UP peuvent être réunies sous le terme générique 熟语 *shúyǔ* 'expressions mûres / familières / connues'. Ma (1985) indique que ce terme, emprunté au russe¹⁴, est utilisé pour désigner toutes sortes de constructions figées qui

¹⁴ D'après Sun (1989), à partir des années 1950, la Chine a pris l'URSS comme modèle pour développer tout domaine, y compris la linguistique. À l'époque, l'Institut des langues de l'Académie des sciences a même invité le sinologue russe Dragunov à diriger les recherches sur la langue chinoise de l'établissement.

existent dans la langue chinoise. Ce terme comprend en général les séquences suivantes : 成语 *chéngyǔ* (expressions quadrisyllabiques), 惯用语 *guànyòngyǔ* (expressions usuelles), 歇后语 *xiēhòuyǔ* (expressions à double volet) et 谚语 *yànyǔ* (proverbes) (Wang, 1983 ; Sun, 1989 ; Huang & Liao, 2002 ; Wu, 2007).

1.3.1 *Chéngyǔ* : expressions quadrisyllabiques

Les 成语 *chéngyǔ* sont souvent issues de la littérature classique. On les appelle aussi 四字成语 *sìzìchéngyǔ*, ‘expressions toutes faites à quatre sinogrammes / caractères’. Le *chéngyǔ* est une unité de sens complète dont la signification est, dans la plupart des cas, différente de celle indiquée par les caractères (Doan, 1999 : 1). Elles sont donc pour la plupart non-compositionnelles et opaques :

(2) 捕风捉影

Bǔ fēng zhuō yǐng
Arrêter vent attraper ombre
‘Sans fondement, sans raison’

(3) 破釜沉舟

Pò fǔ chén zhōu
Casser chaudron couler navire
‘être décidé à vaincre ou à mourir’

Comme les exemples ci-dessus nous le montrent, la structure interne des *chéngyǔ* est souvent rythmique, elle possède une structure bipartie, constituées de la répétition de deux sinogrammes de même catégorie. Nous pouvons effectivement repérer une structure de [verbe₁complément₁/verbe₂complément₂] (*bǔfēng/zhuōyǐng* ; *pòfǔ/chénzhōu*). L’opacité de ces séquences résulte non seulement du fait qu’elles comportent des archaïsmes, mais aussi parce qu’elles font allusion aux récits littéraires ou aux événements historiques du pays. Ces expressions sont valorisées en tant qu’art d’écrire et de parler. Leur usage fait écho au statut sociolinguistique des gens cultivés et des érudits, comme l’évoque Tsou (2012, cité par Bi, 2017) :

Their [quadrisyllabic idiomatic expressions’] use in Chinese has much more significant rhetorical and sociolinguistic status when compared with the parallel use of foreign expressions in English and other European languages. Their judicious use provides an indication of desirable erudition and cultured status of their use and as maybe expected, they are commonly found in socio-culturally elevated speech registers (Tsou, 2012: 44).

1.3.2 Guànyòngyǔ : expressions usuelles

Les équivalents les plus proches des 惯用语 *guànyòngyǔ*, traduites en ‘expressions usuelles’ seraient les EI verbales. Leurs compositions syntaxiques varient : elles peuvent être composées de deux caractères, comme les expressions présentées dans l’exemple (4), de trois, comme dans l’exemple (5) ou de quatre, comme l’exemple (6), voire de plus. Par rapport aux *chéngyǔ*, composées également et plus fréquemment de quatre caractères, les *guànyòngyǔ* appartiennent à un registre de langue plutôt populaire. Au niveau de leur structure syntaxique, les *guànyòngyǔ* comportent souvent les syntagmes verbe-objet, comme dans les exemples (4) et (5), mais aussi une structure de juxtaposition, comme dans l’exemple (6) : Nom₁Nom₂ /Nom₁Nom₂ :

(4) a. 丢脸
diū liǎn
 perdre face
 ‘perdre toute dignité’

(5) 戴高帽
Dài gāo mào
 Porter haut chapeau
 ‘flatter quelqu’un’

b. 摊牌
tān pái
 étaler carte
 ‘dire son dernier mot’

(6) 鸡毛蒜皮
Jī máo suàn pí
 Poulet plume ail épluchure
 ‘rien, broutilles’

Néanmoins, la frontière entre un *guànyòngyǔ* et un mot est plutôt floue. Par exemple, le *Dictionnaire du chinois contemporain* (6^{ème} édition), désigne certaines expressions usuelles, telles que 吃醋 *chī-cù*, litt. boire-vinaigre, ‘être jaloux’ et 吹牛 *cūi-niú*, litt. souffler-bœuf, ‘se vanter’ comme des mots verbaux dissyllabiques, en mettant en avant leur haute fréquence d’usage. En réalité, elles peuvent être utilisées sous les formes suivantes, ce qui les range plutôt dans la catégorie d’expressions usuelles :

(7) a. 吃(酸)醋
chī (suān) cù
 manger(acide) vinaigre
 ‘être jaloux’

b. 你何必吃(这种干)醋 ?
nǐ hébì chī (zhè zhǒng gān)cù ?
 Tu à quoi bon manger (ce espèce sec) vinaigre
 ‘À quoi bon que tu es jaloux pour cela ?’

c. 这牛他能吹一辈子 !
zhè niú tā néng chuī yībèizi !
 Ce buffle il pouvoir souffler toute.la.vie !
 ‘Il peut se vanter de cela pendant toute sa vie !’

Vu la complexité de la question de la distinction entre certains mots dissyllabiques et expressions usuelles, nous laissons cette question aux sinologues ou aux lexicologues chinois. De notre côté, nous nous référons à la catégorisation de plusieurs ouvrages officiels, comme le *Dictionnaire chinois-français de termes et expressions modernes* (Chen, 1995), le *Florilège de locutions idiomatiques de la langue chinoise* (Doan, 2005) et *Le mot et l'idée, chinois vocabulaire thématique* (Auger, 2008). Lorsque ces ouvrages indiquent unanimement que la construction en question est une expression usuelle, nous l'incluons dans notre typologie d'expression usuelle chinoise.

1.3.3 Xiēhòuyǔ : expressions à double volet

Le terme 歇后语 *xiēhòuyǔ* peut être traduit littéralement en 'langage qui s'interrompt avant la chute'. Il appartient à ce que l'on nomme les « expressions à double volet », puisqu'elles se scindent en deux parties : la première introduit une situation sous forme de devinette, et l'autre constitue la réponse, qui révèle le sens de l'expression. Elles jouent fréquemment sur l'allusion, le non-dit et les jeux de mots. En voici quelques exemples :

- (8) 打开天窗-说亮话
Dǎkāi tiānchuāng – shuō liàng huà
 ouvrir lucarne. – parler lumineux parole
 'Parler avec franchise, s'exprimer de manière directe'
- (9) 泥菩萨过江 – 自身难保
Ní púsà guò jiāng – zìshēn nán bǎo
 Argile Bouddha traverser fleuve – soi-même difficile sauver
 'Incapable de se sauver, sans parler des autres'

Les trois types de séquences figées présentées ci-dessus : *chéngyǔ*, *guānyòngyǔ* et *xiēhòuyǔ*, peuvent donc être considérées comme des EI chinoises selon notre définition, de par leurs caractéristiques de figement syntaxique, d'opacité sémantique, de conventionalité et d'expressivité.

D'autres unités figées sont des séquences phrastiques que nous n'allons pas détailler ici : les 谚语 *yànyǔ* (proverbe), 俗语 *súyǔ* (dicton), 格言 *géyán* (maxime) et 警句 *jǐnjù* (citation). Elles correspondent à peu près respectivement à ce que désigne leur traduction dans la langue française. Entre la phraséologie française et le terme plus ou moins équivalent en chinois, donc 熟语 *shúyǔ*, nous constatons qu'une composante manque : les collocations. Pourtant, elles existent bien dans la langue chinoise, par exemple pour dire 'tenir la promesse', on a 遵守承诺

zūnshǒu-chéngnuò, litt. respecter-promesse, ‘respecter une promesse’, mais non #尊敬承诺
zūnjìn-chéngnuò, litt. respecter-promesse. Ce verbe 尊敬 *zūnjìn*, ‘respecter’ n’est utilisé
 qu’avec un objet désignant une personne. Le chinois possède aussi des constructions à verbe
 support que nous pouvons analyser à l’aide du système phraséologique français évoqué
 précédemment. En voici quelques exemples :

(10) a. 交房租
jiāo fángzū
 ‘donner le loyer’

b. 交朋友
jiāo péngyǒu
 ‘se faire ami’

c. 交作业
jiāo zuòyè
 ‘rendre un devoir’

(11) a. 打电话
dǎ diànhuà
 ‘téléphoner’

b. 打篮球
dǎ lánqiú
 ‘jouer au basketball’

c. 打开水
dǎ kāishuǐ
 ‘chercher l’eau potable’

Dans l’exemple (10), le verbe 交 *jiāo* peut être considéré comme un verbe support, même si ce
 verbe a tendance à perdre son plein sens de ‘joindre’ dans les constructions avec les noms et
 qu’il prend un sens différent lorsqu’il est combiné avec un nom différent. En effet, ce verbe
 dans les expressions présentées dans l’exemple (10) signifie respectivement ‘donner (frais)’,
 ‘côtoyer (ami)’ et ‘rendre (devoir)’. Il en est de même pour les expressions présentées dans
 l’exemple (11) : le verbe 打 ‘taper’ (打人, *dǎ-rén*, ‘taper quelqu’un’) peut signifier ‘téléphoner’,
 ‘jouer’ ou ‘chercher’ selon le nom qui le suit. Dans la langue chinoise, ces constructions figées
 qui ressemblent beaucoup aux collocations ne sont pas rangées dans la catégorie de 熟语 *shúyǔ*.

2. Études des expressions idiomatiques en psycholinguistique

Les études linguistiques que nous avons mentionnées dans la section précédente nous montrent que les EI sont des unités lexicales particulières qu'on peut étudier de plusieurs points de vue. Les études psycholinguistiques sur les EI nous renseignent sur la manière dont celles-ci sont traitées cognitivement en tant qu'unités lexicales complexes.

Dans cette section, nous passons d'abord en revue les premières recherches psycholinguistiques sur les EI, qui s'intéressent aux rapports temporels qu'entretiennent le traitement du sens littéral et celui du sens figuré (section 2.1). Nous présentons également des recherches relativement récentes qui analysent les spécificités internes des EI pouvant influencer l'accès à leur sens par un locuteur en L1¹⁵, ainsi que la décomposabilité qui contribue à la nouvelle conception des EI (section 2.2).

2.1 Premières études psycholinguistiques

En psycholinguistique, les EI sont principalement étudiées pour le traitement de leur ambiguïté sémantique, donc pour l'articulation entre leur interprétation littérale et leur interprétation figurée ou idiomatique. Les EI sont souvent considérées au même titre que les autres formes d'ambiguïté sémantique, comme les demandes indirectes, les sarcasmes et les métaphores, qui apparaissent dans les situations d'« indétermination du sens », c'est-à-dire de confrontation entre le sens littéral et le sens figuré (Simpson, Burgess & Peterson, 1988). Pourtant, les EI se distinguent de ces formes, surtout des demandes indirectes et des sarcasmes, par le fait que le sens de ces dernières pourrait être identifiées par une analyse des « règles communicationnelles en vigueur » selon les termes de Caron (1983 : VIII), c'est-à-dire qu'elles sont essentiellement décodées à partir de l'intention du locuteur dans le contexte. En revanche, le contexte communicationnel ne donne pas toujours le sens de l'EI. Une EI inconnue peut même au contraire bloquer la compréhension du message qui la contient.

Les premières études psycholinguistiques concernant les EI sont apparues massivement autour des années 1980. Elles permettent notamment d'émettre quelques hypothèses sur la façon dont les locuteurs appréhendent le sens des EI. Il convient de souligner que ces recherches

¹⁵ Nous abordons dans la section 2 du Chapitre 3 les recherches menées sur le processus de compréhension des EI en L2. Ces dernières servent d'appui théorique à notre recherche, qui s'inscrit, nous l'avons déjà précisé, dans une perspective didactique des EI en FLE.

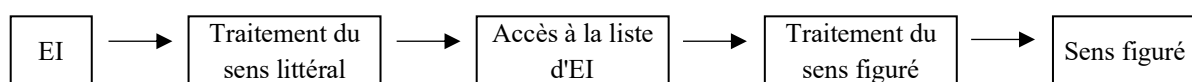
portent sur les facteurs en jeu dans la compréhension des EI chez l'adulte natif réputé « normal ». D'autres facteurs, par exemple l'âge¹⁶ et l'état psychologique¹⁷ pourraient également affecter la compréhension. Nous présentons les 4 modèles parmi les plus connus de compréhension des EI : l'« hypothèse de la liste » de Bobrow et Belle (1973), l'« hypothèse de la représentation lexicale » de Swinney et Cutler (1979), l'« hypothèse de l'accès direct » de Gibbs (1980, 1985, 1986) et enfin le « modèle clé » de Cacciari et Tabossi (1988).

2.1.1 L'hypothèse de la liste

L'objectif de la recherche de Bobrow et Bell (1973) est d'identifier la première interprétation réalisée par les locuteurs lors du traitement des informations ambiguës lorsqu'une double interprétation possible, par exemple en anglais *let the cat out of the bag* (litt. 'faire sortir le chat du sac', idio. 'révéler un secret'), *be in hot water* (litt. 'être dans l'eau chaude', idio. 'se trouver dans une situation difficile'), *bury the hatchet* (litt. 'enterrer la hache de guerre', idio. 'faire la paix'), et en français, *vider son sac*, *jouer avec le feu*. Dans leur théorie intitulée « stratégie de traitements distincts », l'interprétation ne peut être que soit littérale soit idiomatique.

Selon Swinney et Culter (1979), l'expérience de Bobrow et Bell (1973) stipule que tout individu construit dans sa mémoire une liste d'EI à côté de la liste des autres unités lexicales. Les EI sont donc, d'après eux, stockées en dehors du *lexique mental*, lieu où sont emmagasinées toutes les informations lexicales qui sont accessibles automatiquement (pour la notion du *lexique mental*, voir section 3.2 du Chapitre 3). D'après cette hypothèse, le processus de compréhension d'une EI serait constitué de deux étapes : le locuteur prend d'abord en compte le sens littéral d'une EI. L'accès à la liste des EI en mémoire pour retrouver le sens idiomatique de l'EI n'a lieu que lorsque le sens littéral se révèle inadéquat. Ce processus peut être représenté par le schéma suivant :

Figure 3. Hypothèse de la liste de Bobrow & Bell (1973)



¹⁶ Selon les recherches de Caillies et Le Sourn-Bissaoui (2006), vers l'âge de 6 ans, un enfant peut en L1 comprendre des EI décomposables présentées dans un contexte approprié ; vers l'âge de 8 ans, il connaît les EI non décomposables.

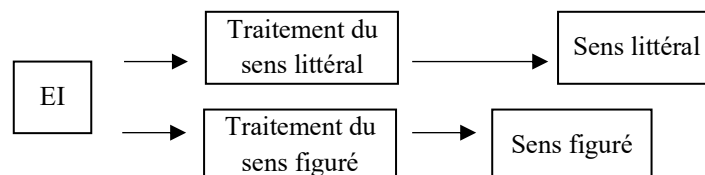
¹⁷ Les EI peuvent également être étudiées chez les patients atteints de déficit cérébral, par exemple chez les aphasiques.

Cette hypothèse paraît simplificatrice selon Marquer (1994 : 627) : « [la conclusion de Bobrow et Bell (1973)] n'aborde ni les caractéristiques spécifiques de chacun des modes de traitement supposés, ni la manière dont ils s'articulent les uns avec les autres ». En effet, cette expérience, qui consiste à demander aux participants quel type de sens (littéral ou figuré) leur est en premier venu à l'esprit lors du traitement, n'informe pas sur le processus du traitement mais seulement sur le produit du traitement.

2.1.2 L'hypothèse de la représentation lexicale

Après avoir critiqué l'hypothèse de leurs prédécesseurs, Swinney et Cutler (1979) entendent mener, avec plus de rigueur et de réussite, une expérimentation visant le même objectif grâce à « la tâche de jugement d'acceptabilité ». Cette tâche permet, d'après eux, de mieux refléter la chronologie des différents traitements. Celle-ci consiste à demander aux participants de classer des chaînes de mots, présentées visuellement. Celles-ci sont soit des EI, soit des syntagmes ordinaires dont un ou plusieurs mots sont modifiés pour constituer des EI, tel que le syntagme *lift the bucket* dont l'élément de base est modifié à partir de l'EI *kick the bucket* 'mourir'. Les résultats des expériences de Swinney et Cutler (1979) montrent que le temps pour juger de l'acceptabilité d'énoncés contenant une EI (*He kicked the bucket.*) est plus court que celui pour juger l'acceptabilité d'énoncés de syntagmes contrôlés (*He lifted the bucket*). Cela suppose que, contrairement à l'hypothèse de Bobrow et Belle (1973), les EI sont stockées en mémoire de la même manière que n'importe quel mot et que leurs traitements, littéral et figuré, opèrent parallèlement. Le processus de traitement d'après cette hypothèse peut être illustré par le schéma suivant :

Figure 4. Hypothèse de la représentation lexicale de Swinney & Cutler (1979)



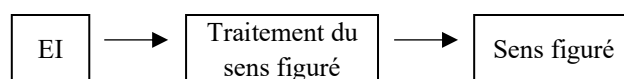
Bien que Swinney et Cutler (1979) optent pour une tâche d'investigation qu'ils pensent meilleure que celle de Bobrow et Belle (1973), Marquer (1994 : 629) pense que cette tâche de jugement d'acceptabilité n'a pas plus de valeur que la tâche des expériences précédentes, car d'après lui, « [elle] ne permet guère d'appréhender quel est le produit de l'accès au lexique et permet difficilement [...] de suivre l'évolution du traitement au cours du temps ».

2.1.3 L'hypothèse de l'accès direct

Les premiers travaux de Gibbs (1980, 1985, 1986) engendrent un troisième type de modèle dit non-compositionnel, c'est l'hypothèse d'accès direct (au traitement du sens idiomatique). Avant d'expliquer cette hypothèse, il convient d'expliquer la catégorisation des modèles dits (non)compositionnels. Ceux-ci proviennent tous d'expériences qui étudient l'articulation entre l'interprétation littérale et l'interprétation idiomatique lors du traitement cognitif. Les modèles non-compositionnels stipulent que lors de la compréhension des EI, les processus pour accéder aux différentes interprétations sont bien distincts les uns des autres, soit de façon ordonnée, comme dans l'hypothèse de la liste d'EI (abordée dans la section 2.1.1), soit de façon parallèle, comme dans l'hypothèse de la représentation lexicale (abordée dans la section 2.1.2), ou bien sans traitement littéral, c'est l'hypothèse d'accès direct que nous présentons ici. Dans les modèles compositionnels en revanche, la distinction entre interprétations littérale et figurée prend une place de moindre importance. L'hypothèse d'accès direct constitue d'après Marquer (1994) une passation du modèle non-compositionnel au modèle compositionnel, puisqu'elle commence à contester « l'utilité et la validité psychologiques de la distinction entre 'littéral' et 'idiomatique' » (Marquer, 1994 : 630).

Dans la première phase de l'expérience de Gibbs (1980), on demande aux participants de paraphraser les énoncés constitués par des EI familières (provenant du *Dictionary of American idioms*, 1966) possédant une double interprétation en contexte. L'auteur observe que l'interprétation idiomatique d'une expression est réalisée plus rapidement que son interprétation littérale. Il observe aussi que dans un contexte neutre, c'est-à-dire un contexte qui est compatible avec l'interprétation idiomatique et l'interprétation littérale, c'est le sens idiomatique qui a le plus de chance d'être donné. La deuxième phase d'expérimentation consiste en une tâche de mémorisation. Les résultats montrent que les interprétations littérales sont les mieux mémorisées. Cela indique que l'interprétation littérale bénéficie d'un traitement plus long et probablement plus complexe que le traitement d'une interprétation idiomatique. Gibbs émet ainsi l'hypothèse selon laquelle les EI sont comprises directement et que l'analyse du sens littéral n'est pas une étape obligatoire lors de la compréhension d'une EI, ce qui peut être illustré par le schéma suivant :

Figure 5. Hypothèse d'accès direct de Gibbs (1980, 1984, 1986, 1989)



Par ailleurs, l'auteur émet l'hypothèse que le traitement cognitif d'une EI consiste moins en une opposition entre le sens littéral et le sens figuré, mais il dépend plutôt de la conventionalité du contexte dans lequel est produite l'EI. Autrement dit, si le sens figuré d'une EI est plus accessible que le sens littéral, c'est que le sens figuré est plus conventionnel que l'autre (Gibbs, 1984, 1989).

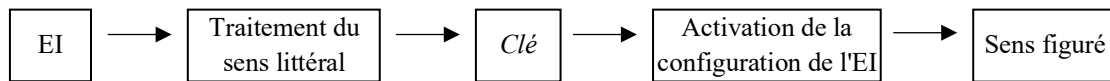
2.1.4 L'hypothèse configurationnelle ou le modèle clé

Cacciari et Tabossi (1988), qui travaillent sur l'italien, sélectionnent un groupe d'EI particulier dont la contrepartie littérale est invraisemblable mais dont le dernier mot de la suite peut être facilement modifié (comme en français *aller au diable*, idio. 'exiger le départ de quelqu'un de façon brutale', *être au septième ciel*, idio. 'se trouver parfaitement heureux'). La modification de ce dernier mot donne lieu à une autre expression n'ayant qu'un seul sens littéral (fra. *aller au cinéma*, *être au septième rang*). Ces expressions sont présentées aux participants dans un contexte neutre. Par exemple, est présentée au participant une phrase comprenant l'EI *letto con le galline* (litt. 'se coucher avec les poules', 'se coucher tôt') : *Il bambino protestava perché non voleva andare a letto con le galline* ('l'enfant protestait parce qu'il ne voulait pas se coucher avec les poules'), dès la fin de l'audition du dernier mot, le participant voit apparaître sur un écran une séquence de lettres (qu'on appelle la *cible*) qui peut être un mot lié à l'interprétation idiomatique de l'expression (*presto* 'tôt'), un mot lié au sens littéral du dernier mot de l'expression (*oche* 'oie'), ou une séquence de lettres sans lien avec la phrase et qui peut être un vrai mot (*sapone* 'savon') ou un pseudo-mot (une séquence de lettres qui peut passer pour un vrai mot, sans en être un toutefois). Le troisième type de mots sert de groupe contrôle. L'expérience consiste à demander au participant de juger si le mot donné en dernier constitue ou non un pseudo-mot.

L'expérimentation de Cacciari et Tabossi (1988) engendre des résultats qu'aucune des hypothèses précédentes ne peut expliquer. Selon les auteurs, les EI seraient stockées comme les autres éléments du lexique dans le lexique mental, mais leur sens est associé à des « configurations particulières de mots » (Cacciari & Tabossi, 1988 : 678). Ces configurations peuvent être définies, d'après Denhière et Verstiggel (1997), comme des « fragments hautement intégrés du réseau des connaissances en mémoire qui possèdent un certain degré de *figement* [mnémonique] » (Denhière & Verstiggel, 1997 : 14), par exemple, *allons enfant de la patrie ; chercher la petite bête ; un, deux, trois, soleil ; tel qui rit vendredi*. Ces configurations seraient accessibles dès lors qu'un de leurs éléments active leur reconnaissance. Les auteurs pensent

qu'un individu procède à une lecture littérale jusqu'à l'apparition de la « clé », c'est-à-dire l'élément qui conduit à privilégier le traitement idiomatique. Ce processus peut être illustré par le schéma suivant :

Figure 6. Hypothèse de Cacciari & Tabossi (1988)



Quelques limites de cette expérience sont pointées par les auteurs, par exemple en ce qui concerne la notion de *clé*. Dans la présente expérience, la « clé », en tant qu'élément déclencheur de l'interprétation idiomatique, est restrictive, alors qu'une EI peut aussi être reconnue par une structure syntaxique, par exemple *être blanc comme neige*, idio. 'être totalement innocent', *être rouge comme une tomate*, idio. 'être tout rouge', par un déterminant utilisé hors norme ou par l'absence d'éléments qui devraient être présents selon la norme grammaticale, par exemple, *jouer cartes sur table*, idio. 'ne pas dissimuler le motif pour lequel on agit', *sans bourse délier*, idio. 'sans qu'il en coûte rien', *baisser pavillon*, idio. 'céder et se reconnaître inférieur à la personne à qui l'on se trouve comparé'. Ensuite, l'identification d'une EI peut dépendre aussi du contexte dans lequel l'EI est présentée : faute de cohérence sémantique entre le contexte et une expression interprétée littéralement, on en déduit qu'il s'agit d'une EI. Le facteur contextuel n'est cependant pas pris en compte dans cette expérience.

2.1.5 Ce que nous retenons pour notre recherche

Les trois premières recherches mentionnées précédemment utilisent toutes une tâche hors-ligne (la tâche d'interprétation définitive, la tâche de jugement d'acceptabilité, et la tâche de vérification de paraphrases). La recherche de Cacciari et Tabossi (1988) utilise des tâches « on-line » ou en temps réel (la tâche de décision lexicale). D'après Marquer (1994 : 631), les tâches hors-ligne ne « permettent d'appréhender qu'un produit relativement tardif du traitement et non son évolution au cours du temps ». Ce sont les tâches en temps réel qui permettent véritablement de suivre l'évolution temporelle du traitement cognitif. Dans ce travail, nous nous intéressons au traitement cognitif des EI françaises chez les apprenants chinois, nous privilégions ainsi les méthodologies qui peuvent révéler le traitement en temps réel des EI.

La disparité, et même la contradiction entre les résultats des différentes recherches mentionnées antérieurement, nous conduit à remettre en cause l'homogénéité des EI. Les EI utilisées comme matériel dans ces quatre expériences sont communément définies comme une « une suite de mots dont le sens global ne peut pas être déduit du sens de ses constitutifs »

(Bobrow & Bell, 1973 : 343 ; Swinney & Culter, 1979 : 523 ; Gibbs, 1980 : 150 ; Cacciari & Tabossi, 1988 : 668). Les EI dans ces quatre expériences partagent alors un seul trait sémantique : la non-compositionnalité. Elles sont en réalité assez variées, ce qui explique, pour partie, que leurs résultats et conclusions soient différents. Bobrow et Bell (1973) utilisent plutôt des EI ayant une fonction prédicative, dont la plupart sont syntaxiquement figées, et qui ont un sens idiomatique totalement opaque et un sens littéral plausible (*let the cat out of the bag, bury the hatchet, have sticky fingers, climb the walls*). Les EI utilisées par Swinney et Culter (1979) sont plus variées : il y a des EI totalement figées (*lose one's marbles, kick the bucket, pull one's leg*) mais aussi semi-figées (*break the ice, see the point, spill the beans*), des verbes à particule (*put on, hold on, look up, watch out*). Les EI de l'expérimentation de Gibbs (1980) proviennent du *Dictionary of American idioms* (Makkai, Boatner & Gates, 1975), qui recense des EI familières et fortement conventionnelles. Ce qui limite, par conséquent, la vraisemblance de l'hypothèse d'accès direct de Gibbs aux EI familières dont le sens idiomatique est fortement prédictible. La haute-familiarité des EI utilisées dans cette expérience est d'ailleurs confirmée par la recherche de Schweigert et Moates (1988). Dans l'étude de Cacciari et Tabossi (1988) sont utilisées des EI dont l'interprétation littérale est invraisemblable et dont le degré de prédictibilité du dernier mot de l'expression varie. L'effet de la prédictibilité dans le traitement des EI est mis en avant dans la recherche de Cacciari et Tabossi (1988). En revanche, la prédictibilité n'est certainement pas le seul critère permettant de différencier les EI et influençant leur traitement cognitif.

2.2 Facteurs influençant le traitement des EI

La recherche de Cacciari et Tabossi (1988) révèle que certaines spécificités des EI influent également sur le processus du traitement et que ces derniers méritent une attention particulière. En effet, les auteurs constatent dans leur expérimentation que les EI prédictibles et les EI non-prédictibles, soumises à la même tâche, ne donnent pas les mêmes résultats, leurs processus de traitement ne devraient donc pas être identiques. Nous apportons ci-dessous l'essentiel des résultats des travaux expérimentaux qui se focalisent sur un des traits internes des EI (la familiarité, la flexibilité syntaxique, la décomposabilité sémantique) et ses éventuels effets sur le traitement cognitif.

2.2.1 La familiarité dans le traitement cognitif des EI

Nous avons évoqué précédemment la familiarité comme l'un des critères mesurant la conventionalité d'une EI (section 1.2.1.4, Chapitre 2). Il convient de rappeler que la familiarité qu'étudient les psycholinguistes se réfère à la familiarité des locuteurs natifs à l'égard des EI en L1 (en L2, ce critère doit être différent, comme le montre la recherche de Schraw *et al.*, 1988 présentée par la suite).

Schweigert (1986) et Schraw *et al.* (1988) sont parmi les premiers à étudier le rôle de la familiarité dans le traitement des EI. Schweigert (1986) a mené une expérience pour mesurer la différence en temps de lecture d'EI plus ou moins familières insérées dans trois types de contextes : un contexte induisant le sens idiomatique de l'EI, un contexte induisant le sens littéral et un contexte compatible avec les deux sens. Les résultats montrent que les EI familières sont toujours lues plus vite que les EI moins familières, quel que soit le type de contexte. Cette expérience conforte donc l'*hypothèse d'accès direct* de Gibbs (1980) selon laquelle l'interprétation idiomatique d'une EI (familière) se produit toujours avant l'interprétation littérale, ce qui n'est pas le cas avec les EI non-familières. Quant à Schraw *et al.* (1988), ils tentent de mettre au jour une éventuelle relation d'interdépendance entre la familiarité d'une EI pour un locuteur et son degré de lexicalisation, i.e. l'autonomie de l'ensemble d'éléments en tant qu'unité à part entière stockée dans le lexique mental. Plus une EI est lexicalisée, plus il est facile de la retrouver en mémoire, tout comme il est facile de l'utiliser. D'après Schraw *et al.* (1988), la lexicalisation n'est qu'une conséquence de la fréquence d'utilisation. Pour prouver cela, ces chercheurs comparent les capacités à paraphraser des expressions anglaises idiomatiques et non idiomatiques chez des natifs et des non-natifs, en supposant qu'un natif utilise plus fréquemment les EI, donc ressent une plus forte familiarité envers les EI qu'un non-natif. Ils observent une différence entre les deux groupes lorsqu'il s'agit de paraphraser des EI lorsque celles-ci sont présentées hors contexte, mais ils n'observent aucune différence avec des expressions non idiomatiques. Les résultats montrent donc que la familiarité d'une EI n'a d'effet positif que sur les locuteurs de langue maternelle anglaise qui ont plus de chance d'intégrer cette EI dans leur mémoire lexicale que les non-natifs.

2.2.2 Le figement syntaxique dans le traitement cognitif des EI

Le figement syntaxique constitue l'un des caractères les plus fondamentaux des EI et aussi l'un des traits les plus étudiés en linguistique. Le figement syntaxique semble lié à l'ancienneté d'une EI dans une perspective diachronique et il est reconnu comme allant de pair avec un autre

caractère fondamental des EI : la non-compositionnalité (Culter, 1982 ; Gibbs & Gonzales, 1985 ; Gibbs & Nayak, 1989 ; Gross, 1996).

Les recherches psycholinguistiques envisagent une autre méthode que celle des linguistes pour évaluer le degré de figement syntaxique d'une EI. Comme le soulignent Gibbs et Gonzalez (1985), la hiérarchie du figement proposée par les linguistes est principalement basée sur des tests de manipulations des EI (pronominalisation, relativisation, etc.), elle serait différente du figement que les locuteurs perçoivent basé sur leur propre usage. De ce fait, dans leur étude du rôle du figement syntaxique sur la compréhension et la mémorisation des EI, Gibbs et Gonzalez (1985) utilisent une tâche d'estimation pour vérifier ou déterminer de nouveau le degré de figement syntaxique de chaque EI. Pour ce faire, les sujets doivent estimer le degré de similitude entre les variations syntaxiques de chaque EI et l'explication / paraphrase littérale de son sens idiomatique. Les auteurs constatent que les scores de figement syntaxique obtenus dans cette recherche ne s'accordent pas tout à fait avec la hiérarchie proposée par les linguistes, par exemple celle de Fraser (1970). Ensuite, ils complètent leur expérience avec une tâche de jugement d'acceptabilité et une tâche de rappel avec l'indice. Les résultats montrent que les EI (jugées) figées sont traitées plus rapidement que les EI moins figées, alors que les EI les moins figées sont les mieux retenues de mémoire. Cela suggère que les EI moins figées demanderaient plus de traitement cognitif que les EI figées, et que ces dernières sont plus facilement lexicalisées dans le lexique mental par rapport aux EI moins figées.

2.2.3 La décomposabilité des EI

Après ses études sur le rôle du figement syntaxique dans le traitement des EI, Gibbs s'interroge sur les raisons des différents degrés de flexibilité syntaxique des EI. À cette époque, certains spécialistes, comme Fillmore (1986), Nunberg (1978), Nunberg, Sag et Wasow (1994), se mettent déjà à contester la non-compositionnalité sémantique comme étant le critère fondamental de la définition des EI. D'après ces chercheurs, la non-compositionnalité est une caractéristique commune des EI et elle ne permet pas d'expliquer l'hétérogénéité des EI au niveau de leur flexibilité syntaxique.

D'après Gibbs et Nayak (1989), la variation syntaxique des EI résulterait d'une possible variation au niveau sémantique. Ils supposent que les EI peuvent être partiellement analytiques, c'est-à-dire que le sens idiomatique peut être dérivé d'une analyse des composants d'une EI, et que la façon dont les locuteurs perçoivent le sens d'une EI détermine la flexibilité syntaxique de cette dernière. Ils nomment cette hypothèse « hypothèse de la décomposition des EI » (*idiom*

decomposition hypothesis) (Gibbs & Nayak, 1989 : 100). Cette hypothèse s'inspire principalement de la recherche de Nunberg (1978) qui propose de mesurer la composition sémantique d'une EI par le critère de décomposabilité.

L'hypothèse de la décomposition des EI distingue trois types d'EI : normalement décomposable, anormalement décomposable et non décomposable. Une EI est « normalement décomposable » si ses constituants appartiennent à la même catégorie lexico-syntaxique que leurs référents idiomatiques ou lorsqu'une partie des constituants d'une EI garde son sens littéral (Libben & Titone, 2008 : 1106, les exemples anglais cités ci-dessous proviennent de leurs travaux). C'est le cas de l'expression anglaise *pop the question* 'propose marriage to sb.' ('faire sa demande en mariage'), qui est non compositionnelle mais qui est décomposable dans la mesure où la syntaxe de ce qu'ils nomment les « référents idiomatiques » calque l'organisation sémantique : au verbe *pop* correspond le sens 'proposer' et à *the question* correspond le sens 'mariage'. Ainsi, les rapports entre les mots constituants et le sens idiomatique d'une EI décomposable peuvent être directs, non seulement du point de vue sémantique mais aussi syntaxique. Par exemple, l'expression française *vider son sac* est non-compositionnelle mais décomposable, puisque *vider* peut correspondre à 'dire' et *son sac* à 'tout ce qu'on a à dire'. Si les locuteurs ont à faire appel à leurs connaissances métaphoriques pour établir un lien entre les constituants et le sens idiomatique d'une EI, cette EI est qualifiée d'« anormalement décomposable ». Par exemple, *meet your maker* (litt. 'rencontrer ton créateur', idio. 'mourir'), *maker* fait référence à la mort. Ce lien entre les constituants et le sens idiomatique est noué par la métaphore, donc de façon indirecte. Enfin, si les locuteurs ressentent une difficulté à lier les constituants au sens global d'une EI, elle sera « non décomposable ». Ce lien est souvent trop archaïque pour que le locuteur le connaisse. C'est le cas d'expressions comme *kick the bucket* (fra. *casser sa pipe*) où il n'y a pas de correspondance syntaxico-sémantique entre la structure de l'EI et sa paraphrase sémantique.

Selon Gibbs et Nayak (1989), les EI normalement décomposables sont en général plus flexibles syntaxiquement que les EI anormalement décomposables et non décomposables. Outre la décomposabilité, sont également étudiées d'autres variables susceptibles d'être à l'œuvre dans la flexibilité syntaxique d'une EI, telle que la transparence ou l'opacité sémantique, et le caractère bien ou mal formé de l'expression. Selon Gibbs et Nayak (1989), la décomposabilité est appréhendée au travers des rapports entre les constituants et le sens idiomatique, alors que l'opacité est déterminée par la relation entre l'interprétation littérale et l'interprétation idiomatique. La différence entre ces deux notions se traduit par des démarches expérimentales différentes. Pour mesurer le degré de décomposabilité, les sujets sont invités à

« judge whether the individual component of each idiom make some unique contribution to the phrase's figurative paraphrase ». Cette tâche demande une analyse ascendante, c'est-à-dire du sens figuré à la forme ou au sens littéral ; alors que le degré d'opacité se base sur une évaluation pour savoir si « the phrase's figurative meaning was closely related to its literal interpretation », on peut comprendre que cette évaluation s'accomplit par une interprétation descendante, donc du sens littéral au sens figuré. D'après les résultats de leur recherche, plus le sens d'une expression est proche de son sens littéral, plus l'expression est décomposable ou analytique. Néanmoins, les EI syntaxiquement flexibles ne sont pas nécessairement les EI dont le sens littéral est vraisemblable (*well-formed literal meaning*). Prenons comme exemple l'expression anglaise *kick the bucket* dont le sens littéral est bien formé mais qui est cependant non décomposable, alors que l'expression *pop the question* est décomposable et possède un sens littéral mal formé. Enfin, en étudiant la corrélation entre ces trois variables, les auteurs pensent que la décomposabilité et la transparence métaphorique¹⁸ sont les « meilleurs prédicateurs » de la flexibilité syntaxique des EI.

Un autre travail de Nayak et Gibbs (1990) continue de nourrir l'hypothèse de la décomposabilité des EI. Ils constatent que les locuteurs ne choisissent pas aléatoirement les EI pour les utiliser dans tel ou tel contexte. Ils commencent ainsi à chercher les facteurs menant à ce type de choix. Leur hypothèse est que l'interprétation idiomatique d'un grand nombre d'expressions implique des « métaphores qui nous font vivre » dans les termes de Lakoff et Johnson (1985 : 64), qui sont très différentes de la métaphore stylistique donnant lieu, quant à elle, à une grande créativité et une grande productivité dans la langue. Les métaphores conceptuelles acquises par le locuteur, décident, entre autres, de son choix d'utiliser telle ou telle autre expression. Nayak et Gibbs (1990) mettent ainsi à l'épreuve chez les locuteurs des EI liées au concept de COLÈRE : *hit the roof*, *blow your stack*, *flip your lid*, *get hot under the collar*. Selon les résultats, les locuteurs choisissent l'une de ces EI en fonction d'un modèle temporel de COLÈRE (le commencement ou la provocation de la colère, la colère en cours, le calme après la colère).

¹⁸ Gibbs et Nayak (1989) introduisent la métaphore comme étant la cause de la transparence d'une EI. La transparence est ainsi précisée par le terme *metaphoric transparency-opacity* (Gibbs & Nayak, 1989 : 122). La distinction est subtile dans la mesure où les EI anormalement décomposables peuvent être qualifiées de transparentes dans certains cas (d'après la définition des EI anormalement décomposables, voir plus haut dans la section).

2.2.4 Ce que nous retenons pour notre recherche

D'après la vision traditionnelle, une EI est caractérisée principalement par sa non-compositionnalité et elle véhicule des métaphores « mortes » (Marquer, 1994 : 647), c'est-à-dire des métaphores dont la causalité sémantique entre le sens littéral et le sens figuré est obscure. C'est surtout le cas des EI archaïques. De ce fait, une EI peut être perçue comme un « signe de base » isolé dont le sens est arbitraire (González-Rey & Lépez Diaz, 2005). Si les recherches linguistiques mettent déjà en évidence l'hétérogénéité des EI selon des critères d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique (section 1.2 de ce chapitre), les recherches en psycholinguistique apportent alors à l'étude des EI un nouvel éclairage sur le traitement cognitif des EI, et corollairement d'autres critères qui permettent de mesurer l'hétérogénéité des EI (la familiarité, le jugement du figement syntaxique, la présence de métaphores conceptuelles et la décomposabilité). Ces recherches psycholinguistiques offriront également d'autres pistes d'enseignement des EI plus prometteuses qu'une mémorisation mécanique. Par exemple, l'approche d'enseignement proposée par Boers (2000) qui exploite pleinement la découverte des métaphores conceptuelles véhiculées par les EI pour enseigner celles-ci. Nous y revenons dans la section suivante.

Toutes ces recherches mentionnées sur les EI, d'un point de vue linguistique ou psycholinguistique, offrent une ligne directrice notamment dans la conception de notre expérimentation. En effet, ces recherches nous rappellent le soin que nous devons prendre dans le choix des EI. Comme les facteurs qui jouent un effet sur les locuteurs natifs sont probablement différents de ceux qui agissent chez les apprenants étrangers, c'est dans les recherches psycholinguistique du domaine des langues étrangères que nous allons tenter de trouver cette précision, ce que nous abordons dans le chapitre 3.

3. Les expressions idiomatiques en classe de langues étrangères

Les EI ne comptent pas parmi les éléments de langue les plus importants à apprendre dans une classe de langue étrangère. Nous présentons, dans cette section, les enjeux que représente l'enseignement des EI dans le développement des compétences en L2 (section 3.1), leur « mise en enseignement » (section 3.2), et différentes approches proposées pour enseigner les EI, comme l'approche pragmatique, l'approche par métaphore conceptuelle, l'approche par image, etc. (section 3.3). Certaines de ces approches n'ont pas encore été appliquées, alors que d'autres sont couramment utilisées dans les manuels et en classe. Nous nous intéressons particulièrement à l'approche traduction / comparaison, car celle-ci montre comment le transfert linguistique, notre objet d'étude, peut être mis à profit pour enseigner les EI.

3.1 Les enjeux de l'enseignement des EI

L'accroissement de l'intérêt d'enseigner les EI en L2 va de pair avec le fait que l'étude des UP a pris une place importante dans le développement des théories linguistiques, d'où l'apparition de la *phraséodidactique*, terme créé par González-Rey (2007) pour désigner le domaine dédié à l'enseignement des expressions figées, dont les collocations, les parémies et les EI. Les enjeux pour enseigner les EI dans une classe de langue sont multiples.

3.1.1 Enjeux linguistiques et sociolinguistiques

Topçu (1994) a mis en évidence, dans sa thèse, la fréquence du recours à des EI par les Français dans leur langage quotidien, tant à l'oral qu'à l'écrit. Selon lui, les lieux particulièrement privilégiés concernant l'emploi des EI sont les médias (tels que les titres et les sous-titres dans la presse, le journal télévisé, la radio, les publicités)¹⁹. Ce constat est largement partagé par d'autres chercheurs qui soulignent l'importance d'enseigner les EI en L2 (Jorge, 1992 ; Liontas, 2002 ; González-Rey, 2007 ; de Serres, 2011).

L'apprentissage des EI est supposé favoriser chez les non-natifs l'acquisition des codes linguistiques et sociolinguistiques de la L2. Pour utiliser les EI à bon escient, l'apprenant doit non seulement prêter attention à leurs sens idiomatiques, mais il lui faut également tenir compte

¹⁹ Nous avons déjà abordé dans la section 1.2.1.4 la fréquence d'usage des EI dans la vie quotidienne des natifs lorsque nous avons expliqué la conventionalité des EI.

des éléments d'ordre situationnel, culturel et sociologique qu'impliquent les EI (les connotations, les sous-entendus, les implications culturelles, les registres de langue, les relations entre interlocuteurs, etc.). González-Rey (1999) souligne quels avantages l'usage à bon escient des EI présentent pour un locuteur non-natif, d'un point de vue sociolinguistique. Cet usage est censé :

- favoriser l'intégration dans un groupe partageant les mêmes EI ;
- susciter la connivence entre les interlocuteurs ;
- faciliter la communication en profitant de la force expressive des EI ;
- décharger le locuteur de sa responsabilité énonciative lors de la production d'une idée transmise par les EI ;
- apporter un sentiment de réconfort et d'appartenance au groupe pour l'usager.

Les enjeux à enseigner les EI sont également liés à la mauvaise maîtrise de ces EI. En son temps, Bally (1951 [1909]) avait déjà souligné l'intérêt, pour les étudiants, d'apprendre les « expressions figées », dont la maîtrise est preuve d'une certaine intelligence linguistique. Il avait aussi remarqué que « l'emploi de séries incorrectes [séries des mots, comme des EI] est un indice par lequel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement » (Bally, 1951 :73). En ce qui concerne les EI, les inconvénients provoqués par leur mauvais usage dépassent de loin l'appréciation peu laudative d'« apprentissage peu réussi » de la langue. En effet, en réception, l'incapacité à décoder le sens figuré d'une EI ou le fait d'en rester à son sens littéral peut entraîner des malentendus, voire des contresens. Cela conduit ainsi à priver l'apprenant de la possibilité de s'engager dans la conversation. Un court-métrage²⁰ décrivant en voix off le malaise dans lequel un brésilien entouré de ses amis français se trouve plongé suite à l'abondant usage par ces derniers d'EI françaises, montre bien le « danger » de méconnaissance ou de mauvaise interprétation des EI. Dans la production, la non-prise en compte des contextes ou des registres lors de l'emploi des EI peut également nuire à la communication. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la plupart des EI font partie des *énoncés-liés*, c'est-à-dire que leur usage est souvent associé à un contexte et à une situation spécifique. D'autres erreurs lexico-syntaxiques – comme défiger aléatoirement une EI figée (**Il prend beaucoup de mouche* au lieu de dire *il prend souvent la mouche*), ou modifier le déterminant d'une EI complètement figée (**ne pas être dans une assiette* pour *ne pas être dans son assiette*) – peuvent empêcher l'interlocuteur d'accéder au sens

²⁰ Il s'agit d'un court-métrage intitulé « Comment les étrangers voient les Français ? », réalisé par une Youtubeuse Swann Périssé : https://www.youtube.com/watch?v=TjsG8sH_9Xs

idiomatique de l'EI utilisée, et ainsi d'établir la cohérence discursive nécessaire à sa bonne compréhension.

Dans l'apprentissage d'une L2, les aspects sociolinguistiques influençant l'usage des EI ne peuvent pas être négligés, même s'ils peuvent constituer une difficulté supplémentaire pour les apprenants. Cette difficulté ne peut néanmoins pas être une raison pour ne pas enseigner les EI. Afin de réduire, autant que possible, ces contraintes, il conviendrait d'être particulièrement vigilant à la progression de l'apparition des EI dans l'enseignement du français. Pour déterminer cette progression, une étude de l'acquisition des EI, et plus précisément des difficultés ou problèmes qui se posent dans cette acquisition fournirait des informations utiles pour un enseignement efficace des EI françaises, ce qui fait partie de ce que nous cherchons dans notre recherche expérimentale.

3.1.2 Enjeux culturels et interculturels

L'enseignement des EI constitue également un enjeu dans la formation culturelle et interculturelle des apprenants, afin que les apprenants soient capables « d'identifier les référents culturels et civilisationnels auxquels renvoient les comportements et expressions des locuteurs de la langue étudiée, de prendre en compte les codes concernés dans les relations avec des personnes ou des groupes relevant de ces aires culturelles » et « d'intégrer [...] envers toute forme d'altérité [...] d'entendre les différences, de chercher à les comprendre et d'adopter une attitude raisonnée et ouverte, propice à un véritable dialogue interculturel » (*compétence culturelle et interculturelle*, définition de Gouillier, 2013 : 161).

De nombreuses EI se réfèrent à des mœurs, des faits historiques ou littéraires ; elles possèdent ainsi une grande richesse culturelle. La culture véhiculée par les EI peut être celle d'une culture quotidienne qui est acquise lors de pratiques sociales. Par exemple, *casser du sucre sur le dos de quelqu'un* (idio. 'dire du mal de quelqu'un en son absence'), *période de vache maigre* (idio. 'période de pauvreté'). Certaines font aussi écho à la culture savante qui met en jeu des connaissances plus profondes et plus réflexives à propos d'une discipline donnée, par exemple en religion ou en histoire, *remettre aux calendes grecques* (idio. 'remettre à une date indéterminée'), *relever le gant* (idio. 'accepter le défi').

Connaître la culture signifie également comprendre les représentations culturelles des natifs, au moins pour ceux qui en sont conscients, sur eux-mêmes ou d'autres communautés linguistiques (Abdallah-Preteuille, 1983). Certaines expressions véhiculent effectivement des

stéréotypes et des préjugés, par exemple *être saoul comme un Polonais*, idio. ‘être complètement ivre’, *faire des chinoiseries*, idio. ‘faire des difficultés’, *remettre quelque chose aux calendes grecques*, idio. ‘remettre à une date indéterminée’. Même si l’usage de ces EI ne peut être d’emblée qualifié de stéréotypique puisque le locuteur ne fait qu’utiliser une unité lexicale préfabriquée, à l’opposé, la formation de ces expressions a bien parfois comme origine des stéréotypes partagés socialement.

De plus, grâce aux connaissances culturelles véhiculées par les EI, l’apprenant renforce sa capacité à établir une relation entre sa culture d’origine et la culture étrangère, par l’intermédiaire d’un processus de comparaison, ce qui lui permet d’approfondir sa compréhension de la langue cible mais aussi de sa propre langue. Théophanous (2013 : 176) souligne aussi l’apport de l’acquisition des EI dans la construction d’un système cohérent d’apprentissage, puisque l’aspect interculturel suscité par les EI peut conduire à ce que les savoirs deviennent des savoir-faire interculturels. Dans une perspective interculturelle, en effet, les EI peuvent servir de stratégies pour établir un contact avec les membres d’une autre culture. Leur enseignement peut également susciter chez l’apprenant l’intérêt pour la langue qu’il apprend et l’inciter à appréhender d’autres valeurs que les siennes. Cette étape est essentielle pour que l’apprenant puisse s’engager dans une démarche de décentration et développer ses compétences interculturelles.

3.2 La prise en compte des EI dans le cadre européen

Le CECRL fait bien état des enjeux qu’il y a à enseigner les EI. Nous exposons d’abord la façon dont le cadre décrit et présente les EI (section 3.2.1). Nous présentons ensuite la critique de González-Rey qui offre quelques pistes de réflexion dans la « mise en enseignement » des EI (section 3.2.2).

3.2.1 Description des unités phraséologiques

Les UP sont considérées, dans le CECRL, comme des composants importants des compétences linguistiques, socioculturelles et pragmatiques. Les EI sont souvent prises en compte avec d’autres UP sous le terme « expressions figées ». Au niveau linguistique, les EI sont intégrées à la compétence lexicale, dont l’apprenant doit acquérir des capacités de reconnaissance et d’usage (le CECRL, 2001 : 87-88). Les EI, avec d’autres UP, relèvent aussi de la compétence socioculturelle (le CECRL, 2001 : 94) et font partie des « expressions de la culture populaire »,

qui ont pour effet de pouvoir « renforcer des sentiments couramment exprimés ». Du point de vue pragmatique, la maîtrise des EI est susceptible de développer la compétence discursive. Le recours à ces expressions favoriserait la souplesse discursive et le tour de parole (le CECRL, 2001 : 97-98). Dans la description des compétences attendues pour chaque niveau de langue, le cadre souligne la nécessité d'apprendre les « expressions figées de base » dès le début de l'apprentissage. En ce qui concerne les expressions « trop idiomatiques », c'est-à-dire figurées, opaques et qui impliquent une connaissance culturelle et linguistique plus approfondie, le cadre suggère de les éviter au niveau B1 pour en posséder une bonne maîtrise au niveau C2. Cela renforce l'idée selon laquelle les EI sont liées à une bonne maîtrise de la langue. Néanmoins, nous trouvons une disparité entre cette recommandation et les points de vue des didacticiens en ce qui concerne l'enseignement des EI en classe de FLE.

De nombreux chercheurs réclament qu'une place soit accordée à l'enseignement des UP dans la classe de FLE. Guilhermina (1992), González-Rey (2007) et de Serres (2011) proposent de les aborder dès le niveau débutant. Liontas (2002) propose non seulement d'introduire les EI le plus tôt possible en classe de langues étrangères, mais aussi que cet enseignement soit combiné avec l'enseignement des autres aspects linguistiques, par exemple la sémantique, la pragmatique, la sociolinguistique, la culture et les conventions discursives. Les EI sont des unités lexicales très variées et cette variété justifie la remarque de de Serres (2011) : « l'enseignement / apprentissage d'EI n'a en soi pas de limite de niveaux de compétence linguistique » (de Serres, 2011 : 138). Par « compétence linguistique », on entend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue (le CECRL, 2001 : 17). Dans la remarque de de Serres, il s'agit des compétences langagières (compréhensions et productions écrites ou orales) qui permettent de déterminer le niveau de langue des apprenants. Pour les apprenants de niveau B1, qui possèdent déjà une bonne compréhension du fonctionnement langagier et une bonne sensibilité culturelle, la maîtrise de certaines EI devrait être possible (les résultats de notre recherche le montrent également).

3.2.2 Critiques de González-Rey (2007)

González-Rey (2007 : 24) avance trois critiques sur la façon dont le CECRL aborde les EI. Tout d'abord, l'auteure insiste sur le fait que ces expressions, comme toute expression figée, nécessitent une acquisition sur le long terme. Elle conseille ainsi de les étudier dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère et de façon progressive et cohérente. Ensuite, elle

reproche aussi au cadre de ne prendre en compte les EI que dans leur aspect lexical et d'exclure leur aspect phonétique et grammatical. Selon elle, le cadre propose pour les EI une compétence passive qui renvoie à une simple mémorisation, ce qui va à l'encontre de l'esprit actionnel revendiqué par ailleurs. Enfin, d'après elle, le rôle des EI dans les compétences écrites est ignoré, alors qu'un grand nombre d'EI sont souvent, ou même exclusivement, utilisées à l'écrit, comme *la coupe est pleine, baisser pavillon, de fil en aiguille, être la cinquième roue du carrosse, se tailler la part du lion, se comporter comme les moutons de Panurge*.

Le CECRL reconnaît l'importance qu'il peut y avoir à enseigner les EI dans les classes de langues étrangères, mais son positionnement en ce qui concerne la manière de les enseigner reste vague. Nous avons parcouru une dizaine de manuels de plusieurs éditeurs qui disent adopter une approche communicative et actionnelle (comme *Édito* de Didier, 2015, 2016, 2018 ; *Nouveau Rond-Point* de la Maison des Langues, 2011, 2013, 2018 ; *Alter ego+* d'Hachette, 2012, 2013, 2015). Leur consultation montre en effet une grande variété de traitement des EI (Hu, 2019). Dans les années 1990, de nombreux didacticiens ont dénoncé le fait que les manuels de l'époque concevaient des activités inadéquates et incomplètes pour l'enseignement des EI. Selon eux, cela provoquait et renforçait l'impression de difficulté chez les apprenants et les enseignants à leur égard (Detry, 2008). Nous pouvons néanmoins observer aujourd'hui que les approches d'enseignement tentent de se diversifier et les EI sont, la plupart du temps, introduites avec d'autres unités lexicales pour que l'apprenant acquière différentes compétences langagières.

3.3 Différentes approches d'enseignement des EI

Afin de respecter la place que les EI occupent dans la langue orale et écrite et la préoccupation des apprenants pour la maîtrise d'une langue authentique, différentes pistes pédagogiques ont été proposées pour aborder leur enseignement en classe de langues étrangères.

Il faut néanmoins noter qu'aucune approche ne peut fonctionner parfaitement avec tout type d'EI, car celles-ci sont hétérogènes. Le choix de l'approche d'enseignement devrait donc également s'effectuer en fonction des EI à enseigner. C'est également ce que conseillent de nombreux didacticiens (González-Rey, 2007 ; de Serres, 2011).

3.3.1 L'approche pragmatique

Pour apprendre les EI, Liontas (1999) propose dans sa thèse une approche dite « pragmatique », basée principalement sur le concept du principe de coopération (*cooperative principale*) de Grice (1975). En effet, d'après cet auteur, la maîtrise des EI relève de la compétence idiomatique, qu'il définit comme l'ensemble des « connaissances que possède un locuteur pour l'usage approprié et correcte du langage idiomatique par rapport à un objectif communicatif » (notre traduction, Liontas, 1999 : 445). Il recommande ainsi d'exploiter parallèlement les connaissances linguistiques et les connaissances communicationnelles, c'est-à-dire les connaissances sur les habitudes de communication et les fonctions pragmatiques spécifiques que l'EI remplit dans la communication.

Au niveau pratique, Liontas propose une méthode d'enseignement composée de 4 phases :

- Une phase d'introduction. Les objectifs de cette phase sont la prise de conscience culturelle par l'intermédiaire de la comparaison entre les EI de la L1 et de la L2, et la prise de conscience des stratégies mises en œuvre par les apprenants dans l'interprétation des EI en L2. Il propose ainsi différentes activités, telles que l'activité d'identification des EI et de leurs fonctions pragmatiques dans un texte authentique, l'activité d'interprétation d'une liste d'EI hors contexte et en contexte, et l'activité de catégorisation des EI selon la distance entre L1-L2.
- Une phase de présentation des EI dans la communication. L'auteur souligne l'importance de présenter les EI dans un contexte authentique. En gardant la possibilité d'assurer l'apprentissage des EI au travers de diverses activités, la priorité devant être accordée à l'authenticité des contextes, où les EI devraient être présentées de manière à ce que les apprenants puissent déduire leurs sens et découvrir les fonctions qu'elles remplissent dans une communication authentique. L'attention des apprenants peut également être orientée vers l'analyse des indices relevant de l'interaction tels que l'intonation, les gestes non-verbaux, les expressions faciales et d'autres éléments non-verbaux.
- Une phase de pratique et d'élargissement. Dans cette phase, l'enseignant doit amener les apprenants à consolider leurs acquis en EI au travers de différentes activités de production, comme écrire un dialogue, une courte histoire ou une narration. Les apprenants doivent être amenés à prendre conscience de la variation dans le degré de figement, la construction syntaxique des EI et les fonctions pragmatiques que les EI endossent dans différents contextes de communication. L'apprentissage devrait aussi porter sur les autres EI ayant le même sens mais possédant un lexique différent, et dont

l'usage pourrait être plus approprié dans certains contextes communicationnels. L'auteur souligne encore une fois l'importance de développer la conscience métacognitive des apprenants, par exemple par la discussion des stratégies métacognitives, qui devrait être exercée pour accroître leur capacité d'apprendre de nouvelles EI.

- Une phase d'évaluation. On vise à la validation des connaissances acquises, mais pas à ce qui n'est pas maîtrisé. D'après l'auteur, le niveau de compétence idiomatique d'une L2 n'est pas à quantifier comme dans une approche d'évaluation traditionnelle qui a tendance à sous-évaluer les compétences réelles d'un apprenant. Pour ce faire, l'auteur propose une suite d'exercices qui ne sont guère différents des exercices traditionnels, mais qui permettent aux apprenants de s'autoévaluer selon leur propre style d'apprentissage et d'« avancer » dans leur progression : exercice d'appariement d'une EI avec une image qui reflète son sens, exercice à trous dans un texte, exercice d'appariement des paraphrases avec des EI, exercice de complémentation, etc.

Tout au long de la méthode qu'il propose, l'auteur souligne l'importance de sensibiliser les apprenants aux aspects pragmatiques des EI, que ce soit au travers des inférences sémantiques qu'ils construisent à partir de leurs compétences pragmatiques, ou au travers de la présentation de ces EI dans un contexte authentique. Cependant, les aspects pragmatiques ne sont pas mis en avant dans la phase d'évaluation. De plus, la mise en place de cette approche nécessite de l'enseignant une préparation de ressources assez variées.

3.3.2 L'approche par métaphore conceptuelle et par image

Boers (2000) s'intéresse spécifiquement à l'aspect métaphorique des EI. Il confirme par l'intermédiaire des expérimentations, que le regroupement des EI selon leur thème métaphorique faciliterait leur mémorisation. Il propose ainsi d'utiliser la métaphore conceptuelle – qui est vue comme un mécanisme cognitif fondamental dans notre compréhension du monde – véhiculée dans les EI pour structurer et faciliter leur apprentissage. Certaines EI peuvent être enseignées avec cette approche, par exemple des EI qui véhiculent une métaphore d'orientation PLUS EST HAUT, MOINS EST BAS, comme *blow up* (idio. 'exagérer'), *cut down* (idio. 'diminuer') ; des EI anglaises contenant le mot *hat* ('chapeau') qui véhiculent une métaphore de L'ESPRIT EST UN CONTENEUR, tel que *keeping something under one's hat*, *talk through one's hat*, *hang up one's hat*. Cette approche s'inspire des recherches psycholinguistiques, notamment des travaux de Gibbs (1980, 1984, 1986). Ces travaux

montrent que l'interprétation de certaines EI chez les natifs dépend beaucoup de leur perception de la métaphore conceptuelle véhiculée par celles-ci, comme les EI liées au concept de COLÈRE dans la recherche de Nayak et Gibbs (1990). L'identification de métaphore conceptuelle dans les EI n'est pas toujours facile ou possible, notamment lorsqu'une EI est complètement opaque et que son étymologie est inconnue, par exemple *casser sa pipe*, idio. 'mourir' ou *ça ne casse pas trois pattes à un canard*, idio. 'être très commun, ne rien avoir d'extraordinaire'.

Dans la même perspective que la métaphore conceptuelle, c'est-à-dire de transposer un domaine abstrait vers un domaine concret, l'usage des images dans l'enseignement des EI est assez courant, par exemple on présente une caricature où quelqu'un est en train de mettre les pieds dans un plat pour illustrer l'expression *mettre les pieds dans le plat*, idio. 'parler sans ménagement'. Le plus représentatif est sans doute le *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* de Galisson (1991). On y trouve pour chaque EI, en plus de son explication, une image correspondant à son sens littéral. Detry (2008, 2014, 2017), quant à elle, recommande d'exploiter la dimension imagée des EI dans les activités de déduction et de justification. Les représentations imagées des EI à visée didactique sont souvent confectionnées pour que le sens littéral et le sens idiomatique de l'EI puissent se confronter, ce qui génère souvent un effet humoristique. Cette touche d'humour est surtout exploitée pour susciter, chez l'apprenant, le plaisir d'apprendre par la découverte. Nous en avons trouvé beaucoup dans les manuels, les cahiers d'exercices ainsi que sur certains sites d'apprentissage, par exemple la collection Archibald disponible sur le site TV5MONDE, ou des multiplateformes, par exemple, la plateforme multimédia *Se donner le mot*, coordonnée par de Serres (2009) de l'Université du Québec.

Figure 7. Exemples de l'approche par image



(Gauche : *Dictionnaire des expressions imagées* de Galisson, 1994 ; milieu : *Edito B2* ; droite : *Les expressions imagées d'Archibald*)

Li (2003) recommande dans sa thèse une approche qui est basée à la fois sur la métaphore conceptuelle et sur les représentations imagées qu'elle nomme « *conceptual metaphor and image schema based approach* ». L'approche centrée sur la métaphore conceptuelle permet de lever, au moins partiellement, le rapport arbitraire entre le sens littéral et le sens idiomatique. Cette connexion cognitive favoriserait aussi la mémorisation. Tendahl et Gibbs (2008) partagent le même point de vue :

Non-native speakers better learn and retain the meanings of idiomatic phrases when they are alerted to the conceptual metaphors motivating these expressions (Tendahl et Gibbs, 2008: 1857).

L'image, quant à elle, offre à l'apprenant une autre voie d'encodage qu'une voie textuelle. Cependant, la mise en pratique de l'approche par image est souvent limitée par la possibilité de matérialiser toutes les EI en image et la capacité imaginative des apprenants, sans parler encore de la variation dans la façon d'interpréter la même image selon les individus et l'appartenance culturelle de chacun. L'image ne présente que le sens littéral de l'expression, comme l'image ci-dessus illustrée du dictionnaire de Galisson (1994), alors que le lien entre l'image et le sens idiomatique de l'expression est toujours insaisissable. Par ailleurs, si l'image aide à mieux mémoriser l'EI, une déduction erronée du sens à partir de l'image serait plus difficile à corriger que celle construite à partir des mots, surtout pour les profils d'apprentissage visuels des apprenants de langue.

3.3.3 L'approche par élaboration d'origine du sens

Certains didacticiens, comme de Serres (2011), recommandent une autre approche pour enseigner les EI : l'approche par élaboration étymologique. Cette approche consiste à rendre le sens des EI moins opaque en apportant une explication sur leur origine. Elle repose finalement sur le même objectif que l'approche par métaphore conceptuelle et image, mentionnée précédemment. En effet, il s'agit de favoriser la perception de la relation entre le sens littéral et le sens idiomatique, ce qui est bénéfique à la mémorisation des EI. Dans l'approche par élaboration étymologique, l'apprenant constaterait que « [...] la structure n'est pas la création libre et régulière d'un locuteur, mais que la combinaison lui est imposée et que cet agencement a une source historique [...] » (Gross, 1996 : 21). L'avantage de cette approche, souligné par de Serres (2011), est de pouvoir « allier l'histoire, la culture et le français » (de Serres, 2011 : 142). Pour expliquer certaines EI ayant une profondeur culturelle ou historique, cette approche semble même indispensable, comme *être dans les bras de Morphée*, idio. 'dormir

profondément’, *être une vérité de la Palice*, idio. ‘une vérité évidente’. Cependant, trouver l’origine étymologique des EI n’est pas toujours une tâche facile. Pour certaines EI, leur origine est inconnue, ce dont témoigne Bruno Lafleur, l’auteur du *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises. Plus de 2300 expressions définies et illustrées* (1991). Alors qu’elle est qualifiée d’inconnue, l’origine de certaines EI peut juste être « compliquée », par exemple l’origine de l’expression *casser du sucre sur le dos de quelqu’un*, idio. ‘dire du mal de quelqu’un en son absence’ est liée au sens argotique du mot *sucrer* signifiant ‘maltraiter’ (selon Rey & Chantreau, 2015[1993] : 736), ou l’expression *poser un lapin*, idio. ‘faire attendre quelqu’un en ne venant pas à un rendez-vous’ évoque une trajectoire historique fort complexe²¹. La compréhension de ces origines présenterait une surcharge cognitive pour les apprenants selon Bally (1951[1909]), qui a questionné l’approche étymologique dans l’enseignement des langues étrangères. Si une EI évoque des origines linguistiques inconnues des apprenants, quelle est alors l’efficacité de recourir à son étymologie ? De plus, comme le font remarquer Hamblin et Gibbs (1999), rien n’est encore prouvé sur l’efficacité de cette approche au niveau de la mémorisation.

En allant plus loin, pourquoi ne pas faire imaginer une étymologie ? Boers (2001) a mené une recherche pour savoir si la formulation d’une hypothèse sur l’origine de l’EI peut aider à sa mémorisation. Les résultats sont plutôt encourageants. Cependant, émettre une hypothèse sur l’origine étymologique de l’EI et connaître la vraie origine (ou institutionnelle) n’impliquent pas la même démarche cognitive. La première s’appuie plutôt sur les effets cognitifs des processus d’induction et de mise en œuvre de connaissances personnelles, puisque les hypothèses émises sont à l’initiative de l’apprenant. Une nouvelle piste semble s’ouvrir : Il pourrait être intéressant de combiner les deux processus en une démarche qui consiste à mobiliser à la fois la créativité des étudiants autour d’une hypothèse favorable à la mémorisation des EI, et d’en vérifier l’exactitude dans une phase d’institutionnalisation qui présenterait l’avantage de l’exactitude historique favorable à l’acquisition culturelle de la langue visée.

²¹ « Selon la chronologie établie par Esnault (*Dict. des argots*), l’expression veut dire en 1880 ‘ne pas rétribuer les faveurs d’une fille’, un *lapin* étant un paiement éludé (milieu du XIX^e s.), d’après un effet de sens analogue à celui qui a produit *lapin* voyageur clandestin (*voyager en lapin*) » (Rey & Chantreau, 2005 [1993] : 468).

3.3.4 L'approche par traduction / comparaison

Une autre approche beaucoup utilisée dans les manuels et dans la classe de langues étrangères est l'approche traduction / comparaison. Cette approche semble avoir beaucoup de succès dans l'enseignement des EI en L2. Nous avons en effet observé, comme Lennon (1998), lors de notre propre expérience d'enseignement en FLE²² que les étudiants trouvaient fort intéressants la discussion et l'échange d'informations résultant des comparaisons d'EI et qu'ils étaient fortement motivés à traduire littéralement les EI de leurs L1 en L2 et inversement. Cette approche semble pouvoir susciter chez les apprenants un sentiment de « sécurité » en évoquant leurs propres connaissances et éventuellement le sentiment d'être un « expert » ou « un ambassadeur de leur L1 », puisque leurs connaissances de la L1 sont employées et valorisées. En plus de ces apports affectifs, l'avantage de cette approche réside dans l'éveil linguistique qu'elle peut apporter aux apprenants. Repérer les équivalences possibles d'une EI dans la L1 par rapport à la L2 permet de mettre en évidence les différences et les similitudes d'ordre linguistique entre ces deux langues et de développer une compréhension plus profonde de celles-ci.

De nombreux didacticiens voient également l'apport de cette approche d'un point de vue interculturel. Les activités d'enseignement des EI qui lui sont associées peuvent être mises en pratique pour susciter chez les apprenants des réflexions sur la variation interculturelle et développer ainsi une compétence interculturelle. De ce point de vue, les travaux de Chambre (1996) et de Qian (2010) méritent d'être mentionnés. Chambre (1996) développe dans sa thèse une démarche interculturelle basée sur la lexico-culture véhiculée dans les EI de structure [SV comme GN], par exemple, *être gai comme un pinson*, idio. 'être de bonne humeur', *dormir comme un loir*, idio. 'dormir longtemps et profondément'. Pour l'auteure, dans la mise en comparaison des trois aspects caractérisant les expressions (syntaxique, sémantique et pragmatique), l'accent devrait être mis sur l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la relation que les locuteurs établissent avec les expressions au travers de l'emploi qu'ils en font. L'objectif de l'auteure est en effet de mettre en évidence la distance et la parenté d'un point de vue culturel. Qian (2010), quant à elle, aborde les EI principalement pour favoriser le processus de décentralisation ethnologique et la compréhension intrinsèque de l'autre. Elle évoque une pratique pédagogique sur la culture culinaire en France. En cours, elle invite les apprenants à comparer un repas en France avec un repas en Chine et à réfléchir sur le rôle respectif du pain

²² Il s'agit d'une expérience d'enseignement du FLE que nous avons eue en juillet et août 2020 dans une classe d'étudiants étrangers de différentes origines (chinoise, arabe, roumaine, mexicaine, espagnole). Deux séances de 90 minutes ont été consacrées à l'apprentissage d'EI françaises.

et du riz avec une liste d'EI françaises, par exemple *pour une bouchée de pain*, idio. 'pour presque rien', *se vendre comme des petits pains*, idio. 'se vendre très facilement', *avoir du pain sur la planche*, idio. 'avoir beaucoup de travail à faire'. Les apprenants sont incités, par la suite, à proposer les EI chinoises comportant le mot *riz*. Elle a recueilli ainsi des EI chinoises comme 粒粒皆辛苦 *lì-lì-jīē-xīnkǔ*, litt. 'grain-grain-tous-dur', idio. 'chaque grain de riz est difficile à obtenir, il ne faut pas le gaspiller'²³; 巧妇难为无米之炊, *qiǎo-fù-nán-wèi-wú-mǐ-zhī-chuī*, litt. 'habile-femme-difficile-faire-sans-riz-part-cuisine', 'une bonne cuisinière ne peut pas faire un bon repas sans riz', idio. 'on ne peut pas faire de miracles'. Le commentaire de Qian (2010) nous semble pertinent pour justifier sa démarche :

Le repérage et la compréhension de ces expressions a permis aux apprenants de prendre conscience que leurs points de vue, leurs visions du monde ne sont pas universelles et que chaque culture organise différemment sa relation à l'espace, au temps, à la nature, etc. (Qian, 2010 : 4)

3.4 Ce que nous retenons pour notre recherche

Cet état des lieux de l'enseignement des EI en L2 nous permet d'abord de confirmer l'intérêt qu'il y a à enseigner les EI aux apprenants étrangers. Ensuite, il permet de mettre en évidence les aspects auxquels nous devons prêter attention lors de l'enseignement des EI sont la nécessité d'introduire les EI de façon progressive dès l'apprentissage de la L2, l'importance de présenter les EI dans un contexte authentique, l'appui nécessaire sur la conscience métacognitive des apprenants, et la nécessité d'aborder les particularités des EI non seulement d'un point de vue sémantique, mais aussi du point de vue de la variation de leur figement par les manipulations syntaxiques et les fonctions pragmatiques que l'on peut faire sur celles-ci. Nous intégrons ainsi ces points, en les adaptant si nécessaire, dans le protocole expérimental qui simule un enseignement des EI qui se veut efficace avec les participants chinois. Parmi les approches d'enseignement des EI présentées, l'approche de traduction / comparaison correspondrait le mieux aux méthodes traditionnelles chinoises. Les apprenants comme les enseignants pourraient alors s'y conformer plus facilement. Néanmoins, l'efficacité de cette approche sur la maîtrise des EI reste à prouver et les risques d'interférence engendrés restent à examiner, c'est ce à quoi notre travail pourrait apporter une réponse.

²³ L'expression provient d'un poème chinois 悯农 (L'empathie envers le paysan) de Lisheng, poète de la dynastie Tang (799).

CHAPITRE 3. TRANSFERT LINGUISTIQUE & ACQUISITION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Ce troisième chapitre présente les théories et les recherches impliquées dans les réflexions liées à la conception et aux analyses de notre recherche expérimentale. Nous présentons d'abord la notion de transfert linguistique qui constitue le thème central de cette recherche (Section 1). Nous passons ensuite en revue les théories de deux domaines : la compréhension des EI en L2 et l'acquisition des langues étrangères. En effet, d'une part, le transfert linguistique semble jouer un rôle important dans la compréhension des EI en L2, qu'il s'agisse d'un facteur de compréhension ou d'un choix stratégique (Section 2). D'autre part, le transfert linguistique semble avoir un fort impact sur l'acquisition des EI, comme c'est le cas sur tout lexique de L2. La quasi-absence de recherches sur l'acquisition des EI nous conduit à présenter des travaux plus généraux sur l'acquisition des langues étrangères et l'apprentissage du vocabulaire (Section 3).

La prise en compte de différents domaines, comme la linguistique, la psycholinguistique et l'acquisition, est importante pour notre recherche s'inscrivant dans la didactique d'une L2, puisque la didactique des langues étrangères est, comme l'indique Besse, « d'origine interdisciplinaire » (Besse, 2002 : 11). Notre recherche « se doit [également] de prendre en compte et d'évaluer à leur juste valeur les résultats acquis dans d'autres domaines » (Bogaards, 1994 : 9). Nous expliquons à la fin de chacune des sections ce que nous retenons comme propositions théoriques pour notre recherche.

1. Transfert linguistique : pratique en classe de langues étrangères et recherches en EI

Cette section est consacrée à la notion de transfert linguistique. Dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, la première référence sur l'étude de transfert linguistique peut remonter aux recherches de Weinreich (1953) et de Lado (1957) sur le contact des langues et le bilinguisme, dans lesquelles on trouve l'origine de l'analyse contrastive. D'après Odlin et Yu (2016), l'usage du terme *transfert* dans le domaine de l'apprentissage des langues est encore bien antérieur. En effet, von Humboldt (1960 [1836]) aborde déjà le transfert comme un phénomène psycholinguistique dans une discussion sur la relation entre langage et pensée.

1.1 Transfert linguistique

Le terme *transfert* est lui-même polysémique, il est utilisé dans de nombreux domaines (section 1.1.1). En didactique des langues étrangères, le transfert linguistique est essentiellement étudié dans sa distinction entre effet positif et effet négatif (section 1.1.2), sa relation avec les erreurs (section 1.1.3), le fait qu'il puisse être une stratégie d'apprentissage d'une L2 (section 1.1.4) et ses éléments déclencheurs (section 1.1.5).

1.1.1 D'un terme polysémique à un terme linguistique

Sans vouloir dresser une liste exhaustive de ses différents sens, l'idée générale du terme *transfert*, qui provient du latin (*trans* 'à travers' et *fero* 'porter'), est liée à la notion de 'transport', de 'passage', de 'mutation', de 'déplacement' ou encore de 'transmission'. Le transfert est utilisé dans différentes disciplines, tel que le *transfert de fonction* en mathématiques, le *transfert de données* en informatique, le *transfert de gènes* en biologie, et aussi le *transfert de sentiments* en psychanalyse. De ces différentes acceptions, nous pouvons repérer le sens fondamental de *transfert* : 'le report d'un objet, d'une qualité ou d'un savoir d'un contexte à un autre ou d'un lieu à l'autre' (*Larousse*, s.v. *transfert*).

La didactique des langues, lorsqu'elle se réfère à la psycholinguistique, voit parfois dans le processus du transfert une stratégie d'apprentissage. Du point de vue cognitif, le concept de transfert linguistique est fondamental dans les recherches en acquisition et apprentissage des langues étrangères. Bien que ce point de vue n'ait pas été reconnu tout de suite en didactique

de langues étrangères, la L1 des apprenants est ensuite vue comme un support cognitif qui aide l'apprentissage de la L2. Selinker (1992), dans son étude de l'interlangue, propose une définition du transfert linguistique :

Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has to do with CLI [cross-linguistic influence], i.e., the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL [native language] knowledge (Selinker, 1992: 208).

Le transfert linguistique est un terme qui englobe l'ensemble des processus qui sont liés à l'influence et à l'usage des connaissances linguistiques associées à la L1 et aux autres langues connues. Odlin (1989) propose deux types de transfert linguistique, selon la direction que prend celui-ci : l'influence que produit l'acquisition d'une L2 sur la production en L1 qu'il nomme *borrowing transfer* et à l'inverse, le *substratum transfer* qui désigne l'influence du système en L1 sur l'acquisition d'une L2. C'est ce dernier type de transfert qui nous intéresse dans cette recherche, plus précisément le transfert de la L1 (mandarin standard) pour l'apprentissage des EI françaises.

1.1.2 Transfert positif et transfert négatif

L'opposition entre transfert positif et transfert négatif est probablement la caractéristique du transfert la plus connue en didactique des langues. Cuq (2003) les explique ainsi :

Sur un plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de **transfert positif** ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de **transfert négatif** ou inhibition proactive (Cuq, 2003 : 240)²⁴.

Le transfert positif est considéré comme tel lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 grâce à la ressemblance qu'il y a entre la L2 et la L1 (Faerch & Kasper, 1986). La traduction relève souvent du transfert positif. Lorsque l'apprenant se rend compte de l'apport positif de la L1, il peut utiliser ce transfert pour favoriser son apprentissage. Nous pouvons, dans ce cas-là,

²⁴ Cuq (2003 : 240) rappelle aussi d'autres classifications du transfert qui sont plus courantes dans le domaine éducatif : le transfert vertical/horizontal (transfert des connaissances d'une discipline à l'autre), le transfert proactif/rétroactif (transfert des connaissances acquises dans une tâche à la réalisation d'une autre tâche).

considérer le transfert comme une stratégie d'apprentissage. Il reste cependant à savoir si celle-ci opère de manière consciente ou inconsciente ? Nous revenons sur ce point plus tard (section 1.1.4). En ce qui concerne le transfert négatif, parfois utilisé comme synonyme du terme *interférence*, il suscite particulièrement l'intérêt des linguistes et des didacticiens, puisqu'il est souvent considéré comme la principale source d'erreur dans l'apprentissage d'une L2. C'est le fondement de l'analyse contrastive (théorie mentionnée dans la section 3.1.2). En effet, le concept de transfert positif / négatif est né avec le courant de l'analyse contrastive. Les deux épithètes *positif* et *négatif* sont ainsi imprégnées d'une vision behavioriste : c'est la L1 qui, à travers le mécanisme de transfert, est la seule source des erreurs en L2 lorsqu'elle exerce son influence négative. Avec l'apparition de nouveaux concepts, par exemple la notion de l'interlangue, la valeur négative du transfert (de la L1) est remise en cause. Les erreurs ne sont plus considérées comme uniquement négatives, mais au contraire elles constituent un indice d'apprentissage (ce point est développé ultérieurement dans la section 1.1.3). Dans une perspective cognitive des erreurs, le transfert négatif à l'origine de certaines erreurs en L2 ne peut plus, de ce fait, être considéré comme seulement « négatif » dans une perspective cognitive des erreurs.

Cependant, si nous pouvons critiquer les hypothèses initiales du courant de l'analyse contrastive, nous devons admettre qu'il existe les phénomènes de transfert sur lesquels celui-ci s'appuie. Il convient alors de nuancer avec justesse ces hypothèses initiales afin qu'elles puissent être utiles. En l'absence de nouveaux termes marquant cette approche raisonnée du transfert de la L1 vers la L2, nous utilisons ceux disponibles : le transfert négatif pour évoquer une influence de la L1 suggérant un éloignement de la réponse attendue en L2 et le transfert positif pour évoquer une influence de la L1 permettant un accès facilité à celle-ci.

Les effets du transfert peuvent aller au-delà de la compréhension et de la production linguistique (phonologie, grammaire, lexique). D'après certains chercheurs, le transfert pourrait aussi affecter les fonctions sociales du langage, notamment du point de vue de la pragmatique et de la stratégie de communication (Jarvis & Odlin, 2000 ; Ringbom, 2007). Les erreurs dues aux transferts résultent souvent des différences interculturelles dans la communication interpersonnelle.

1.1.3 Erreurs et transfert

La définition de l'erreur évolue avec le statut qu'on lui accorde suivant les différentes périodes de la didactique des langues. Dans la méthode traditionnelle, les erreurs sont à éviter à tout prix,

elles sont utilisées comme un moyen d'activer le recours aux règles grammaticales chez les apprenants ; dans la méthode directe, « pour éviter le plus possible les risques d'erreurs de la part de l'élève, on élabore une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales » (Puren, 1988 : 307) ; dans la méthode audiovisuelle, les modèles et structures hors contexte sont mis en avant comme matériel d'apprentissage essentiel. L'erreur est à supprimer par l'entraînement intensif. C'est à partir de la méthode communicative que l'erreur est considérée comme un élément formateur dans l'apprentissage. Reuter (2013 : 112) évoque ainsi l'existence de trois statuts de l'erreur : un statut « traditionnel » où l'erreur est à proscrire, un statut « alternatif » où l'erreur est à encourager voire valorisée, et un statut « d'étude » où l'erreur est tolérée et fait l'objet d'une étude sérieuse pour comprendre son origine et y remédier. Certains chercheurs ayant une approche cognitive comme Perdue et Porquier (1980) ajoutent un autre statut à l'erreur :

Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs (Perdue & Porquier, 1980 : 94).

Marquilló Larruy (2002) défend une position analogue : « L'erreur constitue un indice transitoire dans une trajectoire d'apprentissage » (Marquilló Larruy, 2002 : 10).

D'après Defays et Meunier (2015 : 2), ce n'est qu'en ciblant les erreurs et les difficultés que l'enseignant peut développer chez ses apprenants la réflexion métalinguistique indispensable dans l'acquisition d'une L2. La réflexion métalinguistique est définie par Castelloti (2001 : 78) comme « un ensemble organisé de description et d'analyse de faits de langue ». Il y a donc un processus d'organisation au niveau cognitif, censé être nécessaire à toute tâche d'apprentissage linguistique et à tout usage de la langue de manière raisonnée. Dans l'apprentissage des éléments aussi complexes que les EI, cette réflexion métalinguistique jouerait un rôle important.

Le contact interlinguistique a été longtemps rendu responsable des erreurs des apprenants d'une L2, en raison des transferts opérés d'une langue à l'autre. Odlin (1989), en s'appuyant sur des erreurs observées dans des tâches de traduction, propose quatre types d'erreurs dues au transfert de la L1 :

- 1) La sous-production (*underproduction*) quand l'apprenant, sous l'influence de la L1, évite l'usage des éléments qui lui semblent difficiles à maîtriser dans la traduction en

L2. Dans ce cas, l'énoncé produit en L2 est souvent plus court que ce qu'il devrait être. Par exemple, **Where he lives?* pour *Where does he live?*

- 2) La surproduction (*overproduction*) lorsque l'apprenant ajoute, sous l'influence de la L1, des éléments linguistiques redondants dans un énoncé en L2. Par exemple, **Nobody doesn't know* au lieu de *Nobody knows* chez les apprenants dont la L1 accepte une double négation.
- 3) Les erreurs de production (*production errors*) qui peuvent comprendre des substitutions (une erreur de forme causée par la L1, par exemple **privat* au lieu de *private*), des calques (une erreur de structure relevant souvent d'un processus de traduction mot-à-mot, par exemple **I English study* au lieu de *I study English*) et des hypercorrections (par exemple, beaucoup de mots en espagnol commençant par *es-* correspondent aux mots anglais débutant par *s-*, ainsi un hispanophone conscient de cette récurrence pourrait produire le mot **stablish* au lieu de *establish*).
- 4) La mauvaise interprétation (*misinterpretation*) provenant d'une mauvaise perception de la L2 sous l'influence de la L1, par exemple le *first floor* en anglais pourrait être interprété comme le premier étage, alors qu'il désigne plus souvent le rez-de-chaussée.

Odlin (1989) suggère également de catégoriser ces erreurs selon les matériaux linguistiques sur lesquels porte le transfert : le lexique, la sémantique, la syntaxe, la phonétique, la phonologie et même selon le type de texte (surtout dans une production écrite).

Cependant, le transfert n'est pas la seule cause des erreurs en L2 (Corder, 1967). De nombreuses recherches dans le domaine de l'analyse de l'erreur, comme celle réalisée par Defays et Meunier (2015), proposent de classer les erreurs selon les causes (ou les sources), selon une approche plutôt cognitive que purement linguistique. En général, on distingue les erreurs en deux grandes catégories selon les causes (Brown, 2000). D'une part, les erreurs interlinguales (ou les interférences) qui sont attribuables à l'influence des autres langues, par exemple les erreurs provenant d'une traduction littérale et erronée de la L1, et les erreurs dues à une transposition directe de structure syntaxique en L1. Dans les langues typologiquement apparentées ou proches, les erreurs interlinguales relèvent souvent d'une confusion orthographique ou phonologique, et de l'emploi des mots de la L1 dans des énoncés de la L2. D'autre part, les erreurs intralinguales qui sont des phénomènes dérivants de la langue cible propre et qui n'ont pas de relation avec la L1 ni avec d'autres langues antérieurement connues. À titre d'exemple, ces erreurs peuvent prendre des formes suivantes : l'usage excessif de la voix active pour éviter le temps passé composé dans la voix passive (évitement d'une règle de fonctionnement ou d'un mot en L2), ou **je mange la* pour *je la mange* (simplification d'une

règle et d'un mot), ou encore la généralisation de la conjugaison du verbe du premier groupe à tous les verbes (surgénéralisation d'une règle à des cas d'exceptions). Ces erreurs résultent notamment de la difficulté de l'apprenant à intérioriser et à appliquer les règles linguistiques enseignées, dues à la complexité du système linguistique de la L2.

Néanmoins, il y a toujours des difficultés à distinguer ces erreurs selon la catégorisation intra et interlinguale. Certains chercheurs estiment qu'au moins un tiers des formes déviantes produites par les étudiants de L2 sont attribuables au transfert négatif (Dušková, 1969 ; Grauberg, 1971 ; Georges, 1972 ; cité par Corder, 1975). Richards (1971 : 174) identifie, outre les deux catégories d'erreurs présentées plus haut, un autre type d'erreur : les *erreurs de développement* qui reflètent les tentatives de l'apprenant de faire des hypothèses sur la langue cible. Néanmoins, pour identifier ce type d'erreur, il faut une observation plus longue. Si la plupart des recherches étudient le phénomène de transfert essentiellement à partir des langues typologiquement apparentées, nous nous demandons quelle fréquence d'erreurs engendrerait le transfert négatif entre deux langues distantes, telles que le chinois et le français. Dans sa taxinomie comparative, Ellis (1997) indique avoir repéré des erreurs ambiguës qui ne sont ni interlinguales ni intra linguales. Certaines recherches étudiant les corpus d'erreurs des apprenants, comme celles de Jamet (2009), considèrent que certaines erreurs sont « inclassables selon la cause ». Par exemple, dans le cadre de notre recherche, pour l'erreur : **avoir bras long* (à la place d'*avoir le bras long*). Il est difficile de déduire si l'erreur provient de l'interférence avec l'agrammaticalité des autres EI (*donner carte blanche*) ou si elle est le résultat du transfert négatif du chinois, dans lequel un déterminant équivalent n'existe pas.

Prenons un autre exemple pour illustrer la difficulté à identifier l'origine des erreurs. Le cas d'omission, comme évoqué précédemment, est considéré par beaucoup de chercheurs (Meyer-Ingwersen *et al.*, 1977 ; Stölting (1980), cité par Meisel, 1983) comme une manifestation du transfert négatif. Ce point de vue a été rejeté par d'autres, par exemple par Meisel (1983 : 31). En effet, l'omission des éléments linguistiques conduisant à une forme simplifiée de la langue se trouve également à l'oral chez les natifs, notamment dans une communication de type familier. De plus, les locuteurs non-natifs pourraient commettre l'erreur d'omission (par exemple, les articles, l'auxiliaire, préposition) même si ces éléments existent également dans leur L1.

1.1.4 Le transfert : une stratégie consciente ?

Comme nous l'avons indiqué antérieurement, il convient de clarifier si le transfert relève du conscient ou de l'inconscient. Lavault (1998 : 18) souligne la dimension inconsciente du transfert car selon lui il est impossible d'inhiber la *traduction mentale* (notion initiée par Kern²⁵, 1994), en indiquant qu'un processus de transfert est automatisé et « difficilement contrôlable ». Quant à Cyr (1998), il place le transfert parmi les stratégies cognitives, plus précisément la stratégie de « traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue [...] afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible » (Cry, 1998 : 53). Selon cet auteur, les stratégies d'apprentissage²⁶ peuvent être conscientes « en réponse à un problème d'apprentissage que l'élève a clairement perçu et analysé », mais aussi inconscientes lorsque les stratégies deviennent « automatisées » (Cry, 1998 : 59). Il devrait en être de même pour la stratégie du transfert de la L1. La proposition de Parera (2004) est alors assez proche de celle de Cry (1998), dans laquelle distingue un *transfert conscient* et un *transfert inconscient*.

Par rapport à la stratégie de transfert, Cyr (1998 : 53) mentionne de plus qu'il convient de différencier la stratégie de transfert des connaissances d'un autre type de transfert utilisé comme une stratégie de communication de type compensatoire (*Compensatory strategies* selon les termes de Kellerman, 1995). Cette dernière apparaît quand un élément de la L1 est directement utilisé en vue de produire un énoncé dans la L2, ce qui se rapproche de l'alternance codique (*code-switching*).

1.1.5 Éléments déclencheurs du transfert de la L1

Si le transfert de la L1 est inévitable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quels sont les éléments que l'on peut transférer ? Cuq (2003) ne précise pas ce qui fait l'objet du transfert, alors que d'autres chercheurs comme Tardif (1992) ou Bracke (1998) semblent indiquer que toutes connaissances acquises antérieurement peuvent faire l'objet d'un transfert, mais il y a des conditions à remplir pour que le transfert ait lieu. Les chercheurs émettent alors les hypothèses sur les éléments qui pourraient déclencher le transfert de la L1 dans l'apprentissage d'une L2.

²⁵ A mental reprocessing of L2 words, phrases, or sentences in L1 forms while reading L2 (Kern, 1994: 442).

²⁶ Généralement, le terme *stratégie* renvoie à « l'idée que l'apprenant dispose de méthodes pour prélever de l'information en interaction et pour résoudre ses difficultés communicatives » (Véronique, 1992 : 7).

1.1.5.1 Manque de connaissance

Le manque de connaissances est vu comme la principale cause du transfert des connaissances acquises antérieurement, particulièrement celles de la L1 dans l'apprentissage de la L2, comme l'indique Andersen (1978, cité par Meisel, 1983 : 19) :

The learner replies on previously learned forms to express himself when he has not yet learned the appropriate form (Andersen, 1978: 44).

Cette proposition amène à considérer que les apprenants débutants, faute de solides connaissances en L2, auraient recours plus facilement à la L1 dans la production d'une L2 que les apprenants plus avancés dans cette L2. Parera (2004) produit la même conclusion issue de sa propre recherche. Néanmoins, il reste à connaître la proportion d'erreurs résultant du transfert de la L1 dans l'ensemble des erreurs commises par les apprenants. Comme nous le faisons remarquer concernant la relation entre le transfert et l'erreur, toute erreur ne provient pas du transfert de la L1. Il est aussi probable que les apprenants plus avancés produisent généralement moins d'erreurs, mais avec une proportion plus élevée d'erreurs dont la cause est l'interférence avec la L1 comme cause. Il faudrait néanmoins connaître la cause de ce « le manque de connaissance ». Kellerman (1977) fait la différence entre le *manque de connaissance par observation (ignorance-by-observation)* et le *manque de connaissance par auto-évaluation (ignorance-by-self-evaluation)*. Le premier renvoie à l'écart objectif entre les connaissances acquises chez l'apprenant et le référentiel des acquis maîtrisés, alors que le deuxième relève de la conscientisation de l'apprenant lui-même de son propre niveau de langue. Et ce n'est que lorsque l'apprenant se rendrait compte de son *manque de connaissance en L2 par auto-évaluation*, qu'il choisirait une stratégie pour le contourner ou y remédier. En attendant, l'apprenant resterait soit silencieux et éviterait l'usage de la forme de la L2 en question, soit chercherait une autre solution, par exemple utiliser ses connaissances en L1 pour produire en L2. Dans ces cas, l'acte de l'apprenant serait indépendant du réel manque de connaissances constaté par une tierce personne. À ce sujet, Zobl (1980), inspiré du travail de Wode (1977)²⁷, propose au contraire que certains apprenants aient à atteindre un certain niveau de L2 pour activer le transfert, car d'après lui ces apprenants doivent être capable d'apprécier la similarité entre la L1 et la L2 avant d'être capable d'utiliser le transfert. Ce point de vue rejoint celui des autres chercheurs qui préconisent le lien entre la perception de l'équivalence entre la L1 et la

²⁷ Wode (1977) étudie le phénomène de transfert de négation préverbal *no* à celle postverbal *not* chez les enfants allemands apprenant l'anglais.

L2 et l'usage du transfert de la L1, ce qui fait donc l'objet de la sous-section suivante.

1.1.5.2 Spécificité des langues et notion de psychotypologie

Autour des années 1980, de nombreux chercheurs commencent à contester l'effet prédictif de l'analyse contrastive en didactique des langues étrangères basée sur la dualité positive / négative du transfert de la L1. Parmi ces chercheurs, Kellerman (1977, 1979), Zobl (1980), Ringbom (1987) et Odlin (1989) indiquent que le transfert de la L1 n'est pas automatique, mais que c'est la distance entre la L1 et la L2, perçue par l'apprenant qui déterminerait la manière dont ce dernier pourrait recourir à la L1 pour combler ses difficultés en L2. Autrement dit, c'est la psycho-typologie, donc la perception subjective de la distance typologique entre les langues, et non la typologie linguistique, qui déclencherait le transfert. D'ailleurs, d'après Giacobbe et Lucas (1980), la référence à la L1 résulte plutôt de l'élaboration d'un cadre interprétatif à l'initiative des apprenants et non d'une comparaison systématique entre les langues. Nous ne pouvons pas mieux synthétiser l'idée de Kellerman (1979, 1980) et de Jordens (1979) que Véronique (1992), dont nous citons le propos ci-dessous :

On ne peut pas poser l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une L2 en des termes purement mécaniques de différences et de similitudes formelles ou fonctionnelles. L'apprenant possède une représentation de la spécificité des langues en présence et ce facteur intervient dans son activité en L2 (Véronique, 1992 : 11).

La notion de *spécificité des langues* fait référence à la classification de Kellerman (1977 : 102) entre les éléments de langage spécifiques (*language-specific*, désormais L-S) et les éléments de langage neutres (*langue-neutral*, désormais L-N). Les éléments L-S sont propres à la L1 et ne sont donc pas sujet au transfert vers la L2. À l'opposé, les éléments L-N désignent les éléments sensibles au transfert. Kellerman (1977) établit une liste des éléments L-S et L-N dans une langue. D'après lui, les EI, les proverbes ainsi que la morphologie flexionnelle, résisteraient au transfert, donc ils seraient des éléments L-S. Les éléments L-N, qui subissent facilement le transfert, seraient les « internationalismes », les expressions latines, les emprunts, les « différences linguistiques au niveau conceptuel »²⁸ et les conventions d'écriture, y compris la ponctuation. Dans un autre travail, Kellerman (1979 : 105) souligne que les éléments L-S et L-N peuvent fluctuer au cours de l'apprentissage et qu'ils dépendent surtout de la perception qu'a

²⁸ Elles correspondent aux éléments dans une langue qui peuvent avoir plusieurs équivalents dans une autre langue ainsi que les structures syntaxiques qui expriment un sens différent dans différentes langues.

l'apprenant de la distance interlinguistique. Il ne faut pas oublier que cette perception peut également être influencée par les représentations sociales (ou les stéréotypes) concernant la typologie des langues, telles que « l'espagnol est la langue étrangère la plus facile pour les anglophones » ou « le néerlandais et l'allemand sont identiques à l'exception de l'accent ».

1.1.5.3 Habitudes d'apprentissage de la langue cible

Il nous semble intéressant de mentionner Meisel (1983) qui est allé plus loin que Kellerman (1977, 1979) et Jordan (1977) dans l'étude du transfert de la L1 en tant que stratégie d'apprentissage d'une L2. D'après Meisel (1983), la méthode d'enseignement joue un rôle important dans le choix de cette stratégie : une méthode d'enseignement basée sur la traduction et l'explication des règles linguistiques en L1 favoriserait le transfert de la L1 chez les apprenants. En se fondant sur son hypothèse avancée en 1980, selon laquelle ce sont les apprenants qui seraient à l'origine du choix et de la façon d'utiliser le transfert de la L1, Meisel (1983) suppose que certains profils d'apprenants auraient tendance à utiliser, de façon consciente ou non, le transfert de la L1. Pour émettre cette hypothèse (1983), il s'inspire aussi des réflexions de Hatch (1974) et de Krashen (1977), et notamment de la recherche de Fitzgerald (1980) (cité par Meisel, 1983 : 22). Meisel (1983) pense que les apprenants qui se concentrent sur les règles au détriment du sens utiliseraient davantage le transfert que les autres, même si la situation communicative n'est pas favorable au transfert de la L1, par exemple avec un interlocuteur qui ne connaît pas la L1 de l'apprenant.

1.1.6 Ce que nous retenons pour notre recherche

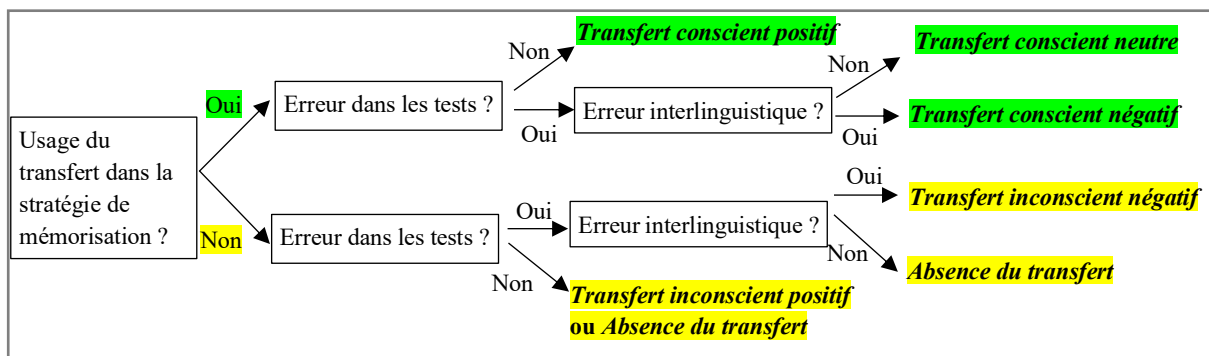
De cette section, nous retenons les points suivants :

- (1) Le transfert de la L1 peut relever d'un choix conscient de la part de l'apprenant ou être inconscient ;
- (2) Il s'agit d'un processus psycholinguistique qui n'est pas directement observable ;
- (3) Les erreurs peuvent refléter l'usage du transfert de la L1 (en cas de transfert négatif), mais ce type d'erreurs est à identifier parmi les erreurs qui peuvent être du type intra-lingual ;
- (4) Le transfert de la L1 n'est pas uniquement source d'erreur, il peut aussi jouer un effet positif sur l'apprentissage de la L2 ;

(5) Les causes du transfert de la L1, qu'il soit conscient ou non, peuvent être dues à différents facteurs. Les recherches sur ce point doivent cependant être poursuivies.

Dans notre propre recherche, nous distinguons d'abord le transfert de la L1 utilisé soit comme une stratégie d'interprétation de nouvelles EI, soit comme une stratégie de mémorisation des EI. Pour l'usage du transfert dans l'interprétation des EI, nous pouvons nous appuyer sur l'explicitation orale des apprenants (obtenue par les approches de verbalisation, présentée dans la section 1.2.1 du Chapitre 4). Pour le transfert de la L1 dans l'acquisition des EI, nous devons considérer non seulement le transfert utilisé comme une stratégie de mémorisation consciente, mais aussi comme une stratégie automatisée (qui relève de l'inconscient). Pour le transfert inconscient, nous devons nous attendre à ce que l'apprenant n'évoque à aucun moment son usage du transfert, mais que les indices de cet usage puissent être observés. Cela pose alors la question : comment identifier l'usage du transfert de la L1 chez l'apprenant ? Selon les théories sur le transfert linguistique, nous pouvons proposer une méthode pour déterminer l'usage du transfert de la L1 dans l'acquisition des EI, illustrée par le schéma suivant :

Figure 8. Méthode de détermination du transfert selon effet positif / négatif



La verbalisation des stratégies de mémorisation de l'apprenant permet de nous indiquer l'usage du transfert de type conscient. Néanmoins, lorsque nous ne trouvons pas de trace d'usage du transfert de la L1 dans la stratégie de mémorisation de l'apprenant, nous devons considérer deux possibilités : soit le non-usage du transfert ou un transfert inconscient. Néanmoins, l'identification de ce dernier type de transfert est avant tout hypothétique. Le traitement des erreurs ne donne pas la certitude d'y relever un effet positif ou négatif du transfert de la L1. Pour combler ces difficultés méthodologiques, il nous paraît plausible de nous appuyer à la fois sur l'analyse qualitative et sur l'analyse statistique, notamment avec l'aide de la statistique inférentielle. En effet, la statistique inférentielle permet de relever les relations corrélationnelles (test de Spearman, par exemple) ou dépendantes (test de Khi-carré, par exemple) entre l'usage

du transfert de la L1 et la maîtrise des EI. La contrainte repose néanmoins toujours sur la question de comment identifier l'usage du transfert inconscient. Compte tenu de notre limite dans l'identification de ce type de transfert, nous choisissons de nous pencher davantage sur le transfert de la L1 en tant que stratégie consciente, que nous nommons « transfert conscient de la L1 ».

1.2 Transfert linguistique en didactique d'une L2

Comment la notion de transfert linguistique est-elle perçue en classe de langues étrangères ? La réponse à cette question amène le transfert de la L1 au centre d'une discussion didactique.

La didactique des langues étrangères évolue souvent avec les recherches en linguistique et en psycholinguistique. Si les méthodes traditionnelles sont influencées par le béhaviorisme et le structuralisme, les nouvelles approches de l'enseignement en FLE trouvent une nouvelle impulsion dans le développement des recherches en linguistique cognitive et en psycholinguistique. Cette évolution s'accompagne également du changement de vision de la place de la L1 dans l'apprentissage d'une L2. Nous choisissons de présenter cette évolution dans un ordre chronologique.

1.2.1 Recours à la L1 dans les méthodes traditionnelles

Dans la première période de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, nous observons une régression progressive de la place de la L1, depuis la méthode grammaire-traduction qui est apparue dans l'enseignement du latin à la fin du XVI^{ème} siècle, jusqu'à l'apparition de différentes méthodes traditionnelles : la méthode directe, la méthode audiovisuelle et la méthode SGAV au XX^{ème} siècle.

La méthode grammaire-traduction est appelée parfois *méthode bilingue*, puisqu'elle suppose que l'enseignant sache maîtriser la langue des apprenants pour la traduction et les explications. En effet, elle consiste à développer des capacités de traduction des œuvres littéraires dans la langue cible ainsi que les facultés mémorielles de l'apprenant, avec comme objectif de « former de bons traducteurs de textes littéraires » (Cornaire & Raymond, 1999 : 5). Son efficacité pour le développement des compétences communicatives chez les apprenants est fortement contestée, notamment par les enseignants et didacticiens partisans de « nouvelles approches ».

La méthode directe, fortement développée autour des années 1950, est opposée à la méthode grammaire-traduction en ce qui concerne la place accordée à la L1. L'usage de la L1, voire d'une tierce langue véhiculaire, par exemple l'anglais, est interdit. Pour l'explication, l'enseignant doit recourir à d'autres moyens, par exemple des gestes, des mimes ou des dessins. Pour les mots abstraits, l'explication s'appuie sur des mots déjà connus en L2. L'apprenant suit un processus d'induction des règles sans l'explicitation de l'enseignant. Cependant, l'absence d'une autre langue en classe n'empêche pas les apprenants de pratiquer une traduction silencieuse (*traduction mentale* selon Kern, 1994). L'enseignant est également contraint dans la vérification du niveau de compréhension de l'apprenant. En conclusion, la démarche est essentiellement hypothétique : l'apprenant fait des hypothèses sur ce qu'enseigne l'enseignant et l'enseignant fait des hypothèses sur ce que comprend l'apprenant.

Au cours des années 50 et au début des années 60 sont apparues la méthode audio-orale et la méthode SGAV (structuro-global audio-visuelle). Elles sont nées de la rencontre entre la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale. La L1 était alors considérée comme « un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire de rendre difficile l'accès à la langue étrangère » (Castellotti, 2001 : 18).

1.2.2 Rôle de la L1 revisité en psychologie cognitive

Quelques décennies plus tard, la conception cognitiviste s'est développée. On commence à reconnaître la L1 et d'autres langues acquises comme faisant partie des connaissances antérieures qui sont importantes dans la construction de nouvelles connaissances. Corder (1967) estime que pour construire des hypothèses sur la L2, l'apprenant se base naturellement sur ses connaissances en L1. Il propose de considérer les erreurs produites par l'apprenant comme un indicateur important de son processus d'apprentissage et de l'emploi d'une stratégie d'apprentissage, plutôt qu'une persistance du système de la L1. Corder décharge la L1 de son apport négatif et valorise les erreurs dans l'apprentissage de la L2, un point de vue controversé à l'époque. Malgré cela, la méthode communicative s'est développée en s'inspirant du développement de la psychologie cognitive et en réaction aux méthodes basées sur le behaviorisme (audio-orale et SGAV), mais elle change peu la situation : le recours à la L1 est toléré, mais uniquement dans des cas exceptionnels. Ce recours reste un choix subalterne par rapport aux autres méthodes (Germain, 2001) :

C'est la L2 qui est utilisée en salle de classe. Toutefois, à la limite, lorsque cela s'avère impossible ou irréaliste, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances (Germain, 2001 : 210-211).

En psycholinguistique est développée la notion de métacognition (Flavell, 1976). D'après Tardif (1992 : 59), cette notion « se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives ». Parallèlement, les travaux menés dans ce domaine commencent à souligner l'importance de la métacognition dans l'apprentissage d'une L2. Deux aspects sont importants dans la métacognition : la connaissance et le contrôle. Dans le domaine de la connaissance, « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Tardif, 1992 : 32). La L1 fait partie des connaissances antérieures, elle joue donc un rôle important, comme cela a été souligné en psychologie cognitive au début de son développement dans les années 1960. En ce qui concerne le contrôle, la L1 se voit surtout attribuer le rôle d'une langue matrice dans le processus d'appropriation de la L2. Selon Gajo (2000 : 13), la L1 peut « assumer une fonction essentiellement métalinguistique », lorsque le recours à la L1 vise à mener des réflexions et donne des explications à propos de la L2. Ici, la L1 est évoquée comme la langue de communication (pour l'explication) et la langue de référence (pour la réflexion et l'explication).

En didactique des langues étrangères, les recherches traitant de la question du rôle de la L1 et de la comparaison interlinguistique se multiplient. Parmi celles-ci, nous pouvons compter les travaux de Trévisé (1994, 1996), de Dabène (1996) et de Castellotti (2001). Trévisé (1994, 1996) souligne le rôle des représentations et des activités métalinguistiques sur l'acquisition des langues. Dabène (1996) met en avant quant à lui la nécessité de prendre en compte, dans l'élaboration des méthodes d'enseignement, l'aspect psycholinguistique de l'apprenant face aux similitudes et différences entre les langues qu'il a antérieurement acquises. Quant à Castellotti (2001), elle fait remarquer la pertinence de considérer la L1 des apprenants en classe de langue, car « la langue première peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères » (Castellotti, 2001 : 47). Nous pouvons par ailleurs citer Duccini (2013) qui synthétise la revalorisation de la L1, notamment pour son apport métacognitif, dans l'enseignement des langues actuelles :

Il semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en occurrence). À travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé et rendu conscient de sa gestion (Duccini, 2013 : 13).

Nous pouvons comprendre que « la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle) » exerce ici surtout un rôle d'ordre métacognitif, puisqu'elle permettrait notamment de contrôler l'apprentissage par une « conscientisation ».

Certains chercheurs commencent alors à parler de l'utilisation de la traduction en classe de langues étrangères, notamment dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire (Lamy, 1989 ; Séguin, 1989 ; Tréville, 1989). La traduction pédagogique réapparaît alors. Elle renvoie à une pratique pédagogique lorsque l'enseignant éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire, surtout lorsqu'il estime qu'une reformulation n'est pas suffisante. Il s'agit d'une commodité qui fait gagner du temps et va dans le sens de l'efficacité et de la précision (Lavault, 1998). Selon Cuq (2003), la traduction pédagogique peut avoir, selon le moment didactique où on l'emploie, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation. Par exemple, la traduction de L2 en L1 (la version) peut servir à contrôler la compréhension, alors que la traduction de L1 en L2 permet de mettre en pratique les connaissances en L2 de l'apprenant. L'usage de la L1 en tant que langue de communication en classe est également légitimé par son apport affectif (sécurisant, rassurant, familier, spontané, confiant), notamment avec les apprenants débutants :

On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, devant la moindre difficulté, derrière la 'valeur sûre' d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante (Castellotti, 2001 : 50).

1.2.3 Place de la L1 dans les nouvelles approches

Avec l'apparition du CECRL en 2001, l'approche communicative évolue graduellement vers une approche actionnelle. L'enseignement des actes de parole ne se limite plus à la salle de classe ou au milieu de simulation. L'approche actionnelle consiste à inciter l'apprenant à être un *acteur social*, c'est-à-dire savoir utiliser la langue cible pour réaliser une action au sein de la société. Puren (2009 : 123) considère l'approche actionnelle comme une « perspective de l'agir social [...] pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités

d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière ». Cette définition change l'orientation des méthodes traditionnelles qui « veulent que les apprenants soient capables de réaliser des actions eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage » (Puren, 2009 : 123).

Dans la perspective actionnelle, le statut des erreurs dans l'apprentissage / enseignement d'une L2 est également modifié : celles-ci sont plutôt vues comme constructives. Plus de 60 ans avant, on l'a vu, Corder (1967) proposait déjà une mise en valeur des erreurs dans l'apprentissage de la L2. De nos jours, de plus en plus de chercheurs vont dans le même sens et positivent le rôle de l'erreur. Par exemple, Giordan *et al.* (2013 :4) souhaitent que « l'erreur prenne toute sa place dans la dynamique de la pensée [...], [qu'] elle devienne constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier ». Il est possible que cette reconnaissance de la valeur de l'erreur puisse également contribuer à la tolérance, voire à la reconnaissance de l'usage de la L1 en classe de langue. De plus, dans cette perspective actionnelle, l'interaction entre L1 et L2 est encouragée en faveur du développement des compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 1997). En effet, c'est au regard de la notion du plurilinguisme, c'est-à-dire le répertoire linguistique dynamique et évolutif de l'individu, que le CECRL propose la perspective actionnelle. Par les compétences plurilingues et pluriculturelles, on entend « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 11). Deux concepts qui se situent dans le champ de recherche en plurilinguisme – le trans-langaging et l'intercompréhension – méritent d'être mentionnés. Le concept de translanguaging est en général considéré comme une stratégie d'apprentissage qui vise une acquisition efficace de deux langues concernées (Baker, 2011, cité par Reisner & Schwender, 2020 : 210). Quant à l'intercompréhension, les approches pédagogiques basées sur ce concept « exploitent les ressemblances et similarités (typologiques) entre langues voisines pour faciliter le processus d'apprentissage, en se basant d'abord sur les pré-acquis dans l'une des langues appartenant à la même famille linguistique » (Schwender & Reissner, 2019 : 214). Il nous semble aussi intéressant de mentionner l'approche de l'éveil aux langues (*Awareness of Languages*), inventée et développée par Hawkins (1985, 1987). Cette approche, au contraire des approches présentées précédemment, ne concerne pas l'enseignement d'une langue particulière. Elle consiste à développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et

culturelle, notamment chez les enfants. Les élèves apprendraient à observer les langues, à les comparer et à émettre des hypothèses sur leur relation.

1.2.4 Ce que nous retenons pour notre recherche

La place accordée à la L1 dans l'enseignement se manifeste principalement par la place accordée à deux activités linguistiques ou métalinguistiques : la traduction (pédagogique) et la comparaison entre la L1 et la L2. Néanmoins, il convient de noter que le transfert de la L1 peut être seulement l'un des processus suscités dans ces deux activités. En effet, l'objectif de celles-ci n'est pas uniquement de faire relever les similitudes (condition minimale pour le transfert), mais aussi de faire prendre conscience des différences entre les langues par les apprenants. Ce qui est pourtant certain, c'est que ces activités mettent toutes deux en jeu le transfert de la L1.

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre de notre thèse, la méthode traditionnelle chinoise, dominante dans le contexte de l'enseignement du FLE en Chine, n'est pas tout à fait la même que la méthode traduction-grammaire. Nous pouvons pourtant considérer qu'elles accordent à la L1 la même importance dans l'enseignement que d'autres méthodes d'enseignement. Excepté les raisons que nous avons évoquées dans le contexte d'enseignement à propos de l'ordre institutionnel ou conceptuel (Chapitre 1), la principale raison de la persistance de cette méthode traditionnelle tient au sentiment d'« assurance » qu'elle apporte à l'apprenant, et au sentiment de « maîtrise pédagogique » qu'elle apporte à l'enseignant, qui mesure l'acquisition de la L2 au travers de la capacité à traduire cette langue en L1.

Dans les approches d'enseignement recommandées actuellement en France, la L1 est essentiellement valorisée pour son rôle dans le développement des compétences métacognitives, mais aussi dans le développement de compétence plurilinguistique. Néanmoins, ces approches s'inscrivent dans une perspective européenne. Dans le contexte de l'enseignement du français en Chine dans lequel notre recherche s'inscrit, il ne s'agit pas de la même direction idéologique. Il nous faut donc nous appuyer davantage sur les recherches empiriques pour examiner les avantages ou les inconvénients du transfert de la L1 sur la maîtrise des EI en L2.

1.3 Études sur le transfert linguistique avec les EI

Dans les recherches que nous avons parcourues, deux études couramment citées peuvent nous servir de cadre théorique : l'expérience de Kellerman (1977, 1979) et la recherche de Irujo

(1986). En effet, Kellerman (1977, 1979) étudie, au moyen des EI, le fonctionnement du transfert de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, et Irujo (1986) révèle l'influence de ce transfert dans l'apprentissage des EI en L2 (en compréhension et production). Il nous semble donc intéressant de les mentionner de façon précise dans une section distincte.

1.3.1 L'expérience de Kellerman (1977, 1979)

Kellerman (1977) suppose que le transfert est une activité cognitive plus ou moins consciente qui résulte d'une procédure de prise de décision. L'expérimentation qu'il a menée sur les EI (néerlandais-anglais) utilise ainsi un test de décision. Il demande aux apprenants néerlandais de EFL (anglais comme langue étrangère) de juger de l'acceptabilité de 20 EI d'origine néerlandaise mais traduites en anglais. Les résultats de cette expérimentation « préliminaire » comme il l'a nommée, sont discutés ensuite dans son article de 1979. Kellerman (1977) met les résultats en commun avec les résultats issus d'une recherche expérimentale similaire de Jordens (1977). Il est d'accord avec Jordens (1977) pour considérer que les EI sont des éléments « marqués » d'une langue, c'est-à-dire des éléments qui sont perçus comme spécifiques (L-S) (notion introduite dans la section 1.1.5.2), notamment lorsque l'apprenant se rend compte de la distance entre les deux langues après un temps d'apprentissage. Cette notion de « marquage » permet d'expliquer le phénomène qu'observe Kellerman (1979) : les apprenants en 1^{re} année de L2 considèrent plus facilement comme incorrectes les EI de leur L1 traduites en L2, alors que les apprenants en 2^e année ont tendance à accepter ces mêmes expressions, donc à accepter le transfert. Les chercheurs interprètent ce phénomène ainsi : les apprenants débutants, n'ayant pas encore eu beaucoup de contact avec la L2, dépendraient davantage de leurs propres « ressentis » concernant la distance interlinguistique. Ils se référeraient davantage à une représentation socialement partagée : « L'anglais est différent du néerlandais ». En revanche, les apprenants plus avancés se sont déjà formés une idée de la distance interlinguistique, en se basant sur leur apprentissage qui s'avère plus objectif (qui reste subjectif tout de même). Kellerman (1977) s'attend à ce que les apprenants de 3^e année aient plus de facilité à distinguer les EI correctement traduites des EI incorrectes. Néanmoins, l'auteur ne mesure aucune amélioration dans la capacité de discernement chez ces apprenants par rapport aux apprenants moins avancés. Cela suggère que les connaissances concernant les EI font toujours défaut, quel que soit le niveau de langue.

Une des limites de son expérimentation, comme Kellerman (1979) le fait remarquer lui-même, est la non prise-en-compte de facteurs qui pourraient également influencer la décision

d'acceptabilité de l'apprenant, par exemple la transparence / l'opacité sémantique des EI. Kellerman (1979) réalise ainsi un test parallèle, en reprenant la recherche de Jordens (1977). Selon Jordens (1977), les EI ayant, d'après les apprenants, un sens opaque résisterait mieux au transfert que les EI jugées transparentes. Le résultat de ce test parallèle confirme cette corrélation entre l'opacité sémantique et le choix du transfert de la L1. Kellerman (1977 : 44) fait l'hypothèse selon laquelle ce serait la difficulté dans la déduction du sens de l'EI (l'opacité) qui laisserait les apprenants se rendre compte de la particularité de l'EI par rapport au système de leur L1. Suivant ce raisonnement, il semble que le recours au transfert résulte, en fin de compte, de la distance perçue entre la L1 et la L2. Les études de Kellerman (1977, 1979) et de Jordens (1977) semblent se rejoindre dans l'idée selon laquelle le transfert n'est pas déterminé par les langues en question (L1 et L2), mais par le jugement subjectif de l'apprenant à l'égard de la distance entre la L1 et la L2, ainsi que par ses connaissances dans ces deux langues.

Les thèses de Kellerman amènent finalement la notion de transfert, initialement behavioriste, vers une perspective cognitive, par le biais de l'interlangue²⁹, parce que le transfert est considéré comme une « activité créative de l'apprenant dans la construction de son système linguistique » (Giacobbe, 1992 : 48-49). La remarque de Klein (1989) va dans le même sens :

La distance et la perception de la distance sont deux choses différentes. On ne peut pas réduire le problème de la comparaison à la recherche des divergences structurelles entre un état de la langue de l'apprenant et la variété de la langue cible. C'est bien plutôt l'évaluation subjective de ces divergences par chaque apprenant qui est décisive (Klein, 1989 : 90).

1.3.2 La recherche d'Irujo (1986)

Irujo (1986) étudie l'effet du transfert de la L1 sur la compréhension et la production des EI en L2, alors que la plupart des recherches sur les EI ne s'intéressent qu'à la compréhension (ces recherches sont présentées dans la section 2.1). Le chercheur choisit 45 EI anglaises, catégorisées en 3 types selon leur niveau d'équivalence en sens et en forme avec les EI correspondantes en espagnol : les *EI identiques* (ang. *to have on the tip of my tongue* / esp. *tener en la punta de la lengua*, litt. 'avoir sur la pointe de la langue'), les *EI similaires* (ang. *to kill two birds with one stone*, litt. 'tuer deux oiseaux avec une pierre' / esp. *matar dos pájaros de un tiro*, litt. 'tuer deux oiseaux avec un tir') et les *EI différentes* (ang. *to pull his leg*, litt. 'lui tirer

²⁹ La notion d'interlangue est expliquée dans la section 3.1.4 de ce chapitre.

la jambe' / esp. *tomarle el pelo*, litt. ' lui tirer les cheveux'). Des apprenants vénézuéliens de EFL avec l'espagnol comme L1, participent aux quatre tests liés à ces EI :

- 1) Test de reconnaissance : identifier les EI parmi une suite de mots similaires ;
- 2) Test de compréhension : définir le sens d'une EI donnée ;
- 4) Test de rétention : compléter une phrase avec une EI ;
- 5) Test de production : fournir une EI en L2 correspondant à un contexte donné en L1.

Avant ces tests, une tâche d'évaluation de la fréquence de l'usage des EI est proposée aux apprenants pour connaître leur niveau de familiarité avec chaque EI. Les résultats montrent que les EI totalement équivalentes sont les plus faciles à comprendre, à reconnaître et à réemployer. Les *EI similaires* sont aussi faciles à comprendre que les *EI identiques*, mais elles sont les moins résistantes aux interférences de la L1. Enfin les *EI différentes* semblent les plus difficiles dans la compréhension, mais elles sont celles les moins affectées par l'interférence de la L1. Dans chaque type d'EI, celles qui sont jugées fréquentes (selon les résultats du test de familiarité), transparentes et constituées de mots et de structure simples sont les mieux réussies dans tous les tests.

Une recherche plus récente de Charteris-Black (2002) donne des résultats similaires, elle atteste du lien qui existe entre les types d'EI selon le degré d'équivalence en L1-L2 et les difficultés en compréhension et en production des EI. Charteris-Black (2002) suggère ainsi une prise en compte de l'équivalence L1-L2 dans l'évaluation de la difficulté des EI. D'après lui, il faut aussi différencier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des EI en L2 en fonction de leur degré d'équivalence avec celles de la L1 de l'apprenant.

1.3.3 Ce que nous retenons pour notre recherche

Les résultats de la recherche d'Irujo (1986) et celle de Charteris-Black (2002) permettent de nuancer la conception de l'analyse contrastive. Selon cette dernière, c'est la similitude entre les deux langues qui aide à l'apprentissage, alors que les différences vont créer des difficultés puisqu'elles sont sources d'interférences. Ces recherches sur les EI révèlent alors que les différences linguistiques causent plus de difficulté en compréhension, mais qu'elles permettent d'éviter les interférences avec la L1 dans la production. Ce sont les similitudes partielles (notamment au niveau des constituants lexicaux des EI) qui sont à l'origine des difficultés en production. Alors, qu'est-ce que cela donnera lorsqu'il s'agit de deux langues qui n'ont pas de lien de parenté aussi prononcé que celui entre l'anglais et l'espagnol, par exemple le français et le chinois ? En effet, les systèmes linguistiques entre ces deux langues sont assez différents,

notamment en morphologie et la présence / absence de certains éléments grammaticaux, comme les particules chinoises, les déterminants français.

La recherche de Kellerman (1977, 1979) nous rappelle alors la nécessité de prendre en compte la perception subjective des apprenants comme l'une des variables liées à l'apparition du transfert de la L1 chez les apprenants. Il nous faut donc vérifier son lien avec l'usage du transfert de la L1. Se pose néanmoins la question de l'adéquation du recueil des informations concernant cette variable avec le protocole de notre expérimentation (Chapitre 4). Nous reviendrons sur ce point dans le Chapitre 5.

Dans notre expérimentation, nous avons choisi d'examiner les effets du transfert en tant que stratégie consciente dans la maîtrise des EI, ce qui n'est pas réellement étudié dans les recherches précédemment citées. Par ailleurs, ces recherches ne nous renseignent pas sur les activités cognitives des apprenants lors la réalisation des tests concernant les EI. Elles analysent davantage les résultats issus de tâches hors-ligne, c'est-à-dire que l'on n'étudie le phénomène en question que par les données finales sans connaître le processus de traitement des informations. Ce dernier, selon nous, reste digne d'intérêt pour comprendre le transfert de la L1 chez les apprenants.

2. Compréhension des expressions idiomatiques et transfert linguistique

Dans le chapitre 2, nous avons exposé quelques recherches sur la compréhension des EI en L1. Elles permettent de clarifier les caractéristiques des EI ainsi que l'influence de ces dernières sur le processus de compréhension. Les modèles de compréhension qui en découlent se différencient notamment selon le rôle qu'ils accordent à l'interprétation littérale et à l'interprétation idiomatique. Cette division théorique est reprise par les études sur la compréhension des EI en L2, mais celles-ci ne se situent pas dans la même dynamique de recherche que les recherches en L1. Pour mettre en évidence les particularités du traitement cognitif chez les apprenants étrangers, nombreuses sont les recherches qui utilisent une démarche comparative, qui est de comparer le processus de traitement des EI chez les apprenants non-natifs et chez les monolingues (natif ou étranger monolingue) ; c'est la démarche adoptée, par exemple, par Nelson (1992), Matlock et Heredia (2002) et Abel (2003).

Dans cette section, nous présentons d'abord quelques modèles de compréhension des EI (section 2.1). Nous mettons ensuite en évidence les différentes stratégies que mettent en œuvre les apprenants (section 2.2).

2.1 Quelques modèles de compréhension des EI en L2

Relevant du domaine psycholinguistique, les études des modèles de compréhension des EI en L2 sont, pour la plupart, expérimentales. Les paramètres d'expérimentation diffèrent cependant d'une recherche à l'autre. Cela explique sans doute la variété des théories et des modèles qui en découlent. À côté des résultats de recherche sous forme de modèle de compréhension, il nous semble aussi important d'examiner des paramètres expérimentaux, car toute théorie est déterminée par de nombreuses variables qui sont, elles aussi, contextualisées par le protocole de l'expérimentation. Pour ne pas entrer trop dans les détails, nous présentons uniquement les aspects des paramètres expérimentaux qui nous semblent essentiels, tels que le profil du public, leurs langues, leurs niveaux de langues, le protocole d'expérimentation, les stimulus (type d'expressions) et les variables prises en compte.

Les objets qu'étudient Nelson (1992) (section 2.1.1) et Matlock et Heredia (2002) (section 2.1.2) sont respectivement les phrases contenant une métaphore (par ex. *Un arbre est*

un parapluie ; La vérité est un labyrinthe.) et les verbes à particules³⁰ (par ex. *look up* ‘consulter’, *eat up* ‘dévorer’). Bien que les éléments linguistiques utilisés par ces chercheurs ne correspondent pas exactement à notre définition des EI, ces deux recherches nous semblent tout de même intéressantes pour éclairer la façon dont les bilingues comprennent et mémorisent des formes linguistiques qui impliquent une double lecture, compositionnelle et non-compositionnelle, comme c’est le cas pour les EI.

2.1.1 Nelson (1992)

Nelson (1992) étudie les effets de différents traitements des phrases contenant une métaphore sur la mémorisation de celles-ci. Les participants sont composés d’étudiants anglophones monolingues et d’étudiants d’origine francophone ou hispanophone ayant des niveaux d’EFL plus ou moins variés. Le chercheur propose six tâches en manipulant les consignes et le type de stimulus, en présupposant que les participants ne réalisent que les tâches qu’on leur demande de faire (selon la théorie de Burbules, 1989). Les stimulus sont constitués de deux listes de phrases isolées en L1, l’une comprenant des phrases métaphoriques et l’autre des phrases non-métaphoriques mais formellement similaires. La tâche consiste à traduire les phrases ou à les copier. Les consignes sont les suivantes :

- (1) Traduire en anglais le sens figuré des phrases métaphoriques de la L1 ;
- (2) Traduire en anglais le sens littéral des mêmes phrases métaphoriques ;
- (3) Traduire en anglais les mêmes phrases mais sans précision sur la façon de traduire ;
- (4) Traduire en anglais des phrases non-métaphoriques ;
- (5) Copier des phrases métaphoriques ;
- (6) Copier des phrases non-métaphoriques.

Chaque étudiant non-natif de l’anglais réalise une tâche associée à l’un de ces six consignes ; chaque étudiant natif effectue une tâche avec l’une des consignes (1), (5) et (6).

En premier lieu, une comparaison des performances de rappel chez les participants qui traduisent et chez les participants qui copient amène à confirmer l’hypothèse suivante : le processus cognitif impliqué dans l’activité de traduction est plus complexe que celui utilisé dans l’activité de copiage, malgré la durée plus importante que l’apprenant passe dans cette dernière tâche. Ce n’est donc pas le temps de la tâche, mais le niveau de complexité d’une tâche qui

³⁰ Les verbes à particules peuvent également être interprétés comme des structures composées d’un verbe et d’une préposition.

affecte l'efficacité de la mémorisation. Ce constat rejoint les résultats des autres recherches sur la rétention du lexique liée au niveau de traitement, que nous présentons dans la section 3.2.4.

Nelson (1992) compare ensuite les performances des participants qui réalisent différentes tâches de traduction. Les résultats montrent que les étudiants qui traduisent le sens littéral des phrases métaphoriques retiennent moins bien que ceux qui réalisent d'autres tâches de traduction (1), (3) et (4). L'auteur conclut que le traitement du sens littéral des métaphores implique un processus distinct que celui dans d'autres tâches, et que les étudiants bilingues procèdent de la même façon cognitivement pour accéder au sens des phrases métaphoriques (figuré) que pour les phrases non-métaphoriques (littéral). D'après ces résultats, le traitement du sens figuré serait automatique lorsqu'un bilingue est confronté à la métaphore. Ce point de vue se rapproche du modèle de traitement proposé par Gibbs (1980) avec son *modèle d'accès direct des EI*, mais celui-ci concerne uniquement les natifs (section 2.1.3 du Chapitre 2). D'après Nelson, qui a effectué une expérience similaire chez des natifs, la différence entre les locuteurs natifs et les locuteurs bilingues réside dans leurs compétences métaphoriques, c'est-à-dire l'étendue de leurs connaissances en métaphore et leur capacité à déduire le sens figuré des formes métaphoriques. Les natifs, ayant une compétence plus élevée dans la compréhension et la production des métaphores, ont plus de facilité dans la déduction du sens des phrases métaphoriques que les apprenants non-natifs. Cette affirmation nous incite à penser que le développement de la compétence métaphorique chez les apprenants pourrait également favoriser la compréhension et la mémorisation des EI.

Nous avons précisé, au début de cette section, que les stimulus utilisés (les phrases métaphoriques) dans les expérimentations de Nelson (1992) sont assez différents des EI selon notre définition. Il s'agit de phrases comparatives comme *un arbre est un parapluie, l'amour est une fleur, l'évolution est une loterie*. Les éléments mis en comparaison dans ces phrases sont mis en évidence par la structure syntaxique : la source de la métaphore se trouve en tête de la phrase et le domaine (ou la destination) à la fin. De ce fait, la gymnastique de mémorisation ne repose que sur l'association entre la source et le domaine. En revanche, dans la plupart des EI telles que nous les avons définies, il s'agit de métaphores *in absentia*, c'est-à-dire que la source et le domaine ne sont pas présents dans l'expression même, comme dans *jouer avec le feu*, idio. 'prendre des risques', LE DANGER EST LE FEU n'est pas explicité. La mémorisation des EI impliquerait un traitement cognitif plus complexe que les phrases métaphoriques de Nelson (1992). Cela nous conduit à être prudent dans la transposition des résultats de Nelson (1992) à notre recherche, qui s'intéresse à des formes linguistiques plus complexes.

2.1.2 Matlock et Heredia (2002)

Matlock et Heredia (2002) s'interrogent sur la compréhension des verbes à particules (*phrasal verbs*) chez les monolingues anglais et les apprenants d'EFL possédant différentes L1 (chinois, amharique, français, etc.). Pour l'expérimentation, les apprenants sont scindés en bilingues avancés (ceux qui ont appris l'anglais avant 12 ans) et bilingues tardifs (ceux qui ont appris l'anglais après 12 ans).

Les chercheurs mesurent le temps que prennent les monolingues et les bilingues dans la lecture des phrases comprenant un verbe à particule, que le sens ne soit pas compositionnel (par ex. *look up*, 'chercher' dans *Teri looked up the pilot's address on the computer*), ou qu'il le soit (par ex. *look up*, 'lever les yeux' dans *Teri looked up her friend's chimney with a flashlight*). La première expérimentation consiste à demander aux participants d'écrire un mot derrière le verbe à particule proposé, par exemple *Bret spoke on ___*. Dans la deuxième expérimentation, les participants évaluent la pertinence des phrases comprenant ces constructions. Matlock et Heredia (2002) découvrent que les monolingues et les bilingues avancés réagissent plus rapidement aux verbes à particules de sens compositionnel, tandis que les bilingues tardifs prennent plus de temps que les précédents dans les deux cas de figure. Leur recherche approfondie montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les monolingues et les bilingues avancés. Cette recherche met en évidence le fait que le traitement du sens littéral et du sens figuré est étroitement lié au niveau de maîtrise en L2 chez les bilingues. Pour expliquer ces résultats, les auteurs émettent l'hypothèse que les bilingues tardifs interprètent toujours les formes linguistiques littéralement dans un premier temps, alors qu'un bilingue avancé en L2 pourrait interpréter ces mêmes formes aussi facilement que les monolingues. Cela correspond donc également, comme le modèle de compréhension des phrases métaphorique de Nelson (1992), au *modèle d'accès direct des EI* de Gibbs (1980).

Les auteurs évoquent la nécessité de transférer cette analyse sémantique sur les verbes à particules aux EI, puisque « *phrasal verbs are small idioms* » (Jackendoff, 1995, cité par Matlock & Heredia, 2002 : 255). En effet, comme la plupart des EI, le sens des verbes à particules peut ne pas être compositionnel. Le verbe perd son sens propre et compose avec la particule un sens global autre que l'addition des sens des mots constituants, par exemple *eat up*, 'tout manger' n'est pas compositionnel, la préposition *up* ne renvoie plus à la localisation 'haut'. Le figement syntaxique à degré différent est un autre point commun entre les EI et la plupart des verbes à particules. Par exemple :

- (12) a. *He ate up the apple.*
b. **He ate quickly up the apple.*
c. *He ate it up. (it = apple)*
d. ??*He ate up it. (it = apple).*

- (13) a. *Let's go on the way.*
b. **Let's go the way on. (it = way)*
c. **Let's go on it. (it = way)*
d. **Let's go it on. (it = way)*

Pour le verbe à particule *eat up*, ‘tout manger’, aucun élément sauf un pronom ne peut être inséré entre le verbe *eat* et la particule *up* (exemple de Matlock & Heredia, 2002). L’autre verbe à particule *go on*, ‘continuer’ a plus de contraintes syntaxiques.

Certains psycholinguistes soutiennent que les verbes à particules sont stockés de la même façon que les EI dans le lexique mental. Nous pouvons, de ce fait, considérer que les verbes à particules constituent un type d’EI. Cependant, il convient de ne pas généraliser les résultats de la recherche de Matlock et Heredia (2002) à l’ensemble des EI. Les verbes à particules ayant une forme assez homogène, ils ne sont pas représentatifs des EI qui sont, quant à elles, très hétérogènes. Cette recherche est tout de même intéressante pour répondre à la question concernant la relation entre l’ambiguïté sémantique et le bilinguisme.

Les auteurs considèrent que l’aisance dont un bilingue jouit dans la recherche du sens figuré est liée à la maturité du bilinguisme. Plus la langue serait maîtrisée, plus il serait facile pour un bilingue d’interpréter le sens figuré d’une forme ambiguë. Il faudrait néanmoins nuancer ici la définition du niveau de langue. S’agit-il du niveau de langue en général ou de compétences langagières spécifiques ? Les verbes à particules étant particulièrement abondants en anglais, la progression du niveau en anglais s’accompagne souvent de l’accroissement des connaissances sur les verbes à particules. En revanche, les EI constituent une forme linguistique relativement spécifique, et même marginalisée dans l’enseignement de la langue. La connaissance des EI ne va donc pas forcément de pair avec le niveau de langue. Même les natifs n’accèdent pas tous facilement au sens idiomatique des EI, surtout quand il s’agit d’EI régionales ou inusitées.

Pour mieux comprendre les causes du lien entre la compétence en EI et la maturité de langue concernée, il est intéressant de citer le travail de Kecskés (2000). Ce dernier considère que la difficulté qu’éprouvent les apprenants étrangers dans l’interprétation du sens figuré des EI n’est pas directement liée à la maîtrise de la grammaire en L2³¹ (quand celle-ci constitue le critère essentiel pour déterminer le niveau de langue). Selon lui, cette difficulté est imputable à

³¹ « It has been argued that L2 learners of high grammatical proficiency will not necessarily show concomitant pragmatic skills. Bardovi-Harlig (1996) observed that the range of success among students with a high level of grammatical proficiency is quite wide» (Kecskés, 2000: 618).

trois aspects : la non-maîtrise de la compétence métaphorique (ce qui rejoint le point de vue de Nelson, 1992) ; la méconnaissance du système conceptuel de la L2, auquel il vient ajouter la dépendance de l'apprenant par rapport au système conceptuel de sa L1. Cette dépendance se traduirait par la recherche d'un cadre d'interprétation basé sur la référence fournie par la L1. À défaut des connaissances métaphoriques et pragmatiques en L2, les non-natifs s'appuieraient davantage sur le sens littéral des mots composants l'EI et sur le système conceptuel de leur L1 pour comprendre le sens intentionnel, i.e. à l'opposé du sens référentiel, des « énoncés-liés » (terme de Fónagy, 1982 et que Kecskés traduit par 'situation-bound utterances', pour désigner des énoncés dont le sens est fortement dépendant du contexte). Ce point de vue suggère l'importance de la compétence pragmatique, c'est-à-dire la capacité à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, comme la réalisation d'actes de parole, la maîtrise du discours, la sensibilité aux types et genres de textes (CECRL, 2001 : 18), qui peut inclure une forte sensibilité à la cohérence discursive. C'est sans doute cette sensibilité qui amène l'apprenant à développer une bonne compétence de déduction du sens à partir du contexte. C'est ce que met en évidence Liontas (2002) dans la compréhension des EI.

2.1.3 Modèle de Liontas (2002) : Idiom Diffusion Model

Le modèle d'*idiom diffusion* est établi lorsque Liontas (2002) s'interroge sur le rôle que pourrait jouer le contexte, et le lien qui existerait entre le contexte et la proximité interlinguistique lors de la compréhension des EI en L2. Il étudie également les stratégies de compréhension mises en œuvre en fonction du type d'EI et de la présence ou non du contexte. La notion de proximité interlinguistique est élaborée à partir de deux axes. D'une part, Liontas (2002) distingue les EI selon la correspondance forme-sens des EI en L1 et en L2 chez les participants :

- LL (*Lexical-Level*) : les EI dont le sens et la correspondance lexicale, par exemple, fra. *prendre le taureau par les cornes* / ang. *to take the bull by the horns*, litt. 'prendre le taureau par les cornes', idio. 'faire face aux difficultés' ;
- SLL (*Semi-Lexical Level*) : les EI dont le sens est identique mais la correspondance lexicale se limite à quelques éléments, par exemple, fra. *être au bout du rouleau* / ang. *to be at the end of one's rope*, litt. 'être au bout de sa corde', idio. 'être à bout d'énergie ou de ressources' ;
- PLL (*Post-Lexical Level*) : les EI dont le sens est identique mais qui n'ont aucune correspondance lexicale, par exemple, fra. *vendre la mèche* 'dévoiler un secret' / ang. *spill the beans*, litt. 'renverser les haricots', idio, 'dévoiler un secret'. Les PLL ne sont

pas strictement des EI spécifiques en L2, puisqu'elles ont des équivalents sémantiques dans les EI anglaises. Elles sont considérées comme « spécifiques » parce qu'elles ne partagent aucun élément lexical ni même image.

D'autre part, Liontas (2002) envisage de comparer les performances de compréhension de deux catégories de participants selon le lien de parenté entre la L1 et la L2 : il compare les résultats d'un groupe de natifs anglais apprenant le français ou l'espagnol comme langue étrangère, deux langues romanes qui n'ont pas de lien de parenté direct avec l'anglais, avec les résultats d'un groupe de natifs anglais qui apprennent l'allemand comme langue étrangère, langue germanique qui possède une parenté avec l'anglais.

À des fins d'homogénéité, les EI sélectionnées pour l'expérimentation comportent toutes une structure syntaxique à tête verbale, par exemple *jeter l'argent par les fenêtres, bâtir des châteaux en Espagne, chercher la petite bête, jeter de l'huile sur le feu*. Cinquante-trois natifs anglais participent à cette expérimentation. Ils sont tous en troisième année d'apprentissage d'une langue étrangère.

Les résultats montrent que les EI ayant une totale équivalence avec la L1 (LL) sont les plus faciles à comprendre par rapport aux deux autres types d'EI. Avec ce type d'EI, les participants se réfèrent aux équivalences de leur L1 pour comprendre le sens. Le rôle du contexte dans ce cas est insignifiant ; pour comprendre les EI du type SLL, le participant fournit plus d'effort cognitif pour inférer un sens et le vérifier avec les informations retirées du contexte ; en ce qui concerne les EI du type PLL (qui sont des *EI différentes* selon nos termes), l'interprétation s'appuie principalement sur le contexte. Pour trouver un sens qui lui semblerait pertinent, l'apprenant analyse le sens littéral de chaque mot composant l'EI. Il mobilise ainsi des connaissances antérieures liées au contexte et traite des informations hors contexte. Le processus est plus complexe.

L'auteur distingue ainsi deux phases successives : la phase de prédiction avant la perception du contexte et la phase de confirmation ou de reconstruction après la mise en contexte, ce qui explique le terme « diffusion » dans le nom de ce modèle. En phase de prédiction, lorsque le contexte est absent, l'apprenant émet un nombre d'hypothèses sur le sens idiomatique de l'EI. Ces sens hypothétiques peuvent s'accorder avec une variété de contextes et de situations et sont donnés en fonction des informations issues des mots composants l'EI, de sa transparence sémantique, et de sa proximité avec l'équivalence en L1. Lorsque le contexte est donné, ces hypothèses seraient confrontées aux informations provenant du contexte. Le choix de ces hypothèses est donc restreint par le contexte, ce qui mène finalement soit à une

confirmation, soit à une reconstruction d'une ou plusieurs hypothèses émises antérieurement. D'après l'auteur, une analyse littérale des composants d'une EI est obligatoire jusqu'à ce que le sens paraisse pertinent pour l'apprenant.

La recherche de Liontas (2002) met en évidence le rôle facilitant du contexte dans la compréhension des EI, surtout pour celles du type PLL. La présence du contexte permet d'éliminer les hypothèses alternatives et d'en privilégier une. Le chercheur constate également, avec l'apparition du contexte, une diminution proportionnelle de l'usage de certaines stratégies, comme la traduction et la conjecture. La limite de cette recherche, d'après d'auteur lui-même, réside dans le manque d'homogénéité de la provenance culturelle des participants et le manque de variété de types de contextes. Il évoque un autre point faible qui constitue également une difficulté de la recherche, c'est l'exhaustivité des stratégies de compréhension : les tests se réalisent sur ordinateur, les stratégies de compréhension des participants sont recueillies par écrit en même temps qu'ils réalisent les tâches de l'expérimentation. Cette procédure exercerait beaucoup de contraintes sur les participants. En particulier, l'explication des stratégies qu'ils emploient entraînerait non seulement une surcharge cognitive, mais également un stress chez ceux qui ne disposeraient pas d'un niveau métacognitif suffisant pour le faire.

2.1.4 Abel (2003) : Dual Idiom Representation Model

Abel (2003) s'intéresse, quant à lui, à la représentation des apprenants sur la décomposabilité des EI. Le chercheur s'appuie principalement sur la notion de décomposabilité étudiée dans de nombreux travaux en compréhension des EI en L1 (section 2.2.3 du Chapitre 2). Il s'inspire également des résultats des recherches expérimentales sur la morphosyntaxe, notamment de celles sur la représentation lexicale des mots-composés (Sandra, 1990 ; Zwitserlood, 1994). Abel (2003) présuppose que les EI peuvent avoir deux entrées dans le lexique mental : une entrée lexicale spécifique aux EI (*idiom entries*) et une entrée lexicale des mots composants (*constituent entries*). Son hypothèse est que le traitement et la représentation lexicale des EI chez le locuteur, qu'il soit natif ou non, seraient déterminés par la décomposabilité de l'EI dans la perception du locuteur et par sa fréquence d'exposition à cette EI.

L'étude permettant de vérifier cette hypothèse consiste à évaluer chez les participants leur appréciation de la décomposabilité des EI. Cent-soixante-neuf étudiants allemands ayant un niveau intermédiaire en anglais participent à cette recherche. Ils sont divisés en deux groupes. Le groupe 1 est confronté aux EI verbales de structure homogène V+DÉT+N, comme *chew the fat*. Ce paramètre permet de contrôler la variable « structure syntaxique ». Le groupe 2 est

confronté aux EI de structures syntaxiques variées, les mêmes EI que celles utilisées dans la recherche de Titone et Connine (1994). Cette dernière utilise ces EI avec des natifs, alors qu'Abel (2003) utilise les mêmes avec des non-natifs. Abel (2003) utilise la même tâche de jugement de décomposabilité, afin de comparer les résultats concernant la perception de la décomposabilité chez les natifs issus de Titone et Connine (1994) à celle des non-natifs testés dans sa propre expérimentation.

Les participants doivent indiquer s'ils pensent que l'EI présentée est décomposable ou non, avec le sens idiomatique sous les yeux. L'EI est catégorisée comme *décomposable* si l'apprenant considère que les mots constituant l'EI contribuent à construire son sens idiomatique, comme *spill the beans*, 'révéler un secret'. Sinon, elle est classée comme *non décomposable*, comme *kick the bucket*, 'mourir'. Les participants notent aussi subjectivement le niveau de fréquence de chaque EI, par lequel le chercheur peut connaître le niveau d'exposition de chacun à ces EI. Les résultats montrent que les non-natifs jugent plus d'EI décomposables qu'elles ne le sont. Cette tendance se confirme même avec les EI opaques et non-décomposables. L'auteur constate également une corrélation entre la décomposabilité perçue et le niveau d'exposition des EI : les participants qui sont plus fréquemment exposés aux EI les jugent plus souvent non-décomposables.

Cette recherche met en évidence le fait que les non-natifs s'appuient beaucoup sur la lecture littérale des EI pour comprendre leur sens figuré. Cependant, durant la tâche de décision de décomposabilité, nous ne pouvons connaître ni le processus présidant à la décision, ni les activités cognitives du choix menant à cette décision, comme le critiquent García, Cieślicka et Heredia (2015). C'est l'un des inconvénients d'une tâche dite hors ligne. Elle ne peut pas nous en apprendre davantage sur le mécanisme inhérent qui fait que les non-natifs jugent plus facilement les EI décomposables que les natifs. La réponse à cette question constitue le cœur du modèle de Cieślicka (2006) que nous présentons dans la section suivante.

2.1.5 Cieślicka (2006) : Literal Salience Model

D'après Cieślicka (2006), la différence de traitement cognitif des EI entre non-natifs et natifs, qui a été soulignée par les recherches précédemment citées, est une question de différence de « saillance » entre sens littéral et sens figuré. L'auteur s'appuie principalement sur l'étude de « saillance » de Giora (1997 ; 1999 ; 2002 ; 2003), l'auteur de l'hypothèse de « saillance graduelle » (*graded salience hypothesis*). En général, ce qui est saillant renvoie à ce qui arrive en premier à l'esprit, ce qui capte l'attention (Osgood & Bock, 1977 ; Guillaume, 1979). Dans

le lexique mental, les éléments saillants sont mieux ancrés et leur représentation mentale est plus complète que les éléments moins saillants (Cieślicka, 2006). Les éléments saillants sont sujets à automatisme.

Cieślicka (2006) postule qu'en L2, le sens littéral des mots composant une EI est analysé en premier, il est donc plus saillant que le sens idiomatique que génère l'ensemble de l'EI. Il en est de même pour les EI apparues dans un contexte propice au sens idiomatique de l'EI. C'est pourquoi il a nommé son modèle *literal salience model*. Ce modèle prend forme dans une étude expérimentale en temps réel du traitement des EI que l'auteur a menée avec 43 étudiants polonais qui ont tous un niveau intermédiaire en anglais. L'expérimentation s'inscrit dans un paradigme d'amorçage intermodal (*cross-modal priming test*, CMPT), une technique largement utilisée dans le domaine psycholinguistique sur la compréhension des lexiques ambigus. L'effet d'amorçage apparaît lorsque le sujet traite un stimulus (ou amorce) qui lui a déjà été présenté préalablement. Le temps de réaction est plus court lorsqu'il y a eu amorçage. De façon réciproque, on peut supposer qu'un temps de réaction court peut révéler l'existence d'un effet d'amorçage. Dans la recherche de Cieślicka (2006), il s'agit de voir si le sens littéral ou le sens figuré déclenche plus facilement un effet d'amorçage lors du traitement d'une EI. Cela revient également à savoir lequel des deux sens est traité prioritairement. L'auteur conçoit une tâche de décision lexicale avec trois types de stimulus. Par exemple, pour la phrase *Peter was planning to tie the knot later that month*, litt. 'Peter prévoyait de nouer le nœud plus tard dans le mois', idio. 'Peter prévoyait de se marier plus tard dans le mois', les amorces sont trois mots servant de stimulus : *ROPE* ('corde', un mot lié au sens littéral de l'EI), *MARRY* ('marier', un mot lié au sens idiomatique de l'EI), et *RIPE* (un mot inventé). Le participant écoute une phrase comprenant l'EI et il doit décider si le mot qu'il voit sur l'écran est un mot existant ou un pseudo mot (visuel et auditif, d'où *inter-modal*). Les 40 expressions utilisées dans cette recherche correspondent à notre définition des EI. La fréquence de ces expressions est contrôlée pour que celles-ci soient *a minima* toutes familières aux participants non-natifs.

L'auteur observe un effet d'amorçage plus fréquent lorsque les participants répondent aux amorces liées au sens littéral de l'EI, même si l'interprétation littérale est rendue peu propice par le contexte. Cela permet de confirmer son hypothèse selon laquelle le traitement du sens littéral est toujours plus saillant que celui du sens idiomatique. Ce phénomène peut en effet s'expliquer par le fait que les apprenants en L2 se familiarisent en premier lieu avec les mots isolés constituant l'EI, surtout s'ils sont issus d'un parcours d'apprentissage traditionnel. Lorsque ces apprenants sont confrontés au sens idiomatique d'une EI, la représentation lexicale qu'ils doivent alors construire s'opposerait à la connaissance lexicale qu'ils ont déjà acquise au

travers des mots composant cette EI. L'apprenant est en effet peu enclin à remettre en cause ses propres acquis lexicaux. C'est sans doute ce dilemme réflexif qui a fait que le temps de réaction est plus long en L2 qu'en L1 dans la compréhension des EI.

La notion de saillance met en évidence le caractère dynamique du lexique mental, qui évolue en permanence avec l'accroissement de l'expérience linguistique de l'apprenant (Herdina & Jessner, 2002 ; Meara, 1993, 1996). Selon Kecskes (2006), le degré de saillance varie en fonction de la familiarité lexicale de l'apprenant et de son expérience avec le sens donné. Le sens d'une EI peut devenir saillant pour un apprenant lorsqu'il la rencontre fréquemment dans un contexte idiomatique et l'utilise au sens idiomatique dans des contextes variés. Cependant, le processus de rendre une EI saillante serait mis à mal si le contact des apprenants avec la L2 se limitait aux quatre murs de la salle de classe. Cela constitue d'ailleurs l'une des préoccupations majeures dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : comment varier les ressources d'input pour créer un environnement propice au développement des connaissances déclaratives (des savoirs) et des connaissances procédurales (des savoir-faire) en L2 ? À cette question, de nombreuses recherches répondent en soulignant l'importance de la prise de conscience, des aspects affectifs et de la stratégie d'apprentissage dans la transformation des savoirs, car l'imprégnation, surtout lorsqu'elle est passive, ne signifie pas forcément un apprentissage efficace. Nous développons cela dans la section 2.2.

2.1.6 Facteurs de la compréhension des EI en L2

Certains chercheurs s'intéressent aux facteurs de la compréhension des EI en L2. Ce que l'on sait sur les facteurs de compréhension des EI provient en grande partie de travaux en L1 (section 2.2 du Chapitre 2). Il existe des recherches qui se focalisent sur un seul facteur à la fois et essaient d'en comprendre les effets, par exemple la plausibilité littérale, l'équivalence des EI entre deux langues, et la proximité typologique linguistique. Nous en présentons leurs résultats.

2.1.6.1 Plausibilité littérale

Certaines recherches se focalisent sur le facteur de plausibilité littérale, c'est-à-dire la probabilité qu'une EI soit interprétée dans son sens littéral. La plupart de ces recherches, effectuées dans une perspective neurolinguistique, s'appuient sur la théorie de *Fine-Coarse Coding* de Jung-Beenman (2005), selon laquelle différentes zones du cerveau prennent en charge le traitement de différents sens (Cieślicka, 2015). L'hémisphère droit s'occupe du traitement du sens plus étendu, il récupère les informations périphériques ; l'hémisphère gauche

en revanche se concentre sur les sèmes associés au sens dominant ou plus saillant. Ces travaux suggèrent que les EI dont le sens littéral est plausible, qui sont donc ambiguës, ne sont pas traitées de la même façon dans le cerveau que celles dont le sens littéral n'est pas plausible. Néanmoins, les recherches actuelles ne donnent pour l'instant pas de résultats réellement convaincants sur l'effet du facteur de plausibilité littéral dans la compréhension des EI en L2 (Cieślicka, 2015).

2.1.6.2 Équivalence interlinguistique

L'influence interlinguistique en termes de correspondance lexico-syntaxique et sémantique des EI est la plus étudiée dans les recherches en L2. On sait que ce facteur est également abordé dans la recherche d'Irujo (1986) et de Liontas (2002). Nous évoquons ici la recherche de Cieślicka et Heredia (2013). Ce qui est intéressant dans cette recherche, c'est qu'elle est également l'une des rares qui étudie l'effet de la proximité interlinguistique en temps réel sur la compréhension, grâce à la technique de traçage oculaire.

Cieślicka et Heredia (2013) catégorisent les EI en deux types : les *EI similaires* (*identiques* dans selon notre terminologie) qui peuvent être traduites mot-à-mot en L1 sans altérer le sens idiomatique, et les *EI différentes* qui partagent le même sens avec les EI en L1 sans aucune correspondance lexicale. Cette recherche s'adresse à des bilingues hispanophones-anglophones. Les EI possèdent différentes structures syntaxiques : syntagme V + N (*have cold feet*, 'être inquiet', *kick the bucket*, 'mourir'), syntagme SN. (*a piece of cake*, 'quelque chose de facile'), syntagme V + Prép. (*be on cloud nine*, 'être joyeux'). Elles varient notamment selon le degré de transparence sémantique (semi-transparentes comme *lose one's grip* 'perdre sa tête', *save one's skin*, 'échapper à la mort', et semi-opaques comme *bite somebody's head off*, 'se mettre en rogne, prendre le mors aux dents', *shoot the breeze*, 'discuter, bavarder'). Les EI sont présentées dans deux contextes différents : un contexte dans lequel l'EI porte son sens littéral et l'autre contexte avec son sens idiomatique. Les données qu'exploite l'analyse sont le temps de la première lecture, le temps total de lecture, deux temps déterminés par la durée de fixation du regard et la fréquence de fixation du regard. Ces données issues de la technique oculaire sont susceptibles d'offrir des indices valables concernant l'effet de l'équivalence interlinguistique sur le processus de compréhension. Les résultats montrent que le temps de lecture des *EI identiques* est plus long que celui des *EI différentes*. De plus, les *EI identiques* provoquent un temps de fixation du regard plus long que les *EI différentes*. D'après les auteurs, le temps supplémentaire dans le cas des *EI identiques* correspond au temps nécessaire pour la recherche

des EI dans le lexique mental de la L1 et pour la suppression des traces de la L1 issues de cette recherche. Au contraire, avec les *EI différentes*, ces processus ne sont pas activés, dès que le participant s'aperçoit que les EI sont différentes en L1. Cette recherche conduit les chercheurs à confirmer l'interaction interlinguistique lorsqu'il y a une équivalence disponible en L1. On peut retrouver des conclusions similaires dans la recherche de Heredia, García et Penecale (2007) et de García, Cieślicka et Heredia (2015).

2.1.6.3 Proximité en typologie linguistique

Un autre facteur concerne également le contact des langues, mais il est élargi à la sphère de la typologie linguistique, ce qui est d'ailleurs assez courant dans l'étude de transfert. On compare l'effet de transfert entre des apprenants dont la L1 est plus ou moins proche de la langue cible. Bortfeld (2003) étudie l'influence de cette proximité et de la décomposabilité sur la compréhension des EI.

Bortfeld (2003) choisit comme matériel des EI provenant de trois langues différentes : l'anglais, le letton et le mandarin. Ces EI proviennent de cinq thèmes conceptuels : RÉVÉLATION, FOLIE, CONTRÔLE, COLÈRE, DISCRÉTION. Leur niveau de décomposabilité est préalablement déterminé par les natifs de chaque langue. Les EI lettones et chinoises sont ensuite traduites mot à mot en anglais, et on présente toutes les EI à d'autres natifs de l'anglais. Les participants, qui ne connaissent *a priori* aucune EI en langue étrangère, doivent associer chaque EI à l'un des cinq concepts. Le temps de réaction et le nombre d'erreurs sont comptés. Trois expérimentations se déroulent parallèlement selon le même protocole. Les participants de chaque expérimentation sont en contact avec des EI d'une seule origine, soit anglaise, soit lettone, soit chinoise. Dans l'expérience avec les participants anglais face à des EI d'origine anglaise, l'ordre des types d'EI, proposé selon une vitesse de traitement décroissante, est : les EI anormalement décomposables (quand la syntaxe ne calque pas l'organisation sémantique dans une EI, mais le locuteur peut relier les constituants au sens idiomatique de l'EI grâce à la métaphore, par exemple, *to go off the deep end*, 'se mettre dans tous ses états'), normalement décomposables (la syntaxe des référents idiomatiques de l'EI calque son organisation sémantique, par exemple, *to be all mixed up*, 'être tout mélangé, confondre tout') et enfin les non-décomposables (aucun lien possible entre les constituants et le sens idiomatique, par exemple, *to be off the wall*, 'être extravagant, en marge de la société'). Dans les expériences avec les EI d'origines étrangères (Ex.2 avec les EI en letton et Ex.3 avec les EI en mandarin), les résultats diffèrent : les participants traitent plus rapidement les EI normalement

décomposables que les EI anormalement décomposables, qui sont elles-mêmes traitées plus rapidement que les EI non-décomposables. En ce qui concerne le taux de réponses correctes, il est meilleur pour les EI d'origine anglaise que pour les EI d'origines étrangères, mais il n'y a pas de différence significative entre les EI d'origine lettone et les EI d'origine chinoise. Par ailleurs, ce qui est étonnant, c'est que les participants peuvent tout de même associer correctement un concept aux EI d'origine étrangère jugées opaques par les locuteurs natifs.

La recherche de Bortfeld (2003) suggère que malgré la distance interlinguistique, il est possible de décomposer les EI au niveau conceptuel, et que la proximité typologique n'a pas forcément d'effet sur la compréhension des EI. Cette conclusion peut soutenir le caractère universel³² de la métaphore conceptuelle véhiculée par certaines EI.

2.1.7 Ce que nous retenons pour notre recherche

Aucun des modèles et des recherches que nous avons présentés ne peut prétendre représenter, de façon intégrale, le processus de compréhension des EI en L2. En effet, la compréhension des EI semble un processus bien plus complexe. Néanmoins, ces recherches permettent de mieux comprendre celui-ci de différents points de vue. Nous pouvons reprendre, par exemple, à notre compte certaines hypothèses des recherches de Nelson (1992) et de Matlock et Heredia (2002) : une tâche qui facilite la mémorisation ne dépend pas du temps que l'apprenant met à réaliser la tâche mais de la profondeur du traitement cognitif qu'implique cette tâche ; et la maîtrise des EI pourrait avoir un lien avec la compétence métaphorique et la compétence pragmatique (cohérence textuelle). Liontas (2002) met en évidence que l'interprétation des EI en L2 varie selon la présence du contexte et la relation entre la L1 et la L2 ; Abel (2003) fait remarquer alors que les apprenants étrangers ont tendance à analyser les EI en les décomposant et que la familiarité peut influencer cette analyse. Le contexte, l'équivalence interlinguistique entre les EI, la familiarité sont alors les paramètres qui semblent importants à prendre en compte dans une recherche sur l'apprentissage des EI. La plausibilité littérale et la typologie linguistique, au contraire, ne semblent pas être des facteurs importants dans l'accès au sens idiomatique des EI en L2. Cependant, nous pouvons toujours nous attendre à ce que les apprenants éprouvent plus

³² Il s'agit notamment des métaphores conceptuelles du type d'orientation : l'orientation fait partie des expériences fondamentales de l'homme, car ce dernier explore le monde extérieur sur la base de son corps. Par exemple, le BONHEUR est souvent métaphorisé en *haut* : par ex. fra. *être au comble de la joie* / ang. *feel up*.

de difficulté pour interpréter les EI en L2, lorsque la métaphore véhiculée est assez différente de celle du système métaphorique en L1.

L'apport de cette revue à notre recherche se situe également au niveau de la conception méthodologique : elle nous permet de distinguer les facteurs à prendre absolument en compte (l'équivalence interlinguistique, la décomposabilité liée à la compréhension de la métaphore), les facteurs moins importants (la plausibilité littérale), et les indices à mesurer (le temps de lecture, le taux de réussite des tâches). Cette revue nous met aussi en garde dans le choix du protocole. Dans la mesure où nous voulons étudier le transfert de la L1 dans le processus de compréhension et d'apprentissage des EI en L2, nous devons nous équiper d'un protocole qui puisse nous renseigner sur la façon dont les apprenants traitent les EI. Une tâche hors ligne ne serait pas suffisante, les tâches en temps réel sont donc préférables et/ou complémentaires.

2.2 Les stratégies de compréhension des EI en L2

Pour mieux comprendre le processus de compréhension chez les apprenants ainsi que les facteurs qui interviennent dans leur façon de traiter les informations liées aux EI, l'étude des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans les tâches de compréhension peut être intéressante. En effet, dans certaines méthodes, ce sont les participants qui explicitent leur compréhension et cela peut nous renseigner sur des éléments qu'une simple observation extérieure ne peut pas révéler. Ces données permettent aussi de confirmer ou de compléter les modèles de compréhension présentés précédemment. Nous choisissons de présenter trois recherches de ce domaine : Cooper (1999), Liontas (2002) et Rohani *et al.* (2012). C'est à partir de l'exploitation de ces trois recherches que nous développons notre protocole de recueil des stratégies pour notre propre recherche.

2.2.1 Revue de trois recherches

Cooper (1999) s'intéresse aux stratégies utilisées par les apprenants d'anglais lorsqu'ils interprètent des EI à partir de supports écrits. En ce qui concerne Liontas (2002), il tente d'identifier les stratégies utilisées par les apprenants lorsqu'ils interprètent les EI inconnues en L2, en contexte textuel et hors contexte. Quant à Rohani *et al.* (2012), ils s'intéressent à l'effet du contexte, sous forme de dessins animés et sur le choix des stratégies.

Les résultats de ces trois recherches sont présentés dans le tableau comparatif suivant (Tableau 8). Pour identifier les stratégies utilisées par les apprenants, Cooper (1999) et Rohani

et al. (2012) utilisent la technique de la pensée à voix haute (ou *think-aloud approach*), alors que Liontas (2002) exploite les textes que les apprenants notent à propos de leurs stratégies, à la suite de l'activité d'interprétation. Leurs paramètres d'expérimentation diffèrent aussi en ce qui concerne le public, les langues concernées, les critères de choix des EI et le type de contexte utilisé. Pour des raisons de présentation, nous avons listé les stratégies les plus utilisées dans chaque recherche. Force est de constater que chaque chercheur a sa propre façon de classer ses données et de nommer les stratégies, ce qui rend la comparaison des résultats difficile. Les stratégies extraites de ces trois recherches sont très variées sur le plan de leurs terminologies, mais en réalité la plupart se rejoignent.

Pour éviter la confusion causée par la diversité terminologique, nous proposons l'emploi d'un terme unique pour la même stratégie d'après la description et les exemples donnés dans chaque recherche. Nous avons, par exemple, regroupé sous le même terme « recours au contexte », les stratégies de « guessing from context » de Cooper (1999), « reference to context » de Rohani *et al.* (2012) et « context helpful » de Liontas (2002). Nous avons aussi modifié quelques noms de stratégies afin d'éviter toute confusion. Par exemple, nous avons remplacé le terme de Cooper « using the literal meaning of the idiom », qui ne nous semblait pas transparent, par « attribution de métaphore », puisque Cooper (1999) a mis en avant le processus d'attribution d'un sens métaphorique au sens d'une EI :

The participants who employed this strategy were aware of the metaphorical aspect of idioms, and they concentrated on the literal meaning of the expression as a key to the figurative meaning (Cooper, 1999: 249).

Nous observons aussi qu'un même terme chez trois chercheurs ne désigne pas toujours la même stratégie. Par exemple Cooper (1999) utilise le terme « using background knowledge » pour désigner le fait de se rappeler l'EI donnée dans d'autres circonstances, alors que le même terme « reference to the background knowledge » chez Rohani *et al.* (2012) ne désigne pas la même stratégie, puisque les EI utilisées dans leur expérimentation sont censées être inconnues des participants. Un autre exemple, la stratégie intitulée « traduction » signifie « faire correspondre l'EI à une EI en L1 ou juste le fait de traduire » chez Rohani *et al.* (2012), alors que Cooper (1999) désigne sous ce terme simplement une stratégie de traduction. En revanche, chez Liontas (2002) on trouve trois types de traduction différents : la traduction pour avoir un sens littéral (*translation literalness*), la traduction pour trouver une similarité dans une autre langue (*similarity / translation*), la traduction pour faire l'association entre deux EI (*translation / literalness idiom association*).

Tableau 11. Paramètres et résultats des recherches sur les stratégies de compréhension des EI en L2

Références	Public				Matériel		Résultats : stratégies de compréhension
	Âge	L1	L2	Niveau en L2	Critères	Contexte	
Cooper, 1999	17-44	Espagnol, japonais, coréen, russe, portugais	Anglais	En immersion	EI fréquentes, formelles et familières	En situation textuelle	Recours au contexte (28%), usage du raisonnement (24%), attribution de métaphore (19%), demande des informations supplémentaires (8%), répétition ou traduction (7%), rappel de l'usage de l'EI dans d'autres circonstances (7%), recours à une EI en L1 (5%)
Liontas, 2002	18-55	Anglais	Espagnol, français, allemand.	3 ans d'apprentissage	EI selon la proximité interlinguistique	Hors contexte	Traduction (38%), inférence selon des mots clés (11%), rapprochement graphophonétique à une EI en L1 (17%), recours à une EI en L1 (3%)
						En contexte textuel	Recours au contexte (34%), connexion à d'autres EI (16%), traduction (7%), recours à une EI en L1 (7%)
Rohani <i>et al.</i> , 2012	20 en moyenne	Iranien	Anglais	Intermédiaire	EI fréquentes mais inconnues	Dessin animé	Focalisation sur le dessin animé (80%), inférence selon des mots clés (74%), recours au contexte (56%), appel aux connaissances antérieures (40%), traduction (18%)
						En contexte textuel	Inférence selon des mots clés (81%), recours au contexte (70%), appel aux connaissances antérieures (45%), visualisation (37%), traduction (23%)

Néanmoins, nous n'avons pas pu lister tous les résultats de chaque recherche, car certaines stratégies ne sont pas suffisamment expliquées pour que nous puissions être sûre de leur définition. Par exemple, nous n'avons pas d'information sur la stratégie « connecting to other idioms » de Liontas (2002). On n'apprend de cet auteur ni ce que désigne son « other idioms » ni la façon dont s'effectue la « connexion », alors qu'il nous paraît important de savoir s'il s'agit d'une correspondance parfaite ou partielle. Ces recherches offrent des données assez riches et précises sur les stratégies de compréhension. Les résultats suggèrent que les apprenants appréhendent les EI de différentes façons possibles. Ces trois recherches mettent en évidence unanimement le rôle du contexte dans la compréhension des apprenants. Le recours au contexte semble prioritaire sur les autres stratégies, quelle que soit la nature du contexte (textuelle ou visuelle).

2.2.2 Ce que nous retenons pour notre recherche

Malgré la multiplicité des définitions et des approches, nous avons tenté de construire une classification synthétique des stratégies (Tableau 10), avec les paramètres de stratégie de compréhension des EI mis au jour par la revue des auteurs précédemment mentionnés. Cette classification sert de référence pour notre analyse des données de même type recueillies dans de notre recherche. Nous classons ces stratégies selon les trois moments où elles interviennent dans la phase de compréhension : la phase préparatoire, puis le point d'ancrage qui marque le début du processus de compréhension et la phase finale qui aboutit à la production du sens de l'EI. L'intérêt majeur de cette classification montre qu'il est possible de combiner différentes stratégies : on ne recourt pas généralement à une seule stratégie, mais plus souvent à plusieurs stratégies en même temps. Par exemple, une stratégie de métaphorisation pourrait bien s'appuyer sur un mot clé de l'EI ou sur le sens littéral de l'EI ; et l'association linguistique avec d'autres EI pourrait s'établir à partir de l'aspect phonétique ou à partir de la traduction. Classifier les stratégies de cette façon nous facilite également l'identification de l'usage du transfert de la L1. Il faut alors noter que la traduction citée ici comme une stratégie de compréhension n'équivaut pas à l'usage du transfert de la L1. On ne peut pas considérer qu'il y ait usage du transfert de la L1 lors d'une traduction mot-à-mot sans recours aux connaissances ou à une EI équivalente en L1. Une classification des stratégies plus précise et adaptée à nos propres données de recherche est alors nécessaire. Ces recherches nous suggèrent d'ailleurs l'usage du protocole de verbalisation (read-aloud / think-aloud) (Ericsson & Simon, 1993 ; Gufoni, 1996). Dans l'application de ce protocole, un guidage effectué par le chercheur ou une personne formée serait plus efficace, afin d'une part d'éviter les mêmes limites que rencontre Liontas (2002) (section 2.1.3) et d'autre part, d'avoir un corpus de stratégies le plus complet possible.

Tableau 12. Stratégies de compréhension des EI

Préparatoire	Point d'ancrage	Construction du sens
<p>Traduction Traduire un mot ou l'ensemble de l'EI</p>	<p>Sens d'un ou deux mots clés Se focaliser sur un ou deux mots clés de l'EI, soit sur ses sens littéraux ou idiomatiques.</p> <p>Sens littéral de l'EI S'appuyer sur le sens littéral de l'EI</p>	<p>Raisonnement inférentiel Traiter les informations de façon analytique pour donner un sens, les informations peuvent être le sens littéral de l'EI ou de son contexte : « Je ne connais pas cette expression mais je sais que...est... (définition) / mais ici dans le contexte..., donc... »</p>
<p>Répétition Répéter l'EI plusieurs fois pour ancrer l'EI en mémoire avant de lui donner un sens</p>	<p>Aspect graphique-phonétique Se focaliser sur l'aspect graphique ou phonétique de l'EI, souvent pour l'associer avec d'autres EI (en L1 ou en L2,3) : « Il ressemble à... »</p>	<p>Métaphorisation Attribuer un sens figuré à partir d'un mot ou le sens littéral de l'EI par un processus de métaphorisation : « On peut comprendre cela comme..., cela peut porter le sens de... »</p>
<p>Demande d'informations supplémentaire Demander des précisions afin d'avoir toutes les informations qui aident la construction du sens, surtout sur des mots qui posent un problème de compréhension, stratégie apparaissant pendant une incompréhension « Je ne connais pas du tout l'EI, aucune idée ! »</p>	<p>Information du contexte Construire le sens à partir des informations provenant du contexte (textuel ou visuel) : « Je peux comprendre le sens à partir du contexte », « parce que/alors + indices du contexte »</p> <p>Expériences antérieures avec l'EI Se rappeler l'EI dans un autre contexte d'usage (médias, classe de langue, chez d'autres locuteurs) : « Je me souviens de l'avoir entendu dans... cela doit signifier... parce que... »</p>	<p>Association linguistique Associer l'EI donnée avec une EI en L1 ou une EI en L2, L3 partiellement ou mot à mot pour attribuer à celle-ci le sens de celle-là, selon l'aspect sémantique (traduction) ou formel (graphique-phonétique)</p>

3. Acquisition des langues étrangères

Nous nous appuyons sur les recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, notamment en acquisition du vocabulaire en langues étrangères, pour principalement deux raisons.

D'une part, les recherches sur les EI en L2 ne manquent pas, mais elles sont peu nombreuses. La plupart des études s'intéressent à la façon dont les apprenants étrangers accèdent au sens idiomatique des EI et à l'efficacité de cet accès (section 2.1). Ces recherches ne nous renseignent guère sur la façon dont les apprenants appréhendent et acquièrent les EI en L2 ni sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition de celles-ci. Les recherches sur l'acquisition des EI proviennent majoritairement de recherches en L1, elles s'intéressent notamment au développement des compétences de compréhension des EI chez les enfants (Caillies & le Sourn-Bissaoui, 2006 ; González-Rey, 2007). De ce fait, et aussi pour comprendre théoriquement comment les EI s'acquièrent en L2, il nous semble important d'étudier « caractéristiques des processus impliqués dans l'acquisition du matériel lexical des L2 » (Bogaard, 1994 : 143). En effet, on considère généralement les EI comme faisant partie du lexique. Comme l'indiquent certains chercheurs (Bogaards, 1994 ; Chan, 2006), les EI semblent être apprises, stockées et récupérées en bloc dans le lexique mental comme des unités lexicales simples.

D'autre part, conformément à l'objectif de notre recherche, nous comptons examiner le processus de l'apprentissage des EI chez chaque individu sans interférence des pairs. Pour que le protocole donne lieu à un apprentissage effectif et permette de recueillir les données nécessaires, nous devons concevoir un protocole qui suive certains principes acquisitionnels du lexique en L2.

3.1 Théories d'acquisition des langues étrangères

L'acquisition d'une L2, comme celle d'une L1, est un processus complexe. Elle est déterminée par de nombreux facteurs. Nous nous référons principalement à la synthèse de Klein (1989, traduit par Noyau). Au lieu de reprendre toutes les remarques de Klein sur chaque théorie, nous l'alimentons avec nos propres réflexions liées à notre expérience dans l'enseignement des langues étrangères.

Avant de présenter ce panorama, il faut noter que les théories sur l'acquisition des langues étrangères (surtout celles que nous présentons par la suite) s'inspirent beaucoup des recherches psycholinguistiques et linguistiques. Par exemple, Krashen (1989) établit sa théorie du contrôle en prenant comme référence les travaux générativistes de Chomsky et ses recherches dans le domaine du traitement du langage. Étant donnée la thématique de cette section, nous nous limitons à une description non exhaustive de ces théories.

3.1.1 L'hypothèse de l'identité

Selon cette hypothèse, le processus d'acquisition de la L1 et d'une L2 est identique (ALM et ALE selon la terminologie de certains chercheurs). Les partisans de cette hypothèse, notamment Burt et Dulay (1980) et Wode (1981), s'appuient sur les points communs entre le processus d'acquisition de ces deux langues, notamment l'ordre de l'acquisition d'un certain nombre de structures linguistiques, telles que l'interrogation et la négation (Klein, 1989). En effet, nous pouvons trouver des erreurs récurrentes du même type chez les natifs et chez les apprenants étrangers de la langue. En général, nous expliquons ces similitudes par le partage de la capacité linguistique humaine. Cette hypothèse de l'identité constitue le fondement théorique de la méthode naturelle qui s'appuie sur l'idée qu'il y a un dispositif inné d'acquisition des langues chez tout être humain. En effet, cette méthode propose un enseignement d'une L2 calqué sur l'acquisition de la L1 : pas de traduction, une grammaire implicite, une immersion et une progression identique comme pour un jeune enfant natif.

Néanmoins, il est difficile de nier les différences dans le processus d'acquisition entre une L1 et une L2. La L1 remplit avant tout une fonction dans le développement cognitif et social, alors que chez un apprenant qui débute l'apprentissage d'une L2 à l'âge d'adulte, comme notre public d'apprenants (de 19 à 26 ans), le développement cognitif et social est plus ou moins achevé. Le système conceptuel d'un apprenant adulte est déjà construit par sa propre L1. Lors de l'acquisition de nouvelles connaissances, linguistiques ou conceptuelles, il n'est pas sûr qu'un apprenant de L1 procède à la même démarche d'analyse qu'un apprenant étranger adulte. De plus, les contraintes physiologiques sont différentes, surtout dans l'apprentissage de la phonétique en L1 et en L2 : il est plus difficile pour un adulte non-natif de maîtriser une L2 sans aucun accent comme pourrait le faire un enfant en bas âge. Enfin, la distinction entre l'acquisition guidée et non-guidée (voir Krashen, 1981) nous rappelle qu'il serait simpliste de nous restreindre à une seule distinction entre l'acquisition de la L1 et celle de la L2. Pour

pouvoir être comparées, l'acquisition d'une L1 et celle d'une L2 doivent se faire dans des contextes identiques, que ceux-ci soient guidés ou non-guidés. Nous sommes d'accord avec Klein (1989) pour dire qu'il ne s'agit plus d'assimiler ou d'opposer l'acquisition d'une L1 et celle d'une L2, mais il vaudrait mieux décrire les types d'acquisition de manière la plus complète possible afin d'éviter une comparaison qui mènerait à une simplification.

3.1.2 L'hypothèse contrastive et l'analyse contrastive

Si l'hypothèse de l'identité tente une assimilation entre l'acquisition de la L1 et l'acquisition d'une L2, l'hypothèse contrastive envisage une relation de dépendance de l'une envers l'autre. Née du structuralisme et du behaviorisme, cette hypothèse part du principe que l'acquisition d'une L2 est déterminée par celle de la L1 (Lado, 1957). Giacobbe (1990 : 116, traduit par Desoutter, 2008 : 118) rappelle trois postulats de la thèse de Lado :

- L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes ;
- Puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de *transfert* ;
- Si la similitude entre les deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences*.

Tout principe d'acquisition se fonde sur cette dualité de transfert positif / négatif (que nous avons présenté dans la section 1.1.2). Les partisans de la démarche contrastive croient à la possibilité de prévoir et de planifier l'enseignement d'une L2 à partir d'une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique » (Coste & Galisson, 1976 : 125) entre la L1 et la L2.

Cette hypothèse de l'analyse contrastive fait prévaloir une méthode d'enseignement qui interdit toute intervention de la L1 dans l'acte pédagogique, puisque l'utilisation de cette langue ou le rappel constant de celle-ci ne peut que favoriser les interférences (Bouton, 1974) (section 1.2). La méthode audio-orale incarne bien cet esprit contrastif. Cependant, les pratiquants de cette méthode se sont vite rendu compte que les apprenants ayant des L1 différentes commettent les mêmes erreurs et que là où l'analyse contrastive prédit les erreurs, elles n'apparaissent pas toujours. Comme nous l'avons indiqué plus haut (section 1.1.3), les erreurs

ne sont pas dues exclusivement à l'interférence. Cela remet finalement en cause l'hypothèse contrastive de l'acquisition. Comme le fait remarquer Klein (1984) :

Les similitudes et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est concernée par le second (Klein, 1984, traduit par Noyau, 1989 : 18).

En effet, la complexité et la dynamique des processus d'apprentissage ne peuvent pas être réduites à une comparaison systématique entre les langues. Cependant, cela ne remet pas en question les phénomènes de transfert de la L1 vers la L2. Ils sont souvent trop évidents pour être négligés. Quand un apprenant étranger essaie de comprendre ou de produire un énoncé en L2, il fait certainement appel à des connaissances antérieures dont une partie appartient à sa L1. Nous rappelons ici la remarque de Klein (1984) : « les prédictions sur d'éventuels transferts devraient être basées non sur la comparaison de propriétés structurales, mais sur la façon dont l'apprenant traite ces propriétés » (Klein, 1984, traduit par Noyau, 1989 : 19).

3.1.3 La théorie du contrôle de Krashen

Krashen (1981) propose une dichotomie dans la façon dont les adultes acquièrent une L2. Sa distinction est basée sur le niveau de conscience des apprenants lors de l'appropriation de la langue. Une appropriation non consciente et qui se focalise essentiellement sur le sens est nommée *acquisition*, et s'il s'agit d'une appropriation consciente avec une focalisation sur la forme, cela correspond à l'*apprentissage* (selon les termes de Krashen, 1981). Les chercheurs de nos jours, par exemple Coste (2002), pensent que Krashen (1981) fait en réalité la différence entre *acquisition en milieu non guidé* et *acquisition en milieu guidé*. À noter qu'avant Krashen (1981), la question de la différence entre ces deux contextes d'acquisition a déjà été abordée par d'autres chercheurs dont Noyau (1980)³³, mais Krashen (1981) est probablement le seul à avoir construit sa théorie à partir de cette différence.

D'après Krashen (1981), l'acquisition spontanée (ou l'*acquisition non-guidée*, ou l'*apprentissage* selon sa terminologie) correspond à un ordre naturel d'appropriation d'une

³³ Noyau (1980 : 74) établit une différence sur plusieurs angles : les connaissances de la langue cible mises à disposition de l'apprenant (l'*entrée*), les activités d'utilisation des connaissances (la *sortie*), les relations entre *entrée* et *sortie*, les réactions des interlocuteurs aux énoncés de l'apprenant qui sont susceptibles de modifier son système intermédiaire et les *objectifs* de l'acquisition.

langue et c'est la plus importante. En ce qui concerne l'acquisition guidée, le processus d'appropriation n'est possible que s'il y a intervention d'un *contrôleur*, c'est-à-dire « la capacité de l'apprenant à surveiller sa propre production linguistique et sa propre compréhension » (Noyau, 1980 : 20) qui s'active sous trois conditions : une absence de contrainte temporelle (il faut assez de temps), une focalisation sur la forme, et la connaissance des règles linguistiques.

Cette théorie met finalement en évidence l'importance de la métacognition et des stratégies dans le processus d'apprentissage. Ce point est souvent ignoré par les recherches antérieurement mentionnées sur l'acquisition des L2. D'après O'Malley et Chamot (1990), ces dernières s'étaient plutôt focalisées sur la distinction entre *apprentissage* et *acquisition*.

3.1.4 Les théories des lectes d'apprenants et d'interlangue

Le concept de lectes d'apprenant (*learner variety*) répond à l'idée que le système linguistique construit par l'apprenant est systématique et cohérent. Corder (1967, 1971, 1992) est le premier à envisager le processus d'acquisition comme une suite de transitions vers le système en L2. Il a ainsi proposé le concept de dialecte idiosyncrasique (Corder, 1971) pour désigner la « L2 pas complètement maîtrisée » de l'apprenant qui comporte des régularités. C'est ce concept qui donne lieu à la théorie de lectes d'apprenant. Ceux-ci constituent une langue qui est susceptible d'évoluer et qui se caractérise par une relative simplicité par rapport à la langue cible. Klein et Perdue (1997) ont identifié un « lecte de base » (*basic variety*) partagé par l'ensemble des apprenants.

De nombreux auteurs proposent des points de vue similaires, dont le plus influent est sans doute Selinker (1972) avec le concept d'« interlangue ». L'interlangue est définie comme la variété de langue d'un bilingue qui n'est pas encore équilibrée. C'est la langue intermédiaire développée de façon individuelle par un apprenant de L2. Elle dépendrait de la L1, de la L2 et d'une sorte de grammaire provisoire. Cette dernière n'appartiendrait ni à la L1 ni à la L2, mais elle serait issue d'un transfert fondé sur l'identification de différences et de ressemblances entre ces deux langues. La formation de cette grammaire provisoire dépend également des stratégies d'apprentissage qui sont déduites de ce transfert. Tout cela fait que l'interlangue est instable, individuelle et évolutive. À noter cependant que l'interlangue peut également « se fossiliser », pour plusieurs raisons internes et externes. Selinker (1972) énumère les raisons comme les modifications physiologiques, le manque d'attention, l'effet négatif de l'intégration sociale suite à un échec, le manque de motivation, l'insuffisance en input linguistique. En didactique

des langues, l'interlangue demeure un terme commode pour dénommer un idiolecte d'apprenant de L2 (Cuq & Gruca, 2005).

3.1.5 Facteurs du processus d'acquisition d'une L2

En ce qui concerne les facteurs qui déterminent le processus d'acquisition d'une L2, nous nous référons encore au travail de Klein (1984) pour compléter notre compréhension de ce processus. Dans un contexte sans aucune intervention institutionnelle, l'acquisition a lieu avec l'intervention de trois principaux composants : la propension à apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue.

D'après Klein (1984), la propension à apprendre la langue constitue une condition nécessaire de l'acquisition. Il s'agit de « la totalité de facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée » (Klein, 1984, traduction de Noyau, 1989 : 26). L'auteur énumère quelques facteurs significatifs qui peuvent influencer, positivement ou négativement, la motivation à apprendre : l'intégration sociale, les besoins de communication, les attitudes et l'éducation. Selon nous, il est nécessaire de nuancer ce facteur de propension à apprendre. Comme le montre la recherche de Gairns et Redman (1986 : 90-91), l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat, mais c'est le niveau d'implication personnelle dans une tâche d'apprentissage donnée qui décide de l'efficacité d'apprentissage.

D'après Klein, le deuxième facteur déterminant de l'acquisition d'une L2 est la capacité à apprendre une nouvelle langue. C'est ce qu'il nomme la « capacité linguistique », c'est-à-dire « la capacité à traiter du langage, [...] à produire et à comprendre des énoncés linguistiques et, si nécessaire, à apprendre à le faire » (traduction de Noyau, 1989 : 25). Cette capacité linguistique comprend deux éléments : les conditionnements biologiques, par exemple l'appareil articulatoire, l'appareil auditif et des aspects du système nerveux central liés à la perception et à la mémoire ; et les connaissances linguistiques et non-linguistiques.

Klein souligne enfin l'importance d'un autre facteur qui est plutôt externe : l'accès à la langue. Celui-ci est composé, d'après lui, de deux aspects : l'entrée (ou *input*) et la possibilité de communiquer. Par l'entrée, il entend les chaînes sonores et les informations extralinguistiques qui accompagnent ces ressources acoustiques. Quant à la possibilité de communiquer, cet aspect constitue la spécificité de l'acquisition non-guidée. Plus l'apprenant a la possibilité et l'occasion de communiquer, plus le processus d'acquisition est susceptible de

progresser. D'ailleurs, la réalisation d'une communication ne conduit pas forcément à l'acquisition de la langue utilisée dans la communication. Il faudrait également mentionner l'intervention d'un système de surveillance des productions linguistiques chez l'apprenant, soit le *contrôleur* dont parle Krashen (1981).

D'après Klein (1984), ces trois ensembles de facteurs déterminent la structure du développement de la compétence en L2, le rythme de l'acquisition et l'état final de l'acquisition. En s'appuyant sur le concept d'interlangue de Selinker (1972), Klein (1984) propose deux causes qui pourraient empêcher une acquisition « attendue » : le caractère sélectif de la fossilisation et la possibilité de régression à un stade antérieur de l'acquisition. La fossilisation peut affecter différents aspects de la maîtrise d'une L2 et son caractère sélectif est à l'origine d'une acquisition des compétences déséquilibrée, c'est-à-dire avec une compétence davantage développée qu'une autre. La régression est un phénomène que l'on peut observer chez certains apprenants avancés à qui il arrive de commettre des erreurs inattendues. Cela peut être dû à un arrêt de la pratique ou à un état momentané de stress ou de fatigue.

3.1.6 Ce que nous retenons pour notre recherche

Les théories d'acquisition d'une L2 se nourrissent de la pratique de la classe mais réciproquement elles nourrissent aussi celle-ci. S'il n'y a pas encore de théorie « parfaite », c'est qu'une telle théorie n'existe pas ou que simplement, chaque théorie détient une part de vérité. La *théorie de l'identité* souligne que la capacité langagière commune aux humains provoque des ressemblances dans le processus d'acquisition de chaque langue, que ce soit celui de la L1, de la L2 ou de la L_n. La *théorie contrastive* confirme que tout contact entre langues lors du processus d'acquisition peut générer un phénomène de transfert ; cela doit donc être le cas pour l'apprentissage des EI en L2. La *théorie du contrôle* met en évidence l'importance de la métacognition dans l'apprentissage et la nécessité de prêter attention aux stratégies d'apprentissage. L'étude des stratégies d'apprentissage des EI, et notamment celles du transfert de la L1 en tant que stratégie, nous paraît alors nécessaire pour comprendre l'acquisition des EI. La *théorie des lectures d'apprenant*, quant à elle, nous offre de précieuses pistes de recherches sur la nature et l'évolution du système linguistique des apprenants. L'évolution des compétences liées à la compréhension et la production des EI en L2 pourrait s'inscrire également dans le développement de l'interlangue. Pour approfondir cela, nous présentons l'ensemble des théories ciblant l'acquisition du vocabulaire en L2.

3.2 Acquisition et apprentissage du vocabulaire en L2

Les recherches portant sur l'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire en L2 nous permettent de mieux comprendre ces mêmes mécanismes en ce qui concerne les EI. Avant cela, il est intéressant de voir comment le lexique mental fonctionne, c'est-à-dire comment le lexique est emmagasiné en mémoire et utilisé par un locuteur.

3.2.1 Le lexique mental

Le terme *lexique mental* est apparu pour la première fois dans un article de Treisman (1960) consacré à l'attention auditive. C'est Oldfield (1966) qui commence à utiliser cette expression dans un sens proche du celui actuel pour désigner l'ensemble des mots stockés et des concepts que représentent ces mots. Pour étudier la façon dont le stockage des mots est organisé dans la mémoire, les psycholinguistes recourent souvent à des expérimentations avec différents types d'épreuves, telle que l'épreuve d'association³⁴ et l'épreuve de décision lexicale³⁵.

On considère globalement le lexique mental comme étant composé de deux grands systèmes : un *système linguistique* (le *signifié* et le *signifiant* saussurien) et un *système non-linguistique* (les concepts) (Tréville, 2000). Néanmoins, le *signifié* (plus ou moins le sens ou la signification d'un mot) est souvent assimilé au concept (« unité cognitive stockée dans la mémoire à long terme », Charolles, 2002 : 13). On peut trouver cette assimilation par exemple dans la définition du signifié : « Le *signe* linguistique est l'association d'une image phonique ou graphique appelé *signifiant* et d'un concept, d'un contenu sémantique appelé *signifié* » (Schott-Bourget, 1994 : 16). C'est également le cas dans de nombreux modèles à propos de l'acquisition du vocabulaire en L2 que nous présentons dans la section 3.2.3. La relation entre la langue et la pensée est une question fondamentale pour la distinction entre sens et concept. Ceux qui réduisent le sens au concept sont généralement ceux qui défendent l'idée que c'est la langue qui détermine la pensée³⁶ ; alors que pour ceux qui promeuvent les théories inverses, le concept est indépendant du signifié (comme Pottier, 1987 ; Martin, 1998). Par ailleurs, les mots ne sont pas le seul moyen d'accéder au concept : il y a aussi le geste, le dessin ou d'autres moyens de communication (Jackendoff & Landau, 1993). Bogaards (1994 : 81), qui partage le

³⁴ L'épreuve d'association consiste à demander au participant de donner immédiatement les mots qu'il associe aux mots proposés.

³⁵ L'épreuve de décision lexicale, utilisée par de nombreuses recherches en compréhension des EI, consiste à demander au participant de dire si une suite de lettres forme ou non un mot existant.

³⁶ Le relativisme ou le déterminisme linguistique, qui constitue l'essence de l'hypothèse de Sapir-Whorf.

même point de vue, évoque une situation récurrente chez un bilingue où celui-ci perçoit certaines informations sans pourtant être capable de se rappeler la langue dans laquelle il a perçu ces messages.

La fréquence d'usage et le contexte sont souvent considérés comme deux facteurs qui affectent l'efficacité d'accès au lexique mental. On retrouve le concept de saillance : les mots les plus fréquents auraient une plus grande force latente d'activation (Hillis, 2000), alors que le contexte discursif et situationnel est censé étayer la recherche lexicale dans le lexique mental. Ces deux facteurs sont aussi mentionnés dans beaucoup de recherches portant sur la compréhension des EI en L2 citées antérieurement. Pour l'effet de la fréquence sur l'accès au lexique mental, nous pouvons évoquer le phénomène d'enracinement cognitif (*entrenchment*) introduit par Langacker (1987) :

With repeated use, a novel structure becomes progressively entrenched, to the point of becoming a unit; moreover, unites are variably entrenched depending on the frequency of their occurrence (Langacker, 1987: 59).

En ce qui concerne le contexte, nous pouvons évoquer les notions de *schéma* et de *script* décrits comme des processus cognitifs qui nous permettent de comprendre et de fonctionner dans le monde (Ranney, 1992). Les *scripts* représentent des exemples spécifiques et des réalisations de conventions culturelles décrites dans les *schémas*. Selon Legrenzi, Girotto et Johnson-Laird (1993), ce sont des représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires. Ils sont en quelque sorte contraints par une société, une culture ou une communauté donnée et ils conditionneraient, à leur tour, le choix des mots ou des expressions et l'organisation de ceux-ci selon un contexte communicationnel.

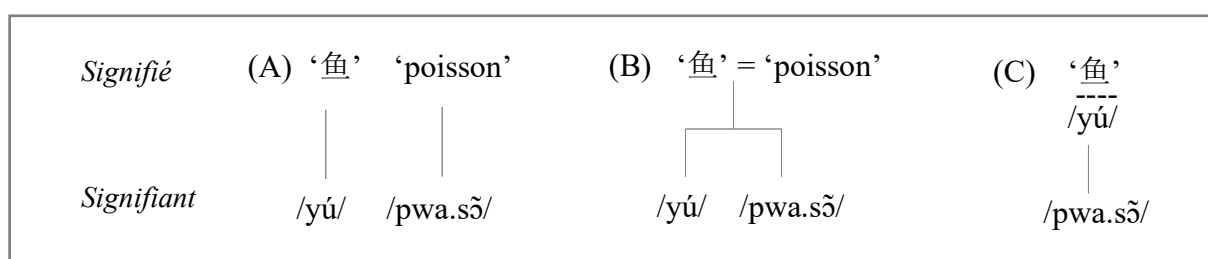
3.2.2 Le lexique bilingue

Avant d'expliquer les théories liées au lexique bilingue, il faut clarifier ce que recouvre ici, pour nous, le terme *bilingue*. Un adulte ou un enfant bilingue n'est pas la réunion de deux monolingues dans une personne. Grosjean (1998) souligne que les bilingues sont différents des monolingues par le fait qu'il y a en eux contact et interactions entre les deux langues. Si Siguán et Mackey (1986) définissent comme bilingue la personne qui, en plus de sa L1, possède une compétence comparable dans une autre langue, ce type de bilinguisme parfait est rare dans la réalité. Le cas le plus répandu est en fait le « bilinguisme déséquilibré » où une langue domine

l'autre. Notre public d'étude, donc les apprenants chinois de FLE de niveau B1 à C1, sont inclus dans la catégorie des bilingues.

Comment se présente le lexique mental chez ces locuteurs qui acquièrent ou ont acquis une L2 ? Comment gèrent-ils le(s) lexique(s) des deux langues ? Différentes discussions portant sur l'organisation du lexique mental du bilingue ont fait naître quelques modèles. Weinreich (1953), dans son ouvrage *Languages in contact* est probablement le premier à proposer une hypothèse concernant l'organisation du lexique bilingue, comme indiquée ci-dessous :

Figure 9. Trois types possibles d'organisation du lexique bilingue (adapté de Weinreich, 1953)



*L'idéogramme dans cette figure signifie ‘poisson’ en chinois³⁷.

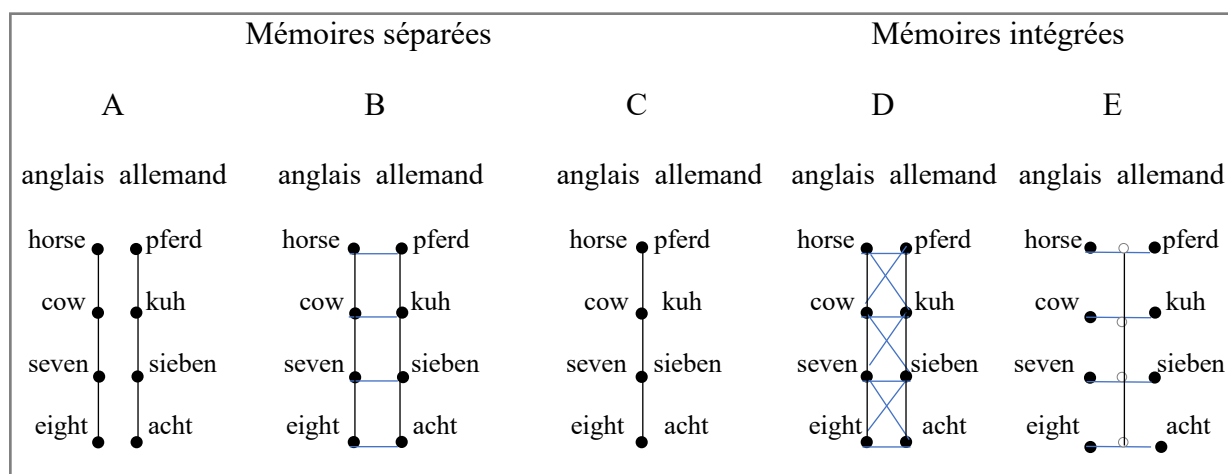
Weinreich (1953) propose trois possibilités pour un bilingue de stocker les signes linguistiques – une association entre signifié et signifiant – de deux langues. La figure (A) désigne le cas où les signes des différentes langues possèdent leur propre signifié et signifiant chacune sans superposition. La figure (B) montre qu'il peut y avoir deux signifiants faisant référence à un seul signifié. Si ces deux modèles se développent essentiellement chez les bilingues précoces ou ceux qui acquièrent le bilinguisme dans un contexte d'immersion, le modèle (C), d'après l'auteur, se développe notamment chez les apprenants qui apprennent la L2 par la traduction : le signifiant en L2 ne réfère pas à un concept mais à un signe équivalent en L1. Cette hypothèse est ensuite reprise et commentée par Ervin et Osgood (1954) (cité par Bogaards, 1994 : 80). D'après ces derniers, les possibilités présentées par Weinreich (1953) résultent de différentes conditions d'apprentissage. Par exemple, selon eux, le système (A) de Weinreich est typique d'un « vrai bilingue », qui utilise les deux langues pour différentes fonctions sociales. Le système (B), en revanche, se trouve surtout chez ceux qui apprennent une L2 dans un contexte d'acquisition guidé ou dans un milieu scolaire traditionnel. Ces

³⁷ Pour représenter le signifié, nous avons choisi la forme graphique de chaque langue, en sachant que la forme graphique relève également du signifiant. La raison de ce choix est qu'en chinois la forme phonique permet moins de discriminer le sens (hors contexte) que la forme graphique.

hypothèses d’Ervin et Osgood (1954) sont parfois qualifiées de simplistes face à la réalité de l’apprentissage.

Quant à Kirsner *et al.* (1984, cité par Bogaards, 1994 : 80), ils ont mené une suite d’expériences et ont proposés cinq modèles d’organisation possibles, comme l’illustre la figure suivante :

Figure 10. Cinq modèles possibles de l’organisation du lexique mental bilingue



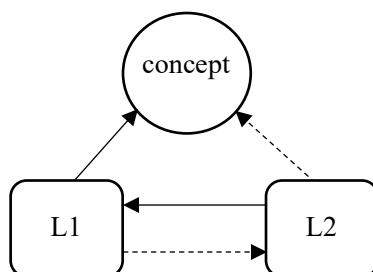
Si les premiers modèles A, B, C correspondent aux trois modèles de Weinreich (1953), les modèles D et E mettent en évidence deux autres aspects que Weinreich (1953) n’a pas mentionnés : une plus grande complexité dans l’association qu’une simple correspondance entre les éléments lexicaux (modèle D), et l’indépendance du concept des langues (modèle E). D’après Kirsner *et al.* (1984), il se peut qu’un mot établisse une relation avec un ou plusieurs mots de la même langue et de l’autre langue et que le niveau conceptuel soit dissocié plus ou moins au niveau linguistique. D’après Kirsner *et al.* (1984), ces deux derniers modèles correspondent davantage à la dynamique de l’apprentissage du lexique en L2 et sont les modèles les plus plausibles. Les activités d’apprentissage du lexique en L2 devraient donc davantage viser la construction du réseau lexical (modèle D) et la connexion directe des mots aux réalités du monde conceptuel (modèle E).

3.2.3 Le processus d’acquisition

Le modèle théorique dominant dans l’acquisition du vocabulaire en L2 est le modèle hiérarchique révisé (*Revised Hierarchical Model, RHM*) de Kroll et Stewart (1994).

L'acquisition lexicale en L2 est souvent présentée comme une progression de la dépendance à la L1 (le modèle de l'association lexicale)³⁸ vers l'indépendance des deux langues (le modèle d'indépendance) où la L2 est directement liée à son propre réseau conceptuel. Entre ces deux modèles, Kroll et Stewart (1994) proposent un modèle mixte ou « asymétrique » illustré dans la figure suivante :

Figure 11. Modèle de Kroll & Stewart (1994)



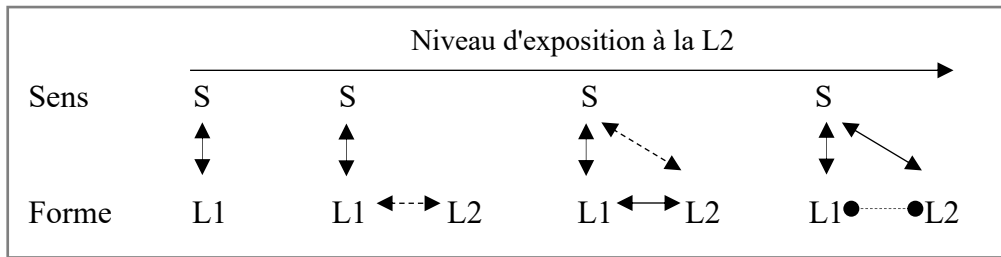
Les lignes pleines représentent des connexions plus fortes que les lignes en pointillés.

Selon ce modèle, la force de connexion entre les éléments (des formes linguistiques en L1 et en L2 et le concept ou les représentations conceptuelles) varie selon les mots, les tâches langagières que l'on effectue et les conditions d'apprentissage. Par exemple, une tâche de thème (traduire L1 en L2) est en général plus complexe qu'une tâche de version (traduire L2 en L1) : le thème prend en général plus de temps que la version, ce qui permet de déduire qu'il est probablement moins aisé de traduire la L1 en L2 que de traduire la L2 en L1³⁹. Ce modèle suggère aussi l'asymétrie des forces de connexions entre les représentations lexicales et la représentation conceptuelle. L'accès au sens d'un mot L2 semble dépendre davantage du système conceptuel établi préalablement en L1. Ce modèle a donné lieu à de nombreuses recherches sur le développement lexical en L2. Certaines recherches placent ce modèle sur un plan évolutif, dont Kail *et al.* (2009). Leur proposition est illustrée par la figure suivante :

³⁸ L'idée que le développement du lexique en L2 dépend fortement de la L1 en début d'apprentissage se trouve également dans d'autres théories cognitivistes dont le modèle de compétition de MacWhinney et Bates (1989). Et encore l'hypothèse parasitaire (*Parasitic Hypothesis*) de Hall (1991) qui s'intéresse aux langues de même famille avec la notion de *cognates*.

³⁹ Certaines recherches avec la technique de PAL (l'apprentissage par paires associées) tentent déjà d'expliquer ce phénomène. D'après Stoddard (1929) et Sheffield (1946), une tâche de traduction de L1 vers L2 demande une connaissance des représentations lexicales complètes en L2, alors que pour traduire de L2 vers L1, on mobilise seulement une compétence d'identification en L2 (ou de « discrimination » selon la terminologie d'autres chercheurs) qui n'est donc pas forcément une représentation complète.

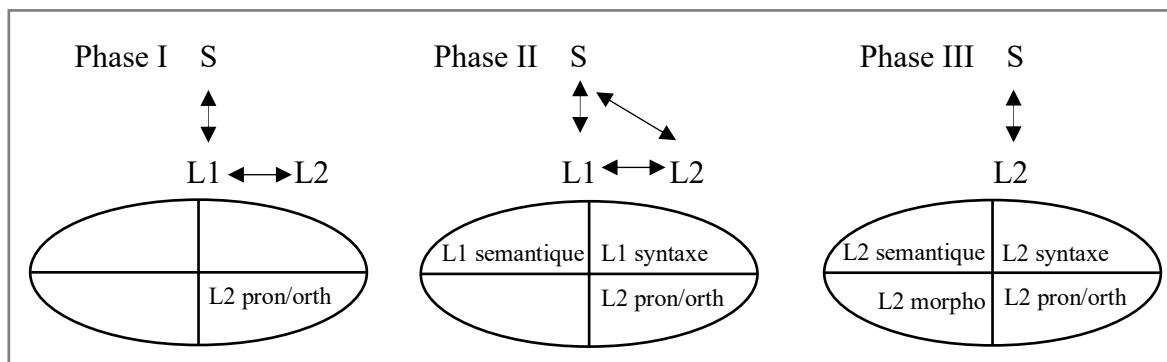
Figure 12. Schéma d'évolution des relations entre L1 et L2 selon Kail *et al.* (2009)



La lettre S renvoie au niveau de représentations sémantiques, L1 et L2 indiquent respectivement la représentation formelle des mots de ces deux langues. Les flèches représentent des connexions « excitatrices » où il y a des effets d'amorçage. Les ronds pleins représentent alors des connexions « inhibitrices », c'est-à-dire une relation de « compétition au cours des processus de reconnaissance au sein d'un réseau lexical intégré » (Kail *et al.*, 2009 : 7). Les lignes pleines indiquent des connexions plus fortes que les lignes en pointillés. Nous voyons que la forme de L2 se détache graduellement de la traduction en L1 au fur et à mesure de l'exposition à la L2, à tel point que les représentations lexicales en L2 peuvent entrer en concurrence avec celles de la L1.

Jiang (2002) s'intéresse aussi au développement de la représentation lexicale en L2. Selon lui, les quatre composants de la représentation lexicale – sémantique, syntaxique, morphologique et phono-orthographique⁴⁰ – n'évoluent pas en même temps. Le développement lexical se déroule en trois phases, illustré par la figure suivante.

Figure 13. Schéma de l'évolution de la représentation lexicale de Jiang (2002 : 54)



De même que dans le modèle évoqué plus haut, la première association entre L1 et L2 est établie au niveau formel (phonétique et orthographique) (phase I). Au fur et à mesure de

⁴⁰ Pour les théories de représentation lexicale, voir Levelt (1989) et Garrett (1975).

l'exposition à la L2, les associations entre les mots en L2 et leurs correspondances en L1 deviennent de plus en plus fortes. Néanmoins, les représentations sémantiques et syntaxiques sont toujours celles de la L1 (phase II). La phase II s'appelle, de ce fait, l'étape de médiation par le lemme⁴¹ L1 (*L1 lemma mediation stage*). En revanche, la morphologie, étant spécifique à chaque langue, est le plus difficile à maîtriser et il résisterait davantage au transfert, notamment quand la L1 est éloignée typologiquement de la L2 (pour le transfert au niveau morphologique, voir Odlin, 1989 et Hancin-Bhatt et Nagy, 1994). Cette théorie rejoint les propositions des autres chercheurs, comme celle de Ellis et Beaton (1993) qui considèrent le processus d'apprentissage d'une L2 comme une tâche d'association de nouvelles formes linguistiques aux éléments déjà acquis en L1. Cependant, comme l'indique Jiang (2000), tous les mots en L2 n'ont pas de correspondances « parfaits » en L1. La plupart des mots en L2 entretiennent un lien sémantique qui « chevauche » (*overlap*) celui de leurs correspondances en L1 (*faux amis* et *vrais amis*). L'auteur explique que les procédures d'acquisition de ces mots particuliers sont encore différentes de ceux qui ont une correspondance « parfaite » en L1.

A priori, chaque mot en L2 peut atteindre la phase III, c'est-à-dire une acquisition complète. L'acquisition peut être incomplète lorsqu'elle s'arrête avant la phase III. C'est le phénomène de « fossilisation lexicale », notion provenant de la notion de « fossilisation » de l'interlangue, c'est-à-dire une fossilisation générale lors de l'évolution des compétences langagières. Cependant, la « fossilisation lexicale » se distingue de la « fossilisation » de l'interlangue (compétences inadéquates et considérées comme figées, Selinker & Lakshmanan, 1992). D'après Jiang (2000), une interlangue peut « se fossiliser » pour plusieurs raisons : pour des raisons externes comme l'insuffisance qualitative ou quantitative de l'input en L2, et pour des raisons plus internes, comme le manque d'envie d'intégration, la résistance à l'acculturation (Schumann, 1978) ou la pression communicative (Higgs & Clifford, 1982). En ce qui concerne la fossilisation lexicale, l'exposition croissante à l'input en L2 peut n'avoir aucun impact sur la fossilisation lexicale. Parfois, l'exposition à la L2 peut même renforcer la procédure de fossilisation. De plus, la présence du lemme L1 dans le lexique mental pourrait aussi bloquer l'intégration de l'information liée au lemme L2. Une fois que les mots en L2 sont fossilisés sous des formes erronées, il sera difficile de les « défossiliser ». La fossilisation lexicale peut également survenir chez des apprenants pourtant motivés et bénéficiant d'une grande disponibilité d'input (Long, 1997 ; Lardiere, 1998, cités par Jiang, 2000). Cette nouvelle cause

⁴¹ Le lemme est la forme lexicale non fléchie.

de fossilisation, d'après Jiang (2000) qui rejoint Ellis (1994)⁴², réside alors dans l'incompétence de certains apprenants à trier efficacement les informations de l'input.

3.2.4 Facteurs influençant la capacité mnémonique du lexique

L'acquisition lexicale fait appel à la capacité mnémonique de l'apprenant. Lorsque l'on traite les informations, celles-ci laissent des traces dans la mémoire sémantique (ou la mémoire à long-terme). Le niveau de traitement détermine, pour partie, la qualité des traces mémorielles (Craik & Lockhart, 1972 ; Craik & Tulving, 1975, cité par Bogaards, 1994 : 91). Lorsqu'un traitement linguistique implique un traitement du sens, il est considéré en général comme profond, car les traces issues de ce traitement sont plus durables et plus faciles d'accès, alors que si le sujet prête uniquement attention à la forme, cela ne donnera lieu qu'à un traitement superficiel. Le niveau de traitement est défini par la tâche à exécuter et le niveau de difficulté de la tâche (Bogaards, 1994). La répétition, par exemple, est considérée comme un traitement superficiel. Par contre, si une tâche fait intervenir des raisonnements, elle s'avère toucher le niveau profond du traitement. Plus la tâche initiale est complexe et difficile, plus la description des stimulus dans la mémoire qui en résulte sera riche, détaillée et précise (Jacoby *et al.*, 1979 : 598, cité par Bogaards, 1994 : 92). Le travail de Schneider *et al.* (2002), qui a étudié le lien entre la difficulté du contexte d'apprentissage⁴³ et l'efficacité de l'apprentissage, conduit au même constat : plus les mots sont appris dans un contexte difficile, mieux les participants mémorisent ces mots. D'autres chercheurs s'intéressent alors à l'effet du processus de déduction sur la rétention du lexique. Les résultats de leurs recherches donnent cependant des conclusions différentes. Schouten-van Parrern (1985, cité par Mondria & Boer, 1991) indique dans sa thèse que l'inférence du sens des mots à partir du contexte a un effet positif sur leur rétention. Hulstijn (1992, cité par Bogaards, 1994) fait le même constat : les mots inconnus sont mieux retenus quand les apprenants en déduisent eux-mêmes le sens que quand le sens leur est donné directement. Au contraire, Mondria et De Boer (1991) constatent que les facteurs qui facilitent la déduction du sens du mot ne conduisent pas forcément à une meilleure rétention, surtout s'il y a une correction immédiate suite au processus de déduction. Leurs résultats montrent aussi

⁴² Ellis (1994: 604): "learners' general inability to utilize the information available to them in the input".

⁴³ La difficulté du contexte d'apprentissage est contrôlée par la direction de traduction et l'organisation des mots présentés. La tâche de traduction des mots de L2 vers L1 est jugée plus facile que celle de L1 vers L2 (Sheffield, 1929) ; et il est plus facile de traiter les mots lorsqu'ils sont organisés dans un ordre logique (par exemple, selon un même thème) que lorsque ces mêmes mots sont mélangés aléatoirement.

une influence éventuellement négative sur la rétention lorsque les mots sont devinés correctement à partir du contexte. Il semble qu'il n'y ait pas encore de conclusion définitive à ce sujet. Notons qu'il y a d'autres facteurs qui influencent la qualité mémorielle du lexique que nous n'allons pas présenter ici. Certains sont les mêmes que les facteurs de l'acquisition d'une L2 que nous avons présentés dans la section 3.1.5, par exemple, la motivation et le niveau d'implication personnel dans l'apprentissage.

3.2.5 Ce que nous retenons pour notre recherche

Nous avons exposé quelques théories sur l'acquisition du vocabulaire en L2 qui nous renseignent sur le lexique mental (et bilingue), le développement lexical et certains facteurs qui pourraient influencer la capacité de mémoriser le vocabulaire en L2. Nous pouvons ainsi formuler quelques hypothèses sur l'acquisition des EI en L2. Une EI en L2 entretient très probablement un lien non seulement avec d'autres mots acquis en L2, mais aussi avec une EI en L1. Par ailleurs, si les EI ne peuvent s'acquérir que de façon progressive, ce serait parce que les différentes composantes linguistiques en L2 ne se maîtrisent pas à la même vitesse (Jiang, 2000). Ce que nous retenons pour notre recherche, c'est surtout le rôle de la L1 : la L1 est attestée active dans l'acquisition de tout lexique en L2, comme le suggèrent les trois modèles d'acquisition du vocabulaire en L2, il est aussi probable que l'acquisition d'une EI en L2 soit dépendante de la L1. Jiang (2000) mentionne les « faux-amis » qui n'ont pas de correspondance univoque avec des éléments lexicaux en L2. Nous pouvons aussi envisager le même cas de figure pour les EI. Excepté les trois types d'EI vue du point de vue interlinguistique – *identique*, *similaire*, *différente* – classement couramment employé dans les recherches sur la compréhension des EI en L2, nous prenons en compte les *EI faux-amis*, c'est-à-dire les EI dont la composition lexicale et l'image sont identiques à une EI en L2, mais dont le sens idiomatique diffère. Au côté de ces quatre types d'EI, nous introduisons également dans notre recherche un autre type d'EI qui n'est pas habituel : les *EI spécifiques en L2*. Nous y reviendrons dans la section 1.3.2.3 du Chapitre 4.

Pour résumer, la connaissance de ces théories sur l'acquisition d'une L2 et l'acquisition du lexique en L2, nous permet de concevoir un protocole qui sera plus cohérent pour l'acquisition des EI en L2, afin de garder une certaine justesse, non seulement dans la conception de ce protocole, mais aussi dans l'interprétation et l'analyse de nos résultats.

PARTIE II : PRATIQUE & EXPÉRIMENTATION

CHAPITRE 4. EXPÉRIMENTATION & DONNÉES

Ce quatrième chapitre aborde les détails de l'élaboration de notre recherche expérimentale, notamment la méthodologie suivie pour la mise en place du protocole et les méthodes concernant le recueil et l'analyse des données. Nous développons ici le cadre méthodologique relatif au positionnement de notre recherche, à nos principes d'action et à la présentation des méthodes que nous utilisons pour le recueil de données.

C'est sur ces bases que sont alors présentés les types de données et le protocole de recherche (section 1). Nous présentons ensuite la méthodologie mise en œuvre pour le traitement et l'analyse des données, méthodologie qui se situe au croisement entre analyse qualitative et quantitative (section 2).

1. Conception, outil et protocole

Nous présentons dans cette section la méthodologie suivie pour la mise en place du protocole. Nous expliquons d'abord le cadre méthodologique relatif au positionnement de notre recherche et aux principes d'action qui déterminent le protocole de notre expérimentation (section 1.1). Nous discutons ensuite des outils pour le recueil des données : les approches de verbalisation et les modalités écrit et oral en fonction des tests de compétences liés aux EI (section 1.2). Nous déterminons enfin le protocole de l'expérimentation (participants, matériels, supports et procédures) (section 1.3).

1.1 Conception

Pour répondre à l'objectif de notre recherche, nous choisissons d'inscrire celle-ci dans un paradigme (quasi-)expérimental, au croisement de méthodes qualitatives et quantitatives. L'expérimentation vise à mettre en lumière la façon dont les apprenants déduisent, appréhendent et acquièrent les EI. Nous en présentons ici les principes directeurs.

1.1.1 Approche quasi-expérimentale

Nous avons évoqué, dans l'introduction de cette recherche, les trois questions dont les réponses permettent une meilleure compréhension du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI. Les voici pour rappel :

- (1) Quelles connaissances venant de la L1 font l'objet du transfert linguistique dans l'apprentissage des EI ?
- (2) Qu'est-ce qui favorise le choix du transfert de la L1 ?
- (3) Quels sont les effets de l'usage du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI et sur le développement des compétences liées aux EI ?

Si la question (1) fait appel à une approche descriptive, la résolution des questions (2) et (3) nécessiterait plutôt une approche déductive et analytique. D'après Jordan (2004), la démarche expérimentale se définit comme une réalisation en plusieurs étapes : questionnement, problème à résoudre, formulation d'une hypothèse, mise à l'épreuve de l'hypothèse, vérification qui permet la validation et enfin généralisation. Notre recherche respecte une structure similaire,

le protocole expérimental semble donc approprié pour répondre aux questions de notre recherche, notamment les questions (2) et (3). Néanmoins, nos difficultés pour réaliser cette démarche se trouvent à l'étape de la mise à l'épreuve de l'hypothèse. Grosbois (2007) souligne trois points-clés de cette étape qui sont respectivement :

- L'isolement des variables afin de les faire varier séparément ;
- La reproductibilité de la situation expérimentale ;
- La généralisation des conclusions tirées.

Cela signifie que dans le cadre d'une recherche expérimentale, « tout doit pouvoir être contrôlé, vérifié, reproduit, recalculé [...] et qu'elle [la recherche expérimentale] suppose une comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier UNE pour en étudier les conséquences sur les autres » (Grosbois, 2007 : 4). Les particularités du terrain et des participants en didactique des langues, champ dans lequel s'inscrit notre recherche, nécessitent une démarche expérimentale différente de celle utilisée dans les sciences dites « dures » : les facteurs de notre champ de recherche sont multiples, variables et moins contrôlables⁴⁴. De plus, les recherches sur la notion du transfert semblent indiquer que le transfert linguistique constitue un objet d'étude multifactoriel et complexe (Chapitre 3). Demaizière et Narcy-Combes (2007) proposent alors une démarche (quasi)expérimentale :

L'objectif est de mettre à l'épreuve de l'expérimentation une hypothèse qui sera validée ou non. Cette hypothèse devra être située dans un cadre théorique précisé. [...] Des données seront recueillies suivant un protocole lui aussi explicité en référence aux cadres théoriques retenus. Ces données devront être aussi contrôlées et prévisibles que possible. Le chercheur devra disposer d'un terrain qu'il peut suffisamment contrôler pour assurer la validité de son travail s'il ne peut travailler en laboratoire (ce qui sera rarement le cas en didactique) (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 15).

Nous adoptons cette démarche (quasi)expérimentale, puisque (i) nous avons des hypothèses reformulées à partir des recherches antérieures (modèles de compréhension des EI, stratégies d'interprétation des EI en L2, fonctionnement du transfert de la L1 en L2), et (ii) ces hypothèses peuvent être vérifiées par les données obtenues sur le terrain dont (iii) les variables sont contrôlées le mieux possible.

⁴⁴ Dans le cas de notre recherche, il est difficile de contrôler la façon dont les apprenants perçoivent les mêmes EI, le contexte dans lequel ils ont appris la L2, les connaissances antérieures de la L1 de chaque apprenant, etc.

Notre recherche concerne l'étude de la dynamique de l'apprentissage des EI (pour le protocole d'expérimentation, voir section 1.3). Nous simulons ainsi une session d'apprentissage des EI chez les apprenants. Vu la complexité des facteurs liés au transfert linguistique lors de l'apprentissage, nous devons multiplier les types de données pour effectuer nos analyses : les données verbales des apprenants, leur taux de réussite dans les tests de compétences liées aux EI, ainsi que la fluidité de leur réponse aux questions. Les approches pour le recueil de ces données sont aussi multiples : l'enquête par questionnaire, l'entretien semi-dirigé, l'observation et les tests de compréhension et de production. Tout cela conduit à une multiplication des méthodes de traitement des données. Nous procédons par exemple à l'analyse du contenu pour les données verbales, à la transcription des processus d'écriture dans les tests d'écrit (avec les paramètres temporels et les opérations d'écriture), et au traitement statistique des résultats des tests. Notre recherche se situe donc aussi au croisement méthodologique entre le quantitatif et le qualitatif. La méthode quantitative et statistique est essentiellement employée pour relever la fréquence relative des stratégies ou de l'usage du transfert, étudier les corrélations et comparer les valeurs de différentes variables (par exemple, les liens entre le temps de réflexion des apprenants dans les tests, les types d'EI, le niveau de français des apprenants, et l'usage ou non du transfert de la L1). La méthode qualitative s'emploie quant à elle dans l'analyse du contenu des données verbales des apprenants pour relever et catégoriser les connaissances transférées, les stratégies d'interprétation et de mémorisation, les processus de traitement lors de l'activité d'écriture dans les tests écrits et les erreurs dans les tests. L'approche est choisie en fonction de la question posée et de l'objectif de l'étude. Comme le conclut Grosbois (2007 :11) « plutôt que de s'exclure, il s'avère qu'ils [plusieurs types de recherches de la didactique des langues] se complètent dans la mesure où ils renseignent différemment ».

1.1.2 Choix d'action

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous concevons dans le protocole une simulation d'apprentissage des EI du type ponctuel⁴⁵. Afin d'en assurer l'homogénéité, ce contexte d'apprentissage exige de présenter les mêmes matériaux selon le même déroulement pour tous les participants. En nous inspirant des approches d'enseignement des EI (section 3.3 du

⁴⁵ Ce mode d'apprentissage correspond davantage à notre observation : l'apprentissage des EI dans les manuels se limite souvent à une activité de découverte et un exercice de rappel, sans activité d'accommodation des connaissances, d'où notre nomination « apprentissage du type ponctuel ».

Chapitre 2) et en prenant en compte en même temps les caractéristiques linguistiques des EI (section 1.2 du Chapitre 2), l'objectif de cette activité d'apprentissage est de développer chez les apprenants les compétences suivantes :

- Être capable de reconnaître le sens idiomatique de chaque EI ;
- Être capable de produire les EI sans erreur formelle (lexico-syntaxique) ;
- Être capable d'utiliser les EI dans un contexte approprié.

En suivant les propositions des recherches concernant la qualité des traces mémorielles du lexique (Chapitre 3, section 3.2.4), nous faisons en sorte que le traitement du lexique soit assez profond pour assurer un minimum de mémorisation.

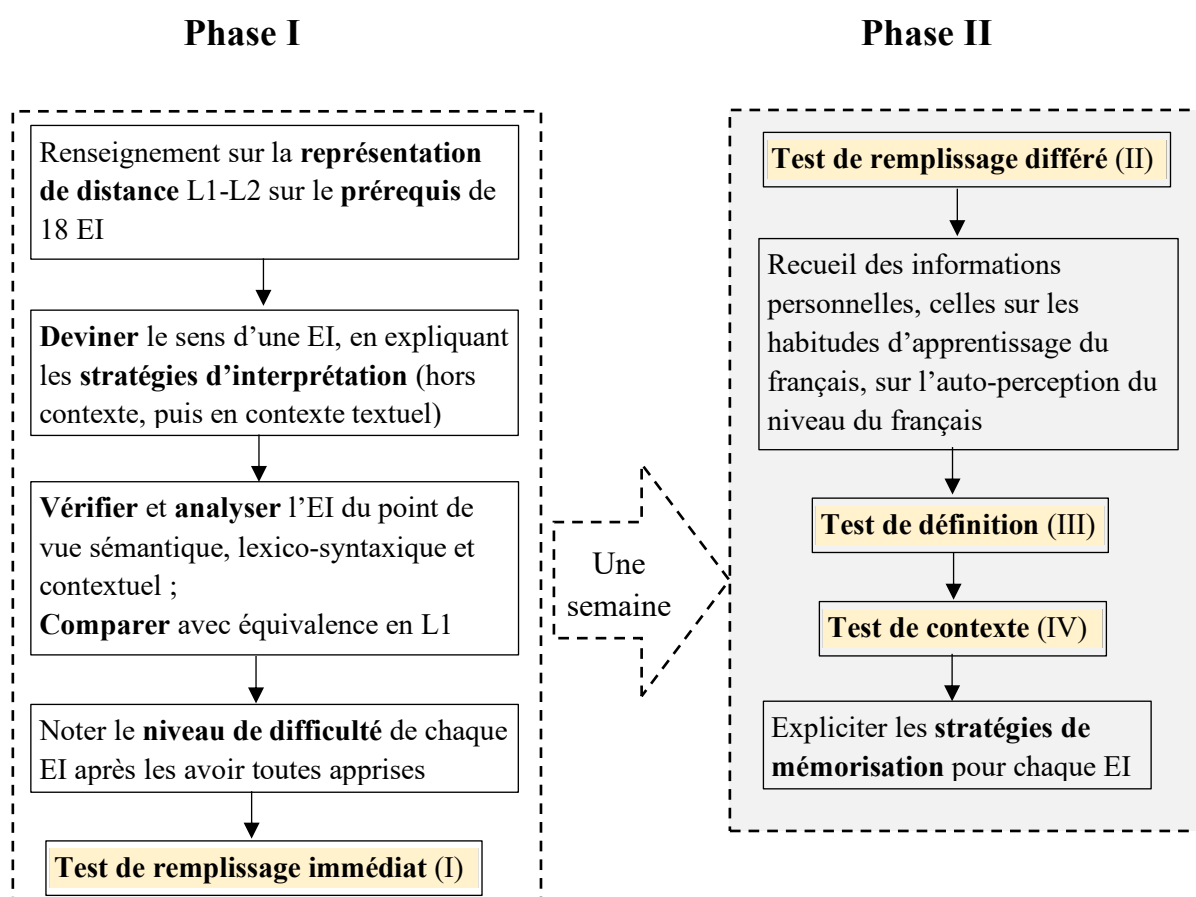
La démarche de Schouten-van Parreren (1985, cité par Mondria & Boer, 1991) convient non seulement à l'objectif que nous fixons, mais aussi aux types de données que nous devons recueillir. Dans l'état actuel de nos connaissances, cette démarche nous semble la meilleure, nous avons choisi de l'adapter à notre protocole de recherche. Cette démarche consiste à combiner trois actions dans l'apprentissage du vocabulaire dans la lecture : *deviner*, *vérifier* et *analyser*. Ces trois actions se traduisent comme suit, toujours dans le cadre de notre recherche.

- 1) L'action de **deviner** consiste à inciter l'apprenant à émettre des hypothèses sur le sens des EI hors contexte et puis en contexte, il y a donc un traitement profond du lexique qui favoriserait la mémorisation. Cette étape, avec l'approche de verbalisation de pensées (section 1.2.1), nous permet de fournir les données nécessaires à l'appréciation des stratégies d'interprétation utilisées par chaque apprenant pour chaque EI ;
- 2) L'action de **vérifier** peut avoir lieu dans deux circonstances : l'apprenant vérifie son hypothèse lorsque les EI sont mises en contexte, et lorsque l'enquêteur fournit le sens idiomatique de chaque EI. Ce travail de vérification suit immédiatement l'action de déduction, ce qui permet d'éviter ou de diminuer l'impact d'une mauvaise déduction sur la mémorisation ;
- 3) L'action d'**analyser**, quant à elle, a lieu au moment où l'apprenant doit réfléchir à la valeur axiologique, aux particularités au niveau syntaxique (choix des constituants, figement et sa variation), au contexte d'usage de l'EI présentée avec le support qui offre son sens, sa forme sans et en contexte. De même que l'action de deviner, cette étape aide l'apprenant à retenir les EI.

Notre expérimentation est composée de deux phases. La première phase consiste essentiellement en une session d'apprentissage des EI où l'enquêtrice amène les apprenants à

réaliser trois actions avec chacune des 18 EI : *deviner*, *vérifier* et *analyser* (pour la liste définitive d’EI, voir Tableau 11 dans la section 2.1.1). Cette première phase finit par un test de remplissage à l’écrit (qu’on nomme « Test de remplissage immédiat »). La deuxième phase, qui a lieu une semaine plus tard, consiste à faire passer, aux mêmes apprenants, 3 tests de compréhension et de production avec ces mêmes EI : un test de remplissage à l’écrit (« Test de remplissage différé »), un test de définition et un test de contexte. En effet, nous employons essentiellement une approche par tests pour évaluer le niveau de maîtrise des EI des participants. Nous y reviendrons dans la section 1.2.2 de ce chapitre. La procédure est présentée dans le schéma suivant, que nous expliquons en détail dans la section suivante.

Figure 14. Déroulement de notre expérimentation



1.1.3 Choix du courant d’apprentissage

Behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme sont les quatre principaux courants à la base de l’activité pédagogique. Ils s’intéressent à la réussite de l’acte d’apprentissage. Ces quatre courants marquent l’histoire du développement de la psychologie

de l'apprentissage, ainsi que d'autres disciplines qui les prennent comme référence. La référence à ces quatre courants est fréquente dans les travaux sur la pédagogie et les travaux de psycholinguistique appliquée à l'acquisition des langues étrangères. Pour envisager notre expérimentation d'apprentissage, nous nous appuyons essentiellement sur deux courants d'apprentissage : le constructivisme et le socioconstructivisme.

1.1.2.1 Le constructivisme

Le constructivisme est largement développé par Piaget (1964) en réaction au behaviorisme⁴⁶. Le constructivisme s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'organisme possède des structures adaptatives qui sont constituées par des systèmes actifs de réponse et de réorganisation. La théorie piagétienne est « cognitive » puisqu'elle consiste à élaborer une théorie de la connaissance. Pour Piaget, les connaissances sont construites successivement. Elles ne s'acquièrent pas par la transmission directe de la personne qui les possède vers celle qui va les posséder, cette dernière n'ayant qu'à les mémoriser. C'est la perception des expériences passées de l'individu qui sert de base pour construire sa représentation de la réalité, ou du moins l'interpréter. Ces expériences passées se mettraient en interaction avec l'environnement pour provoquer une modification cognitive. Compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure des schèmes mentaux deviendrait de plus en plus complexe (Kozanitis, 2005 : 5-6).

L'apprentissage, d'après les constructivistes, peut se présenter comme un processus mental en trois étapes consécutives : construction, déconstruction, reconstruction, ou dans des termes plus courants : assimilation, accommodation, équilibration. Selon le processus de l'apprentissage, l'apprenant essaierait d'incorporer les données extérieures perçues au sein de sa structure cognitive pour les faire correspondre à ses représentations internes (les *schèmes*) ; lorsque cette *assimilation* n'est pas possible, il y aurait une *accommodation*, c'est-à-dire que la structure cognitive initiale, ou *schèmes mentaux*, seraient modifiés afin d'incorporer ces nouveaux éléments provenant de la situation. À la suite de l'assimilation ou à l'accommodation, les anciennes représentations se renouvelleraient et dans le cas où l'écart entre les données extérieures et les représentations mentales serait trop important, il y aurait une étape d'*équilibration majorante* pour réduire cette disparité (Defays, 2003 : 190-191). Tout au long

⁴⁶ Selon le behaviorisme, l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de l'apprenant par son environnement, répondant à des stimulus.

de ce processus en trois étapes, il y aurait un déséquilibre cognitif suscité par la perte de sens et par la nécessité de reconstruction que ce processus lui impose. Pour De Vecchi (1996), la *perte de sens* et l'*équibration majorante* seraient les conditions nécessaires au processus d'apprentissage. Dans l'enseignement, le constructivisme suggère que toute personne apprendrait mieux lorsqu'elle s'approprie des connaissances par l'exploitation et l'apprentissage actif. L'enseignant devrait donc exploiter les connaissances antérieures de ses apprenants pour les confronter aux connaissances à acquérir dans des activités servant essentiellement à provoquer le processus d'assimilation-accommodation-équibration.

1.1.2.2 Le socioconstructivisme

Initié par Vygotsky (1930s), le socioconstructivisme s'inscrit dans le prolongement du constructivisme. En effet pour les socioconstructivistes, les connaissances sont construites et non transmises, et leur acquisition nécessite une pratique réflexive.

Par rapport au constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur les dimensions d'interactions sociales, d'échanges, de verbalisation, de co-construction ou de co-élaboration. D'après les socioconstructivistes, le processus d'acquisition donnerait de meilleurs résultats lorsqu'on met à profit les interactions sociales. Ces dernières permettent de tester et de remettre en question notre propre compréhension ainsi que celle des autres. L'être humain développe ses capacités cognitives dans sa vie sociale et dans l'interaction avec son milieu (Rivenc, 2003). La différence entre les théories de Piaget et celles de Vygotski réside essentiellement dans l'importance accordée par chacune à l'interaction sociale dans l'apprentissage. Pour Piaget, l'individu assimile d'abord seul des connaissances et les met ensuite en usage dans ses interactions avec d'autres individus, en revanche Vygotsky envisage que l'individu assimile d'abord des connaissances avec l'aide des autres, puis seul.

Dans la perspective socioconstructiviste, l'enseignement doit favoriser l'échange entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux-mêmes. Le rôle d'enseignant n'est plus un transmetteur, mais un « tuteur » ou un « guide » dans le processus d'apprentissage des apprenants. Dans le paradigme socioconstructiviste, les notions les plus connues proviennent souvent du domaine psycholinguistique :

- La *zone proximale de développement* (ZPD) (Vygotsky, 1934) pour souligner l'enjeu qu'il y a à repérer et transformer ce que l'apprenant est en mesure de faire en collaboration à partir de ce qu'il sait déjà faire tout seul ;

- Le processus d'*étayage* (Bruner, 1983) selon lequel apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ;
- Le *conflit sociocognitif* (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979), qui met en évidence le rôle formateur d'un débat d'idée, de la divergence de points de vue qui se développe sur fond de dialogue ;
- La *métacognition* qui désigne la capacité d'un individu à avoir conscience de et à réfléchir sur sa propre activité, le développement de cette capacité s'avérant favorable à l'apprentissage (Flavell, 1976).

1.1.2.3 Application dans le protocole de notre recherche

Le *constructivisme* constitue le courant principal que nous suivons pour concevoir notre activité d'apprentissage. Cela implique que lors de la présentation de chaque EI, nous devons mettre l'accent sur les connaissances antérieures dont disposent déjà les apprenants en L2. La démarche de l'enchaînement des trois actions mentionnées précédemment se conforme assez bien aux principes du constructivisme. En effet, les connaissances antérieures peuvent être mobilisées dès l'action *deviner*. Pour l'action *analyser*, nous concevons trois questions abordant respectivement les aspects sémantique, syntaxique et pragmatique des EI présentées. Ces questions sont conçues dans le but de mener les apprenants à réfléchir sur l'EI donnée à partir de leurs connaissances préexistantes en L2. Prenons par exemple l'EI *donner carte blanche* : pour sensibiliser l'apprenant au figement syntaxique et à l'irrégularité grammaticale de cette EI, nous lui demandons d'indiquer les différences de structure syntaxique de l'EI par rapport aux règles syntaxiques qu'il connaît en L2, nous nous attendons à une réflexion de l'apprenant telle que : « cette EI est particulière puisqu'il manque un déterminant devant le nom *carte* ». En ce qui concerne l'aspect pragmatique, nous demandons à l'apprenant de déterminer le type de contexte dans lequel l'EI est utilisée selon sa propre compréhension du contexte textuel donné.

Que fera alors le chercheur pendant la session d'apprentissage ? Quel sera son positionnement dans l'enquête ? Derrière cette question du positionnement du chercheur se profile un paradoxe lié au second courant d'apprentissage que nous venons de présenter, le *socioconstructivisme*. Ce courant souligne l'importance de l'interaction sociale dans l'acquisition d'une L2. Il implique un échange de points de vue entre les interlocuteurs. Néanmoins, le transfert étant un phénomène cognitif, il nous oblige à nous concentrer sur le

traitement cognitif et les réflexions de chaque individu. Une session collective réunissant plusieurs apprenants peut favoriser l'impulsion de l'échange interpersonnel dans l'apprentissage, mais elle ne permet pas le recueil des données tel que nous le souhaitons. De plus, pour étudier les variables dans les meilleures conditions, nous devons minimiser les facteurs provenant de l'interaction interpersonnelle pour favoriser l'exactitude des résultats. En prenant en compte tous ces éléments, nous avons choisi d'isoler chaque apprenant tout au long de l'expérimentation.

L'interaction entre l'apprenant et le chercheur n'est pas non plus libre, celui-ci devant garder une neutralité envers ce qu'il observe et ne pas s'y impliquer personnellement. Le chercheur n'est donc que l'exécuteur de l'activité et des tests, son rôle n'est à ce moment-là que d'assurer le bon déroulement de l'expérimentation. Néanmoins, le « paradoxe de l'observateur » peut toujours exister, sous une forme ou une autre. On cherche à observer ce qui se passe (ici l'interprétation des EI) en situation normale, sans observateur. Du point de vue de l'apprenant, la présence de l'expérimentateur remplit probablement un rôle d'interlocuteur. Le comportement de l'apprenant en présence de l'expérimentateur peut différer de celui qu'il aurait s'il était seul. On ne peut pas tout à fait négliger l'impact du chercheur sur les décisions que prennent les apprenants au cours de l'expérimentation, même s'il s'agit de l'observation d'un apprentissage individuel. En revanche, la présence du chercheur en tant qu'« interlocuteur » sera indispensable pour recueillir les réflexions des apprenants de la façon la plus exhaustive possible. Pour éviter le même inconvénient apparu dans la recherche de Liontas (2002) concernant la collecte des stratégies d'interprétation des EI (section 2.1.3 du Chapitre 3), la technique de verbalisation, étayée nécessairement par un interlocuteur, semble le choix le plus pertinent pour recueillir ce type de données. Nous présentons cette technique dans la section suivante.

1.2 Recueil des données

Pour recueillir des données, nous faisons appel à deux méthodes d'enquête : l'enquête par questionnaire et l'enquête par entretien semi-dirigé. En outre, nous utilisons deux approches : les approches de la verbalisation qui consistent à relever essentiellement les données verbales concernant les stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI des participants (section 1.2.1), et les approches par tests qui consistent à recueillir des indices sur le niveau de maîtrise des EI des participants (section 1.2.2).

1.2.1 Approches de la verbalisation

La première difficulté de l'étude du transfert réside dans le fait qu'il s'agit d'une activité mentale qui n'est pas directement observable. Comme l'indique Meisel⁴⁷ (1983 : 30), il est impossible de déterminer la trace du transfert par une analyse des « phénomènes de surface » (*surface phenomena*), car différentes stratégies peuvent conduire aux mêmes formes de résultats. Il nous faut donc chercher les indices de l'usage du transfert de la L1. Nous utilisons ainsi les approches de verbalisation, c'est-à-dire que nous faisons s'exprimer les apprenants sur leurs façons de traiter, d'analyser et de mémoriser les EI, sans qu'ils soient conscients de l'intention du chercheur. L'analyse d'un tel discours nous permet de déterminer si l'apprenant recourt à la L1 ou à une autre stratégie concernant les EI.

Dans la plupart des cas, pendant l'expérimentation, la verbalisation des apprenants relève d'une simple explication des raisonnements, en réaction aux questions de l'expérimentateur. C'est l'approche qu'on utilise pour relever les stratégies de mémorisation. On l'appelle : « verbalisation rétrospective » (sur la tâche qui vient d'être accomplie). Pour dégager les stratégies d'interprétation des apprenants, nous appliquons une technique spécifique de verbalisation : la verbalisation des pensées à haute voix (*think-aloud protocol*). C'est un choix adopté pour garantir l'exhaustivité des stratégies d'interprétation. D'après certains chercheurs comme Ericsson et Simon (1993), Green *et al.* (2011), la verbalisation des pensées durant la réalisation des tâches peut offrir des informations fiables sur le processus des activités mentales, avec peu d'interférences sur les résultats.

Pour souligner la nécessité d'utiliser une telle approche dans notre recherche, il nous semble important d'expliquer ce que nous entendons par le terme *interprétation*. Le choix de ce terme vise à le différencier du terme *compréhension*, utilisé dans les recherches sur le traitement cognitif des EI en L1 (section 2.1 du Chapitre 2). Ce terme apparaît également dans les recherches sur le traitement des EI en L2 (section 2.1 du Chapitre 3). Autant dans le domaine de la L1 que dans le domaine de la L2, ces recherches en compréhension des EI s'intéressent en particulier au traitement de l'ambiguïté sémantique (littérale ou idiomatique) des EI. En ce qui nous concerne, nous étudions la façon dont les apprenants étrangers décodent les nouvelles EI, puis quand et comment ils effectuent le transfert de la L1. Ce serait sous l'influence

⁴⁷ "Different strategies produce the same structural results, making it thus impossible to decide, by means of an analysis of surface phenomena, whether transfer has occurred or not" (Meisel, 1983: 30).

parallèle de leurs connaissances en L1, en L2 et de leur système d'interlangue que les apprenants émettent les hypothèses sur le sens d'une EI inconnue. C'est cela qu'évoque pour nous le terme *interprétation*, à l'instar de l'interprétation en musique où tout musicien interprète le même morceau d'une façon qui lui est propre. Dans la partie suivante, nous nous concentrons sur l'approche qui permet de relever cette variation dans l'interprétation des EI, donc la verbalisation des pensées, avec quelques principes de mise en place.

La technique de verbalisation des pensées est notamment utilisée en psychologie, en ergonomie, et dans d'autres domaines des sciences sociales, par exemple le suivi des processus dans la lecture, l'écriture, et la traduction. Elle consiste à faire expliciter au participant ses pensées lorsqu'il effectue une tâche cognitive, par exemple, la résolution d'un problème mathématique ou la compréhension d'un texte, dans le but de rendre observables les mécanismes utilisés (Gufoni, 1996 ; pour la référence théorique, voir Ericsson & Simon, 1993). Dans le cadre de notre recherche, cette technique est essentiellement utilisée pour analyser le processus du traitement des EI au moment où l'apprenant décode le sens des EI hors et en contexte, donc au moment où il produit son interprétation des EI. Les objectifs de la technique de verbalisation de pensées, d'après Olson *et al.* (1984: 254), sont les suivants:

[the focus of the TA task] should be to get subjects to report the content of their immediate awareness rather than to report explanations of their behavior. Further, subjects should be asked to report what they are thinking right now, not what they remember thinking some time ago [...] TA (think-aloud) data should not be taken as *direct* reflections of thought processes but rather as data that are correlated with underlying thought processes.

En reprenant le propos des auteurs point par point, nous pouvons comprendre que le discours obtenu chez un participant à l'aide de cette technique doit :

- (i) Révéler les pensées du participant plutôt qu'expliquer son comportement ;
- (ii) Révéler les pensées de l'action présente plutôt que les réflexions de l'action passée ;
- (iii) Révéler les indices reliés aux processus de pensée sous-jacents.

Pour la mise en place de cette technique dans le cadre de notre recherche, nous suivons la procédure proposée par Olson *et al.* (1984):

The important point vis-à-vis the use of the [think-aloud] task to study comprehension is that one be explicit with the subject about what to talk about. The exact list of suggestions should be motivated by theoretical ideas or by prior research.

Après l'explication des consignes, nous donnons aux apprenants des modèles d'exemple pour les aider à construire leurs propos. Chaque modèle d'exemple inclut un facteur censé intervenir dans la compréhension des EI, tel que l'appui sur le sens littéral de l'EI, le recours à la L1 ainsi qu'aux autres langues connues, la focalisation sur un mot clé de l'EI ou la référence aux connaissances en L2.

D'après Green, Robertson et Crocker Costa (2011), l'activité de verbalisation ne solliciterait pas de charge cognitive supplémentaire chez les participants, à condition que ceux-ci se familiarisent avec ce mode d'explicitation. Nous prévoyons donc un temps d'essai avec l'apprenant pour qu'il appréhende au mieux cette technique. Pour encourager l'apprenant à verbaliser ses pensées, nous utilisons des « astuces » couramment utilisées dans les enquêtes par entretien. Nous expliquons cela dans les procédures de l'expérimentation.

Le temps de réflexion est un critère pris en compte dans de nombreuses recherches afin de révéler le niveau de difficulté dans l'interprétation des EI. Plus l'apprenant passe du temps à deviner le sens de l'EI, plus on considère que l'interprétation de l'EI est difficile. Cependant, le recueil de ce temps n'est pas compatible avec cette approche de verbalisation. En effet, ce temps de réflexion pourrait être allongé par le processus de verbalisation. De plus, dans la mesure où la verbalisation s'inscrit dans une sorte d'interaction, c'est-à-dire que l'enquêtrice intervient pour assurer de l'exhaustivité des stratégies d'interprétation de l'apprenant, le temps qui s'écoule entre la présentation du stimulus (une EI) et l'émission de l'hypothèse de l'apprenant comprend également le temps de réflexion de l'enquêtrice et le temps d'échange. Nous ne tenons donc pas compte des données temporelles dans l'analyse de la déductibilité des EI, à savoir la possibilité que le sens d'une EI est déduit correctement par les apprenants. Néanmoins, nous prenons bien en compte les paramètres temporels dans la réalisation des tests où il n'y a pas *a priori* d'interaction verbale entre le participant et l'enquêteur.

1.2.2 Approches par tests

L'idéal est de relever les compétences liées aux EI dans une communication authentique ou quasi-authentique. Néanmoins, la difficulté sera constituée non seulement par la complexité à offrir un tel contexte de communication (il faut par exemple suivre les productions langagières des apprenants dans leur vie quotidienne ou par un jeu de rôle), mais surtout par le niveau de contrôle des facteurs, comme la perception des sons entre les interlocuteurs, le type de l'échange et la pression (de communication) qui tend à inhiber la production orale. Nous

choisissons enfin une approche par tests afin de minimiser les interférences avec des facteurs externes.

À la différence de certaines recherches étudiant le lien entre le transfert et l'apprentissage des EI, par exemple celle d'Irujo (1986), nous n'employons pas de tâche de traduction. D'après Meisel (1983 : 17), une tâche mènerait son exécutant à développer ou à privilégier certaines stratégies pour accomplir cette tâche. C'est ce que Meisel appelle « processus d'élicitation » (*elicitation procedures*). Un test de traduction solliciterait davantage la dépendance à la L1 ou le transfert à partir de la L1. Néanmoins, en plus de l'étude du fonctionnement du transfert de la L1, nous étudions aussi les variables influençant le choix de ce transfert. La nature des tâches effectuées doit interférer le moins possible avec ce choix.

1.2.2.1 Types de tests employés

Nous adoptons une double approche sémasiologique et onomasiologique dans la conception de nos tests. Ces deux approches sont préconisées par Cavalla (2009 : 6-10) pour l'enseignement des EI en classe de FLE, et recommandées par Picoche (1992, cité par Cavalla, 2009) pour leur efficacité dans le développement des compétences lexicales de l'apprenant. Ces deux approches se différencient l'une de l'autre par la façon de traiter la forme et le sens des unités lexicales. Dans le cas des EI, la forme renvoie à la structuration lexico-syntaxique et le sens renvoie au sens idiomatique conventionnel de l'EI. Dans l'enseignement, l'approche sémasiologique consiste à sensibiliser d'abord l'apprenant à la forme de l'EI afin d'en déterminer le sens. Les questions pédagogiques peuvent être : « Que signifie cette expression ? », « Comment puis-je l'utiliser dans un contexte ? ». Quant à l'approche onomasiologique, on « prend pour point de départ un ensemble de concepts plutôt qu'un ensemble de mots » (Picoche, 1992 : 131, cité par Cavalla, 2009). La question pédagogique peut être : « De quelle expression a-t-on besoin pour exprimer ce concept ? », « Est-ce que vous connaissez une expression qui signifie 'avoir une très forte peur' ou 'être très maigre' ? ».

Dans le cadre de notre recherche, l'approche sémasiologique est utilisée dans le test de définition et le test de contexte. Dans le test de définition, l'apprenant doit fournir un sens à l'EI, par exemple, *avoir la main verte*, dans la phase II de l'expérimentation. Ce test consiste essentiellement à évaluer la capacité de reconnaissance du sens d'une EI apprise ; dans le test de contexte, l'apprenant propose un contexte dans lequel l'EI *avoir la main verte* peut être utilisée. Ce test examine la pertinence des apprenants dans le choix des contextes pour l'EI. L'approche onomasiologique, quant à elle, est employée dans les tests de remplissage où

l'apprenant doit restituer à l'écrit la forme de l'EI en fonction du sens ou du contexte donné. Le test de remplissage est semi-guidé. Il consiste à évaluer la maîtrise de la forme de l'EI. Par exemple, l'apprenant doit compléter la phrase suivante à l'écrit :

(14) *Vous avez un beau jardin. Vos fleurs sont magnifiques. Vous _____ (savoir bien jardiner) !*

À partir d'un test de remplissage nous pouvons dégager une variété d'erreurs formelles qu'un questionnaire à choix multiples ne peut pas fournir, comme **avez main verte* (manque d'article), **avez le main vert* (erreur en genre), **avez les mains vertes* (erreur en nombre), **avez les mains vert* (erreur en accord), ou encore d'autres réponses erronées qui peuvent être éloignées de la réponse attendue.

Dans tous les tests, les EI sont mélangées, elles ne sont présentées selon aucune catégorie (ni le type de relation interlinguistique, ni l'opacité sémantique, ni la structure syntaxique). Les EI présentées sont testées quatre fois par quatre tests différents.

1.2.2.2 Modalité écrite et orale ?

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs facteurs entrent en jeu dans le choix de la modalité écrite ou orale des tests. L'avantage d'un test à l'oral est qu'il permet de relever des données reflétant la rapidité de réflexion de l'apprenant au moment de son contact avec un élément linguistique (reconnaissance du sens, par exemple), ainsi que de recueillir chez celui-ci des explications relativement plus spontanées, riches et susceptibles d'être clarifiées (pour expliquer le contexte d'usage d'une EI, par exemple). Dans le test de définition et le test de contexte, les apprenants répondent à l'oral aux questions (avec les EI présentées à l'écrit) et les réponses sont enregistrées sous forme audio. En revanche, étant donné l'important nombre de paramètres à mesurer dans l'analyse des résultats, certaines compétences propres à l'oral, comme la prononciation ou la prosodie, ne peuvent pas être prises en compte pour notre recherche, même si celles-ci constituent aussi des éléments importants dans la maîtrise des EI.

En revanche, les tests de remplissage sont à l'écrit. Ce choix se justifie principalement par les particularités des apprenants chinois qui constituent le public de notre recherche. Comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, la méthode d'enseignement dominante du FLE en Chine s'appuie notamment sur la traduction et la grammaire. La L2 est principalement représentée à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Le programme d'apprentissage ainsi que les évaluations peuvent en témoigner. Sous l'influence de cette méthode d'enseignement, la plupart des apprenants chinois possèdent des compétences langagières déséquilibrées entre

l'écrit et l'oral. En effet, les perceptions des apprenants de leur niveau en français (que nous avons recueillie pendant l'entretien semi-dirigé) confirment cette tendance : la majorité des apprenants interviewés reconnaissent mieux maîtriser la compétence écrite que la compétence orale, dans la compréhension comme dans la production. Cette tendance se retrouve aussi chez ceux qui ne sont pas issus du cursus traditionnel d'apprentissage du français en Chine, probablement à cause de leurs habitudes culturelles d'apprentissage (section 2.2.4 du Chapitre 1). Le problème de « face » et le peu d'importance accordée à la parole, qui sont tous deux assez marqués dans la culture chinoise (voire asiatique), contribueraient au développement de ce déséquilibre en compétences langagières. Étant donné les difficultés de la mise en place des tests à l'oral en L2 et les particularités des apprenants chinois, nous avons choisi la modalité écrite dans les tests onomasiologiques. Un test de remplissage à l'écrit, comme celui que nous avons mis en place, présente aussi d'autres avantages que nous expliquons dans la sous-section suivante.

1.2.2.3 Tests de remplissage : étude de l'écriture en temps réel

Du point de vue du mécanisme de production, l'écrit et l'oral sont fortement identiques. D'après Bourdin (1999 : 124), les modèles de production mis en œuvre selon ces deux canaux sont similaires. Ils disposent tous de « trois composants principaux gérés par une instance de contrôle » qui sont respectivement un *composant pré-linguistique* (l'élaboration conceptuelle du message), un *composant linguistique* (la sélection des items linguistiques) et un *composant articulatoire* (la production orale par l'articulation phonétique ou écrite par l'activité grapho-motrice) (Hayes & Flower, 1980, 1986). La différence majeure que l'on peut trouver entre ces deux canaux, c'est la lenteur qui est plus facilement admise dans l'activité d'écriture. Cette lenteur fait qu'« un fonctionnement en parallèle des processus de planification, conceptuelle ou linguistique, (et/ou de contrôle) d'une part, et d'exécution matérielle d'autre part, peut paraître virtuellement beaucoup plus probable à l'écrit qu'à l'oral » (Foulin, 1995 : 498). L'acte d'écriture ne suscite pas *a priori* de charge cognitive supplémentaire chez les scripteurs expérimentés. D'après les chercheurs comme Gould (1978, 1980, cité par Bourdin, 1999) qui étudie la production écrite, l'activité grapho-motrice (l'écriture) est automatisée et se déroule

sans contrôle conscient chez les scripteurs expérimentés, caractéristiques propres à nos participants⁴⁸.

La modalité écrite facilite le recueil des données. Cependant, elle donne la possibilité de mettre en œuvre un composant de « révision » plus important qu'au cours de la modalité orale. En effet, tant qu'il n'a pas fini d'écrire, l'apprenant pourra continuer à chercher des mots, à les organiser et revenir sur ce qu'il a déjà écrit afin d'effectuer des modifications. Nous pouvons supposer plusieurs raisonnements possibles avant l'écriture d'une bonne réponse qui pourrait soit être le résultat d'un certain automatisme, soit le fruit de nombreuses hésitations et modifications. Il n'est sans doute pas pertinent de considérer que les niveaux de maîtrise des EI, dans ces deux cas, sont identiques. En effet, comme nous le mentionnons plus tard, les opérations et les hésitations dans l'écriture des réponses sont les indices du niveau de maîtrise. Et selon nous, ces indices doivent aussi être pris en compte dans l'analyse des résultats en ce qui concerne le niveau de maîtrise des EI. De ce fait, nous nous intéressons non seulement au taux de réussite (déterminé par le produit final), mais aussi à la façon dont les réponses sont produites avec les indices comme les opérations d'écriture et le temps de pause pendant l'écriture.

L'étude de l'activité cognitive dans la production du langage écrit est l'objet de différentes approches, telle que les protocoles verbaux et l'analyse du texte produit. Les analyses qui mettent en jeu l'enregistrement en temps réel sont plus récentes que d'autres approches (Espéret *et al.*, 1994). Dans cette approche, les chercheurs s'intéressent notamment aux paramètres temporels pour étudier le coût et la durée du traitement de l'information aux différentes étapes de la production écrite. En effet, d'après ces chercheurs, les paramètres temporels, comme à l'oral, permettent de révéler les activités cognitives sous-tendant la production langagière. La durée des pauses que le scripteur réalise durant sa production est l'un des paramètres les plus étudiés (Chanquoy & Fayol, 1991 ; Passerault, 1992). À l'écrit, la durée d'une pause correspond au temps qui s'écoule entre l'arrêt et la reprise de la transcription. Sa longueur semble liée à plusieurs facteurs, comme la difficulté de la tâche, le niveau de traitement et l'habileté du scripteur. D'après Foulin (1995 : 485), la pause est même « un indicateur plus valide à l'écrit qu'à l'oral », du fait que la pause à l'oral peut remplir des fonctions purement communicatives et correspondre à d'autres activités que le traitement des

⁴⁸ L'apprentissage du mandarin, notamment celui de la phonétique, utilise le système alphabétique, *pinyin*. Les Chinois sont depuis leur primo-scolarité familiarisés avec celle-ci. De plus, l'initiation à l'anglais et à l'écriture de son système alphabétique se fait assez tôt pour la plupart des jeunes.

informations, par exemple l'activité respiratoire et l'organisation prosodique du discours. Cependant, l'interprétation des pauses à l'écrit pose aussi des problèmes. Une pause peut être le reflet de différentes opérations, non seulement de la planification, mais aussi de la révision. Son absence ne peut pas non plus prouver l'absence de ces opérations, puisque les recherches montrent que le scripteur peut réaliser des traitements de planification parallèlement à l'exécution grapho-motrice (Passerault, 1992). De ce fait, il est difficile d'associer la pause à une seule opération mentale de façon définitive. D'ailleurs, Foulin (1995 :487) affirme que « ni la localisation, ni la durée de la pause ne permettent, à elles-seules, de spécifier la nature du (ou des) traitement (s) réalisé (s) ».

Nous nous contentons ainsi, dans cette recherche, de quantifier la durée des pauses sans aucune interprétation définitive. Les pauses lors de l'activité d'écriture sont alors comptées avec le temps de lecture comme l'ensemble du temps de réflexion. En plus des pauses, nous prenons également en compte les opérations d'écriture, telles que l'ajout, la suppression et le remplacement, qui nous semblent aussi révélatrices du processus de traitement des EI et qui nous indiquent s'il existe de réelles difficultés dans la reproduction des EI. L'autre élément que nous prenons en compte est l'énoncé oral produit spontanément par l'apprenant lorsqu'il effectue ces tests écrits. En effet, il arrive au scripteur de verbaliser, de façon spontanée, ses pensées en même temps que son activité grapho-motrice. Ces informations ne sont pas systématiquement produites mais, lorsque c'est le cas, elles reflètent en général les activités mentales du scripteur, par exemple il répète l'élément qui lui pose problème ou s'interroge sur la pertinence d'un choix. Nous recueillons ces données essentiellement pour analyser les points de difficulté que présentent les EI pour les apprenants. Pour récolter toutes les données mentionnées, nous utilisons l'enregistrement chrono-audio-vidéo (technique présentée dans Foulin & Fayol, 1988). Ces vidéos renseignent le relevé des opérations d'écriture effectuées pendant le test. Nous précisons plus tard la méthode de transcription (section 2.2.2).

1.3 Le protocole

Dans cette section, nous décrivons d'abord les participants de notre recherche, les critères qui président au choix des EI utilisés dans le protocole, enfin les deux phases qui composent la procédure de notre recherche.

1.3.1 Les participants

Les participants ciblés dans le cadre de notre recherche sont des apprenants adultes de FLE de niveau intermédiaire et avancé (B1-C1 selon le CECRL), dont la L1 est le mandarin standard. Nous gardons une certaine homogénéité dans le profil des apprenants en ce qui concerne leur statut social et leur parcours linguistique. Tous les participants sont inscrits dans une université en France depuis moins de 5 ans. L'inscription dans un établissement français exige, en général, un niveau de français minimum de B1 attesté par les tests ou les certifications de référence internationale⁴⁹. Ces étudiants ont été initiés au français en Chine avant de venir en France.

Ces participants sont issus de plusieurs structures universitaires de la région du Nord : le département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI) et le département de Sciences du langage (SDL) de l'Université de Lille, la formation de Diplôme d'Université de Français Langue Étrangère (DUFLE) de l'université de Valenciennes et le département de Français langue étrangère parcours FLE-FLS-FOS de l'Université d'Artois.

Sur les 48 étudiants chinois sélectionnés au départ, 8 ont été éliminés pour diverses raisons : 3 participaient à la recherche-pilote, 2 ont été absents aux tests et 3 ont obtenu des résultats invalides (seulement 2 expressions sur 18 ont été retenues après la session d'apprentissage d'après le premier test écrit). Parmi les 40 étudiants restants, 8 sont des hommes (20%) et 32 sont des femmes (80%)⁵⁰, 14 sont de niveau B1 (35%), 13 sont de niveau B2 (32,5%) et 13 sont de niveau C1 (32,5%). Ils sont tous âgés de 20 à 30 ans.

Tableau 13. Participants à notre expérimentation répartis selon leur genre et leur niveau de français

	B1	B2	C1
Femme	11	10	11
Homme	3	3	2

1.3.2 Critères de choix des EI

Les recherches antérieures sur la compréhension des EI mettent en évidence les caractéristiques des EI qui influencent les processus de traitement sémantique, de compréhension et de production de celles-ci. Parmi ces caractéristiques, on trouve couramment la structure syntaxique des EI, l'opacité sémantique et l'équivalence lexico-syntaxique dans la L1 des

⁴⁹ Le TEF (Test d'évaluation de français) et les certifications délivrées par le CIEP (Centre international d'étude pédagogiques) : TCF (Test de connaissance du français), DELF (Diplôme d'étude en langue française) et d'autres.

⁵⁰ Un taux de féminisation de près des $\frac{3}{4}$ n'a rien d'inhabituel dans les spécialités de FLE en Chine.

apprenants étrangers (Chapitres 2 et 3). Pour éviter la dégradation qu'entraîne la surcharge cognitive des apprenants, le nombre des EI est limité à 18⁵¹. Dans les sous-sections suivantes, nous discutons des critères qui ont été pris en compte dans notre choix des EI utilisées dans le protocole.

1.3.2.1 EI en syntame verbal

Nous avons établi une première liste de 60 EI françaises à partir de plusieurs sources (voir Annexe 12). Étant donné que d'après Boudin (1999 : 134), « la durée de pré-écriture variait significativement avec le degré de complexité syntaxique » et que cette durée de réflexion pré-écriture est comptée (avec le temps de pauses durant l'écriture) dans notre base de données, nous avons homogénéisé la structure syntaxique des EI pour que celle-ci n'interfère pas avec l'analyse de nos résultats. D'après Gross (1997 : 202), il existe près de 200 000 séquences figées commençant par un nom, près de 15 000 commençant par un adjectif et au moins 30 000 par un verbe. Les EI de structure verbale ayant un verbe en tête sont relativement plus faciles à trouver en français et en chinois. De plus, beaucoup de travaux en phraséologie leur sont consacrés (à ce sujet, voir González-Rey, 2002 : 170-176).

1.3.2.2 EI fréquentes chez les natifs

Pour nous assurer d'avoir choisi des EI relativement fréquentes et représentatives en français, nous avons consulté deux bases de données d'EI françaises faisant état de normes descriptives : Caillies (2009) et Bonin *et al.* (2013). Caillies (2009) a construit un répertoire contenant 300 EI françaises avec cinq types d'informations pour chaque EI : familiarité, littéralité, décomposabilité, prédictibilité et taux de connaissance. Ces informations sont fournies par une expérimentation menée auprès de 70 natifs français. Bonin *et al.* (2013) ont suivi un protocole semblable à celui de Caillies (2009). Ils ont recensé 305 EI dont 35 sont communes avec celles de Caillies (2009). Nous prenons comme source ces deux corpus d'EI. Pour constituer notre corpus, nous avons vérifié, d'après les résultats de ces deux recherches, deux informations sur chaque EI choisie : le taux de familiarité et le taux de connaissance des natifs. Nous avons choisi les EI considérées comme familières pour des natifs français. Les EI choisies ont été

⁵¹ Pendant la recherche-pilote, les participants ont montré des signes de fatigue dans leur session d'apprentissage au-delà de la 18^{ème} EI (une session durant à peu près 90 minutes).

ensuite soumises à l'examen de quatre locuteurs natifs du français pour valider leur emploi courant et leur notoriété.

1.3.2.3 EI variées selon l'équivalence interlinguistique

L'un des objectifs de notre recherche est d'examiner le rôle de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2. La proximité interlinguistique en termes d'équivalence est considérée comme un facteur important dans ce type de recherche (Irujo, 1986 ; Liontas, 2002 ; Cieślicka & Heredia, 2013 ; Guerrero, 2017). Pour établir notre typologie des EI selon ce facteur, nous revisitons la notion d'équivalence qui constitue la notion de base des études dans le domaine de la phraséologie contrastive (Sułkowska, 2003).

En phraséologie, on distingue généralement deux critères : l'*équivalence sémantique* et l'*équivalence formelle* (Sułkowska, 2003). Les équivalents sémantiques sont des UP qui portent « malgré leurs structures formelles, lexicales ou métaphoriques différentes, un sens figuré analogue, suscitant ainsi chez les locuteurs la même réaction communicative et référentielle » (Sułkowska, 2003 : 73). Les équivalents formels se rapprochent par leurs ressemblances au niveau lexico-syntaxique. Lorsque la catégorisation contrastive des UP de différentes langues est établie, les équivalences sémantiques et formelles sont en général considérées parallèlement. Ainsi par exemple, Paszenda (1998), dans son étude sur les UP exprimant les humeurs humaines à l'aide des termes animaliers (*chien* et *cochon*), propose trois types de séquences figées en se basant à la fois sur l'équivalence sémantique et sur l'équivalence formelle :

- Équivalence totale (*Complete equivalence*) : les sens sont identiques, leurs constituants lexicaux et structures syntaxiques sont identiques ou très semblables. Elles utilisent la même métaphore, évoquent la même image ou se réfèrent au même animal (fra. *plumer le pigeon* / ang. *pluck a pigeon* 'escroquer, dépouiller qqn');
- Équivalence partielle (*Partial equivalence*) : les sens et images métaphoriques sont identiques, c'est-à-dire qu'elles se réfèrent au même animal, mais elles présentent une légère nuance dans les structures syntaxiques ; ou inversement, leurs structures syntaxiques sont identiques, leurs images métaphoriques sont similaires, mais elles se différencient en lexique animalier (fra. *il ne faut pas réveiller le chat qui dort* / ang. *to let sleeping dogs lie*, 'laisser les choses comme elles sont') ;

- Équivalence zéro (*Zero equivalence*) : les sens sont identiques, mais l'une utilise un terme animalier alors que l'autre non (fra. *il pleut des cordes* / ang. *it's raining cats and dogs*, 'il pleut fort').

Dans de nombreuses typologies d'équivalence comme celle de Paszenda (1998), nous avons constaté que les équivalents formels se basent plutôt sur une correspondance lexicale et en image métaphorique. La préférence pour cette correspondance est plus adaptée à l'étude comparative des EI en français et en chinois, vu l'écart significatif existant entre les systèmes linguistiques de ces deux langues. En effet, les deux langues⁵² disposent de systèmes grammaticaux très différents, notamment en ce qui concerne la morphologie flexionnelle⁵³ et les particules autonomes⁵⁴. C'est pourquoi nous avons considéré les deux paires d'EI suivantes comme totalement équivalentes :

<p>(15) fra : <i>perdre la face</i> chi : <i>diū-liǎn</i> 丢脸 perdre-face 'se couvrir de honte, être humilié'</p>	<p>fra : <i>n'avoir que la peau sur les os</i> chi : <i>pí-bāo-gǔ</i> 皮包骨 peau-sur-os 'être extrêmement mince'</p>
---	---

Du point de vue de l'image et du sens idiomatique, l'EI française *n'avoir que la peau sur les os* est identique à l'expression chinoise 皮包骨 *pí-bāo-gǔ*, litt. peau-sur-os ; du point de vue de la correspondance formelle, cela n'est pas si évident que cela dans la mesure où les différences entre les deux relèvent de la différence entre les systèmes syntaxiques (absence / présence de déterminants) et la négation restrictive. Il convient de préciser que notre recherche ne s'inscrit pas dans le cadre de linguistique contrastive à proprement parler. Comme nous l'avons signalé précédemment (section 3.1.2 du Chapitre 3), l'apport de l'analyse contrastive à la didactique de langues étrangères restant limité, nous nous intéressons particulièrement à la manière dont le contact interlinguistique se fait et comment il influence la compréhension et la production des EI en L2.

⁵² Le français est une langue romane et le chinois appartient à la famille des langues sino-tibétaines.

⁵³ En général, on ne reconnaît pas l'existence d'une morphologie flexionnelle en chinois, mais seulement l'existence du type dérivationnel (Chappell, 2015).

⁵⁴ « Une particule est un mot vide de sens par lui-même. Sa signification apparaîtra en contexte, en fonction des termes qui la précéderont ou la suivront. On distingue les particules aspectuelles, structurales, modales et adverbiales » (*Grammaire active du chinois de Larousse*, 2014 : 126). Par exemple, un verbe suivi par une particule aspectuelle *zhe* 着 marque que « l'action est envisagée sous l'angle de la durée, sans aucune précision de commencement ni de fin » (*Ibid.*).

Nous reprenons la même classification couramment utilisée dans les travaux similaires (Irujo, 1986 ; Liontas, 2002 ; Cieślicka & Heredia, 2013) : *EI identiques*, *EI similaires* et *EI différentes*. Exceptés ces trois types d’EI, nous prenons en compte deux autres types : les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques* (en L2). Les *EI faux-amis* (Jiang, 2000) sont des EI qui comprennent une forme lexicale identique en chinois et en français, dont les significations divergent, par exemple l’EI française *avoir le bras long*, ‘connaître des gens bien placés qui peuvent permettre d’obtenir des avantages, du pouvoir’, correspond formellement à l’EI chinoise 手长 *shǒu-cháng*, litt. ‘bras-long’, alors que celle-ci a un autre sens, il désigne ‘quelqu’un d’avidé qui s’approprie le gain des autres’. Il est communément admis que ce type d’EI induit aisément un transfert négatif de la L1 vers la L2, mais la littérature sur le sujet ne précise pas l’importance de la proportion du transfert négatif par rapport aux autres types d’EI. Ce point nous intéresse. Notre corpus d’EI comprend également la catégorie des EI françaises qui ne trouvent pas d’équivalents en chinois. Nous avons intégré ce type d’EI (cf. exemples ci-dessous) dans notre étude car nous souhaitons comparer la compréhension des EI françaises qui ont des correspondances en chinois à celles qui n’en ont pas.

Pour résumer, nous avons sélectionné 5 types d’EI françaises par rapport aux EI chinoises :

- *Identiques* : les EI sont identiques ou très semblables par leur sens global et leur formation lexico-syntaxique. Par exemple, fra. *perdre la face* / chi. 丢脸, litt. ‘perdre-face’, idio. ‘se couvrir de honte, être humilié’ ou fra. *tourner la page* / chi. 翻篇, litt. ‘tourner-page’, idio. ‘oublier un épisode plus ou moins douloureux et se tourner à nouveau vers l’avenir’ ;
- *Similaires* : les séquences ont une signification identique, mais leurs structures lexico-syntaxique sont légèrement différentes. Par exemple, fra. *marcher sur des œufs* / chi. 如履薄冰, litt. ‘comme-marcher-fine-glace’, idio. ‘avancer / faire quelque chose précautionneusement’ ; fra. *chercher la petite bête* / chi. 找茬, litt. ‘chercher-chaume’, idio. ‘être excessivement méticuleux’ ;
- *Différentes* : les EI sont identiques par leur sens global mais ne partagent aucun constituant lexical. Par exemple, fra. *tourner autour du pot* / chi. 拐弯抹角, litt. ‘prendre-virage-raser-coin’, idio. ‘parler avec beaucoup de détours’ ; fra. *tenir la chandelle* / chi. 当电灯泡, litt. ‘devenir-ampoule’, idio. ‘être seul au milieu d’un couple’ ;

- *Faux-amis* : les séquences comportent une forme lexicale identique dans la L1 et la L2, mais présentent des divergences sémantiques dans les deux langues. Par exemple, fra. *avoir le cœur gros*, ‘être triste’ / chi. 粗心, litt. ‘gros cœur’, idio. ‘être distrait’ ; fra. *avoir le bras long*, ‘avoir de l’influence’ / chi. 手长 litt. ‘bras long’, idio. ‘(quelqu’un) aime voler, ou intervenir dans les affaires des autres’ ;
- *Spécifiques en L2* : les EI françaises qui ne trouvent pas d’équivalent idiomatique dans la langue chinoise, leurs sens ne peuvent être traduits en chinois que par une explication littérale. Par exemple, *donner carte blanche*, *avoir la main verte*.

Nous avons cherché ces différents types d’EI dans les dictionnaires et les répertoires bilingues suivants :

- *Dictionnaire chinois-français de termes et expressions modernes* (Chen, 1995) ;
- *Dictionnaire de Chengyu : idiotismes quadrisyllabiques de la langue chinoise* (Weng et Doan, 1999).
- *Florilège de locutions idiomatiques de la langue chinoise* (Doan, 2005) ;
- *Chinois vocabulaire thématique* (Auger, 2008).

Enfin pour vérifier l’équivalence des EI et les classer selon leur degré d’équivalence, nous avons consulté des dictionnaires monolingues de chinois et de français :

- *Du coq à l’âne, l’étymo-jolie 2 origines surprenantes des expressions de tous les jours* (Bernard, 1995) ;
- *Dictionnaire de l’Académie française* (8^{ème} édition, 1932-1935) ;
- *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles* (Rey, 2007) ;
- *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises. Plus de 2300 expressions définies et illustrées* (Lafleur, 1991) ;
- *TLFi* (Le Trésor de la Langue Française en version informatisé) ;

1.3.2.4 EI variées en degré d’opacité sémantique

L’autre caractéristique des EI couramment mentionnée dans les recherches sur les EI est la transparence / opacité sémantique, car cette caractéristique est censée interférer non seulement avec le processus de compréhension en affectant potentiellement la qualité de rétention (section 1.2.1 du Chapitre 2 ; section 2.1.4 du Chapitre 3), mais aussi avec le choix d’usage du transfert linguistique selon Kellerman (1979) (section 1.3.1 du Chapitre 3).

Les EI telles que *n'avoir que la peau sur les os* (hyperbole), *marcher sur des œufs* (métaphore) sont en général étiquetées comme semi-transparentes, parce que leur sens idiomatique est issu de procédés stylistiques qui rendent leur sens idiomatique proche de leur sens littéral. En revanche, les EI comme *tenir la chandelle*, *parler la langue de bois* sont opaques, car même en essayant de construire un raisonnement logique, l'apprenant ne peut pas parvenir à trouver le sens conventionnel de l'EI. Selon González-Rey et López Díaz (2005), les EI partiellement opaques seraient, idéalement, celles dont « le sens n'est pas intelligible à partir des unités de base, mais où l'on peut toutefois percevoir une esquisse de paradigme » (González-Rey & López Díaz, 2005 :4). Les chercheuses prennent comme exemple *tomber en rideau* qui est, d'après elles, partiellement opaque parce que son équivalence sémantique 'tomber en panne' « détient une ébauche de paradigme ». Cependant, l'expression *tomber en rideau* ou *tomber en carafe*, est partiellement opaque à condition que le locuteur connaisse son équivalent paradigmatique sémantico-syntaxique *tomber en panne*. Si nous ne tenons pas tout de suite compte de l'opacité intermédiaire, c'est que nous la trouvons moins significative dans le cadre de notre recherche. L'étendue des connaissances lexicales en français est encore insuffisante chez les apprenants étrangers. Limités par un niveau en français souvent encore insuffisant, et il est probable que l'expression *tomber en panne* ne leur soit pas familière ou qu'elle ne le soit pas suffisamment connue d'eux pour guider leur interprétation vers le sens de l'expression *tomber en rideau*. La correspondance paradigmatique mise à part, les auteurs indiquent que l'opacité partielle peut reposer sur une absence de motivation apparente, à savoir l'absence d'accessibilité à l'origine du sens.

Cependant, la subjectivité de la notion d'opacité repose aussi, comme l'évoquent ces mêmes auteurs, sur des éléments non appréciables propres aux locuteurs : « on ne peut pas exclure que des locuteurs puissent déceler des motivations que d'autres ne connaissent pas trouvant alors la séquence opaque ». Le processus de « démotivation » est alors bien plus complexe et probablement insaisissable chez les apprenants étrangers qui possèdent un autre système de références culturelles et linguistiques que celui de la langue cible.

1.3.2.5 EI mises en contexte

Quelques études, comme celle de Golonka *et al.* (2015) et celle de Schneider *et al.* (2002), mettent en évidence qu'une tâche utilisant le contexte demande un effort cognitif relativement important, ce qui mène à un meilleur résultat en mémorisation du vocabulaire. Étant donné les objectifs pédagogiques de notre protocole (section 1.2.1), les EI de notre corpus sont mises en

contexte. De plus, le contexte est aussi un facteur que nous évaluons pour la variation de déductibilité des EI (le taux de réussite dans l'interprétation des EI) chez les participants.

Dans la phase I de l'expérimentation, chaque EI est d'abord présentée hors contexte à l'apprenant. Il émet une première hypothèse sur le sens de cette EI. Ensuite, nous donnons un contexte textuel dans lequel se trouve l'EI donnée. C'est à partir de ce contexte que l'apprenant vérifie son hypothèse ou émet une autre hypothèse. Ensuite, guidé par l'enquêteur, l'apprenant découvre et analyse les caractéristiques sémantiques, syntaxiques et pragmatiques de l'EI. Étant donné le temps limité de la session d'apprentissage (90 minutes pour chaque participant) et le nombre d'EI à apprendre (pour la liste contenant 18 EI, voir Tableau 11 dans la section 2.1.1), le contexte situationnel que nous fournissons pour chaque EI est restreint au niveau de sa longueur (pas plus de trois phrases).

Pour que le contexte puisse jouer un rôle positif dans l'apprentissage, nous faisons attention à la qualité de ce dernier. Liu et Nation (1985) stipulent que le nombre des mots inconnus dans le contexte peut affecter significativement le succès de la déduction. Aussi, nous essayons de constituer des phrases avec des mots simples. Au cas où des mots seraient inconnus de l'apprenant, l'enquêteur lui apporte tout de suite une explication. Ames (1996 : 66-67) a distingué lors d'une expérimentation utilisant la procédure de verbalisation 14 types d'*aides contextuelles* servant à déduire le sens d'un mot inconnu dans le contexte. Les participants de sa recherche étaient des natifs. La plupart des indices relevés sont liés à l'analyse de la langue même, par exemple la catégorie grammaticale des mots, leurs synonymes, les prépositions, la structure du texte, des indicateurs de définition, de description, d'énumération et de comparaisons. Cependant, dans notre expérimentation, les apprenants qui ne maîtrisent pas totalement le français ne peuvent pas avoir la même sensibilité que les natifs à ces indices. De plus, les contextes que nous offrons dans notre recherche doivent se limiter à quelques phrases et les indices tels que la structure du texte ne peuvent pas être présents. Pour ces deux raisons, nous ne pouvons pas prendre en compte tous les indices proposés par Ames (1996). Il convient néanmoins d'être clair à propos du taux de réussite dans l'interprétation du sens de l'EI, la déductibilité ne dépend pas uniquement de la qualité du contexte, elle dépend également de la manière dont l'apprenant traite les informations données (Pressley *et al.*, 1987 : 122, cité par Bogaards, 1994).

Par ailleurs, même si aucune conclusion définitive n'est dégagée à propos de la relation entre la réussite de la déduction du sens et la qualité de mémorisation (section 3.2.4 du Chapitre 3), il nous paraît important d'être conscient de cette relation dans le cadre de notre recherche.

Ainsi, pour minimiser les effets négatifs d'une déduction erronée sur la mémorisation, nous proposons une correction immédiate après l'action *deviner* du participant, comme le suggèrent les résultats de la recherche de Mondria et De Boer (1991).

1.3.3 Procédure

La récolte des données se déroule en deux phases (pour le schéma de procédure, voir section 1.1.2 de ce chapitre). L'expérimentation se réalise individuellement, l'apprenant étant seul face à l'expérimentateur. Afin de valider les outils de notre intervention ainsi que le protocole, nous avons réalisé la recherche-pilote avec trois apprenants chinois. En plus de nous permettre de nous assurer de la qualité des explications, de la clarté des consignes, de la pertinence et de la faisabilité des activités, cette recherche-pilote nous a permis de mesurer le temps à allouer à chaque phase et chaque activité. Des modifications mineures, mais nécessaires, ont été apportées par la suite.

1.3.3.1 Phase I

Pendant la première phase de l'expérimentation, l'apprenant découvre les 18 EI que nous avons choisies préalablement. L'objectif de la session est que l'apprenant acquière ces 18 EI. Il s'agit non seulement de savoir reconnaître leur sens, leur forme, mais aussi de savoir les utiliser dans un contexte approprié. Pendant cette phase, nous devons obtenir les données suivantes :

- Perceptions de la différence entre le français et le chinois ;
- Hypothèses sur le sens de chaque EI (hors et en contexte) ;
- Stratégies d'interprétation de chaque EI sans aide contextuelle ;
- Perceptions de la difficulté à l'égard de chaque EI et causes de ces difficultés ;
- Taux de réussite, temps de réflexion et opérations d'écriture en temps réel dans le test de remplissage à l'écrit (immédiat).

Déroulement

Cette phase dure environ 90 minutes pour chaque apprenant (5 minutes en moyenne pour chaque EI). La session a lieu dans une salle isolée et équipée d'un écran connecté à un ordinateur portable. Le silence est maintenu pour assurer la qualité d'enregistrement audiovisuel. Toute la session et le test sont enregistrés. Avant de passer à la session d'apprentissage,

nous expliquons au participant l'approche de verbalisation des pensées et ce à quoi nous nous attendons venant de lui, en exposant quelques exemples de stratégies d'interprétation comme point de départ pour la verbalisation, par exemple « l'analyse des mots constituant l'EI », « la déduction à partir de la métaphore » ou « le recours à des connaissances antérieures ».

Le contexte d'apprentissage est hétéroglotte, c'est-à-dire que la langue de communication peut être le chinois, notamment dans la verbalisation des pensées où il faut garantir la possibilité pour le participant de s'exprimer avec toute la complexité souhaitée, sans être contraint par les compétences linguistiques en français. Le participant ou l'enquêteur peut aussi parler en français, par exemple pour reprendre des éléments dans le support, donner des exemples ou expliquer des règles linguistiques. Nous explicitons clairement notre positionnement d'observateur dans la session d'apprentissage de ces EI, le fait que nous ne formons aucun jugement ni sur leurs raisonnements ni sur leurs hypothèses, et que nous n'influons en rien sur les résultats. Nous précisons également à l'apprenant qu'il y aura un court test écrit à la fin de la séance, dans le but de consolider ses acquis.

Quelque temps avant la rencontre avec les apprenants, nous invitons chacun à s'exprimer sur les points de ressemblances et de divergences entre le français et le chinois, et à ensuite évaluer cette distance sur une échelle de 0 (estimation de proximité d'identité entre le français et le chinois) à 5 (estimation de l'absence d'identité entre ces deux langues). Nous leur posons deux questions :

- *Pourriez-vous citer des points de similarités et des points de différences entre les langues ou les cultures françaises et chinoises ?*
- *Sur une échelle de 0 à 5, quel niveau de distance notez-vous entre ces deux langues ?*

Ensuite, la session d'apprentissage proprement dite se déroule en six étapes :

Étape 1 : Renseignement du prérequis des EI

L'apprenant doit identifier, parmi les 18 EI données, celles dont il a entendu parler, qu'il a apprises ou qu'il a déjà utilisées. La consigne est la suivante :

Connaissez-vous déjà ces expressions idiomatiques ? Notez le niveau de familiarité :

- 0 : Je ne connais pas cette expression ;
- 1 : J'en ai simplement entendu parler ;
- 2 : J'ai appris cette expression mais je ne l'ai jamais utilisée ;
- 3 : J'ai déjà utilisé cette expression.

Pour les EI déjà apprises et utilisées, s'il y en a, l'apprenant explique le contexte dans lequel il les a apprises et utilisées. L'enquêtrice explique les mots inconnus des EI, si l'apprenant les signale.

Étape 2 : Interprétation de l'EI sans contexte

Le participant doit émettre une hypothèse sur le sens de l'EI présentée sous une forme infinitive, par exemple *avoir la main verte*. L'apprenant verbalise ses pensées concernant ses déductions. Même pour les EI indiquées préalablement comme connues, l'étape de verbalisation des pensées est sollicitée, car nous prévoyons qu'elles pourraient, dans les faits, ne pas être acquises. L'enquêtrice doit vérifier constamment l'hypothèse formulée par le participant afin de comprendre son raisonnement. Plusieurs techniques peuvent être employées pour aider la verbalisation du participant, mais elles ne doivent en aucun cas interférer avec le raisonnement de l'apprenant. L'enquêtrice dispose, par exemple, de la contradiction – il s'agit de s'opposer au point de vue développé par l'apprenant sans donner le sien –, et de la relance, – il s'agit alors d'encourager son discours, quitte à aller ensuite dans le même sens que lui.

Étape 3 : Déduction du sens de la même EI en contexte

L'enquêtrice projette ensuite sur l'écran le contexte textuel dans lequel se trouve l'EI en question. Ce contexte est soit sous forme d'un dialogue transcrit, soit d'un texte court comprenant deux phrases au maximum :

– *Les fleurs de votre jardin sont magnifiques ! Vous avez la main verte !*
– *Je vous remercie pour ce compliment.*

L'enquêteur laisse le participant verbaliser ses pensées, pour émettre une deuxième hypothèse sur le sens de l'EI, semblable ou non à la première. Afin de minimiser l'effet négatif d'une déduction erronée sur la mémorisation, l'enquêtrice apporte tout de suite la réponse correcte, soit le sens de l'EI en français, par exemple pour l'expression *avoir la main verte* ce sera 'savoir entretenir et faire pousser les plantes'.

Étape 4 : Analyse des aspects sémantique, pragmatique et syntaxique de l'EI

À l'aide du contexte, le participant doit répondre à quelques questions que nous avons élaborées préalablement et qui sont présentées sur une feuille (le participant peut les lire) :

- 1) Quelle est la connotation de l'EI chez le locuteur qui l'utilise ?
 - a. Neutre
 - b. Négative
 - c. Positive

- 2) Relations entre les interlocuteurs ou dans quel contexte textuel ?
 - a. Ils ont un lien professionnel hiérarchique.
 - b. Ils ne se connaissent pas mais ils se respectent.
 - c. Ils se connaissent mais ils sont distants.
 - d. Ils sont proches (amis, famille).
 - e. C'est dans une actualité journalistique.
 - f. C'est dans un article informationnel sur internet.
 - g. Autre.
- 3) Soulignez dans l'expression ce qui selon vous ne change pas, s'il y en a.
- 4) Soulignez dans l'expression la partie différente des règles grammaticales que vous avez apprises.

Ces questions consistent à sensibiliser le participant à trois aspects des EI. Le premier est l'aspect sémantique. Le participant doit déterminer la valeur axiologique de l'EI dans le contexte. Le deuxième aspect est pragmatique. Il doit déceler la relation sociale entre les interlocuteurs : s'il s'agit d'un dialogue (soumis à une hiérarchie professionnelle, ou entre inconnus ou entre proches, etc.) ou la situation dans laquelle apparaît le texte (une situation formelle, la presse, un article populaire, etc.). Le troisième est l'aspect lexico-syntaxique. Le participant doit indiquer, si elle existe, la partie figée de l'expression, en observant le contexte textuel où se trouve l'EI, puis indiquer, si elle existe, l'agrammaticalité de l'EI (par exemple dans *jouer cartes sur table*, c'est l'absence de déterminant). Après avoir vu les 18 EI, l'enquêtrice montre à l'apprenant la liste de leurs équivalences en chinois.

Étape 5 : Perception du niveau de difficulté

Le participant évalue chaque EI selon son niveau de difficulté perçu pour un éventuel emploi à 5 échelons : très facile, facile, un peu difficile, difficile, très difficile.

Étape 6 : Test de remplissage à l'écrit (immédiat)

Ce test immédiat (terme employé pour le différencier du test de remplissage à l'écrit différé réalisé en phase II) se fait sur des bandes de papier que l'enquêtrice distribue aléatoirement au participant. Nous mesurons le temps que le participant passe pour chaque question. Sur chaque bande de papier donnée sont indiquées une ou deux phrases avec un trou que le participant doit compléter avec l'une des 18 EI vues antérieurement. Pour diminuer la difficulté du test, une explication littérale du sens en français est donnée. Les phrases contextuelles sont différentes de celles présentées antérieurement sur l'écran :

Vous avez un beau jardin. Vos fleurs sont magnifiques. Vous _____ (savoir bien jardiner) !

Le test est filmé, la caméra enregistre l'activité grapho-motrice du participant. Une correction est proposée après la réalisation du test.

1.3.3.2 Phase II

Cette deuxième phase a lieu une semaine après la première. Les participants sont informés à l'avance de l'entretien pour parler de leurs habitudes d'apprentissage du français, mais ils ne connaissent pas le contenu des nouveaux tests. À la suite de l'entretien et de la passation des différents tests de cette phase, nous devons obtenir les données suivantes :

- Taux de réussite, temps de réflexion et opérations d'écriture en temps réel du test de remplissage à l'écrit (différé) de chaque apprenant ;
- Informations liées à leur parcours d'apprentissage du français, à leur perception de leur niveau de français et à leurs habitudes d'apprentissage du français (notamment du vocabulaire) ;
- Taux de réussite et temps de réaction dans le test de définition ;
- Taux de plausibilité des contextes proposés par l'apprenant pour chaque EI dans le test de contexte ;
- Stratégies de mémorisation de chaque EI chez chaque participant.

Déroulement

Cette deuxième phase dure environ 60 minutes. Le participant est seul face à l'enquêtrice. La session est enregistrée. Cette phase se déroule en six étapes.

Étape 1 : Test de remplissage à l'écrit (différé)

Après l'explication de la consigne, l'enquêtrice donne successivement à l'apprenant une bande de papier sur laquelle est indiquée une phrase et la première lettre du premier mot de l'EI attendue (*porter le chapeau* dans l'exemple suivant) :

Il devient responsable de cette faute. Il p_____.

Comme pour le test immédiat, la réalisation est filmée avec la caméra d'un smartphone.

Étape 2 : Entretien semi-dirigé du profil langagier

Pour que le test de remplissage n'interfère pas avec le test de définition, l'enquêtrice effectue l'entretien semi-dirigé entre temps. Avant l'entretien, l'enquêtrice prend déjà connaissance de certaines informations de base sur chaque apprenant, comme son niveau de français, son

établissement et son statut actuel. Le document qui sert à mener cet entretien est élaboré à partir de deux thèmes (pour la grille d'entretien, voir les Annexes 6 et 7) :

- **Le parcours d'apprentissage du français** : la durée d'apprentissage, les cours de français suivis, les manuels utilisés, le nombre d'enseignants français dans l'établissement chinois et le projet personnel d'ici à trois ans.
- **La perception du niveau de français et les habitudes d'apprentissage du vocabulaire français**. L'apprenant détermine d'abord ses compétences en français selon la description des niveaux de compétences du CECRL (2001).

Étape 3 : Test de définition

Le participant explique à l'oral, le plus vite possible, le sens d'une EI désignée au hasard par l'enquêtrice. Le temps de réaction est chronométré, il correspond au temps qui s'écoule entre la fin de la présentation de l'EI et l'émission d'une réponse complète par le participant.

Étape 4 : Test de réemploi en contexte

Le participant imagine et décrit à l'oral un contexte d'usage pour chacune des 18 EI. Ces contextes doivent être différents de ceux apparus dans la session d'apprentissage et des tests. Le participant doit renseigner, au minimum, les questions de « qui, où, pourquoi » dans le contexte décrit. L'explication peut se faire en chinois ou en français, à condition que ces informations soient fournies sans aucune ambiguïté.

Étape 5 : Explicitation des stratégies de mémorisation

Pour les EI que le participant a retrouvées dans le test écrit différé et le test de définition, le participant explique les stratégies qu'il a utilisées pour mémoriser ces EI. S'il éprouve des difficultés pour expliquer, il peut le faire comme s'il s'adressait à quelqu'un qui lui demandait une astuce de mémorisation de l'EI en question. Cette stratégie, obtenue par la verbalisation rétrospective, consiste à identifier le transfert de la L1 dans l'apprentissage d'une EI.

2. Traitement des données

Cette section est consacrée à la présentation de la méthodologie suivie pour le traitement des données. Nous passons d'abord en revue les variables indépendantes de notre recherche : les types d'EI (avec les EI définitivement choisies suite à la recherche-pilote) et les profils multiples des apprenants (section 2.1). Nous présentons ensuite les méthodes utilisées pour permettre une analyse qualitative des données : les méthodes de transcription mises en œuvre pour relever les données orales et les données concernant l'action d'écriture dans les deux tests de remplissage ; le traitement des erreurs des réponses produites par les participants dans chaque test (section 2.2). Enfin, nous présentons les méthodes utilisées pour le traitement statistique des données. Finalement, nous étudions le traitement des erreurs issues des tests (section 2.3).

2.1 Détermination des variables

Les variables que nous présentons ici sont celles que nous manipulons de manière à examiner leurs effets sur l'apprentissage des EI et sur l'usage du transfert de la L1, que nous appelons « variables indépendantes ». Nous différencions deux types de variables indépendantes : celles liées aux EI (section 2.1.1), donc le type d'EI selon la relation L1-L2, et celles liées au profil des apprenants (section 2.1.2), à savoir leur niveau réel de français, leur perception subjective de leur propre niveau de français, leur représentation de la distance entre le français et le chinois, et leurs habitudes d'apprentissage du français. Contrairement au type d'EI, ces variables sont difficiles à contrôler et impossibles à prévoir avant l'entretien.

2.1.1 EI définitivement choisies

Dans l'analyse de nos données, nous manipulons principalement le degré d'équivalence sémantico-lexico-syntaxique qu'une EI française entretient avec une EI chinoise. En ce qui concerne l'opacité sémantique des EI, nous avons découvert lors de notre recherche-pilote que les apprenants ne perçoivent pas toujours de la même façon l'opacité d'une EI. Ce critère est alors quasi incontrôlable préalablement. En fonction des résultats de notre recherche-pilote, nous faisons varier ce critère d'opacité sémantique au sein de chaque type interlinguistique d'EI, mais ce critère ne fait pas l'objet de notre analyse des résultats.

La catégorisation des EI selon la relation L1-L2, telle que nous l'avons établie suivant les critères abordés dans la section 1.3.2.3 (sémantique, lexico-syntaxique, image), a dû subir une modification à la suite de notre premier traitement des données. En effet, parmi les 18 EI prédéterminées, nous avons constaté un nouveau type d'EI françaises. La différence de traitement de ces EI chez les apprenants par rapport aux autres EI du corpus était trop importante pour les considérer finalement comme présentant le même type d'équivalence. Ces EI, étant à cheval sur deux types, sont appelées « EI intermédiaires », essentiellement par le fait qu'il existe différentes possibilités dans la traduction des mots composant une EI française en chinois, ce qui multiplie les types d'équivalences possibles d'EI. Par exemple, l'expression *porter le chapeau* se situe à l'intersection entre les *EI similaires* et les *EI différentes*. L'appartenance à l'un de ces types dépend de la traduction du mot *porter* : quand ce verbe est traduit en 戴 *dài* 'être revêtu ou paré de', l'apprenant a tendance à faire correspondre l'EI française avec l'EI chinoise : 帶高帽 *dài-gāo-mào*, litt. 'porter-haut-chapeau', idio. 'faire des flatteries exagérées à quelqu'un', dont le sens est différent de celui de *porter le chapeau* en français. Dans ce cas, l'expression est alors catégorisée dans le type d'*EI différente*. Si le verbe *porter* est traduit en 背 *bēi* 'supporter le poids de quelque chose', l'apprenant est enclin à faire correspondre l'EI *porter le chapeau* à l'EI chinoise 背黑鍋 *bēi-hēi-guō*, litt. porter-noir-marmite, 'être responsable d'une faute', celle-ci est alors similaire à l'EI française *porter le chapeau*, l'expression est catégorisée dans le type d'*EI similaire*. Une autre EI *travailler au noir* se trouve dans le même cas de figure. Cette expression dispose d'un équivalent en chinois 打黑工 *dǎ-hēi-gōng*, litt. 'faire-noir-travail', idio. 'travailler illégalement', qui a néanmoins une structure syntaxique différente (*noir* dans l'expression chinoise décrit la couleur du *travail*, alors que dans l'expression française, il désigne la manière de travailler). Cela expliquerait la raison pour laquelle les apprenants n'ont pas eu de facilité à deviner cette expression (section 1.1.2.1 du Chapitre 5). Nous gardons toutefois ces EI « intermédiaires » dans l'expérimentation. Ce peaufinage de la catégorisation des EI n'affecte pas notre analyse. Au contraire, la présence de ces EI permet d'éviter un raisonnement univoque et fortement régularisé chez les participants à l'égard des EI de notre protocole. Néanmoins, ces EI intermédiaires ne font pas l'objet d'une comparaison systématique avec d'autres types d'EI.

Parmi les 18 EI utilisées, nous avons donc 6 types d'EI, illustrées par le tableau suivant :

Tableau 14. EI de notre corpus

Identiques	(1) <i>Tourner la page</i> 翻篇 fān-piān tourner-page 'passer à autre chose'	(2) <i>Perdre la face</i> 丢脸 dū-liǎn perdre-face 'se trouver dans une situation humiliante'	(16) <i>N'avoir que la peau sur les os</i> 'être très maigre'
Similaires	(4) <i>Marcher sur des œufs</i> 如履薄冰 rú-lǚ-bóbīng comme-marcher-verglas 'agir avec beaucoup de prudence'	(5) <i>Chercher la petite bête</i> 找茬 zhǎo-chá chercher-chaume 'être excessivement méticuleux'	(6) <i>Tomber à l'eau</i> 泡汤 pào-tāng trempier/tomber-soupe 'n'être plus envisagé'
Différentes	(7) <i>Tourner autour du pot</i> 拐弯抹角 guǎi-wān-mò-jiǎo prendre-virage-raser-coin 'parler avec des détours'	(8) <i>Tenir la chandelle</i> 当电灯泡 dāng-diàndēngpào devenir-ampoule 'être présent dans l'intimité d'un couple'	(9) <i>Vider son sac</i> 和盘托出 hé-pán-tūochū avec-assiette-sortir 'dire tout ce qu'on a sur le cœur'
Faux-amis	(10) <i>Avoir le bras long</i> 'avoir de l'influence' 手长 shǒu-cháng bras-long 's'approprier un gain personnel'	(11) <i>Parler la langue de bois</i> 'une parole qui ne répond pas à la question posée' 木舌头 hān-zǔi-mù-shétóu bois-langue 'être lent dans l'expression orale'	(12) <i>Avoir le cœur gros</i> 'être triste' 心大 xīn-dà cœur-gros 'être inattentif'
Spécifiques	(13) <i>Avoir la main verte</i> 'savoir entretenir les plantes'	(14) <i>Donner carte blanche</i> 'donner les pleins pouvoirs'	(15) <i>Prendre la mouche</i> 'se vexer brutalement'
Intermédiaires	(3) <i>Travailler au noir</i> 打黑工 dǎ-hēi-gōng faire-noir-travail 'travailler illégalement' (identique / similaire)	(17) <i>Porter le chapeau</i> 背黑锅 bēi-hēi-guō porter-noir-marmite 'être responsable d'une faute' 戴高帽 mettre-haut-chapeau 'faire de grands compliments' (similaire / différente)	(18) <i>Casser sa pipe</i> 翘辫子 qiào-biànzi lever-tresse 'mourir' (différente / spécifique)

2.1.2 Profil d'apprenant pro-transfert

Des chercheurs comme Kellerman (1977, 1979), Jorden (1977) et Meisel (1983), indiquent que le transfert est une stratégie qu'un certain type d'apprenants aurait tendance à utiliser dans l'apprentissage d'une L2 (section 1.1.5 du Chapitre 3). D'après ces chercheurs, les apprenants qui seraient enclins à utiliser le transfert de la L1 seraient (i) ceux qui n'ont pas confiance dans leur niveau de L2, (ii) ceux qui ne perçoivent pas la distance entre L1 et L2 et (iii) ceux qui se focalisent davantage sur la forme et les règles de la L1 lors de l'apprentissage. Partant de ces propositions, nous examinons trois variables listées leurs liens avec l'usage du transfert de la L1 :

- (i) La perception subjective du niveau de français des apprenants ;
- (ii) La perception subjective des apprenants concernant la distance entre le français et le chinois ;
- (iii) L'attachement à la forme de la langue, aux règles linguistiques et à la traduction dans les habitudes d'apprentissage du français.

Nous catégorisons les participants selon leur niveau certifié par les tests officiels⁵⁵ qui correspond *a priori* à leur niveau réel de français. Néanmoins, la certification n'étant pas obtenue au moment même de notre expérimentation, le niveau constaté n'est plus celui attesté par le passé. Pendant la session d'apprentissage, nous constatons que certains apprenants ont un niveau inférieur à leur niveau certifié, notamment en ce qui concerne leur compétence lexicale et leur capacité en compréhension à l'écrit. Nous avons aussi rencontré le cas inverse. À défaut d'un test de niveau commun à l'ensemble des participants avant notre expérimentation, nous avons ajusté le niveau de certains apprenants en fonction de nos observations.

2.2 Traitement qualitatif des données

Pour pouvoir extraire des données verbales et des indices dans l'écriture des EI, nous avons transcrit les données pour faciliter l'analyse. Nous présentons les éléments qui sont pris en compte dans la transcription concernant ces deux types de données. Après cela, nous présentons un autre traitement qualitatif qui porte sur les erreurs produites par les apprenants à l'issue de chaque test.

2.2.1 Transcription des données orales

Nous exploitons essentiellement les données orales de chaque participant, recueillies dans sa session d'apprentissage et son explication des stratégies de mémorisation. Ses discours nous renseignent sur la façon dont les apprenants interprètent et mémorisent chacune des EI, l'usage ou non du transfert de la L1, ainsi que les connaissances transférées de la L1 dans l'interprétation et la mémorisation des EI (que nous appelons « contenu du transfert de la L1 »). Suivant l'objectif de notre recherche, l'analyse des données orales, transcrites directement dans un fichier Word, porte davantage sur le contenu. Les phénomènes non-verbaux, tels que les gestes et les mimiques, ne sont pas pris en compte dans la transcription.

⁵⁵ Le niveau de français de la plupart d'entre eux est certifié par le test de DELF/DALF et de TEF.

Pour rendre lisible cette transcription, mais aussi compréhensible et capable de nous apporter différentes informations sur le processus du traitement des EI par les participants, nous faisons appel à l'analyse de contenu. Dans la définition donnée par Bardin (1977 : 43), l'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives, la description du contenu des énoncés, et permettant d'obtenir des indicateurs (quantitatif ou non) facilitant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production / réception (variables inférées) de ces énoncés ».

2.2.2 Transcription des données écrites en temps réel

L'analyse des données concernant l'écriture en temps réel se base sur les études de psychologie sur la production écrite et l'écriture en acte (Chanquoy, Foulin & Fayol, 1990 ; Foulin, 1995 ; Bourdin, 1999 ; Leblay, 2009). Les réponses écrites des apprenants dans les tests de remplissage ne sont pas le seul type de données que nous prenons en compte dans notre analyse. Nous recueillons également des indices qui reflètent le niveau de facilité dans le traitement cognitif des EI : le temps de réflexion (le temps de lecture + le temps total des pauses au cours de l'écriture des EI), des indices qui révèlent les difficultés que posent les EI aux apprenants : les opérations d'écriture (l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement) et les commentaires oraux lors de la réalisation de ces tests. Pour faciliter le traitement, nous avons transcrit toutes ces données.

Les conventions de notre transcription sont inspirées de celles proposées par Leblay (2009) (Annexe 11). Nous suivons le principe énoncé par Strömqvist (2006), concepteur du logiciel *ScriptLog*, dans l'établissement de sa convention :

Un fichier numérique contenant une représentation exhaustive des événements survenus pendant l'activité d'écriture avec sa distribution temporelle (Strömqvist, 2006 : 46).

Cette transcription doit donc contenir simultanément deux dimensions : la dimension spatiale et la dimension temporelle. En prenant en compte ces deux dimensions, Leblay (2009) propose de se focaliser sur quatre opérations d'écriture majeures : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement. Dans le cadre de nos tests d'écrit, les mots à écrire (les EI) sont assez peu nombreux, nous les transcrivons selon leur ordre d'apparition sur le même axe temporel. Notre transcription s'effectue manuellement à l'aide du logiciel *WavePad Audio Editor (11.21)* et du logiciel *Imovie*. Le premier permet de transcrire les paramètres temporels

(notamment les pauses), le deuxième nous aide à repérer les opérations d'écriture effectuées par les participants. Nous obtenons notre transcription d'écriture en temps réel à partir de l'enregistrement visuel de l'activité grapho-motrice et des données audio. Pour illustrer cette transcription, prenons l'exemple de l'étudiant 3 dans le test de remplissage immédiat pour la question 12 :

Figure 15. Exemple de transcription d'une réponse du test de remplissage immédiat

12. Vous avez un beau jardin. Vos fleurs sont magnifiques. Vous _____ (savoir entretenir les plantes) ! *avez la main verte.*

Transcription intégrale d'écrit en acte	Sémiologie
Étu3-test1-12 :	Information métadonnée
avez l(0.2)ea main verte	Dans le premier écrit : <i>avez l(0.2 secondes)e main vert</i> Dans le retour de déjà écrit : remplacer <i>e</i> dans le mot <i>le</i> par <i>a</i> ajouter <i>e</i> derrière le mot <i>vert</i>
[pause 1 : le la ?]	Énoncé verbal produit pendant la première pause

Cette transcription nous indique que même si l'apprenant a réussi à donner une réponse intégralement correcte à cette question, l'expression *avoir la main verte* n'est pas encore totalement lexicalisée par l'apprenant.

2.2.3 Traitement des erreurs

L'expression « traitement des erreurs » ou « interprétation des erreurs » en didactique des langues étrangères recouvre souvent le classement des erreurs comme outil d'analyse ou encore les interventions pédagogiques pour prévoir ou remédier aux erreurs. Nous présentons d'abord les classements des erreurs des autres chercheurs, sur lesquels nous nous appuyons pour construire la typologie des erreurs dans le cadre de notre recherche.

Le courant de l'analyse des erreurs comprend le courant de l'analyse contrastive dans le recensement des erreurs, mais il sort finalement du cadre de la comparaison systématique des langues et propose une catégorisation des erreurs des apprenants. C'est également dans le courant de l'analyse des erreurs que l'on trouve la *grille de classement typologique des fautes* dans les textes écrits, issue des travaux du B.E.L.C. (Debyser, Rojas & Houis, 1967), dominante depuis longtemps dans les travaux francophones européens. Les auteurs de cet

ouvrage ne différencient pas encore le concept d'erreur de celui de faute. On y distingue d'abord la *faute relative* de la *faute absolue* :

- *Faute absolue* : quand une faute aboutit à une forme, écrite ou orale, inexistante, par ex. un *ventilatoire (au lieu de *ventilateur*) ;
- *Faute relative* : quand une faute implique une forme existant dans la langue mais qui est inacceptable dans le contexte, par ex. *attelage* pour *étalage*.

En ce qui concerne les EI, une erreur formelle de l'EI, par exemple **avoir le long bras* (pour *avoir le bras long*) sera considérée comme une faute absolue. L'usage inapproprié d'une EI, par exemple le fait d'utiliser *casser sa pipe* dans un contexte formel, sera alors vu comme une faute relative.

Les auteurs différencient ensuite la *faute graphique* de la *faute orale* :

- *Faute graphique* : quand la graphie est fautive mais correspond à la prononciation, par ex. *messieux* pour *messieurs*, prononcés l'un et l'autre [mesjø] ;
- *Faute orale* : quand une faute l'est sur le plan de l'orthographe et le reste lors de sa prononciation, par ex. *minite* [minit] pour *minute* [minyt].

Cette grille est cependant loin d'être idéale et « universelle », comme l'indique Marquilló Larruy (2003 : 68). Il nous est difficile d'appliquer cette typologie pour catégoriser, par exemple, les erreurs d'ordre grammatical, comme la confusion entre l'article défini et indéfini. De plus, nous pensons nécessaire, au moins sur le plan didactique, de préciser les erreurs selon les domaines de la langue, comme dans la typologie de Defays et Meunier (2015). Ces chercheurs évoquent de multiples critères servant à établir une typologie des erreurs :

- Selon les domaines de la langue sur laquelle porte l'erreur : phonologique, morphosyntaxique, lexical, socioculturel, etc. ;
- Selon l'habileté communicative concernée par l'erreur : écouter, parler, lire, écrire ;
- Selon le degré de gravité des erreurs : des formes approximatives peu « compromettantes » à celles qui créent des contresens complets ;
- Selon l'intensité de réalisation de l'erreur : celles qui ont un caractère systématique, par exemple les erreurs fossilisées, et les erreurs occasionnelles, causées par des conditions extérieures (inattention, fatigue, émotion) ;

- Selon les causes : celles dues à l'interférence avec d'autres langues (interlinguales) et celles dues à une mauvaise maîtrise de la langue cible (intralinguales, par exemple la simplification ou la surgénéralisation d'une règle) (section 1.1.3 du Chapitre 3).

Nous combinons la grille de B.E.L.C (1967) et les critères d'identification des erreurs listés ci-dessus pour établir notre typologie des erreurs observées dans l'apprentissage des EI. Ce qui importe est de choisir les critères adaptés au contexte de notre recherche, comme l'indique Porquier (1977) :

Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'analyse d'erreur [...] car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : oral ou écrit ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas (Porquier, 1977 : 35).

Tableau 15. Types d'erreurs dans les tests

Type d'erreur	Erreurs selon le type de test et leurs caractéristiques
Erreur sémantique	<p>Tests de remplissage : lorsqu'il y a une erreur de confusion entre les EI Par ex : J'ai *<u>la main verte</u> lorsque je pense à mon chat qui est décédé il y a un an.</p> <p>Test de définition : sens incorrect Par ex : sens proposé à <i>avoir la main verte</i> : 'être triste'</p> <p>Test de contexte : sens ambigu donné dans le test de définition, et le test de contexte confirme l'erreur sémantique Par ex : sens proposé à <i>avoir la main verte</i> : 'être talentueux' [test de définition] contexte proposé à <i>avoir la main verte</i> : il a la main verte donc il a eu sa promotion</p>
Erreur lexicosyntaxique	<p>Test de remplissage : toutes formes d'erreurs sauf l'erreur de confusion entre les EI :</p> <p>Aspects linguistiques : déterminants, verbes, genre, nombre...</p> <p>Écart par rapport aux règles générales : omission, ajout, substitution, faute orale ou graphique...</p> <p>Par ex : J'ai *<u>du cœur gros</u> lorsque je pense à mon chat qui est décédé il y a un an.</p>
Erreur pragmatique	<p>Test de contexte : à condition que la réponse donnée au test de définition soit correcte :</p> <p>Conventionalité : appropriée, possible mais rare, inappropriée Par ex : contexte proposé à <i>marcher sur des œufs</i> : # lorsque l'on effectue une expérience chimique dangereuse, il faut marcher sur des œufs [inapproprié]</p>

Les erreurs dans chaque tâche peuvent relever de différents types. Par exemple, l'erreur sémantique peut être présente dans les trois tests. Les erreurs dans le test de définition peuvent

révéler une lacune dans la maîtrise du sens d'une EI. Certaines erreurs dans le test de remplissage peuvent également être du type sémantique, si l'on constate par exemple qu'un participant remplace une EI par une autre. L'erreur sémantique peut être aussi révélée par le test du contexte. En effet, lorsque le sens de l'EI n'est pas maîtrisé, le contexte proposé est en général inapproprié.

Pour les erreurs issues des tests de remplissage, nous précisons les erreurs en formes d'erreurs (erreur concernant le déterminant, le verbe, le genre du nom, etc.), en écart par rapport à la norme (omission, ajout non nécessaire, substitution, etc.). Dans le test de définition, la réponse peut être correcte ou fautive. Au cas où la réponse donnée est ambiguë, l'évaluation de la réponse est soumise au résultat du test de contexte. Pour ce dernier, nous avons recruté trois natifs français pour évaluer le degré de conventionalité du contexte proposé par le participant pour chaque EI. Ces trois examinateurs donnent une appréciation du contexte selon une échelle à trois niveaux : approprié, possible mais rare et inapproprié.

2.3 Traitement quantitatif des données

L'analyse quantitative de nos données se base sur les résultats de deux types de traitement statistique : statistique descriptive et statistique inférentielle.

2.3.1 Statistique descriptive

Dans l'analyse quantitative des données, notre première tâche est de rendre compte des variables descriptives dont nous disposons. Pour synthétiser les données quantitatives ou pour leur offrir une représentation graphique, nous utilisons la statistique descriptive. Nous indiquons trois éléments principaux : le nombre d'observations, la médiane comme mesure principale de tendance centrale, et l'étendue comme mesure principale de variabilité des données. Le taux de réussite ou le taux d'usage du transfert se calcule en pourcentage. Pour représenter la distribution des données, nous utilisons des diagrammes, tel que l'histogramme, la boîte à moustaches (Box-plot) pour représenter la dispersion des données.

2.3.2 Statistique inférentielle

Pour mieux exploiter les données, nous ne nous bornons pas à étudier les variables une par une, nous recherchons aussi des relations entre variables, essentiellement au moyen des outils de

l'inférence statistique (Bahouayila, 2016 ; David, 1998 ; Dubus, 1998 ; Dunn, 2001 ; Howell, 1998 ; Larson-Hall, 2016 ; Loewen & Gass, 2009 ; Norris, 2015 ; Taillefer, 2005). Elle nous permet d'estimer les tendances à l'échelle d'une population, en l'occurrence ici les apprenants chinois, à partir d'informations recueillies chez les participants de notre recherche expérimentale. Les données ont été saisies dans un tableau Excel avant d'être importées dans le logiciel statistique *SPSS*, version 26 (Stockemer, 2019).

Une étude qualitative de l'apprentissage des EI telle que la nôtre ne donne pas lieu à un corpus de grande taille, ce qui nous oblige à être prudent dans le choix des tests appropriés. Nous distinguons en général deux types de tests : les tests paramétriques et les tests non-paramétriques. Si la distribution des données remplit en même temps la loi de normalité et l'homogénéité des variances, les tests paramétriques sont en général préférés, car ils sont plus puissants que leurs équivalents non-paramétriques ; si ce n'est pas le cas, des tests non-paramétriques sont plus adaptés. De plus, dans les recherches sur petit échantillon, comme le sont la plupart des recherches en enseignement des langues, les tests non-paramétriques sont généralement les meilleurs choix pour éviter les erreurs :

Unlike parametric statistics, whose use requires large numbers of anonymous participants and test scores distributed neatly in a bell-shaped curve, non-parametric statistics are designed to be used in conditions precisely like those in a small-scale language education research. They're not only the right tools for the job, they're also *better* tools for the job because they're less likely to result in error than their parametric pals (Hinkel & Turner, 2014: x).

Pour toute analyse effectuée selon l'inférence statistique, nous adoptons une probabilité critique de 0,05 pour la valeur p , ce qui correspond à la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle à tort, c'est-à-dire que le hasard seul n'aurait pu l'engendrer que dans moins de 5 cas sur 100. Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons principalement quatre tests statistiques d'hypothèse qui sont les suivants :

1. **Test de Khi-carré/Khi2.** Ce test d'indépendance consiste à tester l'association entre deux variables qualitatives (à modalités). Par exemple, ce test a été effectué pour savoir si le degré de réussite (à trois modalités : réussite, réussite partielle, échec) dans un test en ce qui concerne une EI particulière est lié à l'usage du transfert de la L1 (à deux modalités : usage du transfert, non-usage du transfert). D'un point de vue technique, on fait parfois appel au test exact de Fisher lorsque les effectifs pour certaines modalités

sont petits. La statistique V de Cramer est utilisée pour mesurer l'intensité de la liaison entre deux variables.

2. **Test de Kruskal-Wallis.** Ce test non-paramétrique est utilisé pour vérifier si les données de plusieurs groupes (>2) sur le même paramètre sont identiques. Par exemple, nous avons réalisé ce test pour savoir si les apprenants de niveau différent (B1, B2 et C1) ont les mêmes taux de réussite dans la déduction du sens des mêmes EI présentées hors contexte. Si la valeur p (ou indiqué en « Sig. » dans les tableaux) est inférieure à 5% ($p < 0,05$), nous rejetons l'hypothèse nulle du test selon laquelle les distributions des données de ces trois groupes sont égales. Nous en déduisons (avec un faible risque de nous tromper, $p < 0,05$) que les taux de réussite sont différents dans la déduction des EI selon le niveau de français des apprenants. Autrement dit, le niveau de français joue un rôle sur la variété de la réussite dans la déductibilité des EI.
3. **Test U de Mann-Whitney.** Ce test non-paramétrique permet de tester l'hypothèse selon laquelle les distributions de chacun de deux groupes de données sont proches. Par exemple, nous avons réalisé ce test pour savoir s'il y a une différence significative entre le temps nécessité dans un test de définition pour produire une EI chez les apprenants qui mémorisent cette EI avec le transfert conscient de la L1 et celui chez les apprenants qui mémorisent cette même EI sans transfert. S'il y a une différence significative ($p < 0,05$), le transfert conscient de la L1 peut être considéré comme un facteur influant le temps de réflexion pour produire l'EI dans le test de définition.
4. **Test de Friedman.** Il s'agit d'un test non-paramétrique comparable à l'analyse de la variance à un facteur avec mesures répétées. Ce test a été utilisé, par exemple, pour comparer les taux de réussite de différents types d'EI (*identique, similaire, différent, faux-ami, spécifique*) obtenus chez l'ensemble des apprenants dans un test de remplissage. Les résultats du test permettent de repérer les types d'EI pour lesquels les apprenants ont un taux de réussite significativement plus élevé qu'un autre, ou au contraire, moins élevé.

Pour plus de précisions sur les principes de ces tests, non-paramétriques, voir l'annexe correspondante (Annexe 10).

CHAPITRE 5. RÉSULTATS & ANALYSE

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche ainsi que nos conclusions et hypothèses tirées de ces résultats. Le protocole quasi-expérimental que nous avons envisagée, et les autres méthodologies de recherches que nous avons utilisées nous ont permis de recueillir des données assez variées sur l'apprentissage des EI. À partir de ces résultats, nous présentons ces conclusions que l'on peut en tirer pour l'enseignement / apprentissage des EI et sur la stratégie de transfert de la L1.

Nous présentons donc d'abord les résultats de notre recherche de façon globale. Nous scindons ces résultats en deux parties : la première (section 1) comporte les résultats concernant (i) l'interprétation du sens des EI (la déductibilité des EI), (ii) les stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI mises en œuvre, (iii) la perception des difficultés des apprenants à l'égard des EI ; la deuxième (section 2) quant à elle, aborde uniquement (iv) les résultats et erreurs dans les quatre tests liés aux EI. Si le taux de réussite et le temps de réflexion dans les tests permet de relever la compétence des participants liée aux EI dans une tâche donnée, le nombre des erreurs (sémantique, lexico-syntaxique et pragmatique) apparus dans l'ensemble des tests reflète alors les compétences des participants précisément pour ces trois aspects des EI. Cette analyse globale des données nous sert par la suite à une étude plus ciblée sur le transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI en FLE (section 3).

1. Interprétation, mémorisation et perception des EI

Cette section est consacrée à la présentation des données recueillies principalement lors de la session d'apprentissage (de l'étape 1 à l'étape 5 de Phase I). Il s'agit des données relatives à la façon dont les apprenants interprètent les EI, aux résultats de cette interprétation (la déductibilité hors et en contexte) et à leur perception à l'égard du niveau de difficulté de chaque EI. Étant donné la continuité méthodologique et thématique entre les stratégies d'interprétation et les stratégies de mémorisation, même si celles-ci ne sont pas recueillies dans la session d'apprentissage mais dans la phase II (étape 5), nous les abordons ensemble.

1.1 Déductibilité du sens des EI

Nous cherchons à savoir si le degré de déductibilité du sens des EI, basé sur le taux de réussite dans l'interprétation de leur sens, varie selon le niveau de français des apprenants et le caractère interlinguistique des EI, donc le type d'équivalence entre les EI en L1 et en L2 (*identique, similaire, différent, faux-ami et spécifique*).

1.1.1 Méthode d'analyse

À chaque proposition d'interprétation donnée par l'apprenant par rapport au sens d'une EI, nous attribuons trois scores selon son écart avec la réponse attendue (0 : incorrecte ; 0,5 : partiellement correcte ; 1 : correcte). Les réponses « partiellement correctes » sont celles dont le sens proposé manque de précision, par exemple « *être sérieux et méticuleux » pour *chercher la petite bête*, « *avoir une grande capacité » pour *avoir la main verte*. Nous excluons ici les EI que les apprenants ont antérieurement acquises⁵⁶, puisque ces EI n'impliquent pas exactement un processus de déduction mais un processus de reconnaissance.

Tableau 16. Méthodologie : étude de la déductibilité des EI

Item	Données	Analyse quantitative
Déductibilité des EI	Taux de réussite dans l'interprétation des EI (étape 2 de Phase I de l'expérimentation)	Distribution du taux de réussite dans l'interprétation du sens (hors et en contexte) ; Lien de ces données avec le niveau de français des apprenants (test de Kruskal-Wallis) et le type d'EI (test de Friedman)

⁵⁶ Nous avons exclu 59 réponses au total dans le calcul de la déductibilité des EI.

1.1.2 Résultats

1.1.2.1 Déductibilité de chaque EI

Nous observons, dans le Tableau 17, une grande variabilité dans les résultats. Il y a des EI dont le sens est relativement plus facile à déduire hors contexte que les autres, comme la plupart des *EI identiques* et des *EI similaires*. En revanche, la plupart des *EI faux-amis* et des *EI spécifiques* ont un sens plus difficile à deviner correctement par les apprenants selon une analyse littérale, comme *tenir la chandelle*, *avoir le cœur gros*, *prendre la mouche* et *parler la langue de bois*. La déductibilité des 18 EI est en moyenne de 23,6% lorsque les EI sont présentées hors contexte. Elle s'élève à 77,7% lorsqu'un contexte textuel est fourni. Le contexte favorise donc en général la déduction du sens d'une EI.

Tableau 17. Taux de réussite (%) de chaque EI dans l'interprétation du sens

Type d'EI	EI	Hors contexte	En contexte
<i>Identiques</i>	<i>Tourner la page</i>	90,0	100,0
	<i>Perdre la face</i>	79,0	100,0
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	70,8	94,9
<i>Similaires</i>	<i>Marcher sur des œufs</i>	70,0	42,4
	<i>Tomber à l'eau</i>	47,4	89,5
	<i>Chercher la petite bête</i>	31,3	96,3
<i>Différentes</i>	<i>Vider son sac</i>	16,3	57,5
	<i>Tourner autour du pot</i>	10,0	66,2
	<i>Tenir la chandelle</i>	0,0	90,0
<i>Faux-amis</i>	<i>Avoir le bras long</i>	43,9	95,6
	<i>Avoir la langue de bois</i>	1,4	68,1
	<i>Avoir le cœur gros</i>	0,0	85,9
<i>Spécifiques</i>	<i>Avoir la main verte</i>	12,2	69,4
	<i>Donner carte blanche</i>	7,5	36,3
	<i>Prendre la mouche</i>	0,0	87,5
<i>Intermédiaires</i>	<i>Porter le chapeau</i>	14,1	72,5
	<i>Travailler au noir</i>	2,9	75,7
	<i>Casser sa pipe</i>	0,0	50,0

Si le contexte ne permet pas à tous les participants de déduire correctement le sens de la plupart des EI, c'est que d'autres facteurs interviennent probablement aussi dans le processus d'inférence, tel que la qualité du contexte, la capacité de déduction contextuelle des apprenants ou la particularité des EI. Nous avons constaté que le contexte peut parfois induire l'apprenant en erreur, c'est le cas pour l'EI *marcher sur des œufs*. Le contexte fourni à cette expression pour inciter les apprenants à déduire son sens est : « Les gilets jaunes dénoncent l'augmentation des taxes et bloquent les autoroutes pendant plusieurs jours. Le gouvernement marche sur des

œufs pour ne pas aggraver la situation ». En effet, lorsque cette EI est présentée hors contexte, le taux de réussite d'interprétation est plus élevé que lorsqu'elle est présentée avec ce contexte. Nous avons constaté que la plupart des propositions fautives s'orientent vers l'image assez positive du gouvernement : 'prendre des mesures malgré la difficulté', les autres propositions sont assez variées : 'céder', 'être pessimiste à l'égard de la situation', ou 'être impuissant'. Nous sommes probablement témoins ici d'un bon exemple de l'influence des représentations initiales des apprenants envers un objet, en l'occurrence ici, l'autorité gouvernementale, sur la lecture du contexte en L2, et aussi l'interprétation du sens d'une EI inconnue.

1.1.2.2 Déductibilité et niveau de L2

Observons maintenant comment le taux de réussite dans l'interprétation du sens des EI se répartit entre les apprenants de niveau B1, B2 et C1 :

Tableau 18. Taux de réussite (%) d'interprétation en fonction du niveau de français des apprenants

Niveau de français	Déduction	N.	Médiane	Étendue
B1	Hors contexte	14	23,5	27,5
	En contexte	14	76,5	29,4
B2	Hors contexte	13	25,0	35,8
	En contexte	13	77,8	41,5
C1	Hors contexte	13	23,3	27,9
	En contexte	13	82,1	16,1

Les résultats du tableau ci-dessus semblent indiquer que les apprenants disposeraient tous d'une faible capacité à déduire correctement le sens d'une EI inconnue en L2, lorsqu'on ne leur offre aucune aide contextuelle. Statistiquement, les différences entre les taux de réussite de chaque groupe d'apprenants ne sont pas significatives, ni lorsque les EI sont hors contexte ($p = 0,902 > 0,05$), ni lorsque les EI sont en contexte ($p = 0,420 > 0,05$). On ne peut donc pas rejeter l'hypothèse d'identité des taux de réussite entre les différents groupes d'apprenants (car on n'aurait que 5% de probabilité de se tromper). Notre analyse précédente reste alors à valider avec un corpus de participants plus important.

1.1.2.3 Déductibilité et type d'EI

Quelle est la répartition de la déductibilité des EI en L2 selon leur type d'équivalence avec les EI en L1 ?

D'après les résultats (Figure 16 et Tableau 19), lorsque les EI sont présentées hors contexte, certains apprenants ont déduit correctement le sens des *EI identiques* et des *EI similaires*. Ce n'est néanmoins pas le cas pour les autres types d'EI. Statistiquement, les *EI identiques* ont un taux de réussite significativement plus élevé que les autres EI ($p < 0,001$). Les *EI similaires* sont en deuxième position ($p < 0,001$), puis viennent les *EI différentes* ($p < 0,001$) qui ont un taux de réussite significativement moins élevé que les *EI similaires* ($p < 0,001$), mais plus élevé que les *EI faux-amis* ($p < 0,01$). Les *EI spécifiques*, quant à elles, ont un taux de réussite significativement moins élevé que les *EI identiques* et les *EI similaires*, mais assez proche de celui des *EI différentes* ($p = 0,445 > 0,05$) et des *EI faux-amis* ($p = 0,08 > 0,05$).

Figure 16. Taux de déductibilité des EI : hors contexte

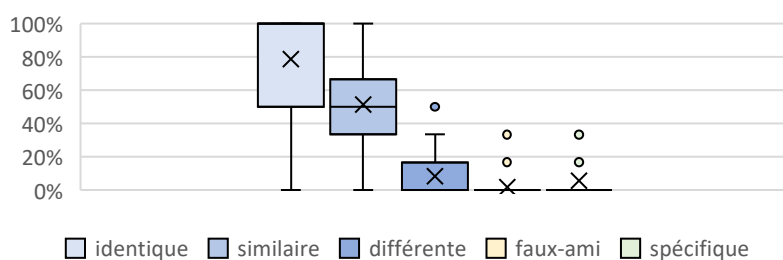


Tableau 19. Comparaison de différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	***	***
Similaire	***	***	***	
Différente	NS	**		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

Lorsque les EI sont présentées en contexte (Figure 17 et Tableau 20), tout type d'EI peut être déduit correctement. La déductibilité du sens des EI diffère donc selon la présence ou non du contexte. On observe que le taux de réussite des *EI identiques* est toujours significativement plus élevé que tout autre type d'EI ($p < 0,001$). Alors qu'hors contexte la déductibilité des *EI faux-amis* est très faible, grâce au contexte elle se rapproche de celle des *EI similaires* ($p = 0,297 > 0,05$). De plus, ces deux types d'EI sont significativement mieux déduites que les *EI différentes* (entre les *EI similaires* et les *EI différentes*, $p < 0,001$; entre les *EI faux-amis* et les *EI différentes*, $p = 0,038 < 0,05$). Enfin, le taux de réussite de ce dernier type d'EI reste assez proche de celui des *EI spécifiques* ($p = 0,138 > 0,05$), comme c'est déjà le cas dans la déduction hors contexte.

Figure 17. Taux de déductibilité des EI : en contexte

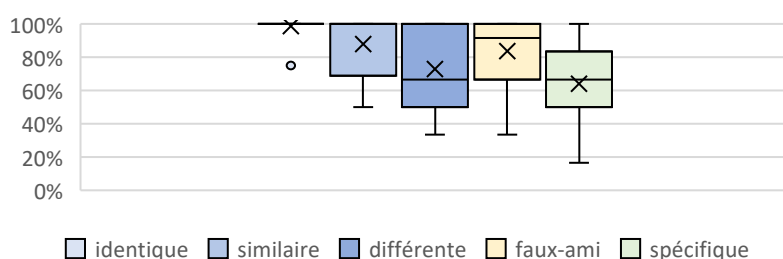


Tableau 20. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	***	***
Similaire	***	NS	**	
Différente	NS	*		
Faux-ami	***			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

1.1.3 Discussion

L'augmentation générale du taux de réussite d'interprétation des EI inconnues en L2 lorsque celles-ci sont en contexte par rapport au cas où il n'y a pas de contexte, suggère le rôle important du contexte dans l'interprétation du sens des EI, comme le constate et souligne Liontas (2000). Néanmoins, le rôle positif du contexte peut être limité (le cas de *marcher sur des œufs*). L'apport effectif du contexte semble dépendre de plusieurs variables : la qualité du contexte choisi, le niveau des apprenants en L2 qui va de pair avec la capacité d'inférence contextuelle, les représentations conceptuelles du monde de la L2, ainsi que les caractéristiques des EI et plus précisément la distance interlinguistique avec les EI en L1.

Nous remarquons une facilité générale à déduire le sens des *EI identiques*, avec ou sans contexte. Il semble que la déductibilité d'une EI, lorsqu'elle est présentée hors contexte, dépend davantage de sa correspondance formelle d'un point de vue interlinguistique. Les *EI différentes*, les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques* sont ainsi les moins déductibles ou les plus opaques. Lorsqu'il y a un contexte textuel, l'interprétation des *EI faux-amis* devient presque aussi facile que celle des *EI similaires*. Nous pouvons ainsi déduire que le contexte contribuerait davantage à clarifier le sens des *EI faux-amis*.

En revanche, le niveau de français des apprenants semble avoir peu d'impact sur la déductibilité. Un apprenant de niveau faible pourrait tout à fait réussir à déduire le sens d'une EI alors qu'un apprenant de niveau plus avancé en resterait incapable. Ces résultats nous conduisent alors à nous intéresser aux stratégies qu'utilisent ces apprenants pour déduire le

sens des EI en L2. Si la déductibilité des EI ne dépend pas nécessairement au niveau des apprenants, elle est peut-être associée à l'usage des stratégies d'interprétation. C'est l'objet d'étude de la prochaine section.

1.2 Stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI

Nous présentons ici toutes les stratégies qui ont été utilisées par les apprenants dans l'interprétation et la mémorisation des EI. Le recueil et l'analyse de ces stratégies sont indispensables pour identifier l'usage du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI.

Si la recherche des stratégies d'interprétation est importante pour comprendre la façon dont les apprenants appréhendent le sens des EI inconnues, l'analyse des stratégies de mémorisation nous permet d'accéder à l'étape centrale de l'acquisition des EI. Nous cherchons également à savoir si les stratégies sont spécifiques à un niveau de français de l'apprenant ou à un type d'EI selon la relation L1-L2.

1.2.1 Méthode d'analyse

Cette étude des stratégies est essentiellement qualitative. Nous classons les stratégies d'interprétation des EI en nous basant sur la typologie générique des stratégies (Tableau 12 dans la section 2.2.2 du Chapitre 2), élaborée à la suite de notre analyse de trois recherches portant sur le même objet (Cooper, 1999 ; Liontas, 2002 ; Rohani *et al.*, 2012). Quelques remaniements de cette typologie ont été nécessaires, car nous nous intéressons uniquement au processus d'interprétation effectué sur des EI inconnues. De plus, certaines stratégies mentionnées n'apparaissent pas dans notre base de données, comme par exemple la stratégie de « rappel des expériences antérieures avec l'EI en question ».

Dans la recherche-pilote, nous constatons que pour chaque proposition du sens déduit de la part des apprenants, il s'agit plutôt d'une combinaison de sous-stratégies. Les stratégies, relevées grâce au protocole de verbalisation, se différencient l'une de l'autre, mais très souvent, nous trouvons dans ces stratégies des éléments communs, ce qui nous conduit à subdiviser ces stratégies en composantes distinctes, que nous nommons « sous-stratégies ». Ces sous-stratégies sont indépendantes les unes des autres et elles peuvent se combiner entre elles pour construire un nouveau type de stratégie. Voici un exemple pour illustrer notre méthode d'analyse des stratégies, à partir des transcriptions des données orales :

Tableau 21. Exemples des sous-stratégies à partir d'une analyse du contenu

Expression et transcriptions	Analyse	Sous-stratégies
Ex1) <i>casser sa pipe</i>		
A4 : <i>Casser sa pipe c'est ne pas bien arranger des choses</i>	Référence à une EI chinoise à partir d'un mot commun <i>casser</i>	Focalisation sur un mot clé (1)
E : <i>des choses comme quoi ?</i>		Référence à une expression (6)
A4 : <i>ça peut être les boulots</i>		Origine de connaissances chinoise (16)
<i>comme on dit « casser un bol de riz »</i>		
<i>perdre un boulot de vie quoi</i>		

*A4 correspond à l'apprenant numéroté dans notre base de données ; E représente l'examineur ; le chiffre dans les parenthèses représente le numéro des sous-stratégies de notre liste (Tableau 23).

Nous considérons par exemple la stratégie de « focalisation sur un mot clé de l'EI » comme une sous-stratégie, distincte d'une autre sous-stratégie comme « interprétation à partir du sens littéral de l'EI ». Les deux peuvent se combiner avec une autre sous-stratégie, par exemple, de « référence à une expression » ou de « métaphorisation ». C'est en subdivisant les stratégies en sous-stratégies que nous détaillons les processus d'interprétation et la stratégie de mémorisation de l'apprenant. À noter que pour les stratégies d'interprétation, nous relevons uniquement les sous-stratégies qui mènent à une proposition définitive. En effet, au cours de l'interprétation, l'apprenant peut parfois formuler plusieurs hypothèses avec différentes stratégies.

Il convient aussi de souligner que la verbalisation rétrospective que nous utilisons pour le recueil des stratégies de mémorisation ne permet pas de construire une base de données orales aussi riche et détaillée que la verbalisation des pensées utilisée pour relever les stratégies d'interprétation. De plus, l'intervention des autres facteurs fait que la présentation des stratégies de mémorisation des EI paraît moins fouillée ; en effet, il est plus difficile pour les apprenants d'explicitier leur méthode de mémorisation de façon rétrospective, que de dévoiler au moment de l'action la façon dont ils interprètent une EI. Nous nous trouvons ainsi face à de nombreux retours d'apprenants qui ne nous renseignent pas sur la façon dont ils mémorisent les EI, tels que « Je l'apprends par cœur », « Je ne sais pas expliquer comment je me rappelle cette expression, je l'ai juste retenue ». Nous n'avons pas pu non plus effectuer une comparaison systématique entre les stratégies d'interprétation et les stratégies de mémorisation, ce que nous projetions de faire au départ pour étudier l'évolution et la spécificité de stratégies utilisées dans ces deux circonstances de contact avec les EI.

La fréquence d’usage des sous-stratégies, convertie en pourcentage, se calcule sur la base de l’ensemble des stratégies utilisées chez tous les participants. Nous n’avons pas de liste de fréquence des sous-stratégies de mémorisation, nous essayons toutefois de les détailler qualitativement.

Tableau 22. Méthodologie : analyse des stratégies d’interprétation et de mémorisation des EI

Item	Données	Analyse qualitative	Analyse quantitative
Stratégies d’interprétation et de mémorisation des EI	Stratégies d’interprétation : données orales recueillies par la verbalisation des pensées (étape 2 de Phase 1) ; Stratégies de mémorisation : données orales recueillies par la verbalisation rétrospective (étape 5 de Phase II)	Analyse du contenu des données orales pour extraire les sous-stratégies	Fréquence d’occurrence des sous-stratégies

1.2.2 Résultats

À partir de l’analyse du contenu des données orales des apprenants, nous avons dégagé au total 20 types de sous-stratégies que les participants ont utilisées pour déduire le sens des EI. Nous les détaillons à l’aide du Tableau 23 présenté ci-dessous, en y faisant figurer des exemples, la fréquence d’usage de chacune des stratégies en relation avec l’ensemble des sous-stratégies⁵⁷ et la fréquence d’usage des apprenants regroupé selon leur niveau de français. Dans les exemples que nous donnons, nous indiquons toutes les sous-stratégies concernées, chacune présentée par un numéro correspondant à celui (qui figure devant chaque sous-stratégie) du tableau.

Tableau 23. Sous-stratégies d’interprétation des EI hors contexte et fréquence d’usage chez l’ensemble des participants

Sous-stratégies	Exemples	Fréquence
I. Points d’ancrage		

⁵⁷ La fréquence est calculée sur la base du nombre de l’ensemble des sous-stratégies que nous avons repérées dans cette recherche. Selon notre typologie des sous-stratégies d’interprétation, chaque proposition dispose au minimum de deux et au maximum de cinq sous-stratégies. La fréquence d’usage de chaque sous-stratégie (Tableau 22) est calculée sur la base du total des 1896 sous-stratégies relevées dans l’ensemble des 661 propositions d’interprétations des EI (661 propositions au total = 18 EI / personne *40 personnes – 59 EI réellement acquises).

1) un mot clé	« [parler la langue de bois] le <i>bois</i> est dur et droit, c'est peut-être une parole trop directe » (stratégie 1 et 4)	11,02% B1 :29,5% B2 :37,2% C1 :33,3%
2) un ou plusieurs mots	« [prendre la mouche] <i>prendre</i> veut dire manger, manger une mouche, <i>mouche</i> est sale et dégueulasse, l'expression veut dire accepter quelque chose contre son gré » (stratégie 2 et 10)	11,18% B1 : 36,8% B2 : 30,7%: C1 : 32,5%
3) sens littéral global	« [jouer cartes sur table] pourquoi ne pas jouer cartes sous la table ? C'est peut-être pour dire quelqu'un respecte les règles de jeu » (stratégie 3 et 7)	9,81% B1 : 37,1% B2 : 33,9% C1 : 29,0%

II. Mécanisme de construction du sens

Selon l'action sur le point d'ancrage

4) attribution d'un sens idiomatique par analogie ou métaphore	« On peut comprendre cela comme... », « cela peut porter le sens de... »	13,19 % B1 : 30,8% B2 : 36,4% C1 : 32,8%
5) attribution d'une valeur axiologique	« Cette expression doit porter un sens négatif... »	2,32 % B1 : 27,3% B2 : 31,8% C1 : 40,9%
6) association à un concept ou à un objet du même champ sémantique	« [jouer cartes sur table] <i>jouer cartes</i> , ça me fait penser à des tours de magie » (stratégie 6 et 3)	0,79% B1 :20,0% B2 : 40,0% C1 : 40,0%
7) raisonnement inférentiel	« Je ne connais pas cette expression mais je sais que...est... (définition)/ mais ici dans le contexte..., donc... »	4,27% B1 : 37,0% B2 : 38,3% C1 : 24,7%
8) attribution d'un sens par extension lexicale	« [chercher la petite bête] <i>bête</i> a aussi le sens de 'stupide', chercher à faire quelque chose de stupide ? » (Stratégie 1 et 8)	0,26% B1 : 20,0% B2 : 40,0% C1 : 40,0%
9) attribution d'un sens par ressemblance grapho-phonétique	« [prendre la mouche] cette expression me fait justement penser à l'autre expression <i>prendre la parole</i> , elle lui ressemble » (stratégie 1, 9, 11 et 18)	0,11% B1 : 50,0% B2 : 0,0%

		C1 : 50,0%
<i>Selon l'objet de référence</i>		
10) référence à : une ou plusieurs autres expressions idiomatiques	« [avoir du cœur] j'ai pensé à une expression française <i>avoir le cœur sur la main</i> » (stratégie 2, 10, 16 et 18)	12,50% B1 : 39,7% B2 : 27,4% C1 : 32,9%
11) à des expressions figées non métaphoriques	« [avoir le bras long] le bras long peut être compris comme la capacité de serrer la main des autres [le bras est traduit par l'apprenant en 'main'] » (stratégie 1, 11 et 18)	0,11% B1 : 50,0% B2 : 0,0% C1 : 50,0%
12) à des dissyllabes ou polysyllabes (mot-composé chinois)	« [avoir le bras long] le bras est long, on enrégimenter donc les gens dans notre équipe [l'apprenant évoque le dissyllabe 'tirer approcher' 拉拢, <i>lālǒng</i> en chinois qui signifie 'enrégimenter'] » (stratégie 3, 12, 15 et 18)	1,74% B1 : 33,3% B2 : 36,4% C1 : 30,3%
13) à des pratiques culturelles et sociétales	« [tenir la chandelle] la chandelle, on voit les chandelles dans l'église, l'expression a peut-être un lien avec la messe, les prêtres ? » (Stratégie 1, 14 et 17)	0,90% B1 : 35,3% B2 : 17,6% C1 : 47,1%
14) à des œuvres culturelles (littérature, cinéma, chanson...)	« [avoir la main verte] ça me fait penser à un texte traduit de l'anglais que j'ai appris en primaire, on parlait des mains dorées » (stratégie 2, 16 et 17)	0,32% B1 : 33,3% B2 : 33,3% C1 : 33,3%

Selon l'origine des connaissances

15) la L1 (le chinois)	« [avoir le cœur gros] le cœur est gros, c'est peut-être 粗心 [dissyllabe 'gros cœur' en chinois qui signifie 'qui manque d'attention'] » (stratégie 2, 12, 15)	15,14% B1 : 38,3% B2 : 28,9% C1 : 32,8%
16) la L2 (le français)	« [avoir la main verte] ça doit être négatif... oui, j'ai l'impression qu'en français les mots qui ont un lien avec la couleur de vert sont tous négatifs, par exemple il y a la rage verte » (stratégie 1, 5, 16)	1,48% B1 : 32,1% B2 : 25,0% C1 : 42,9%
17) Une autre LE (l'anglais)	« [avoir la main verte] je pense à <i>green hand</i> en anglais par exemple quelqu'un qui vient d'apprendre à conduire est un <i>green hand</i> , mais j'ignore si c'est la même chose qu'en français » (stratégie 2, 17)	0,21% B1 : 50,0% B2 : 50,0% C1 : 0,0%

Selon le type de relation entre l'EI et un objet de référence

18) par correspondance sémantique	« [avoir le bras long] ça ressemble à l'expression <i>une main cacher le ciel</i> [une EI chinoise] » (stratégie 3, 15 et 18)	14,35% B1 : 39,0% B2 : 28,7% C1 : 32,4%
19) par opposition sémantique	« [perdre la face] c'est peut-être à l'inverse de l'expression en chinois, ça veut dire peut-être 'être fier' » (stratégie 2, 15 et 19)	0,21% B1 : 25,0% B2 : 50,0% C1 : 25,0%
20) par détournement sémantique	« [perdre la face] on a une même expression, mais en français peut-être c'est <i>ne pas garder la face</i> faire exprès de perdre la face ? » (Stratégie 2, 15 et 20)	0,11% B1 : 50,0% B2 : 50,0% C1 : 0,0%

D'après le taux de fréquence de chacune des sous-stratégies listées, la plupart des apprenants, lors de leur interprétation du sens des EI inconnues, se focalisent sur le sens d'un mot-clé (11,02%) ou de plusieurs mots (11,18%) de l'EI cible pour attribuer à cette dernière un sens idiomatique en la faisant correspondre (14,35%) avec une EI (12,50%) qui provient en général de la L1 (15,14%) ou par l'intermédiaire du processus d'analogie ou de métaphorisation (13,19%).

Si les trois groupes d'apprenants (ayant respectivement un niveau de français B1, B2, C1) se différencient peu dans l'usage de la plupart des sous-stratégies, certaines sous-stratégies semblent néanmoins spécifiques à un groupe d'apprenants, notamment les sous-stratégies peu fréquentes. Par exemple, les apprenants de niveaux B1 et B2 ont davantage recouru à la stratégie de détourner le sens d'une EI déjà connue pour proposer un sens idiomatique (stratégie 20) ou à la stratégie de se référer à l'anglais (stratégie 17), mais aucun participant de niveau C1 n'a utilisé ces deux stratégies. Inversement, les apprenants de niveau C1 se sont davantage référés au français (stratégie 16) que d'autres groupes d'apprenants. L'influence de l'anglais, au sens strict la LE1 (première langue étrangère) de la plupart des apprenants, n'est pas négligeable dans l'apprentissage du français, mais l'anglais semble ne pas jouer un rôle aussi important dans l'apprentissage des EI françaises par rapport aux autres langues que sont le chinois mandarin et le français.

Il est aussi intéressant de constater que pour une même EI française, les apprenants se réfèrent à une même unité lexicale en L1, mais ils proposent un sens différent. Cela apparaît lorsque les apprenants adoptent différents traitements à partir du même lexique de référence, ou quand ils ne partagent pas la même connaissance de ce même lexique. Par exemple, la

plupart des apprenants, pour interpréter le sens de l'EI *marcher sur des œufs*, évoquent l'équivalent chinois 如履薄冰 *rú-lǚ-bóbīng*, litt. 'comme-marcher-verglas', idio. 'être vigilant, prudent'. Néanmoins, leurs propositions varient en fonction de leurs interprétations de cette EI chinoise : 'être vigilant, prudent', 'prendre un risque' ou 'être dans une situation délicate'.

1.2.2.1 Stratégies d'interprétation spécifiques aux EI

Les analyses ci-dessus nous suggèrent que le choix des stratégies utilisées dans l'interprétation du sens d'une EI inconnue semble non seulement lié au niveau de français des apprenants, mais aussi à leur connaissance en L1. D'après nous, le choix d'une stratégie d'interprétation dépend aussi de la spécificité d'une EI, ou plus précisément de l'appréciation qu'a l'apprenant de cette spécificité. Nous prenons quelques exemples qui nous paraissent représentatifs⁵⁸ pour soutenir ce point de vue.

(1) EI favorables à l'analyse en termes de valeur axiologique

Nous observons une tendance assez forte chez les apprenants à évoquer la valeur axiologique lorsqu'ils sont devant les EI suivantes : *tomber à l'eau*, *donner carte blanche*, *avoir la main verte*, *chercher la petite bête*, *avoir du cœur*, *prendre la mouche*. Avant de proposer un sens à ces EI, les apprenants essaient en général de déterminer leur valeur connotative, positive ou négative, par le recours à différents moyens.

Pour certaines EI, la valeur axiologique attribuée est assez unanime entre les apprenants, par exemple les EI *tomber à l'eau* et *prendre la mouche* évoquent chez la plupart d'entre eux une valeur négative. Selon ces apprenants, le mot *mouche*, en chinois 蒼蠅 *cāngyín*, évoque en général quelque chose de 'sale', voire de 'dégoutant'. Une seule apprenante propose, au contraire, une connotation positive à cette expression. Son jugement est d'ailleurs étroitement lié à sa représentation de la distance interlinguistique, voici l'extrait de son propos :

(16) *Prendre la mouche*

A13 : Ma première impression est que mouche dans notre langue chinoise porte une signification négative /quelque chose de dégoutant // C'est donc peut-être causer de

⁵⁸ Nous choisissons d'aborder les sous-stratégies qui disposent d'une dispersion assez importante entre les EI (écart-type > 0,051). Les sous-stratégies qui n'apparaissent qu'une ou deux fois (< 0,01 de fréquence d'usage) ne sont pas représentatives quantitativement, nous ne les mentionnerons donc pas.

l'ennui comme *yǐnhǔoshàngshēn*⁵⁹ / Mais après je pense que mouche en français ne désigne pas forcément une mauvaise chose / Ça peut vouloir dire/ de l'intérêt [...] donc par exemple se procurer d'un petit intérêt.

D'après cette apprenante, le français et le chinois sont deux langues différentes en connotation culturelle d'un même objet ou phénomène. La représentation de l'apprenant à l'égard de la distance interlinguistique constitue l'un des facteurs que nous étudions dans le choix de la stratégie du transfert de la L1. Cet exemple montre déjà l'influence de cette représentation dans la façon dont l'apprenant devine le sens d'une EI française inconnue. Nous allons encore plus loin dans cette étude.

En ce qui concerne l'expression *tomber à l'eau*, l'attribution d'une valeur négative résulte d'une analyse de son sens littéral lié à l'image de 'tomber dans un fossé rempli d'eau', donc négatif :

(17) *Tomber à l'eau*

A33 : C'est donc échouer

E : Pourquoi ?

A33 : Tomber à l'eau ça ne doit pas être quelque chose de bien // c'est comme ton téléphone tombe dans l'eau il ne fonctionnera plus après

Cette interprétation peut être également liée à une métaphore conceptuelle du type d'orientation où la direction vers le bas, qu'implique le verbe *tomber*, est associée au sens négatif, à l'opposé de direction vers le haut (section 1.2.1.3 du Chapitre 2).

Il peut aussi s'agir d'une analyse connotative du mot *eau* :

(18) *Tomber à l'eau*

A26 : *Sūishēnhuǒrè*⁶⁰ c'est de ne pas pouvoir se retirer d'une situation difficile / quelque chose tomber à l'eau⁶¹ c'est qu'il ne peut plus être sauvé / cette chose va bientôt disparaître

E : C'est donc l'eau qui te donne cette interprétation /

A26 : Une catastrophique / un sentiment d'être dans le fond / ici il y a tomber et l'eau ensemble ce n'est donc pas bien

⁵⁹ Expression quadrisyllabique chinoise 引火上身 *yǐn-huǒ-shàng-shēn*, litt. 'attirer-feu-sur-corps', idio. 's'attirer des problèmes sur soi'.

⁶⁰ EI quadrisyllabique chinoise 水深火热 *shuǐshēnhuǒrè*, litt. 'eau-profond-feux-ardent', idio. 'vivre dans un abîme de souffrance'.

⁶¹ L'apprenant prononce les mots soulignés en français.

L'interprétation des deux EI : *donner carte blanche* et *avoir la main verte*, est assez mitigée du point de vue du jugement de valeur axiologique qu'elles subissent. Celui-ci se base essentiellement sur l'interprétation connotative des deux termes de couleur, auxquels les participants montrent une forte sensibilité : *blanc* et *vert*. Par exemple, l'EI *donner carte blanche* est jugée positive, lorsque l'apprenant l'associe à la PURETÉ, mais elle sera négative lorsque ce même mot *blanc* lui évoque le concept de RIEN ou de VIDE, lorsque l'apprenant associe l'expression à l'EI chinoise : 开空头支票 *kāi-kōng-tóu-zhīpiào*, litt. ouvrir-vide-tête-chèque, 'donner un chèque sans provision', idio. 'ne pas tenir la promesse' ou à l'autre expression 交白卷 *jiāo-bái-juàn*, litt. rendre-blanc-copie, idio. 'manquer à sa tâche'. D'ailleurs, cette association sémantique se retrouve aussi dans les EI françaises (*il y a eu un grand blanc dans la conversation*). En ce qui concerne l'EI *avoir la main verte*, pour certains, le *vert* porte un sens positif lié à ce qui est printanier ou écologique. Pour les autres, l'expression est négative lorsque le mot *vert* représente chez eux la colère, association existant aussi en langue chinoise (exemple 19) qu'en français avec l'EI *être vert de rage* :

(19) 他气的脸都绿了。

Tā qì de liǎn dōu lǜ le。
 Il colèrev PART visage PART vert PART.
 'Il est vert de rage'

Pour ces variétés d'interprétations du terme *vert*, il est intéressant d'évoquer la réflexion de Chevalier et Gheerbrant (1982) sur la métaphore conceptuelle liée à ce terme : « c'est ici que s'inverse la valorisation du symbole, au vert des pousses printanières s'oppose le vert de la moisissure, de la putréfaction : il y a un vert de mort, comme un vert de vie » (Chevalier & Gheerbrant, 1982 : 1002-1006).

Il semble que les apprenants s'appuient davantage sur la valeur axiologique des mots constituant une EI lorsque celle-ci comprend un mot qui véhicule des connotations culturelles (notamment déjà présentes en L1). La valeur axiologique de ce « mot chargé culturellement » est souvent considérée comme une clé pour accéder au sens idiomatique de l'expression.

(2) EI favorables au raisonnement inférentiel

En ce qui concerne la sous-stratégie de raisonnement inférentiel, elle est davantage employée pour deviner le sens des EI suivantes : *travailler au noir*, *tourner autour du pot* et *prendre la mouche*. Le point commun de ces EI est qu'elles possèdent toutes un sens littéral plausible. En

général, les apprenants s'appuient sur le sens littéral de ces EI pour questionner ensuite la cause d'une action, son but, ou la description correspondant à ce sens littéral, de façon à proposer un autre sens que le sens littéral apparent. Voici deux exemples :

(20) *Travailler au noir*

A11 : Travailler au noir/ eh...est-ce que ça veut dire travailler jusqu'à très tard la nuit / la vie est dure

(21) *Tourner autour du pot*

A2 : Quelqu'un tourne autour d'un pot c'est donc rien avancer

E : Tu penses à une image ?

A2 : Oui il se demande comment faire comment faire alors sinon pourquoi il tourne autour d'un pot ?

(3) EI correspondant aux mots dis/polysyllabiques en chinois

En plus des EI antérieurement connues, les apprenants font parfois appel aux mots dissyllabiques ou polysyllabiques chinois⁶² comme référence pour interpréter le sens d'une EI française inconnue. En général, l'apprenant décompose l'EI et fait ensuite correspondre les caractères composants, entièrement ou partiellement, aux caractères qui composent un mot dissyllabique ou polysyllabique chinois. Ce procédé est possible étant donné que certains de ces mots peuvent être divisés en deux caractères portant un sens autonome, comme nous le montrons dans les exemples suivants.

Les EI à partir desquelles nous constatons l'usage de cette stratégie sont *avoir le cœur gros*, *parler la langue de bois*. La première est facilement assimilée caractère par caractère à un dissyllabe chinois 粗心 *cūxīn*, composé de 'gros' et de 'cœur' et qui signifie 'être étourdi'. De même, la plupart des apprenants, en décomposant l'expression française *parler la langue de bois*, attribuent à celle-ci le sens d'un dissyllabe 木讷 *mùnè* qui comporte le caractère *bois*, signifiant 'taciturne, parleur lent'.

⁶² En chinois, la distinction entre un mot (dissyllabique ou polysyllabique) et une locution composée de plusieurs caractères est difficile (Wu, 2010). Duanmu (1998 : 148) suggère alors le recours au test de l'insertion pour les différencier. Si les deux caractères sont séparables, il s'agit d'un syntagme mais pas un mot dissyllabique, par exemple 丢脸 *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face', idio. 'perdre la dignité' peut être utilisé sous la forme *diū* (*jìn le wǒde*) *liǎn*, litt. perdre tout ma face, 'me faire perdre tout la dignité' ; le mot dissyllabique 粗心 *cūxīn* n'accepte au contraire aucune insertion. Néanmoins, ce test semble limité dans la mesure où certaines locutions totalement opaques peuvent être totalement figées comme 泡汤 *pào-tāng*, litt. 'tomber/tremper-soupe', idio. 'échouer'. Pour définir si une construction des caractères est un mot ou une locution, nous nous référons aux dictionnaires chinois.

(4) EI favorables à l'association à une pratique culturelle

Les apprenants se réfèrent parfois à une pratique culturelle ou sociale pour interpréter les EI suivantes : *donner carte blanche*, *porter le chapeau* et *tenir la chandelle*. Par exemple, pour décoder le sens de l'expression *donner carte blanche*, la plupart des apprenants évoquent les cartons de pénalité dans les matches de foot, parce qu'un carton de pénalité est traduit en chinois en 牌 *pái* 'carte' qui se trouve également dans cette expression. L'expression *porter le chapeau* rappelle chez les apprenants les conventions culturelles et sociales occidentales : on ôte son chapeau pour prendre congé des gens ou on porte un chapeau de cérémonie pour se faire élégant. L'EI *tenir la chandelle*, quant à elle, évoque chez certains apprenants la pratique religieuse. Les chandelles évoquent les bougies de l'église ou le cierge dans la main du prêtre. Cette stratégie d'interprétation semble davantage présente lorsque l'EI comporte un mot qui est d'après l'apprenant chargé culturellement en langue française.

1.2.2.2 Stratégies de mémorisation

Bien que les données soient limitées qualitativement, nous tenons à présenter les éléments que nous trouvons significatifs concernant les stratégies de mémorisation utilisées par les participants et qui leur ont permis de reconnaître le sens des EI ou de la produire sous une forme correcte.

(1) Stratégies de mémorisation communes aux stratégies d'interprétation

Premièrement, nous constatons que pour les EI identiques comme *perdre la face*, *travailler au noir*, *tourner la page*, la plupart des participants recourent à des EI équivalentes, après avoir vérifié leurs pertinences, par les mémoriser. Nous observons également d'autres appariements entre procédés de mémorisation et stratégies d'interprétation identiques. Dans l'exemple (22), l'apprenant se concentre sur une partie de l'expression et il fait une association sémantique avec une expression antérieurement connue, en l'occurrence ici une expression de sa L1 : 挑刺

tiāo-cì, litt. ‘trier / chercher-épine’, idio. ‘chercher des défauts insignifiants’, qui partage donc un sens idiomatique avec l’expression cible *chercher la petite bête* :

(22) *Chercher la petite bête*

A1 : Je me concentre sur la petite bête/c’est la partie la plus difficile pour moi/je l’associe aux épines.

Dans les exemples (23-25), les apprenants reconstruisent le sens idiomatique d’une EI en prenant appui sur un raisonnement inférentiel à partir de son sens littéral afin de mémoriser les EI cibles, une stratégie qui se retrouve également dans l’interprétation des EI (stratégie 7) :

(23) *Marcher sur des œufs*

A4 : Des œufs sont fragiles/il faut prendre beaucoup de prudence pour pouvoir marcher dessus.

(24) *Casser sa pipe*

A5 : Je pense à un grand fumeur qui est tellement addictif au tabac/lorsque sa pipe est cassée/il ne peut plus fumer/il est donc mort.

(25) *Avoir le cœur gros*

A7 : Quelque pleure tout le temps parce qu’il est triste jusqu’à que son cœur devient gros/gonflé de l’eau.

Certains apprenants mémorisent les expressions en mettant l’accent sur leur valeur axiologique (stratégie 5), comme l’illustrent les exemples (26-27) :

(26) *Porter le chapeau*

A10 : Le chapeau est négatif/c’est la marmite noire

(27) *Pratiquer la langue de bois*

A12 : Je pense aux bois bourris pour retenir la valeur négative de l’expression.

La sensibilité à la valeur axiologique n’est donc pas propre à l’interprétation, elle semble aussi en vigueur dans la mémorisation des EI. En effet, la valeur axiologique d’un lexique fait partie de sa valeur sémantique, elle constitue une information importante pour l’usage contextuel d’une expression. Retenir si l’expression en question porte une valeur positive, négative ou neutre permet aux apprenants de spécifier le contexte dans lequel cette expression peut être utilisée. Dans l’exemple (26), l’apprenant recourt à une EI chinoise qui a une valeur axiologique négative : 背黑锅 *bēihēiguō*, litt. ‘porter-noir-marmite’, idio. ‘encourir un blâme

par la faute d'un autre', guidée par le mot *chapeau* ; dans l'exemple (27), c'est l'image du bois pourri qui donne la valeur axiologique négative à l'expression en question. Le choix de l'EI de référence semble dépendre essentiellement de l'intuition des apprenants. Que se passe-t-il alors lorsqu'un répertoire contient plusieurs expressions présentant le même mot portant différentes valeurs axiologiques ?

(2) Stratégies spécifiques à la mémorisation (phase II de l'expérimentation)

Pour mémoriser certaines EI, certains apprenants appariement mécaniquement le sens littéral de l'EI française et son sens idiomatique, alors que cet appariement n'est basé sur aucun lien préexistant, comme dans les exemples (28-29) :

(28) *Prendre la mouche*

A9 : Attraper la mouche / c'est se vexer pour petite chose.

(29) *Chercher la petite bête*

A10 : Chercher des petits insectes dans un tas de choses / c'est de faire des critiques sur des choses inutiles.

Certains apprenants retiennent des EI en se rappelant le contexte dans lequel ils les ont vues (exemples 30-31). Cela souligne l'un des intérêts de présenter les EI en contexte, qui est de favoriser la mémorisation des EI, au moins pour certains apprenants et pour une durée courte :

(30) *Pratiquer la langue de bois*

A8 : Je pense à l'exemple que tu m'as montré/c'est pour décrire le discours des hommes politiques.

(31) *Prendre la mouche*

A24 : Je me rappelle le contexte dans lequel se trouve l'expression.

Nous observons aussi que, pour retenir une EI, les apprenants peuvent imaginer l'étymologie d'une EI en fonction de leurs connaissances de la culture française, comme l'illustre l'exemple (32) :

(32) *Prendre la mouche*

A7 : Je pense à une fable de la Fontaine/ le lion est en colère contre une mouche.

Cette stratégie se retrouve dans l'approche de l'enseignement des EI par élaboration étymologique (section 3.3.4 du Chapitre 2). L'élaboration de l'origine imaginaire d'une EI constitue l'un des moyens de relier le sens idiomatique au sens littéral. Bien que ce lien soit le fruit de l'imagination des apprenants, cette approche rend le sens idiomatique moins arbitraire. Les apprenants utilisent cette stratégie dans la mémorisation pour le même bénéfice qu'elle apporte à l'enseignement des EI : relier l'inconnu au connu.

Comme une autre stratégie, certains apprenants apprennent les EI par cœur ou retiennent l'erreur qu'ils ont faite dans les tests afin de ne plus la refaire. Ainsi, la correction des erreurs dans les exercices semble renforcer leur rétention (exemples 33-34).

(33) *Tomber à l'eau*

A2 : Je retiens la proposition à/ce n'est pas *dans l'eau*/c'est à *l'eau*.

(34) *Avoir le cœur gros*

A23 : Je l'apprends par cœur/parce que je me suis trompé plusieurs fois dans les tests.

Certains apprenants adoptent alors une stratégie mnésique par liste (exemple 35). En effet, la fréquence à laquelle les apprenants rencontrent les mêmes EI pendant le protocole leur donne la possibilité d'intégrer les 18 expressions dans leur mémoire sous forme de liste.

(35) *Avoir le cœur gros*

A29 : Il n'y a qu'une expression qui comporte le mot *cœur* dans ce que tu donnes comme expression.

Malheureusement, les expressions mémorisées avec cette stratégie pourraient être oubliées avec l'oubli de la liste. Cette stratégie est souvent déconseillée pour l'apprentissage du vocabulaire, puisqu'elle n'engage qu'une mémorisation superficielle, alors qu'*a contrario* une mémoire efficace s'active lorsqu'il y a un traitement profond des éléments, par exemple par une analyse sémantique ou une association de l'EI avec un contexte dans lequel elle est apparue.

1.2.3 Discussion

Les apprenants peuvent mobiliser toutes leurs connaissances antérieures (notamment leurs connaissances lexicales et métaphoriques conceptuelles véhiculées par la langue) et utiliser diverses stratégies pour formuler leurs hypothèses sur le sens d'une EI, ce qui fait qu'il est difficile de prévoir avec certitude la déductibilité d'une EI de façon certaine. Les stratégies

utilisées pour l'interprétation et la mémorisation des EI semblent varier selon l'apprenant, selon sa façon de percevoir la particularité des EI et le contexte dans lequel l'EI est présentée.

Nous avons commenté brièvement l'efficacité de certaines stratégies de mémorisation, mais nous ne sommes pas allée jusqu'à identifier les « mauvaises » et « bonnes » stratégies. D'après nous, avant d'en arriver à ces conclusions, il nous faut déterminer les critères qui permettent d'évaluer une stratégie. Il nous paraît difficile d'évaluer sur le court terme, de qualifier une stratégie avec certitude de « mauvaise » ou « bonne » et de généraliser l'usage de cette dernière. Une stratégie qui n'est pas nécessairement transposable dans un autre contexte, pour une autre EI. Une stratégie évaluée comme « bonne » à court terme peut se révéler défailante à long terme. Cependant, le moment de l'intervention didactique aussi court soit-il présente un intérêt particulier. Aussi serait-il pertinent de prendre en compte les stratégies de mémorisation récurrentes chez les apprenants, de façon à ce que la métacognition bénéficie à l'apprentissage. L'accent devrait ainsi être mis sur la prise de conscience des stratégies utilisées par l'apprenant, sur la nécessité de les adapter selon les circonstances et de les ajuster en fonction de l'efficacité que chacune permet.

1.3 Perception des difficultés sur les EI

Nous présentons, dans cette section, les résultats de notre enquête sur la difficulté que perçoivent les participants à l'égard des 18 EI que nous leur avons présentées. Ces données semblent intéressantes pour classer les EI en « faciles » et « difficiles ». Même si le critère se base uniquement sur l'évaluation subjective des apprenants, ces analyses constituent le premier pas vers la compréhension de la façon dont les apprenants appréhendent les EI en L2.

1.3.1 Méthode d'analyse

Cette analyse est basée sur les notations de chaque participant sur la difficulté ressentie (de 0 à 4) à l'égard de chacune des 18 EI. Nous montrons d'abord la distribution du niveau de difficulté jugée par les apprenants pour chaque EI. Nous présentons ensuite les éléments qui contribuent, d'après les apprenants, à la difficulté d'une EI.

Tableau 24. Méthodologie : perception de la difficulté des EI

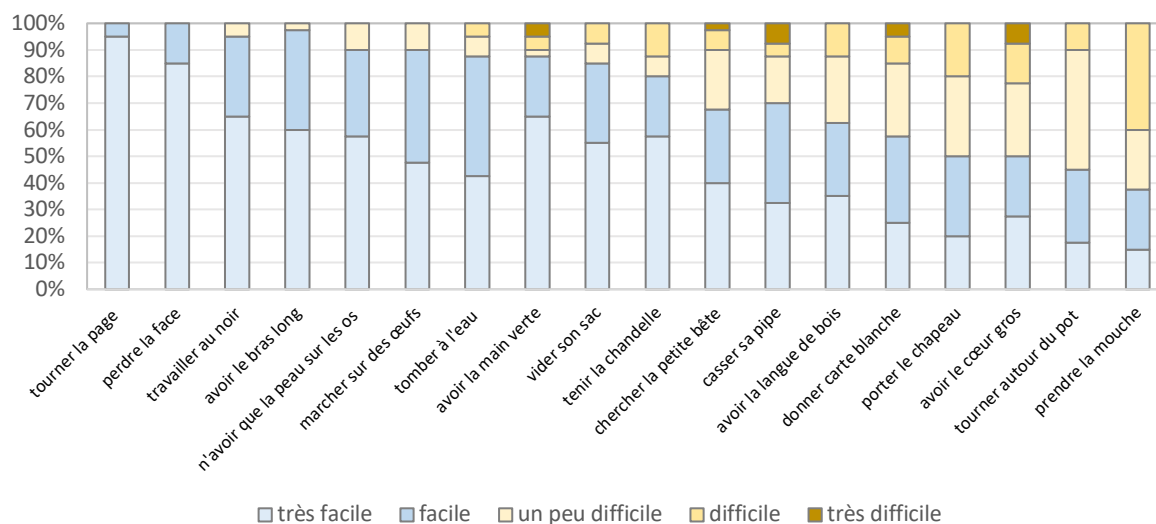
Item	Données	Analyse qualitative	Analyse quantitative
Perception des difficultés par les apprenants	Notations des apprenants : niveau de difficulté allant de « très facile » à « très difficile » (5 échelles) ; données orales : justification du jugement (étape 5 de Phase I)	Analyse du contenu des données orales pour relever les critères de difficulté	Proportion de chaque niveau de difficulté ressentie pour chaque EI

1.3.2 Résultats

1.3.2.1 Difficulté ressentie pour chaque EI

Dans les données que nous avons recueillies concernant le niveau de difficulté de chaque EI perçue par chacun des participants, nous avons constaté que 88% de ceux-ci utilisent plus de 4 appréciations proposées pour qualifier ces 18 EI. Seuls trois participants (donc 8% de l'ensemble : deux ayant un niveau C1, et un ayant un niveau B1) évaluent les EI comme uniquement « très faciles » ou « faciles » (avec plus de 60% des EI jugées « très faciles » et moins de 40% comme « faciles »). À l'opposé, seuls deux participants (donc 5% de l'ensemble : deux ayant un niveau B2) ont noté pour un tiers ou plus ces EI comme « difficiles » ou « très difficiles ». Comme la majorité (88%) utilisent pleinement la totalité des appréciations et que seule une minorité (12%) se contente des appréciations extrêmes, nous considérons que la distribution des niveaux de difficulté pour chaque EI est représentative de la perception de la difficulté des EI, comme illustrée dans le graphique ci-dessous. Les EI y sont rangées de manière à faciliter notre analyse suivante, dans l'ordre décroissant du pourcentage des apprenants qui jugent les EI entre « très faciles » et « faciles », et corollairement dans l'ordre croissant du pourcentage les jugeant entre « un peu difficiles », « difficiles » et « très difficiles ».

Figure 18 Difficulté perçue sur chaque EI (nombre de jugement de chaque échelle/ 40 apprenants)



Les résultats, pour chaque EI prise une à une, ne laissent pas apparaître d'homogénéité dans la perception de leur difficulté, excepté pour les deux *EI identiques* : *tourner la page* et *perdre la face*, jugées par tous les participants comme « très facile » ou « facile ». Les jugements s'échelonnent sur trois valeurs allant de « très facile » à « un peu difficile » pour les quatre EI : *travailler au noir*, *avoir le bras long*, *n'avoir que la peau sur les os*, et *marcher sur des œufs*. Dans ces résultats, nous observons qu'une très faible quantité de participants (moins de 10%) considèrent ces EI comme « un peu difficiles », alors que la majorité de ces participants classent ces EI au même niveau de difficulté que *tourner la page* et *perdre la face*. Quant aux autres EI, les jugements sont plus variés, allant de « très facile » à « difficile », même « très difficile ». Nous pouvons encore remarquer que la plupart des participants jugent comme « très facile » ou « facile » trois EI : *tomber à l'eau*, *vider son sac*, *tenir la chandelle*, alors que d'autres (entre 10% et 20%) les considèrent comme « un peu difficiles » ou « difficiles ». L'appréciation de difficulté pour l'EI *avoir la main verte* est assez mitigée : la plupart semblent la considérer comme « facile » ou « très facile », mais une très faible quantité (moins de 10%) la juge « très difficile ». Au moins un tiers des participants perçoivent les EI suivantes comme « un peu difficile » ou plus : *chercher la petite bête*, *casser sa pipe*, *avoir la langue de bois* et *donner carte blanche*. Les EI qui peuvent être qualifiées de « difficiles » par une importante quantité de participants sont : *donner carte blanche*, *porter le chapeau*, *tourner autour du pot* et *prendre la mouche*.

1.3.2.2 Critères de difficulté de chaque EI

Les critères sur lesquels les participants s'appuient pour évaluer le niveau de difficulté ressentie peuvent être répartis selon trois catégories : lexico-syntaxique (familiarité des apprenants avec les mots composant l'EI, longueur, la variation morphologique des mots, les mots grammaticaux), sémantique (jugement d'opacité, association avec d'autres unités lexicales) et pragmatique (jugement d'utilité dans la pratique). Dans la description de ces critères, nous ajoutons quelques commentaires didactiques.

(1) Aspect lexico-syntaxique

La présence de mots jugés « difficiles » dans une EI peut accroître le sentiment de difficulté chez les apprenants. Ces mots peuvent être des mots peu familiers, comme *chandelle* (dans *tenir la chandelle*) et *mouche* (dans *prendre la mouche*) ; il peut aussi s'agir de verbes support dont le sens n'est pas constant, comme *tenir* (dans *tenir la chandelle*) : « je ne maîtrise pas encore le verbe *tenir* », *porter* (dans *porter le chapeau*) : « je risque de me tromper de verbe », et *prendre* dans *prendre la mouche* ou encore *tomber* dans *tomber à l'eau* pour la même raison. Les mots « difficiles » peuvent encore être ceux qui ont un aspect morphologique irrégulier. Par exemple, *œuf* (dans *marcher sur des œufs*) : « le mot *œuf* au pluriel me pose problème ». La taille de l'EI, dont la longueur ne favorise pas la mémorisation, est aussi perçue par les apprenants comme un aspect difficile des EI. C'est notamment le cas pour une longue expression telle que *n'avoir que la peau sur les os*. Nous découvrons aussi que les apprenants ont tendance à juger une EI difficile si l'expression à leurs yeux peut être remplacée par un mot simple pour exprimer la même idée. C'est le cas, par exemple, pour l'expression *casser sa pipe* : « Je préfère utiliser un mot simple *mourir* ». Il en est de même pour *donner carte blanche* (vs *autoriser*), *tourner la page* (vs *oublier*), *tomber à l'eau* (vs *être annulé*). Nous nous demandons néanmoins si cette appréciation n'est pas révélatrice d'une insécurité linguistique chez ces apprenants, qui semblent se soucier davantage du sens minimal à communiquer que de l'aspect expressif des EI ou de la connivence sociolinguistique avec l'interlocuteur que l'usage des EI permet de créer (section 1.2.2.3 du Chapitre 2).

La présence de mots grammaticaux (comme un déterminant, une préposition) peut aussi constituer une difficulté aux yeux des apprenants, notamment les déterminants à cause de la confusion qui se crée souvent entre un déterminant défini, indéfini ou possessif : « Je me tromperais sur les deux articles défini et indéfini », « Je remplacerais l'article *la* par *une* »,

« C'est difficile de retenir le possessif *son* ». Nous entendons souvent ces commentaires pour les EI comme *n'avoir que la peau sur les os*, *perdre la face*, *marcher sur des œufs*, *avoir la main verte*, *casser sa pipe*, *avoir le bras long*, *parler la langue de bois*, *vider son sac* (nous soulignons les parties jugées difficiles par les apprenants dans les EI). Cette difficulté liée au choix du déterminant provient du fait que ces éléments sont arbitraires aux yeux des apprenants. Il en est de même pour les prépositions de certaines EI : « Je confondrais facilement la préposition *de* avec *en* » (*parler la langue de bois*), « Pourquoi la préposition *à*, j'utiliserais *dans* » (*tomber à l'eau*), « C'est la préposition *sur* qui me pose problème » (*marcher sur des œufs*), « J'aurais tendance à utiliser *dans* à la place d'*au* » (*travailler au noir*). En plus du sentiment d'arbitraire, l'irrégularité grammaticale d'une EI peut renforcer le sentiment de difficulté chez les apprenants, comme l'absence de l'article dans l'EI *donner carte blanche*.

(2) Aspect sémantique

Sur l'aspect sémantique, les apprenants ont tendance à considérer qu'une EI est difficile quand son sens littéral est, selon eux, éloigné de son sens idiomatique. Nous trouvons des remarques des apprenants comme : « Je n'arrive pas à faire le lien entre le sens des mots et le sens de l'expression », « Le sens de cette expression est difficile à être déduit des mots la composant ». C'est le cas des EI que nous pouvons qualifier d'opaques : *tourner autour du pot*, *chercher la petite bête*, *porter le chapeau*, *tenir la chandelle*, *parler la langue de bois*, *donner carte blanche*, *casser sa pipe*, *prendre la mouche*. Nous constatons aussi que l'apprenant juge une EI difficile si le sens ne lui paraît pas suffisamment clair. Preuve en sont les remarques telles que : « Le sens ne m'évoque rien, j'aurai du mal à utiliser cette expression » (pour *parler la langue de bois*), « Le sens m'est encore flou » (pour *donner carte blanche*), « Le sens est trop abstrait pour moi » (pour *prendre la mouche*).

Un autre point de difficulté apparaît lorsqu'un EI partage des points communs avec une EI que l'apprenant connaît antérieurement. C'est souvent le cas avec les EI que nous qualifions de faux-amis : « Je la confonds avec le sens d'une EI chinoise » (pour *avoir le cœur gros*), « Le mot *cœur* porte beaucoup de sens, je vais facilement confondre cette expression avec les autres qui utilisent aussi le mot *cœur* ». Les EI faux-amis sont ainsi le deuxième type d'EI jugé le plus difficile. Une fausse interprétation peut aussi générer un autre type de confusion : lorsque le sens déduit erroné dans l'interprétation devient plus saillant que le sens idiomatique de l'EI : « Je pense toujours au sens que j'avais deviné avant » (*travailler au noir*). Nous voyons ici la

trace de l'effet négatif de la déduction sur le jugement de difficulté, et probablement aussi sur la mémorisation des EI. Nous y revenons plus tard.

(3) Aspect pragmatique

Au travers de l'appréciation d'un contexte donné, certains apprenants évaluent la difficulté d'une EI selon son « utilité ou réutilisabilité ». Ce jugement reflète d'ailleurs leur représentation de l'apprentissage de la L2. Certains apprenants jugent l'intérêt d'utiliser une EI selon le registre dans lequel elle s'emploie : « Elle [*chercher la petite bête*] est trop familière, je ne vais pas l'utiliser dans ma vie quotidienne ». Sans parler de la pertinence de cette remarque, l'apprenant a déjà une idée claire du registre de langue qui l'intéresse dans l'apprentissage de la L2.

Par ailleurs, si un élément linguistique impliqué dans l'usage de l'EI est difficile pour l'apprenant, ce dernier peut aussi percevoir l'EI comme difficile. C'est le cas de deux expressions : *porter le chapeau* et *perdre la face*, que les participants ont vues présenter en contexte avec la structure *faire faire* (*Il lui fait porter le chapeau ; Il lui fait perdre la face*). Lorsque nous repérons une remarque telle que « Je ne sais pas à quelle occasion je peux utiliser cette EI » (pour *parler la langue de bois*, *marcher sur des œufs*), on peut en déduire que le contexte dans lequel l'EI a été présentée n'a pas joué un rôle positif. En effet, présenter à l'apprenant les EI dans un contexte clair, complet et adapté à son niveau de langue est important pour encourager l'apprentissage de celles-ci. D'ailleurs, le thème évoqué dans le contexte joue aussi un rôle important dans la motivation d'apprentissage : « Je ne m'intéresse pas à la politique, j'aurais du mal à employer cette expression » (pour *parler la langue de bois*), « Personnellement, je n'aime pas cette expression » (pour *tourner autour du pot*). La prise en compte des besoins des apprenants en ce qui concerne la communication devient nécessaire dans le choix des EI à enseigner. Se pose néanmoins la question de savoir comment repérer ces besoins. Le CECRL (2001 : 18) détermine les besoins en les associant aux différents domaines d'usage de la L2 : domaine personnel, domaine universitaire et domaine professionnel. La référence au CECRL comme base pour l'analyse des besoins paraît plus rassurante que le recueil exclusif des besoins des apprenants, car certains besoins « subjectifs » peuvent être trop éloignés des besoins réels pour être pris en compte de façon pertinente.

Nous avons également constaté que la motivation d'apprentissage envers une EI française peut être liée à l'intérêt porté à son équivalent en L1. C'est par exemple le cas de

l'expression *tenir la chandelle*. Certains apprenants ne la perçoivent pas comme difficile, malgré la présence du mot peu connu *chandelle* : « cette expression est très intéressante », « c'est exactement la même chose que *dāng-diàndēngpào*⁶³, on l'utilise beaucoup en chinois ». La plupart des apprenants semblent « agréablement surpris » après avoir découvert le sens de cette expression en contexte, puisqu'elle est tout de suite associée à son équivalent en chinois qui est familier aux apprenants : 当电灯泡 *dāng-diàndēngpào*, litt. 'devenir-ampoule', qui porte le même sens que l'expression *tenir la chandelle*. Les remarques des apprenants concernant cette EI ouvrent une autre perspective : il serait utile de prendre connaissance des EI courantes que les apprenants utilisent dans leur L1. Dans ce cas, il est important de souligner le degré d'équivalence et de différence au niveau pragmatique entre les EI équivalentes. Sans quoi, les apprenants risquent de commettre davantage d'erreurs dans leur usage en contexte, ce que nous avons d'ailleurs observé dans le test de contexte (section 2.3.2.3).

1.3.3 Discussion

L'analyse ci-dessus nous invite à prêter attention au choix des EI à enseigner et à la façon de les présenter, de manière à ne pas « décourager » les apprenants. Pour le choix des EI, il paraît nécessaire de prendre en compte le critère d'équivalence interlinguistique avec les EI en L1. En effet d'après nos résultats, les *EI identiques* sont en général jugées comme les plus faciles, alors que les *EI spécifiques* sont souvent considérées comme les plus difficiles. Par ailleurs, l'appréhension sémantique (la déductibilité ou l'opacité sémantique) n'est pas le seul aspect qui peut mener les apprenants à percevoir une EI comme facile ou difficile, les aspects lexicosyntaxique et pragmatique affectent aussi cette perception de la difficulté (la longueur, la présence des mots « difficiles » ; la clarté du contexte, la familiarité au contexte). Par conséquent, il faudrait aussi prendre le soin de présenter les EI sous une forme plus « apprenable », c'est-à-dire sous une forme simple dans un contexte facile, clair ou familier, surtout pour les apprenants débutants.

⁶³ 当电灯泡 *dāng-diàndēngpào*, litt. 'devenir-ampoule', idio. 'être la tierce personne'.

2. Compétences en EI selon les tests

Dans la section précédente, nous avons présenté les résultats concernant la déductibilité des EI, les stratégies d'interprétation / mémorisation et la perception de la difficulté des EI. Cette section est consacrée à la présentation des résultats de tous les tests effectués par les participants à la suite de leur session d'apprentissage des EI (pour les tests et leur ordre de passage, voir Figure 14 dans la section 1.2.2 du Chapitre 4). Nous présentons ici le taux de réussite de ces tests, mesuré selon le degré de pertinence des réponses (section 2.1), le temps de réflexion consacré à la production des réponses (section 2.2), et différents types d'erreurs repérés dans ces tests (section 2.3). Ces tests sont destinés à évaluer le niveau de maîtrise des EI chez les apprenants dans une tâche particulière. Nous présentons, dans le tableau synthétique suivant, la méthodologie utilisée pour l'ensemble des données. Nous détaillons les méthodes d'analyse pour chaque étude dans la sous-section concernée.

Tableau 25. Méthodologie : analyse des résultats des tests

Item	Données	Analyse qualitative	Analyse quantitative
Tâche de production lexicosyntaxique	Taux de réussite des tests de remplissage ; Durée de réflexion ; Opérations d'écriture ; Erreurs dans les réponses (étape 6 de Phase I pour le test immédiat, étape 1 de Phase II pour le test différé).	Analyse des erreurs	Distribution du taux de réussite, du temps de réflexion ; lien de ces données avec le niveau de français des apprenants (analyse de la variance à un seul facteur) et le type d'EI ⁶⁴ (analyse de la variance à un seul facteur avec mesures répétées)
Tâche de reconnaissance du sens	Taux de réussite du test de définition ; Temps de réaction ; Erreurs dans les réponses (étape 3 de Phase II).		Distribution du taux de conventionalité des contextes proposés pour chaque EI et son lien avec le niveau de français et le type d'EI.
Tâche du choix de contexte d'usage	Pertinence des contextes d'usage proposés pour chaque EI dans le test de contexte ; Erreurs dans les contextes inappropriés. (étape 4 de Phase II).		

Pour évaluer l'acquisition d'une compétence précise liée aux EI (sémantique, lexicosyntaxique ou pragmatique, voir section 1.2.3 du Chapitre 2), il ne suffit pas de consulter les résultats finaux de chaque test. Nous pensons nécessaire de relever les erreurs dans chaque test et de les interpréter en termes de lacune dans l'acquisition d'une compétence donnée. Nous

⁶⁴ Rappelons que pour l'étude des résultats liés aux types d'EI, nous prenons uniquement en compte les EI dont la relation interlinguistique est catégorisée selon nos critères lexicosyntaxique et sémantique. Les EI dites intermédiaires sont exclues de cette étude.

mettons donc en relation les résultats de tous les tests pour une analyse en termes d'acquisition des compétences (section 2.4).

2.1 Taux de réussite

Comme les taux de réussite des apprenants dans différents tests reflètent leur niveau de maîtrise des EI selon différentes tâches, nous nous attendons à ce que la réussite des apprenants varie selon les tâches, mais aussi selon leur niveau de français et le type d'équivalence des EI étudiées.

2.1.1 Méthode d'analyse

Pour les tests de remplissage et le test de définition, nous calculons le taux de réussite à partir des gains de chaque question. Quant au test de contexte, nous évaluons essentiellement le degré de conventionalité des contextes proposés par les participants. Les items sans-réponse sont repérés dès le test de définition et ils ne sont pas pris en compte dans le calcul du taux de réussite du test de contexte. Chaque réponse se voit attribuer une note de 0, ou 0,5 ou 1 en fonction de son écart avec la réponse attendue, comme pour l'attribution du score aux propositions d'interprétation des EI. Il convient de souligner que le score 0 dans le test de contexte indique uniquement le fait que le contexte proposé par l'apprenant n'est pas conventionnel selon l'évaluation des natifs, alors que le score 0 dans les deux autres types de tests peut être lié soit à l'absence de réponses, soit à une réponse erronée.

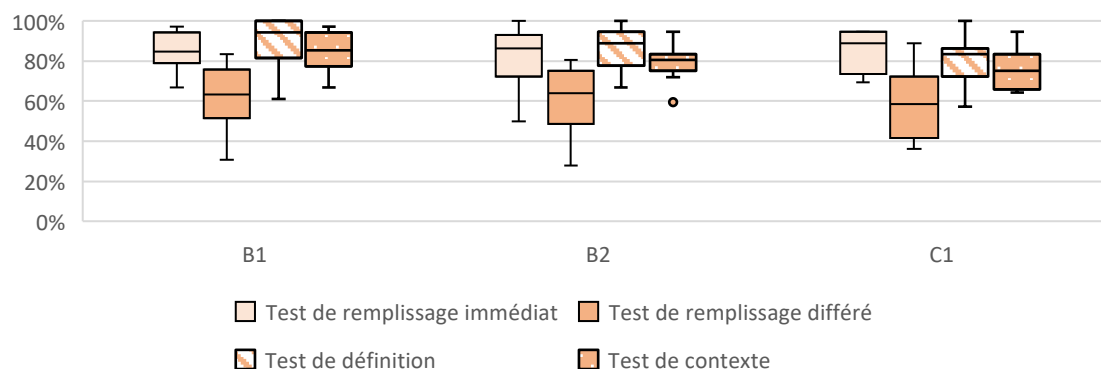
2.1.2 Résultats

Nous dressons d'abord une comparaison globale entre les taux de réussite de tous les tests effectués : la médiane est de 86,11% pour le test de remplissage immédiat, de 61,11% pour le test de remplissage différé, de 83,33% pour le test de définition, et de 80,56% pour le test de contexte. Le taux de réussite du test de remplissage décroît fortement une semaine plus tard pour le même type de tâche. De plus, une tâche onomasiologique (le test de remplissage), paraît plus difficile qu'une tâche sémasiologique (le test de définition et le test de contexte).

2.1.2.1 Selon le niveau de français des apprenants

La distribution du taux de réussite de chaque groupe d'apprenants de différents niveaux de français (B1, B2, C1) est présentée dans le graphique suivant :

Figure 19. Taux de réussite des tests en fonction du niveau de français des apprenants



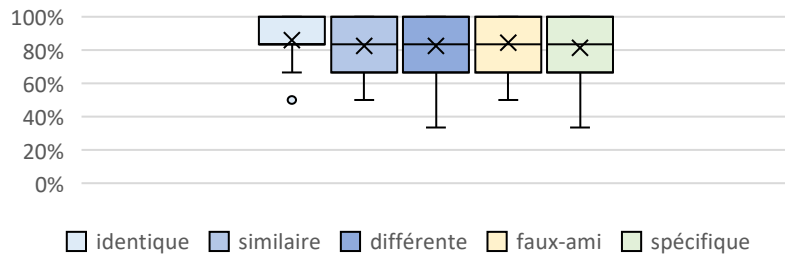
Selon les résultats, les écarts entre les résultats de ces trois groupes d'apprenants ne sont significatifs dans aucun des tests : le test immédiat, $p = 0,856 > 0,05$; le test de remplissage différé, $p = 0,916 > 0,05$; le test de définition, $p = 0,170 > 0,05$; le test de contexte, $p = 0,111 > 0,05$. Les résultats des tests ne varient donc pas significativement en fonction du niveau de français des apprenants.

2.1.2.2 Selon le type interlinguistique des EI

Les taux de réussite dans les différents tests varient néanmoins significativement selon les types d'EI catégorisées d'un point de vue interlinguistique. En effet, les différences entre le taux de réussite de chaque type d'EI dans tous les tests de la phase II (sauf dans le test immédiat) sont significatives ($p < 0,05$). Nous regardons maintenant test par test la distribution du taux de réussite pour chaque type d'EI.

Dans le test de remplissage immédiat (Figure 20), les taux de réussite avec chaque type d'EI sont assez proches ($p = 0,875 > 0,05$).

Figure 20. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de remplissage immédiat



Des différences significatives commencent à apparaître dans le test de remplissage différé, effectué une semaine après le test immédiat ($p = 0,019 < 0,05$). En effet, d'après les résultats (Figure 21 et Tableau 26), les *EI identiques* montrent un taux de réussite significativement plus élevé que deux autres types d'EI : les *EI faux-amis* ($p = 0,009 < 0,01$) et les *EI spécifiques* ($p = 0,014 < 0,05$), mais restent assez proches de celui des *EI similaires* ($p = 0,120 > 0,05$) et des *EI différentes* ($p = 0,753 > 0,05$). Par ailleurs, les écarts entre les taux de réussite des autres types d'EI ne sont pas statistiquement significatifs ($p > 0,05$).

Figure 21. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de remplissage différé

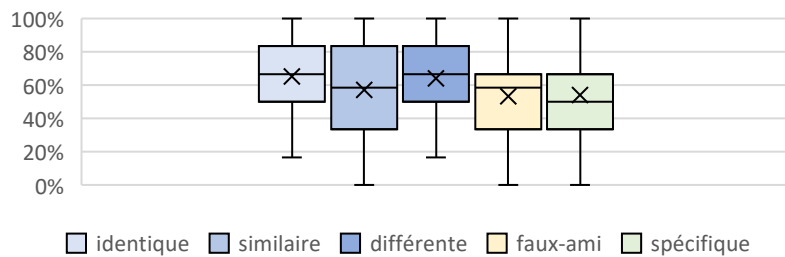


Tableau 26. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	*	**	NS	NS
Similaire	NS	NS	NS	
Différente	NS	NS		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

Dans le test de définition (Figure 22 et Tableau 27), les *EI identiques* ont un taux de réussite le plus élevé, non seulement significativement plus élevé que celui des *EI faux-amis* ($p < 0,001$) et des *EI spécifiques* ($p < 0,001$) comme dans le test de remplissage, mais aussi nettement plus élevé que celui des *EI similaires* ($p = 0,003 < 0,01$) et des *EI différentes* ($p = 0,001 < 0,01$). Nous remarquons aussi que le taux de réussite des *EI similaires* reste toujours assez proche de celui des *EI différentes* ($p = 0,771 > 0,05$). Enfin, ces deux types d'EI sont significativement

mieux réussis que les deux autres types d'EI que sont les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques* ($p < 0,05$), dont les taux de réussite sont aussi proches l'une de l'autre ($p = 0,317 > 0,05$).

Figure 22. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de définition

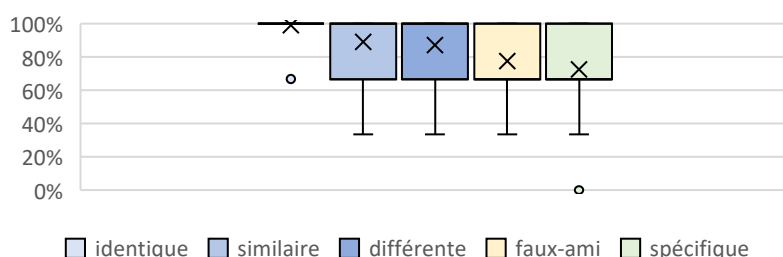


Tableau 27. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	**	**
Similaire	**	*	NS	
Différente	*	*		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

Dans le test de contexte (Figure 23 et Tableau 28), comme pour le test de définition, les *EI identiques* sont mieux réussies par rapport à l'ensemble des EI ($p < 0,01$). Néanmoins, les taux de réussite des autres types d'EI restent assez proches les uns des autres, excepté pour les *EI différentes* et les *EI spécifiques* qui montrent entre elles des résultats très différents. En effet, le taux de réussite dans la compréhension des *EI spécifiques* est significativement plus élevé que celui des *EI différentes* ($p = 0,044 < 0,05$).

Figure 23. Taux de réussite en fonction du type d'EI : test de contexte

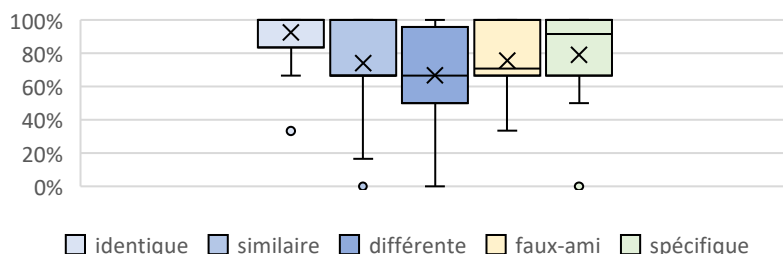


Tableau 28. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	**	**
Similaire	NS	NS	NS	
Différente	*	NS		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

2.1.3 Discussion

L'apprentissage des EI, comme pour tout vocabulaire, nécessite un apprentissage progressif et répétitif. L'efficacité d'un apprentissage ponctuel (comme celui de notre expérimentation) décroît dans le temps, comme en témoignent les résultats des deux tests de remplissage réalisés selon deux temporalités. Certes, les EI nécessitent un apprentissage général des compétences lexicales, mais elles requerraient sans doute aussi un apprentissage spécifique des compétences liées à leurs particularismes (section 1.2 du Chapitre 2). Force est de constater que les compétences liées aux EI semblent manquantes chez l'ensemble des apprenants et perdurent indépendamment de leur avancement dans la maîtrise générale de la L2. Cette observation rejoint et expliquerait le constat de Kellerman (1977). Une étude en didactique spécifique aux EI mérite alors tout notre intérêt.

Nos résultats montrent aussi que le taux de réussite de chaque test varie fortement selon l'équivalence interlinguistique et selon que la tâche soit de l'ordre de la production lexico-syntaxique (onomasiologique, test de remplissage), de la compréhension (test de définition) et de l'usage en contexte (test de contexte).

Dans la tâche de production lexico-syntaxique, le taux de réussite des *EI identiques* se confond presque avec celui des *EI différentes* et des *EI similaires*, mais reste significativement meilleur que celui des *EI faux-amis* et des *EI spécifiques*. Dans la tâche de compréhension, nous obtenons trois groupes d'EI qui se différencient significativement les uns des autres selon leurs taux de réussite : les *EI identiques* sont associées au taux de réussite le plus élevé, suivies des *EI similaires* et des *EI différentes* se trouvant en position intermédiaire, enfin les *EI spécifiques* et les *EI faux-amis* présentant les taux de réussites de compréhension les plus faibles. Dans la tâche de contextualisation, le taux de réussite permet de répartir les EI en deux groupes : les *EI identiques* d'une part, et les autres types d'EI d'autre part (*EI similaires*, *EI différentes*, *EI faux-amis* et *EI spécifiques*), que nous nommons *EI non-identiques*. Les différences significatives, indiquées par les tests statistiques, entre les *EI différentes* et les *EI spécifiques* restent à vérifier suivant les formes d'erreurs, que nous aborderons prochainement.

Ces résultats, notamment ceux concernant la tâche de production lexico-syntaxique et la tâche de compréhension, appellent à une étude des données temporelles qui permettrait de nous donner les indices nécessaires à la différenciation des traitements cognitifs opérés sur les EI et de compléter les résultats constatés précédemment. Cela fait donc l'objet de la section suivante.

2.2 Temps de réflexion

Le temps de réflexion dont ont besoin les participants pour réaliser les tests nous fournit un important indice sur leur niveau de charge cognitive lors du traitement des EI. Ces informations complètent celles liées au taux de réussite et permettent d'indiquer le niveau de difficulté effective que représentent les EI pour leur acquisition.

2.2.1 Méthode d'analyse

Il convient de souligner que nous comptons uniquement le temps de réflexion pour chaque question à laquelle une réponse est donnée par un participant. Nous ne disposons pas de temps de réflexion pour les questions sans réponse. De plus, nous recueillons uniquement les temps de réflexion des apprenants dans les tests de remplissage et le test de définition. Nous n'avons pas mesuré le temps de réflexion dans le test de contexte, parce que les réponses à ce test (les contextes imaginaires) sont souvent élaborées au fur et à mesure du questionnement.

Dans les tests de remplissage, nous mesurons le temps de réflexion, qui résulte de l'addition du « temps de lecture » et du « temps des pauses ». Le « temps de lecture » correspond à la durée s'écoulant entre la réception de la question et le début de l'écriture. Le « temps des pauses » comprend la durée totale des pauses effectuées pendant l'écriture. Pour le test de définition, nous relevons le temps de réaction des apprenants à donner une définition à chaque EI. Il convient de noter que ces données temporelles ne sont pas comparables, ni entre les tests de modalités différentes (les tests de remplissage sont à l'écrit, et le test de définition est à l'oral), ni entre les deux tests de remplissage, puisque les indices fournis pour inciter les apprenants à produire une EI sont de type différent (il s'agit des phrases contextuelles dans le test immédiat, et des paraphrases du sens idiomatique de l'EI dans le test différé).

2.2.2 Résultats

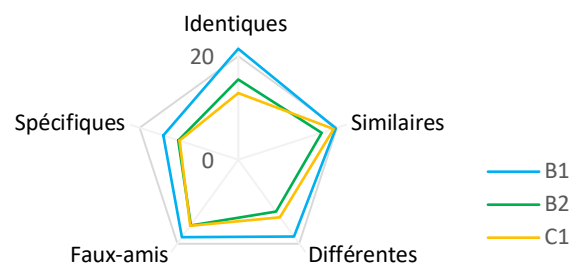
2.2.2.1 Test de remplissage immédiat

Dans le test immédiat (Figure 24), la durée de réflexion des apprenants varie significativement selon le niveau de français des apprenants ($p = 0,043 < 0,05$). Une différence significative sépare les apprenants de niveau B1 et les autres apprenants ayant un niveau de français plus

avancé (avec les apprenants de niveau B2, $p = 0,037 < 0,05$, et les apprenants de niveau C1, $p = 0,025 < 0,05$).

Nous constatons également que suivant leurs niveaux de français, pour un même type d'EI les apprenants n'accordent pas la même durée de réflexion à la réalisation de la tâche de production lexico-syntaxique. Le traitement des *EI identiques* chez les apprenants de niveau B1 requiert un temps de réflexion significativement plus long que les *EI spécifiques* ($p = 0,007 < 0,01$) ; chez les apprenants de niveau B2 et C1, ce sont les *EI similaires* qui nécessitent significativement plus de temps que les *EI spécifiques* ($p < 0,05$) et les *EI différentes* ($p < 0,05$).

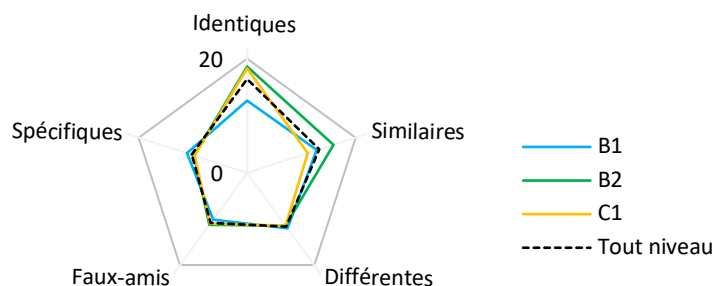
Figure 24. Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de remplissage immédiat



2.2.2.2 Test de remplissage différé

Comme cela apparaît très clairement sur la Figure 25, aucune différence significative n'est constatée selon le niveau de français de chaque groupe d'apprenants concernant le temps de réflexion qu'il leur est nécessaire pour réaliser le test différé ($p = 0,937 > 0,05$). En revanche, comme pour le test immédiat, le temps de réflexion varie selon le type d'EI ($p = 0,006 < 0,05$). Enfin, chez l'ensemble des apprenants, le traitement des *EI identiques* nécessite significativement plus de temps que celui consacré aux *EI faux-amis* ($p = 0,009 < 0,01$) et aux *EI spécifiques* ($p = 0,014 < 0,05$). Aucune différence n'est d'ailleurs constatée entre d'autres types d'EI.

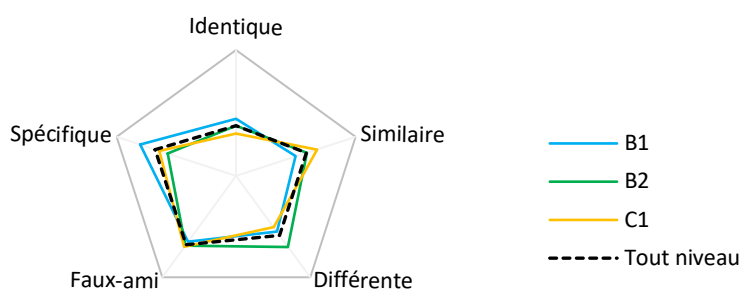
Figure 25. Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de remplissage différé



2.2.2.3 Test de définition

De même que pour le test de remplissage différé, le temps de réflexion dans le test de définition (Figure 26) n'est pas lié au niveau de français des apprenants ($p = 0,539 > 0,05$) et il varie significativement suivant le type d'EI ($p < 0,001$). Selon les résultats, le traitement des *EI identiques* nécessite nettement moins de temps que pour tout autre type d'EI ($p < 0,01$). Par ailleurs, on observe que le traitement des *EI similaires* est significativement plus court que celui des *EI spécifiques* ($p = 0,040 < 0,05$).

Figure 26. Temps de réflexion (en seconde) en fonction du type d'EI : test de définition



2.2.3 Discussion

Comme nous l'avons souligné au début de cette section, l'étude du temps de réflexion nous permet de mieux connaître la charge cognitive que subissent les apprenants dans le traitement des EI pour une tâche donnée. Maintenant que nous avons les résultats de cette étude, il nous paraît intéressant de reprendre les résultats concernant le taux de réussite (précédemment étudié) pour mener une analyse croisée.

Dans le test immédiat, malgré les différences de niveau de français des apprenants, et la diversité des types d'EI, les taux de réussites restent proches les uns des autres. Toutefois, les durées de traitement sont notablement différentes, ce qui suggérerait que les apprenants adopteraient des traitements cognitifs particuliers selon le type d'EI rencontré. Nous observons que les apprenants de niveau B1 ont besoin de davantage de temps pour réaliser la tâche demandée. Cela pourrait indiquer une phase d'intégration de la notion d'équivalence totale entre les EI de la L1 et de la L2, probablement plus chronophage à leur niveau. Cette hypothèse est d'autant plus plausible qu'en plus de construire l'équivalence entre les EI de la L2 et de la L1, il leur est nécessaire de concevoir au préalable l'idée même d'équivalence. Pour les apprenants de niveaux B2 et C1, ce sont les *EI similaires* qui semblent provoquer un traitement significativement plus lourd que les *EI spécifiques* et les *EI différentes*.

Une semaine plus tard, l'écart entre le niveau de maîtrise de certains types d'EI devient plus important. Les *EI identiques* sont les plus faciles à produire correctement dans une tâche sémasiologique : les apprenants les réussissent le mieux (test de définition et test de contexte) et les traitent plus vite que les autres types d'EI (test de définition). En revanche, leur production onomasiologique ne semble pas être le plus facile, du fait qu'elles ne sont pas traitées plus rapidement que les autres. En effet, les apprenants ont significativement mieux réussi les *EI identiques* par rapport aux *EI faux-amis* et aux *EI spécifiques*, mais leur traitement requière également plus de temps que ces deux derniers types d'EI. Pour expliquer cela, nous émettons l'hypothèse que les apprenants, étant tous conscients des différences entre les systèmes syntaxiques de ces deux langues, étaient davantage « prudents » dans le choix des mots constituants de l'EI équivalente en L2 (par exemple les déterminants), ce qui fait que le temps de traitement est plus long.

Les *EI similaires* et les *EI différentes* peuvent être considérées comme des EI suscitant un processus de traitement comparable et pour lesquelles les apprenants atteignent le même niveau de maîtrise, que ce soit dans une tâche onomasiologique ou une tâche sémasiologique. Dans un travail similaire (EI anglaises-espagnoles), Irujo (1986) constate que ce sont les *EI similaires* qui posent moins de problème que les *EI différentes* dans une tâche de compréhension, mais plus de problème dans une tâche de production (onomasiologique) que les *EI différentes*. Les résultats de notre recherche ne s'accordent pas avec cette conclusion. Est-ce dû au fait que le français et le chinois soient deux langues distantes ? Ainsi, indépendamment du degré de différences dans leurs compositions lexico-syntaxiques (les *EI similaires* présentant une différence partielle entre leurs équivalences, et les *EI différentes* présentant une différence totale), le problème cognitif serait le même et mobiliserait par conséquent le même traitement pour les *EI similaires* et les *EI différentes* ? Si, comme le suggère Irujo (1986), l'interférence avec les EI en L1 était la principale raison pour expliquer pourquoi les *EI similaires* sont moins efficacement maîtrisées que les *EI identiques*, une interférence du même type serait-elle aussi à l'œuvre dans le traitement des *EI différentes* ?

En ce qui concerne les *EI spécifiques* et les *EI faux-amis*, leur difficulté proviendrait probablement du fait qu'il y ait une absence de traitement chez les apprenants. En effet, dans le test de remplissage immédiat et le test de définition, le temps de réflexion qu'elles engendrent est significativement plus court que celui nécessité pour le traitement des *EI identiques*, mais elles sont significativement moins réussies que ces dernières.

2.3 Analyse d'erreurs

Cette section est consacrée à l'analyse des erreurs observées dans l'ensemble des tests. Les erreurs des apprenants présentent un grand intérêt pour l'étude du processus de l'apprentissage des langues (Corder, 1967). Cette étude qualitative permet aussi de compléter les résultats quantitatifs que nous avons relevés précédemment et de comprendre les problèmes que rencontrent concrètement les apprenants dans toutes les tâches liées aux EI.

2.3.1 Méthode d'analyse

Pour l'analyse des erreurs dans les tests de remplissage, nous distinguons l'erreur effective de l'erreur potentielle. Les erreurs effectives sont directement identifiées dans les réponses écrites finales ; les erreurs potentielles sont quant à elles repérées via l'observation des opérations réalisées au cours de l'écriture des réponses (le remplacement, l'effacement et le déplacement, le rajout). Nous expliquons les formes de ces erreurs les plus récurrentes et leur importance présentée en pourcentages par rapport à l'ensemble des erreurs.

Les types d'erreurs que nous avons repérés dans le test de définition et le test de contexte ne sont pas moins variés que ceux relevés dans les tests de remplissage. Cependant, il est plus difficile de les catégoriser de façon aussi systématique que ceux-ci, nous revenons plus tard sur l'explication. Nous nous contentons ici d'évoquer quelques erreurs typiques dans ces deux tests. Par ailleurs, les erreurs que nous avons recueillies dans le test de contexte proviennent uniquement des EI dont les apprenants reconnaissent le sens. Lorsque les apprenants ne se souviennent plus du sens d'une EI, nous ne leur demandons pas de proposer un contexte d'usage. Les participants utilisent essentiellement leur L1 pour décrire les contextes qu'ils proposent pour chaque EI, ce qui a l'avantage de garder la possibilité de détailler la description au-delà de la barrière linguistique. Nous avons ensuite traduit ces propositions en français pour les donner aux natifs qui les évaluent en termes d'appropriation contextuelle.

2.3.2 Résultats

2.3.2.1 Tests de remplissage

Nous illustrons dans les Figure 27 et 28 l'ensemble des erreurs effectives (partie foncée) et potentielles dans les deux tests de remplissage (partie claire). Le nombre d'erreurs est indiqué.

Figure 27. Erreurs effectives et potentielles : test de remplissage immédiat

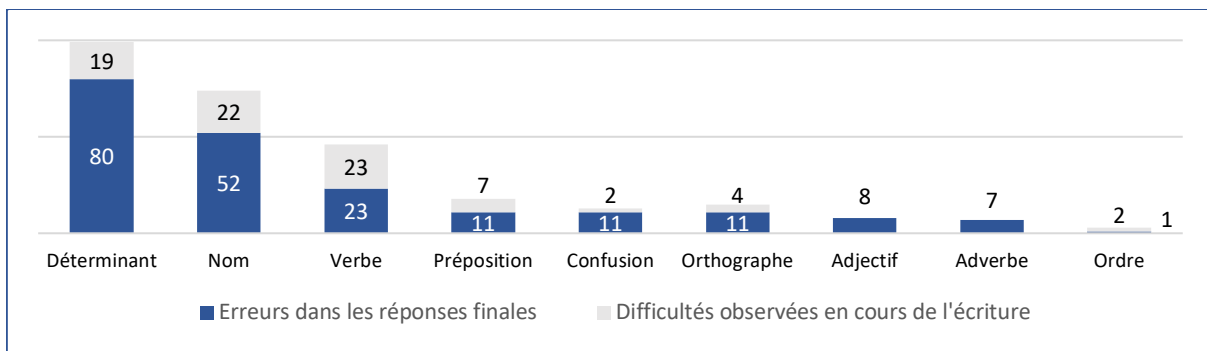
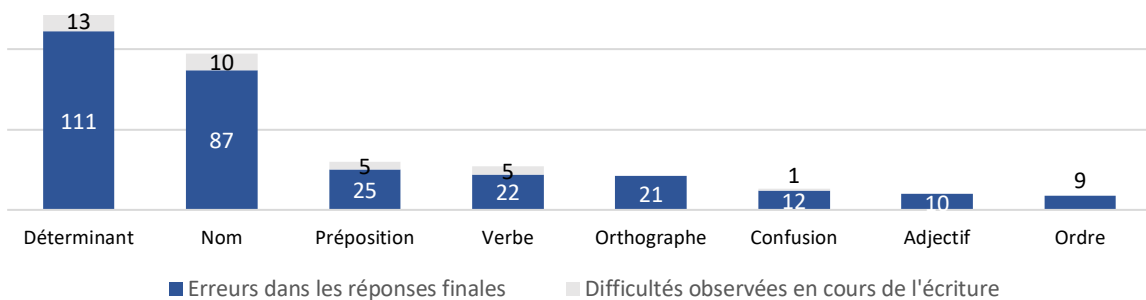


Figure 28. Erreurs effectives et potentielle : test de remplissage différé



- Erreurs portant sur le déterminant

Le déterminant, notamment l'article défini et indéfini, semble poser beaucoup de problèmes dans la production lexico-syntaxique des EI. En effet, pour chaque EI comprenant un ou plusieurs noms, les apprenants rencontrent constamment des difficultés dans le choix des déterminants. Ces éléments étant l'une des difficultés principales dans l'apprentissage du français chez les apprenants chinois, il n'est pas étonnant de retrouver la même difficulté dans l'apprentissage des EI. Comme nous l'avons mentionné (section 1.3.2.3), la difficulté est accentuée dans le choix entre un article défini et un article indéfini, parce que le sens littéral des EI est plus ou moins effacé par le sens idiomatique. Nous trouvons essentiellement les erreurs suivantes :

- La présence ou non du déterminant : **avoir cœur gros, *donner la carte blanche, *parler langue de bois, *n'avoir que peau sur os* (46,3% dans le test immédiat, 47,7% dans le test différé) ;
- Le choix entre un déterminant défini et indéfini : **marcher sur les œufs, *avoir une langue de bois, *avoir un cœur gros, *avoir un bras long* (38,8% dans le test immédiat, 41,4% dans le test différé) ;

- La confusion entre un déterminant indéfini et possessif : **casser une pipe, *porter son chapeau, *perdre sa face, *vider un sac* (15% dans le test immédiat, 10,8% dans le test différé).

Certaines erreurs, comme la confusion entre les articles défini et indéfini, peuvent être de type intralinguistique, c'est-à-dire dues à la complexité du système de déterminants en français. Parfois, il est difficile de déterminer l'origine de l'erreur. Par exemple, le manque d'un article peut relever d'une erreur interlinguistique (il n'y a pas d'élément saillant correspondant à l'article en L1), mais aussi d'une interférence avec une autre EI qui n'a pas de déterminant (*donner carte blanche* figurant dans le corpus). Par ailleurs, **perdre sa face* (pour *perdre la face*) semble davantage être une conséquence négative du transfert de la L1. En effet, en chinois, l'expression équivalente 丢脸 *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face (visage)', est souvent utilisée avec un marqueur possessif, illustré dans l'exemple (34) :

(36) 我妈说我学习不好, 丢她的脸

Wǒ mā shuō wǒ xuéxí bù hǎo, diū tāde liǎn.

Ma mère dire je études NEG bien, perdre sa.PART face

'Ma mère m'a dit que je lui fais perdre la face, parce que je n'ai pas de bons résultats scolaires.'

- Erreurs portant sur le nom

Les problèmes liés au constituant nominal occupent la deuxième place. Il peut s'agir d'erreurs syntactiques (genre), mais aussi d'erreurs purement lexicales (substitution du mot) :

- L'erreur en genre du nom : **avoir le main vert, *casser son pipe, *tenir le chandelle, *porter la chapeau* (65.4% dans le test immédiat, 43.7% dans le test différé) ; ou l'erreur en nombre : **chercher les petites bêtes, *avoir les mains vertes, *avoir les bras longs* (15.4% dans le test immédiat, 27.6% dans le test différé).
- L'oubli du nom, ce qui conduit à l'omission de celui-ci (3.8% dans le test immédiat, 12.6% dans le test différé) ou à la substitution par un autre nom (15.4% dans le test immédiat, 16.1% dans le test différé) : **chercher la petite, *prendre le moustique, *tourner le livre, *vider le bagage, *tourner autour du bol, *perdre le visage, *tenir la bougie* ;

L'erreur de genre touche non seulement les noms moins fréquents, comme *pipe* et *chandelle*, mais aussi les mots fréquents comme *main* et *chapeau*. Le genre, comme l'article, semble faire partie des éléments linguistiques difficiles à maîtriser en français par les apprenants chinois.

La substitution d'un nom, souvent par un synonyme, témoigne de l'utilisation d'une traduction littérale de l'EI de L2 en L1. L'erreur provient alors d'une fausse rétention de la traduction littérale de l'EI française, par exemple **prendre la moustique* (pour *prendre la mouche*, l'erreur en genre n'aide pas au rappel du nom), **vider le bagage* (pour *vider son sac*) ; elle peut aussi être à l'origine d'une interférence avec une EI de la L1, surtout lorsqu'il y a une équivalence totale en L1, par exemple, **perdre le visage* (pour *perdre la face*).

- Erreurs portant sur le verbe

S'il y a moins d'erreurs liées au verbe que d'erreurs liées au nom ou à l'article, c'est parce que la morphologie des verbes (les TAM, le nombre, les personnes) n'a pas été prise en compte dans notre évaluation. Nous nous sommes en effet concentrée sur le choix du lexème verbal en tant que tel, et non sur les variations de forme.

Parmi les problèmes liés au verbe, nous observons une surgénéralisation récurrente du verbe support *prendre* (43,5% dans le test immédiat, 13,6% dans le test différé), alors qu'il n'est présent qu'une seule fois (*prendre la mouche*) parmi les 18 EI présentées. Nous avons par exemple obtenu : **prendre la chandelle* (pour *tenir la chandelle*), **prendre la petite bête* (pour *chercher la petite bête*), **prendre le chapeau* (pour *porter le chapeau*). Ce verbe entre parfois en concurrence avec un autre verbe servant de support *avoir* (**avoir la mouche* pour *prendre la mouche*). Certaines erreurs à propos du verbe témoignent alors du transfert négatif de la L1, par exemple **être donné le chapeau* (pour *porter le chapeau*). Cette erreur pourrait résulter du fait que l'apprenant retient l'expression en faisant écho à une EI chinoise dont la composition lexico-syntaxique est très similaire 扣帽子 *kòu-màozi*, litt. 'épingler-chapeau', signifiant 'épingler sur quelqu'un l'étiquette de quelque chose'. Cette dernière est fréquemment utilisée à la voix passive :

(37) 谁都不想被别人随便扣帽子。

Shuí dōu bù xiǎng bèi biérén suíbiàn kòu màozi。

Personne tout NEG vouloir PART autrui à son gré boucler chapeau.

'Personne ne veut d'être épinglée d'une étiquette par autrui pour n'importe quelle raison.'

Une autre forme d'erreur liée au verbe est son omission (26,1% dans le test immédiat, 36,4% dans le test différé), lorsque l'apprenant ne se souvient plus du verbe, par exemple pour les EI

(*casser*) *sa pipe*, (*chercher*) *la petite bête*, (*marcher*) *sur des œufs*, (*tenir*) *la chandelle*, (*prendre*) *la mouche*, (*vider*) *son sac*, (*tomber*) *à l'eau*.

- Erreurs portant sur la préposition

Si les erreurs en nom, déterminant et verbe sont plus nombreuses que celles qui concernent les prépositions et les adjectifs, c'est que toutes les EI de notre corpus ne comportent pas ces éléments. Parmi les 18 EI, il n'y en a que 5 qui comprennent une préposition et 3 qui comprennent un adjectif.

Le problème majeur lié aux prépositions réside dans la confusion avec d'autres prépositions utilisées lorsque l'expression porte un sens littéral : *tomber à l'eau* (**tomber dans l'eau*, **tomber sur l'eau*, **tomber en eau*, **tomber de l'eau*) et *travailler au noir* (**travailler dans le noir*, **travailler en noir*).

- Erreurs portant sur un adjectif

L'omission de l'adjectif est plus fréquente dans le test différé par rapport au test immédiat. Nous avons observé les erreurs comme **donner carte*, **chercher la bête*, mais aussi les erreurs de substitution comme **avoir le grand/gras cœur*.

- Erreurs portant sur l'ordre syntaxique

Les EI étant polylexicales, elles peuvent également poser problème dans l'organisation des éléments lexicaux. Les erreurs récurrentes concernent le mauvais placement de l'adjectif, par exemple **avoir le gros cœur*, **avoir le long bras*, et l'inversion des syntagmes nominaux lorsqu'il y en a plusieurs dans une EI, comme **avoir les os sur la peau*.

- Erreurs concernant l'orthographe

Les erreurs et les difficultés orthographiques se multiplient dans le test différé. De plus, elles apparaissent davantage chez les apprenants de niveau B1. Il peut s'agir d'erreurs purement grapho-phonétiques (de type « oral », voir section 2.3.1 du Chapitre 4), par exemple **tomper à l'eau*, **tenir la chantelle*, **viter son sac*, dues à la non-distinction entre consonnes sourdes et sonores comme [p]-[b] et [d]-[t]. En effet, la perception de ces sons pose des problèmes de

façon assez générale aux apprenants chinois⁶⁵ (Vaissière, 2007). Nous trouvons également des erreurs purement « graphiques », par exemple **avoir la langue de bois*. Elles sont relativement moins nombreuses que les erreurs phonétiques.

- Erreurs dues à la confusion avec une autre EI

La confusion entre les EI, qui peut résulter d'une mauvaise correspondance entre la forme et le sens, n'est pas aussi fréquente que les autres types d'erreurs, mais elle mérite d'être mentionnée car elle peut mener à des contresens. Il peut s'agir d'une confusion entre des EI du corpus du test lorsque celles-ci possédaient un mot en commun, par exemple entre *tourner la page* et *tourner autour du pot*, ou contenaient des mots appartenant au même champ lexical, par exemple **prendre la bête* (pour *prendre la mouche*) et **chercher la petite mouche* (pour *chercher la petite bête*), une permutation entre les noms relevant d'un même domaine animalier, (en plus de petite taille) est effectuée.

Ce constat nous conduit à nous interroger sur une pratique de classe qui consiste à présenter ensemble les EI partageant un même mot. Certes, par les associations entre les éléments, on peut faire construire un réseau lexical aux apprenants pour favoriser la mémorisation, mais le risque de confusion augmente aussi. Quand le regroupement des EI à enseigner est limité aux ressemblances lexicales entre les EI, le traitement de ces EI sera moins profond que lorsque les EI sont regroupées selon leur sémantique. Le phénomène de confusion entre les EI surgit aussi lorsque l'apprenant ne distingue pas suffisamment les différences sémantiques qui existent entre les EI. Par exemple la confusion entre *donner carte blanche* et *avoir le bras long* apparaît lorsque toutes les deux ont été considérées comme un lexique lié à la relation interpersonnelle, ou encore entre *parler la langue de bois* et *tourner autour du pot*, appartenant au champ lexical lié à la façon de parler. Pour éviter cette confusion, un travail de différenciation au niveau du sens serait nécessaire. Excepté la confusion entre les EI dans leur globalité, nous observons aussi des mélanges concernant les mots composant les EI, par exemple **avoir le bras (cœur) gros*, **tourner autour du bois(pot)*.

⁶⁵ « Les bébés chinois n'ont aucun mal à distinguer entre [do] et [to], [ga] et [ka], alors que les Chinois adultes qui apprennent le français ont toutes les peines du monde à entendre la différence entre *gâteau* et *cadeau*, car ils ont appris à ne pas faire la différence au cours de l'apprentissage du chinois (qui n'utilise pas le trait de voisement de façon distinctive) » (Vaissière, 2007 : 17).

- L'absence de réponse

Il est intéressant de constater que dans un test de remplissage, l'*EI identique* : *perdre la face* a un taux d'absence de réponses nettement plus élevé que les deux autres EI du même type : *travailler au noir* et *tourner la page*. Son décodage dans le test de définition et le test de contexte ne pose pas autant de problème. Les indices fournis pour inciter les apprenants à produire la forme de cette expression (un contexte textuel, une paraphrase littérale ou la première lettre de l'expression) sont attestés comme justes par les apprenants après leur passage du test : l'*EI perdre la face* correspond bien au sens indiqué et les apprenants l'utilisaient couramment dans leur L1. Pour expliquer ce résultat, nous nous inspirons du modèle de *literal salience* de Cieslicka (2006) et de l'hypothèse d'accès direct de Gibbs (1980-1986) (section 2.1 du Chapitre 3) : l'expression équivalente chinoise 丢脸 *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face' serait déjà fortement lexicalisée dans le lexique mental de la L1, à tel point que son sens idiomatique serait devenu plus saillant que sa paraphrase littérale. Les deux indices que nous avons fournis n'étaient pas suffisants pour activer l'équivalent chinois en mémoire, ce qui est probablement nécessaire pour activer ensuite l'*EI* française *perdre la face*. La traduction littérale n'était pas possible non plus pour relier ces deux équivalences, car l'équivalent chinois n'est pas senti comme un lexique décomposé en deux mots dans le lexique mental d'un locuteur chinois. La L1 jouerait ici un effet négatif. Cela rejoint aussi le fait que les natifs éprouvent souvent des difficultés à expliquer le sens d'une expression qu'ils utilisent fréquemment. Comme l'indique Gibbs (1980, 1985, 1986) dans son hypothèse d'accès direct de la compréhension des EI, les locuteurs natifs ne déchiffrent généralement pas une expression familière à partir des mots la composant. Dans le cas des *EI identiques*, cet accès direct au sens idiomatique de l'expression en L1 semble affecter la performance de l'apprenant dans une tâche onomasiologique.

2.3.2.2 Test de définition

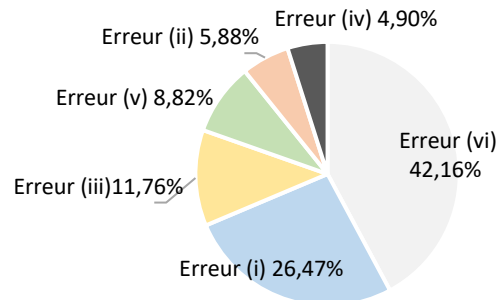
Nous avons relevé au total 102 occurrences d'erreurs dans le test de définition. À la suite de l'analyse des résultats, nous distinguons six grands types d'erreurs :

- i) Confusion avec le sens erroné de la première déduction hors contexte ;
- ii) Confusion avec le sens erroné de la première déduction en contexte ;
- iii) Confusion avec le sens d'une autre EI de la liste ;
- iv) Sens approximatif du sens d'origine de l'*EI* ;
- v) Invention d'un sens déviant qui n'est ni celui du type (i) ni du type (ii).

vi) Oubli (non-réponses).

Les fréquences des erreurs sont présentées dans le graphique suivant :

Figure 29. Proportion de chaque type d'erreurs : test de définition



De l'ensemble des erreurs, nous comptons 26,47% d'erreurs dans le test de définition qui sont dues à une confusion avec le sens erroné de l'EI que l'apprenant a déduit dans la phase I de l'expérimentation lorsque celle-ci était présentée hors contexte (i), et 5,88% d'erreurs résultant d'une confusion avec le sens erroné de l'EI déduit par l'apprenant en contexte, en phase I également (ii). Par conséquent, une fausse déduction, malgré une correction immédiate, peut avoir un impact négatif sur la rétention du sens correct de l'EI, notamment lorsque la déduction est effectuée hors contexte. La moitié des participants, dont 4 apprenants de niveau B1, 8 de niveau B2 et 8 de niveau C1, retiennent au moins une EI avec un sens issu d'une déduction antérieure de la phase I, malgré une correction immédiate. Parmi les EI sujettes à ce type d'erreur, nous comptons les *EI spécifiques* (33,3%), les *EI différentes* (27,3%), les *EI similaires* (21,2%) et les *EI faux-amis* (18,2%).

En premier lieu, 11,76% des erreurs résultent d'une confusion avec le sens d'une autre EI présentée dans la session d'apprentissage (iii). Nous retrouvons ce type d'erreur aussi dans les tests d'écrit. Nous la catégorisons comme une erreur de compréhension ou de mémorisation du sens de l'EI, donc une lacune dans la compétence sémantique des EI. Comme dans le test d'écrit, les EI qui sont confondues avec une autre EI sont celles qui disposent soit d'un élément lexical commun, soit d'un mot appartenant au même champ lexical, soit d'un mot ayant un sens proche. Les EI amenant à ce type d'erreur sont presque les mêmes dans le test d'écrit (pour les exemples, voir la section 2.3.1).

Ensuite, 8,82% des erreurs sont des réponses portant un sens approximatif du sens correct des EI (iv). Ce sens n'est ni celui proposé par l'apprenant lors de la déduction de la Phase I ni celui des autres EI de la liste. C'est comme si l'apprenant appréhendait de nouveau l'EI pour

deviner son sens idiomatique. Ce type d'erreur peut être compris comme une stratégie spécifique à cette tâche pour pallier l'oubli.

Enfin, 4,9% des erreurs sont dues à la fausse extension du sens de l'EI (v). Par exemple, certains apprenants proposent *« quelqu'un qui est sentimental, fleur bleu » (passage d'un état à une qualification) à l'EI *avoir le cœur gros*, *« céder le droit à quelqu'un » ou *« donner du privilège » (application à un domaine restrictif) à l'EI *donner carte blanche*, *« causer avec un ami pendant longtemps » (limitation à un sens de surface) à l'EI *vider son sac*. Finalement, 83,3% des EI portant ce type d'erreurs sont les EI spécifiques. Sans équivalence en L1, ces EI poseraient davantage de problème dans la mémorisation de leur sens.

2.3.2.3 Test de contexte

Parmi toutes les propositions, on compte 79 items dont le contexte proposé n'est pas conventionnel, bien que le sens donné aux EI soit correct. Au sein de ces 79 items, 47 contextes sont jugés « inappropriés » et 32 contextes sont jugés « rares mais acceptables » par les natifs français. Dans le tableau suivant, nous avons rangé les EI selon l'ordre décroissant du nombre d'erreurs qu'elles engendrent dans le test de contexte :

Tableau 29. Fréquence d'erreurs pour chaque EI : test de contexte

Expressions idiomatiques	N. d'erreur /40	Expressions idiomatiques	N. d'erreur /40
1) Marcher sur des œufs	19	10) N'avoir que la peau sur les os	2
2) Parler la langue de bois	11	11) Avoir le bras long	1
3) Donner carte blanche	7	12) Avoir le cœur gros	1
4) Tenir la chandelle	6	13) Chercher la petite bête	1
5) Tomber à l'eau	6	14) Casser sa pipe	0
6) Perdre la face	6	15) Avoir la main verte	0
7) Prendre la mouche	3	16) Porter le chapeau	0
8) Tourner la page	3	17) Tourner autour du pot	0
9) Vider son sac	2	18) Travailler au noir	0

D'après les résultats concernant le taux de réussite selon le type d'EI (section 2.1.2.2), les *EI similaires* et les *EI différentes* ont le taux de réussite le moins élevé dans le test de contexte par rapport aux autres types d'EI. Nous retrouvons les erreurs liées à ce type d'EI, par exemple,

- (38) A3 : *J'ai échoué à l'examen d'accès au master, je dis que cet examen est tombé dans la soupe [pour *tomber à l'eau*].
- (39) A15 : *J'ai presque fini mon devoir. L'enseignant a supprimé le devoir. Mon devoir est tombé dans la soupe [pour *tomber à l'eau*].

- (40) A20 : *Ma glace est tombée par terre, ma glace est tombée dans la soupe [pour *tomber à l'eau*].
- (41) A36 : *Lorsqu'on voyage en groupe et que tu te trouves tout seul, tu deviens l'ampoule [pour *tenir la chandelle*].

Nous avons constaté que, parmi les contextes jugés inappropriés par les natifs, certains contextes, formulés en mandarin et avec les EI correspondantes en L1, ne sont pas non plus appropriés en L1. En chinois, l'EI 泡汤 *pào-tāng*, litt. 'tremper-soupe', ne signifie pas simplement 'échouer' (38) ou 'ne pas aboutir à la fin' (39) ou 'être perdu' (40). Elle s'utilise, comme son équivalent français, dans un contexte qui a rapport avec un projet ou un plan qu'on a prévu de réaliser. L'EI 当电灯泡 *dāng-diàndēngpào*, litt. 'devenir-ampoule', n'a pas non plus le sens 'être seul' (41) dans le contexte chinois. Elle s'emploie en général, comme l'expression française, dans un contexte lié au couple.

Nous avons également constaté que pour la même EI, par exemple *marcher sur des œufs*, les erreurs de contexte jugées inappropriées par les natifs sont très variées, pourtant liés toutes au sens idiomatique de l'EI 'faire des choses avec beaucoup de prudence'. Nous nous contentons de présenter quatre exemples, et nous avons paraphrasé entre crochets le sens de l'expression dans chaque contexte :

- (42) A2 : *Si tu veux regarder ton téléphone pendant le cours sans être pris par l'enseignant, tu dois marcher sur des œufs. ['être prudent dans un but de ne pas être perçu']
- (43) A14 : *Il marche sur des œufs pour que le café ne déborde pas de la tasse. ['être prudent dans un contexte littéral']
- (44) A17 : *Avant l'examen, le professeur nous rappelle à faire attention aux consignes, il peut dire « il faut que vous marchiez sur des œufs ». ['être prudent dans un but de ne pas faire d'erreur']
- (45) A29 : *Lorsque l'on effectue une expérience chimique dangereuse, il faut marcher sur des œufs. ['être prudent dans un but de rester sécuritaire']

L'évaluation est difficile à critérier, notamment lorsque les contextes proposés par les participants ne reçoivent pas les mêmes critiques de la part des natifs, par exemple :

- (46) A4 : À chaque réunion hebdomadaire, le patron commence par le même discours, par exemple encourager les employés, rappeler les réglementations de l'entreprise. Le patron pratique donc la langue de bois.
- (47) A18 : Il a le cœur gros à chaque fois qu'il entend ce morceau de musique.

- (48) A22 : Mon patron m'a donné carte blanche, ce sera moi qui préparerai tout pour cette cérémonie.

Un natif juge le contexte de l'exemple (46) « inapproprié », il justifie ainsi : « Le discours qu'il fait est un discours d'accueil. Il faut un contexte particulier par exemple lorsqu'il y a un problème et le patron pratique la langue de bois ». L'autre juge ce même énoncé plutôt « acceptable mais rare », car d'après lui, le contexte donné correspond à la caractéristique du discours décrit par l'expression (discours stéréotypé) et à la situation où « quelqu'un s'adresse à une audience ». Dans l'exemple (47), le commentaire d'un natif est le suivant : « Ça ne correspond pas parfaitement à mon sens, pour moi, c'est avoir du chagrin, je vais plutôt lier cette expression à un événement, par exemple au décès de mon chat ». Il l'a donc jugé « possible mais rare ». Les autres le jugent en revanche « approprié », puisque l'expression dans le contexte correspond au sens 'être triste'. L'exemple (48) suscite aussi une divergence dans son évaluation. Un natif donne un commentaire suivant : « C'est insuffisant, il y a une nuance entre 'avoir la responsabilité de faire quelque chose' et 'choisir tous les moyens pour faire quelque chose' ». Le contexte donné est donc pour lui « inapproprié », alors que les autres le jugent plutôt « approprié ».

La difficulté dans l'évaluation des réponses repose aussi sur le fait que les réponses fournies par les apprenants ne sont pas toutes évaluables. Les contextes proposés par les participants sont parfois partiels et trop lacunaires pour que les natifs soient certains de leur jugement. Nous trouvons dans les commentaires des réflexions comme « Le contexte est insuffisant », « Je ne suis pas sûr de bien comprendre le contexte donné », « Je jugerais ce contexte approprié si... ». Nous donnons quelques exemples ci-dessous :

- (49) A9 : Son entourage est en courant que son copain l'a trompé, elle a perdu la face.
(50) A22 : Quand deux personnes se disputent et l'autre personne reste sur place sans intervenir, elle tient la chandelle.

Dans l'exemple (49), l'information manquante est la « gravité de l'événement ». D'après un natif, l'énoncé serait approprié « si l'entourage est partie prenante ». En ce qui concerne l'exemple (50), l'expression *tenir la chandelle* est censée être employée dans un contexte qui présente un couple, alors que la relation entre les « deux personnes » dans l'énoncé n'est pas explicitée. Face aux énoncés du même type, nous convenons de les considérer comme « possibles mais rares ». D'après nous, si l'apprenant ne donne pas l'information à laquelle s'attendent les natifs, nous supposons que c'est parce que l'information manquante ne constitue

pas, aux yeux de l'apprenant, un élément important, alors qu'il est nécessaire de la prendre en compte pour un usage pragmatiquement correct de l'EI.

2.3.3 Discussion

L'analyse des erreurs recueillies dans les tests de remplissage nous indique que les obstacles dans la maîtrise des EI proviennent en général des lacunes dans l'apprentissage du français en général, par exemple la confusion des déterminants et les problèmes phonétiques. La maîtrise d'une EI exige une reproduction lexicale « à la lettre », car une EI est appréhendée dans sa globalité et la moindre erreur dans sa forme lors de son usage peut affecter, voire supprimer son sens idiomatique, ce qui exclut la valeur communicative qu'elle devrait permettre. Il y a donc une nécessité de prêter attention, lors de l'enseignement ou de l'apprentissage des EI, non seulement à la compréhension du sens des EI, mais aussi à la maîtrise formelle de ces EI qui est tout aussi difficile et importante.

L'analyse des erreurs dans le test de définition nous amène à constater que la plupart des erreurs résultent d'une confusion avec un sens généré d'une déduction (32,35%), notamment lorsqu'il y a soit une fausse déduction du sens à partir du contexte, soit une inférence, bien que celle-ci soit considérée et recommandée comme une stratégie favorable à l'apprentissage d'une L2. En effet, son bénéfice est défendu par de nombreux chercheurs, comme Haastrup (1989) qui affirme que « les mots appris par inférence sont mieux retenus parce qu'ils sont mieux insérés dans un réseau sémantique » (Haastrup : 1989, cité par Bogaard, 1994 : 172). L'activité de faire deviner le sens d'une EI (hors contexte ou en contexte) par les apprenants est censé les motiver à apprendre sous une forme ludique et leur faire prendre conscience de l'écart qui existe entre le sens littéral et le sens idiomatique. Néanmoins, la haute récurrence de ce type d'erreurs nous amène à reconsidérer cette pratique pour l'enseignement des EI. L'apport positif de l'inférence dans la mémorisation semble uniquement favorable lorsque le sens inféré est correct. Les contextes textuels que nous avons proposés aux apprenants sont assez explicites pour qu'ils puissent déduire correctement le sens des EI en question. Cela a probablement diminué le nombre d'erreurs liées à une déduction fautive des EI en contexte. Par ailleurs, les erreurs liées à certaines *EI différentes* et *EI similaires* (exemple 36-39) nous montrent que retenir les EI équivalentes en L1 n'assure pas la pertinence du contexte d'usage, surtout bien sûr s'il y a erreur dans la compréhension de ces EI équivalentes.

Enfin, la difficulté à établir une typologie des erreurs dans le test de contexte est confirmée. En effet, les erreurs varient non seulement d'un apprenant à l'autre pour la même EI, mais aussi d'une EI à l'autre, étant donné que les conditions d'usage d'une EI sont spécifiques à celle-ci. Cette difficulté est encore accrue par le fait que l'interprétation des conditions d'usage de la même EI peut varier d'un natif à l'autre. Cela serait lié à la différence d'expérience linguistique de chaque individu natif et surtout à sa représentation de la langue et de son usage. Des facteurs d'ordre sociolinguistiques (par exemple, l'âge, la catégorie socio-professionnelle, le niveau d'éducation) entreraient également en jeu dans l'appréciation des contextes proposés par les apprenants.

2.4 Analyse des résultats par compétence

Cette partie d'analyse nous permet d'établir un panorama des compétences sémantiques, lexico-syntaxiques et pragmatiques des EI acquises par les apprenants. La fréquence des trois types d'erreurs (sémantiques, lexico-syntaxique ou formelle et pragmatique) nous renseigne sur le niveau d'acquisition des compétences correspondantes. Nous rappelons ci-dessous les compétences liées aux EI que nos tâches permettent d'évaluer :

(1) Compétences sémantiques :

- Être capable de retrouver le sens idiomatique et la connotation sémantique (positive, négative ou neutre) de l'EI ;
- Être capable d'utiliser une EI pour exprimer ses idées et ses attitudes ou émotions.

(2) Compétences lexico-syntaxique (formelles) :

- Être capable de produire une EI dans sa forme exacte en fonction du sens ou du contexte donné ;

(3) Compétences pragmatiques :

- Être capable d'utiliser une EI dans son contexte conventionnel ;
- Être capable d'adapter le choix d'une EI en fonction de circonstances (situation d'énonciation, relation avec son interlocuteur).

2.4.1 Méthode d'analyse

Nous relevons toutes les erreurs que chaque apprenant a produites dans différents tests de la même phase (phase II) et les classons en trois types : sémantique, lexico-syntaxique et pragmatique, selon la grille du traitement des erreurs (section 2.2.3 du Chapitre 4). Chaque erreur n'est pas soumise à une appréciation selon différents degrés, contrairement au principe adopté pour le calcul du taux de réussite (section 2.1) selon lequel il y a des erreurs qui se

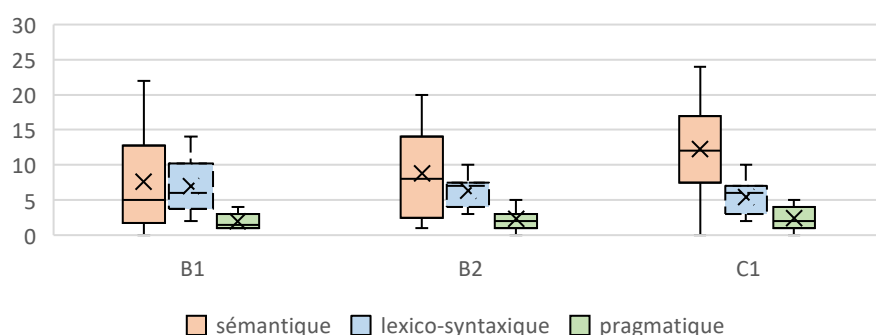
trouvent entre la « bonne réponse » et la « réponse incorrecte », reflétant ainsi une maîtrise « intermédiaire » de l’EI en question. Dans l’étude actuelle, cette nuance n’est pas prise en compte. Les erreurs sont comptées en fonction de leur fréquence d’apparition. Cette fréquence est destinée à mesurer les lacunes dans une compétence précise des EI. Nous examinons leur distribution selon deux variables : le niveau de français des apprenants et le type d’EI.

2.4.2 Résultats

2.4.2.1 Nombre d’erreurs selon le niveau de français des apprenants

Nous présentons ci-dessous les résultats concernant les fréquences des erreurs liées à trois compétences chez les apprenants regroupés selon leur niveau de français :

Figure 30. Type d’erreurs en fonction du niveau de français des apprenants : tests de phase II



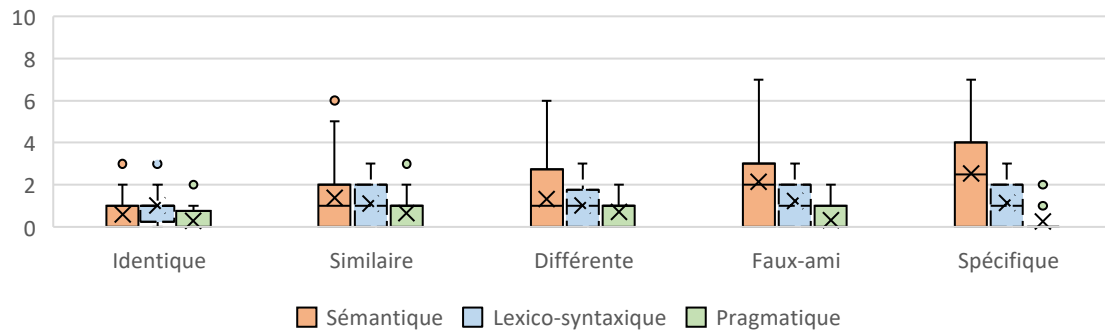
D’après les résultats, le nombre d’erreurs ne dépend pas du niveau des apprenants. En effet, une bonne partie des apprenants de niveau avancé peut commettre plus d’erreurs sémantiques que les apprenants de niveau moins avancé. En ce qui concerne les erreurs syntaxiques, le nombre reste en général moindre chez les apprenants de niveau de français plus avancé. Quant aux erreurs pragmatiques, elles sont peu nombreuses chez l’ensemble des apprenants par rapport aux erreurs lexico-syntaxiques et sémantiques. Statistiquement, aucune différence significative n’est constatée entre ces trois groupes d’apprenants, ni pour le nombre d’erreurs sémantiques ($p = 0,184 > 0,05$), ni pour le nombre d’erreurs lexico-syntaxiques ($p = 0,251 > 0,05$), ni pour le nombre d’erreurs pragmatiques ($p = 0,573 > 0,05$).

2.4.2.2 Nombre d’erreurs selon le type interlinguistique des EI

De l’analyse des résultats présentés dans la Figure 31, nous retirons deux points intéressants. D’une part, nous observons que les différents types d’EI n’engendrent pas les types d’erreurs

dans les mêmes proportions. Par exemple, pour les *EI identiques*, les erreurs lexico-syntaxiques sont plus nombreuses que les erreurs sémantiques, alors que pour les *EI spécifiques* et les *EI faux-amis*, cela semble être l'inverse. D'autre part, nous constatons que la fréquence d'un certain type d'erreur peut varier selon le type d'EI. Par exemple, l'erreur sémantique est prépondérante dans les *EI spécifiques*, ce qui n'est pas systématiquement le cas pour les autres types d'EI.

Figure 31. Type d'erreurs en fonction du type d'EI : tests de phase II

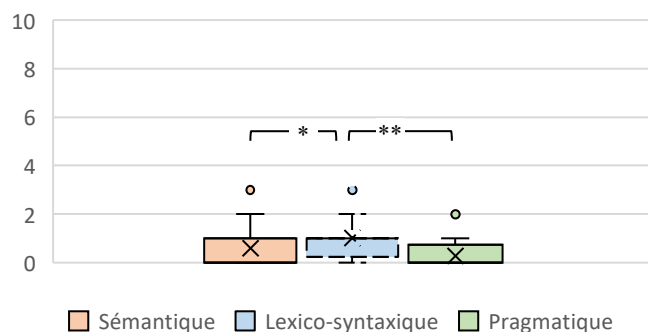


(1) Comparaison entre le nombre d'erreurs de différents types pour un même type d'EI

D'après les résultats des tests de Friedman, les *EI similaires* et les *EI différentes* engendrent les trois types d'erreurs dans les mêmes proportions (pour les *EI similaires*, $p = 0,081 > 0,05$; pour les *EI différentes*, $p = 0,389 > 0,05$). Pour les autres types d'EI, on constate une différence significative entre les trois types d'erreurs ($p < 0,001$).

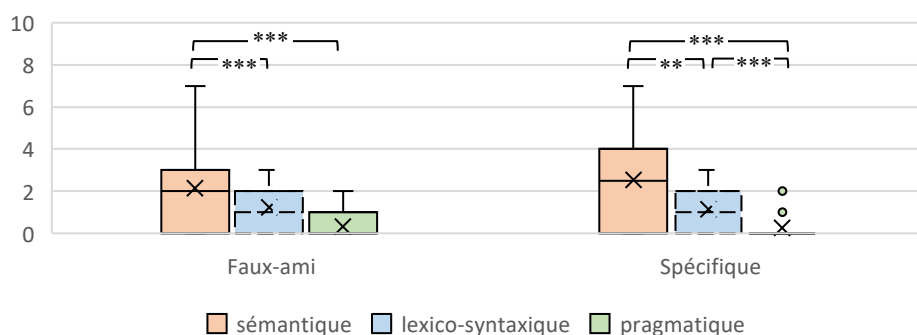
Les apprenants produisent significativement plus d'erreurs lexico-syntaxiques que d'erreurs pragmatiques et sémantiques en ce qui concerne les *EI identiques* ($p < 0,05$). Le nombre d'erreurs de ces deux derniers types présentent des valeurs voisines faibles ($p = 0,054 > 0,05$) (Figure 32).

Figure 32. Type d'erreurs : EI identiques



En ce qui concerne les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques* (Figure 33), c'est l'aspect sémantique qui génère significativement le plus d'erreurs par rapport à l'aspect syntaxique ou pragmatique ($p < 0,001$). Pour les *EI spécifiques*, les erreurs sémantiques sont encore significativement plus nombreuses que les erreurs pragmatiques ($p < 0,001$).

Figure 33. Type d'erreurs : EI faux-amis et EI spécifiques



(2) Comparaison entre les différents types d'EI pour le même type d'erreur

D'après les résultats (Figure 34), les erreurs sémantiques apparaissent significativement moins souvent dans la production des *EI identiques* que dans celle des autres types d'EI ($p < 0,01$). Les *EI similaires* et les *EI différentes* induisent un nombre d'erreurs sémantiques assez proche ($p = 0,642 > 0,05$), qui est d'ailleurs significativement moins élevé que celui des *EI faux-amis* et des *EI spécifiques* ($p < 0,05$). Par ailleurs, aucune différence significative n'est constatée entre les trois types d'EI en ce qui concerne les erreurs sémantiques ($p > 0,05$).

Figure 34. Erreurs sémantiques en fonction du type d'EI

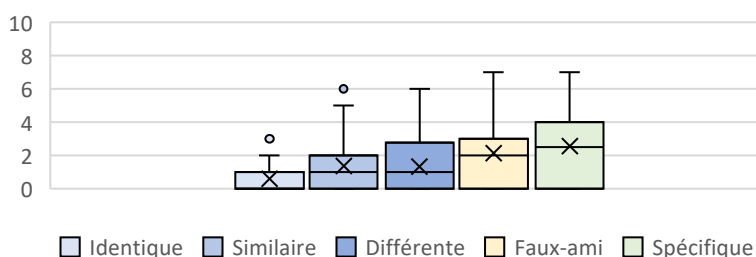


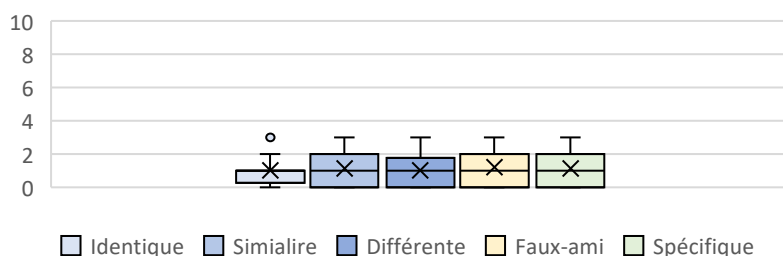
Tableau 30. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	**	**
Similaire	**	*	NS	
Différente	**	**		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

Les erreurs lexico-syntaxiques (Figure 35) apparaissent de façon homogène dans la production de tous les types d'EI. En effet, aucune différence significative n'existe entre différents types d'EI ($p = 0,523 > 0,05$).

Figure 35. Erreurs lexico-syntaxiques en fonction du type d'EI



Quant aux erreurs pragmatiques (Figure 36), de significatives différences classent les EI en deux groupes : les *EI différentes* et les *EI similaires* qui comportent significativement plus d'erreurs pragmatiques que les trois autres types d'EI ($p < 0,05$) : *EI identiques*, *EI faux-amis* et *EI spécifiques*. Aucune différence significative n'apparaît entre les nombres d'erreurs pragmatiques de ces deux groupes d'EI ($p > 0,5$).

Figure 36. Erreurs pragmatiques en fonction du type d'EI

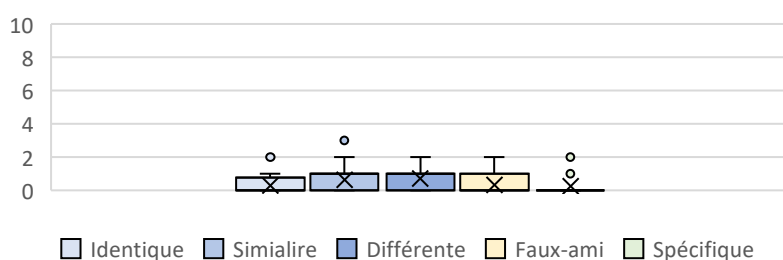


Tableau 31. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	NS	NS	**	*
Similaire	*	*	NS	
Différente	**	**		
Faux-ami	NS			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative

2.4.3 Discussion

Cette étude révèle que, chez les apprenants, les différents aspects (sémantique, syntaxique et pragmatique) des compétences liées aux EI ne s'acquièrent pas au même rythme. Les *EI identiques* se distinguent des autres types d'EI par le fait qu'elles présentent des compétences sémantiques dont les apprenants s'emparent plus facilement. En revanche, leur aspect lexico-syntaxique pourrait poser plus de difficulté que leurs autres aspects. Les *EI similaires* et les *EI différentes* se différencient des autres types d'EI par le fait qu'elles ne suscitent pas d'aisance dans l'acquisition des compétences pragmatiques. Leurs autres aspects peuvent poser des problèmes du même degré. Quant aux *EI spécifiques* et *EI faux-amis*, elles s'acquièrent plus difficilement concernant leur aspect sémantique par rapport aux autres types d'EI et c'est également leur aspect sémantique qui pose davantage de problèmes face à leurs aspects lexico-syntaxique et pragmatique. Dans l'acquisition des compétences lexico-syntaxique, ces cinq types d'EI présentent le même niveau de difficulté aux apprenants.

Les résultats obtenus dans les différentes tâches (y compris la tâche de déduction du sens) semblent pouvoir soutenir l'idée que le type d'équivalence interlinguistique des EI est l'un des facteurs majeurs de l'apprentissage des EI en L2. En effet, celui-ci fait non seulement varier la déductibilité des EI en L2 et les résultats des apprenants dans les différentes tâches, mais aussi l'acquisition des compétences liées à ces EI. Enfin, si on admet que le type d'équivalence interlinguistique joue un rôle important dans la façon dont les apprenants appréhendent, acquièrent et traitent les EI, la question concernant l'effet que joue une stratégie consciente du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI semble alors digne d'intérêt. Nous abordons cela dans la section suivante.

3. Étude du transfert conscient de la L1

Dans les deux sections précédentes, nous avons présenté l'ensemble des résultats des participants dans l'interprétation des EI et les tests destinés à évaluer les compétences en EI. Dans cette section, nous nous concentrons sur l'usage du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI. Il convient de rappeler tout de suite que ce que nous dénommons « transfert linguistique » dans cette recherche relève d'un choix stratégique conscient de la part des apprenants.

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction générale, notre travail consiste à étudier trois axes de ce transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI en FLE. Pour rappel, ces axes sont (i) les connaissances en L1 sollicitées pour le transfert dans l'interprétation et la mémorisation des EI françaises (section 3.1), (ii) les variables associées au transfert de la L1 (section 3.2) et enfin (iii) les conséquences de ce transfert sur la maîtrise des EI (section 3.3).

3.1 Connaissances sollicitées pour le transfert de la L1

Cette analyse concernant les connaissances en L1 transférées à l'apprentissage des EI permet de répondre aux trois questions suivantes :

- (1) Les apprenants chinois recourent-ils aux connaissances linguistiques et culturelles de leur L1 dans l'apprentissage des EI en L2 et si oui, avec quelle fréquence ?
- (2) Quels types de connaissances en L1 font l'objet de ce transfert ?
- (3) Est-ce que les EI équivalentes en chinois font systématiquement l'objet de ce transfert ?

3.1.1 Méthode d'analyse

Pour traiter la première question, nous relevons la fréquence d'usage du transfert de la L1 de chaque participant à l'égard des 18 EI, d'une part dans l'interprétation, d'autre part dans la mémorisation. Pour aborder la deuxième question, nous tenons compte des connaissances en L1 mobilisées par les apprenants afin de les catégoriser. Enfin, nous nous intéressons à l'écart qui existe entre les EI équivalentes en L1 auxquelles recourent les apprenants pour mémoriser ces EI en L2, et les EI équivalentes établies selon le critère de double équivalence : sémantique et lexico-syntaxique.

Tableau 32. Méthodologie : étude des connaissances sollicitées en L1 pour interpréter et mémoriser des EI de la L2

Item	Données	Analyse qualitative	Analyse quantitative
Connaissances sollicitées pour le transfert de la L1	Données orales dans l'interprétation des EI (étape 2 de Phase I) ; Données orales dans l'explication des stratégies de mémorisation des EI (étape 5 de Phase II)	Analyse du contenu des stratégies d'interprétation et des stratégies de mémorisation pour relever l'usage du transfert de la L1 et le type de connaissances	Fréquence de l'usage du transfert de la L1 ; comparaison de cet usage dans ces deux situations (test de Friedman).

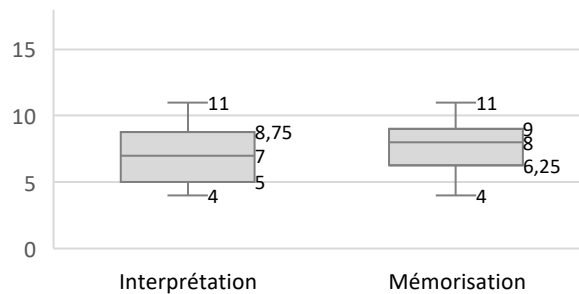
3.1.2 Fréquence du transfert de la L1

3.1.2.1 Résultats

Les stratégies basées sur une référence à la L1 occupent 15,14% de l'ensemble des items des stratégies d'interprétation, contre 0,21% pour les stratégies se référant à l'anglais, et contre 1,48% pour les stratégies se référant aux connaissances antérieures en français (section 1.2). Cette comparaison rapide révèle la haute fréquence du recours à la L1 dans les stratégies d'interprétation des EI par rapport aux autres langues susceptibles d'être mobilisées.

D'après les résultats (Figure 37), le nombre des EI interprétées et mémorisées avec le transfert de la L1 chez un apprenant fluctue entre 4 et 11 (sur 18). L'écart interquartile de la fréquence du transfert de la L1 dans l'interprétation est légèrement plus étalé que celui concernant la mémorisation. Statistiquement, aucune différence significative n'existe entre la fréquence d'usage du transfert de la L1 de ces deux situations ($p = 0,121 > 0,05$).

Figure 37. Fréquence d'usage du transfert conscient de la L1 de chaque participant / 18 EI



3.1.2.2 Discussion

L'usage de la stratégie du transfert de la L1 ne varie donc pas selon la situation, alors que nous nous attendions à voir les apprenants utiliser davantage cette stratégie dans l'interprétation, puisque cela leur aurait permis de laisser libre cours à l'imagination et de s'appuyer davantage sur le transfert de la L1 face aux éléments inconnus de la L2. Les résultats nous conduisent

alors à penser que d'autres facteurs influenceraient l'usage du transfert conscient de la L1. Nous y revenons plus tard (section 3.2). Ce que nous retenons néanmoins de cette étude est que les apprenants utilisent ponctuellement la stratégie du transfert conscient de la L1 sans aller jusqu'à généraliser son usage.

3.1.3 Quels procédés pour transférer quels types de connaissances en L1 ?

À partir des données orales recueillies chez les participants lorsqu'ils interprètent et mémorisent les EI, nous avons identifié 6 types principaux de connaissances linguistiques et culturelles de la L1 sur lesquelles ceux-ci s'appuient pour interpréter et mémoriser les EI : expressions idiomatiques, collocations, mots dissyllabiques ou polysyllabiques, éléments culturels et sociétaux (ou les produits de culture). Nous les présentons, dans le tableau suivant, avec leur fréquence d'emploi dans l'interprétation et la mémorisation des EI :

Tableau 33. Connaissances transférées de la L1 et fréquence de référence

Types de connaissances	Fréquence dans l'interprétation	Fréquence dans la mémorisation
1. Expressions usuelles	208	251
2. Expressions quadrisyllabiques	40	51
3. Mots dissyllabiques ou polysyllabiques	13	0
4. Métaphores liées à un mot composant	12	2
5. Éléments culturels d'origine chinoise	4	0
6. Expressions à double volet	4	1
Au total	281	306

Les expressions usuelles et les expressions quadrisyllabiques sont les plus mobilisées en L1 dans l'interprétation et la mémorisation des EI en L2. La nature des connaissances en L1, pour l'interprétation, fait appel à des types plus variés que pour la mémorisation.

Dans ce qui suit, nous détaillons chaque type de connaissance en L1 listé dans le tableau ci-dessus. Nous nous intéressons notamment aux procédés de transfert, c'est-à-dire à la façon dont les apprenants traitent ces éléments en L1 pour interpréter et mémoriser une EI en L2.

3.1.3.1 Référence aux EI chinoises

Si les expressions usuelles sont plus fréquemment évoquées par les apprenants comme référence pour interpréter et mémoriser les EI françaises, c'est que les EI françaises présentées ont toutes une structure verbale : [V + SN], c'est-à-dire la même structure que la plupart des

expressions usuelles chinoises, ce qui n'est néanmoins pas le cas des expressions quadrisyllabiques.

Pour effectuer le transfert de la L1 dans l'interprétation et la mémorisation des EI, les apprenants s'appuient sur différents éléments et développent différents procédés de traitement. Dans les exemples que nous citons par la suite, afin de mieux illustrer ces procédés de transfert, nous représentons entre accolades {type d'EI chinoise, *mot-clé*, 'sens retenu pour interpréter ou mémoriser l'EI française'}. Nous pouvons différencier trois procédés principaux de transfert de la L1 : (i) la *correspondance* sémantique avec une EI chinoise, (ii) le *détournement* du sens d'une EI chinoise et (iii) l'*opposition* avec le sens d'une EI chinoise. La *correspondance* est la plus utilisée : 314 sur 332 occurrences dans l'interprétation, et 301 sur 315 dans la mémorisation. Nous expliquons ci-dessous ces trois processus.

(1) Procédure de transfert par correspondance sémantique

Dans le processus de correspondance, nous pouvons différencier quatre sous-processus, le dernier apparaissant uniquement dans la mémorisation :

- i. Une correspondance partielle basée sur un mot clé ;
- ii. Une correspondance basée sur le sens littéral ;
- iii. Une correspondance mot-à-mot ;
- iv. Une correspondance EI-à-EI.

i. Correspondance partielle basée sur un mot clé

L'apprenant focalise son attention sur un mot composant l'EI cible afin de la faire correspondre à une EI de la L1, comme dans l'exemple (51), où cela lui permet de donner un sens idiomatique à l'EI cible.

- (51) A1[interprétation de *donner carte blanche*] : C'est comme *huàdàbǐn*⁶⁶ // blanche c'est vide/ on donne quelque chose de vide comme une omelette// grande mais vide. {Expression usuelle, *blanche*='vide'}.

⁶⁶ Expression usuelle chinoise 画大饼 *huà-dà-bǐn*, litt. 'dessiner-grande-omelette', idio. 'donner une fausse promesse'.

Cependant, la correspondance peut ne pas se limiter à l'équivalence entre un mot de l'EI de la L1 et celui d'une EI de la L2, mais plus largement. Cette correspondance peut aussi s'appuyer sur le champ sémantique commun à ces deux mots, par exemple :

- (52) A12 [interprétation de *vider son sac*] : C'est de vider toute sa fortune// dans les expressions chinoises que je connais avec le mot *bāo*⁶⁷/ beaucoup d'entre elles ont un lien avec l'argent/ j'ai pensé au moment où un bandit s'empare de toute une fortune et il *fānxiāngdǎogù*⁶⁸. {expression quadrisyllabique, sac, 'argent'}.

Nous disposons d'autres exemples de ce type de correspondance : l'apprenant (A3) a prétendu avoir retenu le sens de l'expression *pratiquer la langue de bois* en la faisant correspondre à une expression quadrisyllabique chinoise 巧舌如簧 *qiǎo-shé-rú-huáng*, litt. 'agile-langue-comme-instrument à anche', idio. 'tenir une parole plaisante mais vide'. L'apprenant évoque une expression quadrisyllabique chinoise partageant le mot : *langue*, qui décrit la caractéristique du discours de quelqu'un dans un sens négatif. Nous pouvons présenter son choix de correspondance par trois éléments entre accolades de cette façon : {expression quadrisyllabique, *langue*, 'parole vide'}.

Ou encore, l'apprenant (A27) a retenu l'EI *casser sa pipe* en évoquant l'expression quadrisyllabique chinoise 消香玉损 *xiāo-xiāng-yù-sǔn*, litt. 'disparaître-encens-jade-abîmer', idio. 'la mort d'une belle jeune femme'. En réalité, cette EI chinoise ne signifie pas la même chose que *casser sa pipe*, elle désigne spécifiquement la mort des belles jeunes femmes, alors que *casser sa pipe* concerne une personne quelque soit l'âge. D'après l'apprenant, la présence de mots synonymes de *casser* l'aide à retenir l'expression cible *casser sa pipe*. Son raisonnement de transfert pourrait être représenté par {expression quadrisyllabique, *casser*, 'mourir'}.

Dans un autre cas de correspondance, l'apprenant (A10), interprétant l'expression *avoir la main verte*, propose une correspondance sémantique en chinois 幕后黑手 *mù-hòu-hēi-shǒu*, litt. 'coulisse-derrière-noir-main', idio. 'quelqu'un qui contrôle tout en cachant son statut réel'. L'apprenant s'appuie donc sur l'association lexicale : *main* + terme de couleur, pour proposer une EI chinoise comme correspondance et donne le sens de celle-ci à l'EI cible *avoir*

⁶⁷ Mot monosyllabique 包 *bāo* 'sac', 'valise'.

⁶⁸ Expression quadrasyllabique 翻箱倒柜 *fān-xiāng-dǎo-guì*, litt. 'tourner-valise-verser-armoire', idio. 'effectuer une perquisition de fond en comble'.

la main verte. Le raisonnement de transfert peut être schématisé en {expression métaphorique, *main* + *terme de couleur*}.

ii. Correspondance basée sur le sens littéral de l'EI

Le recours à une EI en L1 se fait parfois par une correspondance au niveau du sens littéral des EI en question. À titre d'exemple,

- (53) A38 [interprétation de *vider son sac*] : Cela voudrait dire être généreux/quelqu'un *qīngnángxiāngzhù*⁶⁹. {Expression quadrisyllabique, *vider, sac*, 'générosité'}.

L'apprenant lie l'EI *vider son sac* à une EI chinoise en se basant sur la similitude du sens littéral.

- (54) A9 [interprétation de *tourner autour du pot*] : Peut-être que c'est le même sens que *yuándìdǎzhuàn*⁷⁰/il n'y a pas de solution pour avancer {'tourner autour de soi-même', expression usuelle}. (A2, A9, A21)

Dans l'exemple (54), le sens littéral de l'EI cible est dégagé d'une traduction, et c'est par ce sens littéral que l'apprenant évoque une EI chinoise ayant le même sens littéral.

iii. Correspondance mot-à-mot

Dans l'interprétation, la correspondance mot-à-mot est essentiellement utilisée dans deux types d'EI de notre corpus : les *EI identiques*, comme *perdre la face* (chi. 丢脸 *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face', idio. 'perdre toute dignité'), *tourner la page* (chi. 翻篇 *fān-piān*, litt. 'tourner-page', idio. 'passer à autre chose'), *n'avoir que la peau sur les os* (chi. 皮包骨 *pí-bāo-gǔ*, litt. 'peau-sur-os', litt. 'être très maigre') ; et les *EI faux-amis*, comme *avoir le bras long* (chi. 手长 *shǒu-cháng*, litt. 'bras-long', idio. '(quelqu'un qui) voler / aimer intervenir dans les affaires qui ne le regarde pas'). Dans la mémorisation, ce processus de correspondance mot-à-mot est notamment utilisé avec les expressions identiques venant d'être citées.

⁶⁹ Expression quadrisyllabique chinoise 倾囊相助 *qīng-náng-xiāng-zhù*, litt. 'vider-sac-venir-aider', idio. 'aider quelqu'un, être généreux'.

⁷⁰ Expression usuelle chinoise 原地打转 *yuán-dì-dǎzhuàn*, litt. 'même-place-se tourner', idio. 'ne pas avancer'.

iv. Correspondance de EI-à-EI

La correspondance d’EI-à-EI consiste à trouver une équivalence dans la même catégorie linguistique dans la L1 et la L2, sans que la correspondance sémantique ou lexico-syntaxique soit assurée :

(55) A23 [mémorisation de *chercher la petite bête*] : C’est *jīnjīnjìjiǎo*

E : ça veut dire quoi

A23 : c’est-à-dire être extrêmement méticuleux.

E : mais cette expression chinoise ne veut pas dire la même chose vous savez ?

A23 : / non non non je sais ce n’est pas la même chose mais c’est très similaire

E : pourquoi tu as pensé à cette expression mais pas à d’autres que je t’ai proposées avant

A23 : c’est le mot petit qui m’a fait penser à la similitude de cette expression.

Dans l’exemple (55), l’apprenant recourt à une EI chinoise qui n’a aucun mot en commun avec l’EI cible, et dont l’image est proche mais non-identique : il s’appuie sur le sémantisme ‘quelque chose de petit’ dans l’EI chinoise 斤斤计较 *jīnjīnjìjiǎo*, litt. ‘jin⁷¹-jin-marchander’, idio. ‘faire de petits calculs en toute chose’, pour faire correspondre cette dernière à l’EI française qui comprend le mot *petit*.

(2) Procédure de transfert par détournement ou opposition

Se référer à une EI chinoise pour investir une EI française sans s’appuyer sur leurs similitudes sémantiques, mais au contraire prendre en compte l’éloignement des langues pour proposer un sens différent (*transfert par détournement*) voire le sens opposé (*transfert par opposition*), constitue un autre processus de transfert que nous avons observé chez certains participants. Les apprenants utilisant ce processus sont en général conscients de la distance linguistique ou culturelle séparant le chinois et le français. Cette procédure par détournement ou opposition apparaît souvent dans l’interprétation des *EI identiques*, comme *perdre la face*, *tourner la page*, et les *EI faux-amis*, comme *avoir le bras long*. En effet, lors de l’interprétation de ces expressions, l’apprenant justifie souvent la raison pour laquelle il ne fait pas correspondre l’EI chinoise évoquée avec l’expression cible. Au sujet de l’influence de la représentation de la distance entre la L1 et la L2 sur le choix du sens des EI en L2, nous avons déjà mené une réflexion similaire lors de l’analyse de l’exemple (16) concernant le fait que l’apprenant

⁷¹ *Jin* : il s’agit d’une unité de poids utilisée en Chine, 1*jin* = 0,5kg.

attribue une valeur différente au mot *mouche*, qu'il connaît de sa L1 (section 1.2.2.1 du Chapitre 5). L'interprétation des expressions *perdre la face* et *tourner la page* offre quelques exemples intéressants :

- (56) a. A1 : perdre la face/ je pense que c'est peu probable que cela ait le même sens qu'en chinois/ pas une traduction mot-à-mot avec un sens identique [...] elle veut peut-être dire vouloir faire quelque chose même si on perd la dignité ?
- b. A14 : En chinois/ ça veut dire perdre la dignité/ les Français doivent/ avoir un autre sens [...] Je pense qu'elle doit être négative.
- (57) A24 : En français peut-être ce n'est pas la même chose// mais si je dois deviner je ne sais pas quoi donner [...] ok je vais/ deviner un sens opposé peut-être être fier.
- (58) A4 : tourner la page// ça ne doit pas être la même chose que tourner page // en français c'est peut-être changer soudainement d'humeur comme *fānliǎn*.

À l'expression *perdre la face*, l'apprenant propose un sens qui est un peu modifié (exemple 56), même opposé (exemple 57) au sens d'une EI en L1 qui est d'après lui un « faux-amis », donc une EI équivalente uniquement d'un point de vue lexico-syntaxique. Dans l'exemple (58), pour interpréter *tourner la page*, l'apprenant contourne même l'EI ayant une correspondance totale formellement (*fān-piān*, litt. 'tourner-page', idio. 'passer à autre chose') et recourt à une EI partiellement correspondante en L1 (*fān-liǎn*, litt. 'tourner-visage', idio. 'changer soudainement d'une attitude amicale à une attitude hostile').

Pour illustrer le processus de détournement et d'opposition dans le transfert, d'autres exemples sont proposés ci-dessous :

- (59) a. A30 [interprétation de *porter le chapeau*] : porter chapeau /*dàigāomào*⁷²/ mais ici il n'y a pas de mot signifiant *haut* /peut-être c'est faire des louanges à quelqu'un avec un sens plutôt positif.
- b. A33 [interprétation de *porter le chapeau*] : je pense d'abord à *dàilùmàozi*⁷³// [...] mais je pense que le sens de l'expression française doit être assez éloigné de cette expression.

⁷² Expression usuelle chinoise 戴高帽 *dài-gāo-mào*, litt. 'porter-haut-chapeau', idio. 'flatter quelqu'un en exagérant ses compétences'.

⁷³ Expression usuelle chinoise 戴绿帽子 *dài-lù-màozi*, litt. 'porter-vert-chapeau', idio. 'être cocu'.

c. A35 [mémorisation de *avoir le bras long*] : Je pense à l’EI *biānchángmòjǐ*⁷⁴/si le bras est assez long comme le fouet/ on peut toucher ce que l’on veut/on est donc puissant.

L’usage d’une procédure de détournement ou d’opposition dans le transfert du sens d’une EI de la L1 au sens d’une EI de la L2 peut aussi être incité par le fait que la valeur d’un mot dans la L1 ne correspond pas à celle de la L2. Dans l’exemple (59c), la procédure d’opposition sémantique réside uniquement dans le choix de la valeur axiologique. L’apprenant repère une association commune entre la main et le concept de POUVOIR dans les deux EI (fra. *avoir le bras long* et chi. 鞭长莫及 *biān-cháng-mò-jí*, litt. ‘fouet-long-NEG-atteindre’, idio. ‘ne pas pouvoir attraper en raison d’une lacune de compétence) et retient cette association pour mémoriser l’EI française.

3.1.3.2 Référence aux mots dissyllabiques

Les mots dissyllabiques chinois sont parfois utilisés comme référence. Nous avons recensé quelques dissyllabes dans l’interprétation des EI suivantes :

- Pour l’expression *avoir le cœur gros* : 粗心 *cū.xīn* (litt. ‘gros.cœur’, ‘ne pas être attentif’) ;
- Pour l’expression *avoir le bras long* : 插手 *cā.shǒu* (litt. ‘insérer.main’, ‘prendre part, se mêler de quelque chose’), 拉拢 *lā.lǒng* (litt. tirer avec le bras-assembler, ‘racoler’) ;
- Pour l’expression *n’avoir que la peau sur les os* : 刻薄 *kè.bó* (litt. ‘graver.fin’, ‘être acerbe’), 露骨 *lù.gǔ* (litt. ‘montrer.os’, ‘être explicite dans l’expression des sentiments’).

Le recours aux mots dissyllabiques en L1 repose principalement sur le caractère compositionnel, de façon générale, des mots en chinois. Après une traduction littérale de l’expression française, l’apprenant trouverait une correspondance mot-à-mot en L1 dans la catégorie des mots dissyllabiques. Par exemple, le mot dissyllabique 拉拢 *lā.lǒng* composé de *lā* ‘tirer avec le bras’ et *lǒng* ‘assembler’, constitue chez l’apprenant une image littérale où une personne utilise ses longs bras pour faire le mouvement d’assembler ; pour le mot 刻薄 *kèbó* composé de caractères ayant un sens autonome : ‘graver’ et ‘fin’, c’est surtout l’usage courant du constituant 薄 *bó*, ‘fin’ en chinois, dans la description de la silhouette d’une personne qui fait correspondre le mot au sens de *n’avoir que la peau sur les os*.

⁷⁴ Expression quadrisyllabique chinoise 鞭长莫及 *biān-cháng-mò-jí*, litt. ‘fouet-long-NEG-atteindre’, idio. ‘ne pas pouvoir attraper en raison d’une lacune en compétence’.

3.1.3.3 Référence à des métaphores lexicales

Dans la déduction du sens notamment, les apprenants s'appuient parfois sur les métaphores associées à un ou plusieurs des mots constituants pour proposer un sens idiomatique à une EI en L2, sans évoquer une EI équivalente en L1. Voici quelques exemples :

- (60) a. A1 [mémorisation de *n'avoir que la peau sur les os*] : Être simple, ne pas avoir d'arrière pensées, parce qu'il n'y a pas de viande, on dit que quelqu'un se cache trop derrière ses arrière pensées, on ne voit pas son cœur.
- b. A26 [mémorisation de *vider son sac*] En chinois on dit *se décharger de sac de voyage*, le sac peut contenir du stress, un fardeau.
- c. A28 [mémorisation de *avoir le cœur gros*] Cela doit être positif, peut-être être généreux, parce que tout ce qui est grand est positif en chinois.

Les explications dans ces exemples montrent assez bien l'usage des métaphores conceptuelles par les apprenants pour constituer le sens des EI en L2. Dans l'exemple (60a), l'association conceptuelle entre le cœur en muscles et la personnalité ou la vraie intention d'une personne est plausible parce que le cœur est un organe associé souvent au sens moral de quelqu'un (et pas seulement le siège des émotions) : 良心 liáng.xīn, litt. 'bon.coeur', 'conscience, bon sens moral'. L'apprenant identifie un rapprochement entre l'os et le cœur, tous les deux étant cachés sous la peau, donc sous l'apparence. Dans l'exemple (60b), la vie est assimilée à un voyage, et les problèmes dans la vie pèsent comme le sac de voyage qui s'alourdit au cours du voyage. Dans l'exemple (60c), l'attribution d'une valeur positive à la taille grande correspond également à une dichotomie conceptuelle : grand est bien, et petit est mauvais, notamment dans la description de la personnalité. Cette dichotomie existe aussi bien dans la langue française (*être petit vs. être large d'esprit*) que dans la langue chinoise (小气 xiǎo.qì, litt. 'petit.air', 'être mesquin' vs. 大度 dà.dù, litt. 'grand.mesure', 'être tolérant').

3.1.3.4 Référence aux éléments culturels

Nous avons recensé 4 propositions dans lesquelles l'apprenant évoque des éléments culturels provenant de leur L1, qu'ils utilisent pour interpréter le sens idiomatique d'une EI. Leurs raisonnements dans l'interprétation sont illustrés dans les propos qu'ils tiennent ci-dessous :

- (61) a. A25 [interprétation de *tourner autour du pot*] : [...] j’ai pensé à *Taishanglaojun*⁷⁵ il tourne autour d’un grand fourneau pour faire son alchimie [...] c’est un travail qui consomme beaucoup d’énergie / peut-être l’expression signifie se consacrer à quelque chose ?
- b. A28 [interprétation de *donner carte blanche*] : [...] avoir un privilège [...] je pense au jeu d’espion/ oui c’est un jeu auquel on joue entre amis en Chine/celui qui a pioché une carte blanche peut avoir un pouvoir de plus.
- c. A31 [interprétation de *pratiquer la langue de bois*] : Peut-être que c’est le sens de/ dire des choses qui semblent de sinistre augure [...] on dit que si tu as dit quelque chose qui peut porter malheur//il faut toucher du bois pour que ce malheur ne tombe pas sur toi [...] oui, on dit cela chez nous.
- d. A37 [interprétation de *tenir la chandelle*] : Il n’y a pas une chanson qui chante *peut-être je suis une lueur mais je veux te donner un rayon de lumière splendide* ? [...] oui / une chanson chinoise.

L’élément culturel dans l’exemple (61a) renvoie à la mythologie chinoise. Dans l’exemple (61b), l’apprenant associe l’expression française à un jeu de société prisé actuellement chez les jeunes chinois. Dans l’exemple (61c), c’est une pratique superstitieuse dont s’inspire l’apprenant pour proposer un sens idiomatique. Dans l’exemple (61d), il s’agit des paroles d’une chanson chinoise.

Il semble également possible pour un apprenant de se référer à des pratiques qu’il connaît dans la société de sa L1 pour retenir une expression française. Par exemple, l’apprenant (A12) indique qu’il a retenu l’expression *tourner autour du pot* en pensant à une pratique de nourriture chinoise :

- (62) A12 [mémorisation de *tourner autour du pot*] : C’est de ne pas dire des choses clairement directement/c’est comme lorsqu’on mange la fondue chinoise pékinoise/ on trempe la nourriture dans la fondue et on tourne/ [...] Je ne comprends pas très bien le pot/donc je le lie directement à la marmite de la fondue chinoise.

Le recours aux éléments culturels déclenché par un mot composant une EI n’est cependant pas récurrent chez les participants, comme le recours aux mots dissyllabiques. Il dépendrait non seulement de l’EI en question, mais aussi de la façon dont l’apprenant appréhende l’EI.

⁷⁵ 太上老君 *Taishanglaojun*, ‘dieu de la planète Vénus’, un personnage dans le mythe chinois.

3.1.3.5 Discussion

Nous avons catégorisé différents procédés de transfert utilisés par les participants dans leur interprétation et mémorisation des EI en L2. Si l'apprenant préfère recourir à une EI en L1 pour mémoriser une EI en L2, même si elle n'a pas d'équivalence directe, sémantique ou formelle, c'est probablement parce qu'il est plus facile pour lui de se rappeler les EI chinoises, déjà lexicalisées dans son lexique mental de L1, et de les activer dans sa mémoire afin de retenir la fonction linguistique ou communicationnelle caractérisant les 2 EI liées dans chacune des deux langues. Les procédés pour relier une EI en L1 à une EI en L2 ne se limitent pas à des correspondances (à partir d'un mot clé, mot à mot, à partir du sens littéral, ou EI à EI). En fonction de ses représentations, notamment en ce qui concerne la distance interlinguistique pressentie, l'apprenant peut recourir à une EI de la L1 sans utiliser le sens propre à celle-ci mais un sens détourné ou opposé, ce qui lui permet de façonner et retenir le sens de l'EI de la L2. Par ailleurs, il semble que les apprenants puissent être aussi aptes à transposer leurs connaissances des métaphores (souvent conceptuelles) véhiculées dans une EI connue de la L1 pour interpréter ou mémoriser une EI inconnue de la L2.

3.1.4 EI en L1 convoquées par les apprenants pour mémoriser les EI françaises

À la fin de la session d'apprentissage (Phase I de l'expérimentation), nous avons proposé aux apprenants les EI chinoises correspondant aux EI françaises qu'ils ont vues précédemment pendant la session. L'objectif de cette section était d'observer si les apprenants se réfèrent naturellement et majoritairement aux EI équivalentes que nous proposons, ou si, au contraire, cette référence est le fait d'une variation individuelle.

3.1.4.1 Résultats

Nous avons recensé, dans le Tableau 34, les EI chinoises évoquées par les participants en tant que moyen de retenir correctement les EI cibles.

Tableau 34. EI chinoises utilisées par les participants pour retenir les EI françaises et leur nombre de référence

Expressions françaises	Équivalentes dans la psycho-typologie des apprenants ([Fréquence] /40)		
N'avoir que la peau sur les os	- 皮包骨(头) ⁷⁶ <i>pí-bāo-gǔ(tóu)</i> peau-sur-os [12] ⁷⁷	- 瘦骨如柴 <i>shòu-gǔ-rú-chái</i> mince-os-comme-allumette [3]	- 瘦骨嶙峋 <i>shòu-gǔ-línxún</i> mince-os-rugueux [2]
Tourner la page	- 翻篇(翻页) <i>fān-piān</i> tourner-page [35]		
Perdre la face	- 丢脸(丢面子) <i>diū-liǎn</i> perdre-face [40]		
Travailler au noir	- 打黑工 <i>dǎ-hēi-gōng</i> faire-noir-travail [33]		
Marcher sur des œufs	- 如履薄冰 <i>rú-lǚ-bó-bīn</i> comme-marcher-verglas [13]		- 刀尖上走 <i>dāo-jiānshàng-zǒu</i> couteau-point-marcher 'prendre du risque' [2]
Tourner autour du pot	- 拐弯抹角 <i>guǎi-wān-mò-jiǎo</i> tourner ₁ -virage-tourner ₂ -coin [6]	- 绕弯子 <i>rào-wānzi</i> tourner-virage [4]	- (不)开门见山 <i>(bù)kāi-mén-jiàn-shān</i> (ne pas) ouvrir-porte-voir-montagne [1]
Chercher la petite bête	- 鸡蛋里挑骨头 <i>jīdàn-lǐ-tiāo-gǔtǒu</i> œuf-dedans-chercher-os [10]	- 吹毛求疵 <i>chuī-máo-qiú-cī</i> souffler-poil-chercher-défaut (sur le cuir)[8]	- 挑刺 <i>tiāo-cì</i> - 找茬 <i>zhǎo-chá</i> chercher-épine [7] chercher-chaume [4]
Tomber à l'eau	- 泡汤 <i>pào-tāng</i> Tomber/tremper-soupe [15]	- 石沉大海 <i>shí-chéng-dàhǎi</i> pierre-plonger au fond-mer 'disparaître'[5]	- 打水漂 <i>dǎ-shuǐpiào</i> - 竹篮打水 <i>zhúlán-dǎ-shuǐ</i> <i>shǔipiāo</i> [4] panier de bambou-puise-eau [1] jouer-jeu de ricochet
Vider son sac	- 和盘托出 <i>hé-pán-tuō-chū</i> avec-assiette-sortir-dehors [2]	- 述尽衷肠 <i>shù-jìn-zhōng-cháng</i> dire-tout-sincère-intestin [2]	- 倒苦水 <i>dào-kǔ-shuǐ</i> verser-amer-eau 'dire ses souffrances' [1]
Porter le chapeau	- 背黑锅 <i>bēi-hēi-guō</i> porter sur dos-noir-marmite [16]		- 扣帽子 <i>kòu-màozi</i> épingler-chapeau 'incriminer quelque à tort' [2]
Tenir la chandelle	- 电灯泡 <i>diàndēngpào</i> ampoule [35]	- 第三者 <i>dìsānzhě</i> tierce personne 'maitresse' [3]	
Avoir la langue de bois	- 巧舌如簧 <i>qiǎo-shé-rú-huáng</i> argile-langue-comme-anche 'avoir une parole facile' [1]	- 打马虎眼 <i>dǎ-mǎhū-yǎn</i> jouer-négligent-œil 'prétendre ignorer qqch, passer sous silence' [1]	
Avoir le bras long	- 手眼通天 <i>shǒu-yǎn-tōng-tiān</i> main-œil-passer-ciel 'connaître toutes les ruses' [1]	- 一手遮天 <i>yī-shǒu-zhē-tiān</i> une-main-masquer-ciel (négatif) 's'arroger un pouvoir, tromper le public'[1]	- 鞭长莫及 <i>piānchángmòjí</i> fouet-long-ne pas-atteindre 'être hors de portée de qn'[1]
Casser sa pipe	- 脖子折了 <i>bózi-shéle</i> cou-fracasser 'mourir' (dialecte sud-ouest de la Chine) [1]		- 消香玉损 <i>xiāoxiāngyùshǔn</i> disparaître-encens-jade-abîmer 'la mort d'une jeune belle fille'[1]

⁷⁶ Les EI chinoises provenant de notre liste sont marquées en gras. Si le sens de l'EI chinoise ne correspond pas exactement à celui de l'EI française, l'explication est fournie après une traduction littérale.

⁷⁷ Entre crochets figure le nombre d'apprenants qui ont utilisé la même référence (sur un total de 40).

Si les apprenants n'utilisent pas tous la même EI équivalente chinoise pour s'aider à mémoriser l'EI française, les EI chinoises que nous leur avons proposées restent les plus fréquemment utilisées. Cependant parfois les apprenants choisissent de retenir une EI française en la faisant correspondre à une EI chinoise qui est, d'après eux, plus facilitante pour la mémorisation, bien qu'elle présente moins ou peu d'équivalence avec l'EI française que celle que nous proposons (par exemple pour *chercher la petite bête*, un bon nombre ont recouru à 吹毛求疵 *chūi-máo-qiu-cī*, litt. 'souffler-poil-chercher-défaut', idio. 'être excessivement méticuleux, chercher des petits problèmes').

3.1.4.2 Discussion

Les EI chinoises utilisées à l'initiative des apprenants sont assez diverses, ce qui met en évidence la variété des connaissances linguistiques en L1 chez les apprenants, mais aussi la variété dans leur façon d'appréhender l'équivalence entre la L1 et la L2. Nous n'irons néanmoins pas jusqu'à examiner ou comparer le taux de réussite lorsqu'il y a l'usage de telle EI par rapport à celui d'une autre EI car d'après nous, ce n'est pas tant l'EI dont se sert l'apprenant qui lui permet de mémoriser l'EI cible, mais la façon dont l'apprenant utilise celle-ci.

3.2 Variables liées au transfert conscient de la L1

D'après les études vues récemment, le transfert de la L1 peut être lié à différentes variables (section 1.1.5 du Chapitre 3) ; nous nous demandons donc quelles sont les variables qui favorisent l'usage du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI. Est-ce que certains profils d'apprenants utilisent davantage le transfert conscient de la L1 que d'autres ? Cette section vise à répondre à ces questions. Elle est consacrée à l'examen des relations entre les variables et l'usage du transfert de la L1, principalement via une étude quantitative. Pour chaque variable, nous exploitons différents types de données, comme l'illustre le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 35. Méthodologie : analyse des variables liées au transfert conscient de la L1

Item	Données	Analyse quantitative
Variables liées au transfert de la L1	Fréquence d'usage du transfert de la L1 dans l'interprétation des EI (étape 2 de Phase I) et dans la mémorisation (étape 5 de Phase II)	Fréquence d'usage du transfert dans l'interprétation et la mémorisation des EI, réparties selon différentes variables étudiées (type d'EI, niveau de français, auto-perception du niveau de français, psychotypologie, habitudes d'apprentissage de la L2) ;
Type d'EI		
Niveau de français des apprenants	Idem au-dessus + niveau autoévalué du niveau de français (étape 2 de Phase II)	Lien entre ces variables et l'usage du transfert de la L1 (analyse de la variance à seul facteur).
Auto-perception de niveau de français des apprenants		
Psychotypologie entre la L1 et la L2	Idem au-dessus + notations de distance L1-L2 (avant l'expérimentation)	
Habitudes d'apprentissage de la L2	Idem au-dessus + réponses au questionnaire (étape 2 de Phase II)	

3.2.1 Type d'équivalence interlinguistique des EI

La question qui nous guide dans l'analyse des résultats est : « Le choix du transfert de la L1 en tant que stratégie d'interprétation et stratégie de mémorisation est-il conditionné par les particularités des EI en termes d'équivalence entre la L1 et la L2 ? ».

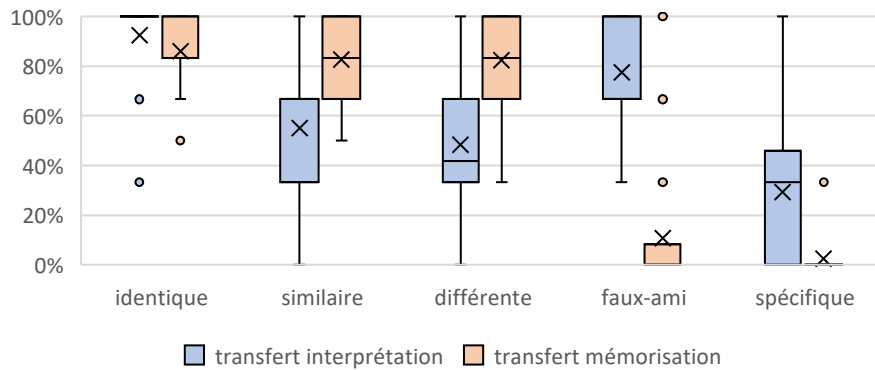
3.2.1.1 Méthode d'analyse

Nous relevons la fréquence d'usage du transfert de la L1 dans l'interprétation et la mémorisation de chaque EI chez chaque apprenant pour ensuite regrouper ces données selon le type d'EI. Nous vérifions ainsi, via une analyse statistique, si la distribution des fréquences d'usage du transfert de la L1 entre chaque type d'EI est significativement différente. Ces résultats permettent également d'indiquer quels sont les types d'EI les plus à même d'initier un transfert conscient de la L1, et quels sont les types d'EI les moins sensibles à ce transfert.

3.2.1.2 Résultats

La distribution des fréquences d'usage du transfert de la L1 entre les différents types d'EI varie quand il s'agit de l'interprétation ou de la mémorisation, comme l'indiquent les résultats présentés dans le graphique suivant :

Figure 38. Taux du transfert conscient de la L1 en fonction du type d'EI : interprétation et mémorisation



Les *EI identiques* disposent d'un niveau de taux de transfert de la L1 assez haut par rapport aux autres types d'EI, que ce soit dans l'interprétation ou dans la mémorisation ; certains types d'EI ont un taux de transfert de la L1 plus élevé dans la mémorisation par rapport à l'interprétation, comme les *EI similaires* et les *EI différentes* ; en revanche, les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques* sont celles dont l'usage du transfert de la L1 diminue nettement en mémorisation. Nous constatons statistiquement une différence significative entre ces différents types d'EI en termes de fréquence d'usage du transfert de la L1 ($p < 0,001$) dans ces deux situations.

Dans l'interprétation des EI (Figure 39), les différences significatives du taux d'usage du transfert de la L1 permettent de classer ces EI en quatre groupes distincts. Au sein du même groupe, les taux de transfert sont proches. Commençons par le groupe d'EI dont le transfert est le plus utilisé dans l'interprétation : les *EI identiques*. Ensuite ce sont les *EI faux-amis* qui sont en deuxième position juste après les *EI identiques* ($p = 0,016 < 0,05$). Le groupe d'EI qui se trouve au niveau intermédiaire est composé d'*EI similaires* et d'*EI différentes*, dont les taux d'usage du transfert de la L1 sont assez proches ($p = 0,375 > 0,05$). Enfin, l'interprétation des *EI spécifiques* semble provoquer significativement moins l'usage du transfert de la L1 que les autres types d'EI ($p < 0,01$ avec tout type d'EI).

Figure 39. Transfert de la L1 en fonction du type d'EI : interprétation hors contexte

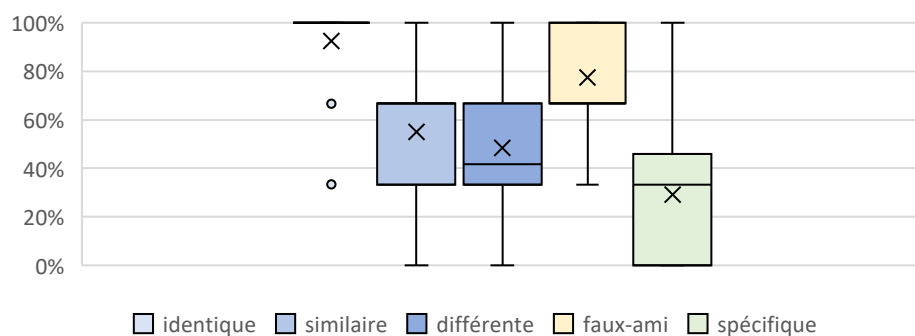


Tableau 36. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	*	***	***
Similaire	***	***	NS	
Différente	**	***		
Faux-ami	***			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative.

Dans la mémorisation des EI, nous obtenons trois groupes d’EI qui ont des taux significativement distincts les uns des autres. Les *EI identiques* mobilisent, cette fois-ci, presque autant la stratégie du transfert de la L1 que les *EI similaires* et les *EI différentes*. En effet, aucune différence significative n’est constatée entre ces trois types d’EI (entre *EI identiques* et *EI similaires*, $p = 0,481 > 0,05$; entre *EI identiques* et *EI différentes*, $p = 0,594 > 0,05$; entre *EI similaires* et *EI différentes*, $p = 0,977 > 0,05$). Les *EI faux-ami* viennent par la suite, avec un taux d’usage du transfert de la L1 est significativement moins élevé que les trois premiers types d’EI ($p < 0,001$), mais nettement plus élevé que les *EI spécifiques* ($p = 0,029 < 0,05$). En effet, la mémorisation des *EI spécifiques* ne mobilise en général pas de transfert de la L1.

Figure 40. Transfert conscient de la L1 en fonction du type d’EI : mémorisation

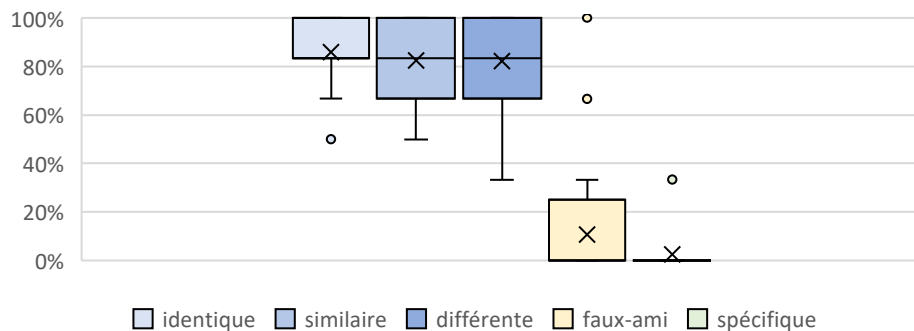


Tableau 37. Comparaison des différences significatives

	Spécifique	Faux-ami	Différente	Similaire
Identique	***	***	NS	NS
Similaire	***	***	NS	
Différente	***	***		
Faux-ami	*			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS : pas de différence significative.

3.2.1.3 Discussion

Le choix de l'usage d'une stratégie consciente du transfert de la L1 semble être impacté par le type d'équivalence entre les EI de la L1 et de la L2, et par le type de tâche. Lorsque l'apprenant interprète hors contexte le sens d'une EI inconnue en L2, il s'appuie davantage sur la similitude formelle (ou lexico-syntaxique) entre cette EI et une EI qu'il connaît en L1 ; dans la mémorisation des EI, le transfert de la L1 est surtout utilisé quand il y a une équivalence sémantique. Les résultats montrent aussi que pour la mémorisation des EI possédant une équivalence en L1 (*EI identiques*, *EI similaires* et *EI différentes*), certains apprenants préféreraient recourir à d'autres stratégies que le transfert des EI équivalentes en L1 (le taux du transfert de la L1 pour ces EI n'atteint pas tous 100%). D'ailleurs, le transfert de la L1 est *a priori* difficilement mis en œuvre pour mémoriser les *EI faux-amis* et les *EI spécifiques*. Dans notre recherche, nous avons observé qu'une quantité très faible⁷⁸ d'apprenants se réfèrent tout de même à une EI de la L1 pour mémoriser une EI de la L2, malgré l'absence d'équivalence sémantique et lexico-syntaxique entre ces deux EI. En réalité, ces apprenants empruntent surtout la procédure de détournement ou d'opposition (section 3.1.3). Et souvent, le sens ou la forme retenue est partiellement erroné(e).

3.2.2 Niveau de français et auto-perception du niveau de L2

Nous nous intéressons ici aux relations qui existent entre l'usage du transfert conscient de la L1 et deux variables concernant directement les apprenants : leur niveau de français et leur auto-perception de leur niveau de français. En effet, si l'usage du transfert de la L1 relève d'un choix cognitivement conscient, ce choix pourrait être aussi en lien avec la perception qu'a l'apprenant de son propre niveau de français.

3.2.2.1 Méthode d'analyse

Pour répartir les apprenants selon l'auto-perception de leur niveau de français, nous exploitons les réponses à la grille auto-évaluative de compétences du français (selon le CECRL, 2001) (Annexe 7). Nous distinguons trois groupes d'apprenants selon l'écart entre leur niveau attesté (certifié par les tests de langue officiels) et leur niveau autoévalué : (i) ceux qui surestiment leurs propres compétences, (ii) ceux qui au contraire se sous-estiment, et enfin (iii) ceux qui se

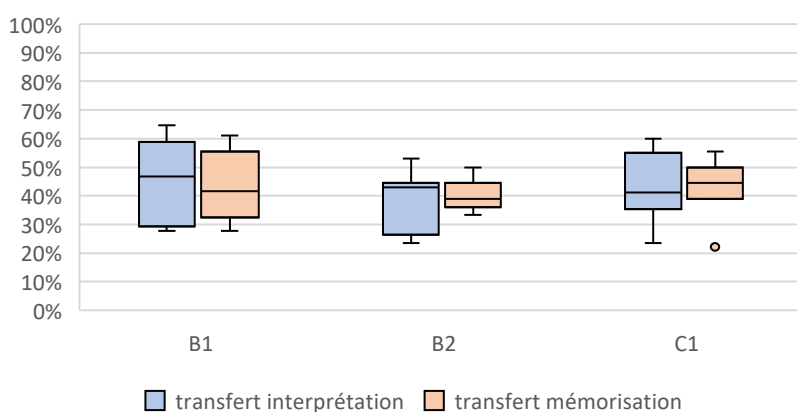
⁷⁸ Nous comptons, sur 120 occurrences pour chaque type d'EI, 13 occurrences d'*EI faux-amis* et 3 occurrences d'*EI spécifiques* pour lesquelles les apprenants utilisent leurs connaissances liées à la L1 par des procédures de détournement ou d'opposition.

jugent avec justesse. Il convient de souligner que cette variable, ainsi que le profil d'apprentissage du français (abordé plus tard), ne sont pas entrés en ligne de compte dans le recrutement des participants à notre recherche, le nombre des apprenants répartis selon ces variables n'est de ce fait pas homogène.

3.2.2.2 Résultats

Les résultats concernant la distribution des fréquences d'usage du transfert de la L1 entre les différents groupes d'apprenants selon leur niveau de français sont présentés dans le graphique suivant :

Figure 41. Taux d'usage du transfert conscient de la L1 en fonction du niveau de français (B1-C1)



D'après nos résultats, l'usage du transfert conscient de la L1 est assez équitable au sein des apprenants ayant un niveau de français entre B1 et C1, non seulement dans l'interprétation du sens des EI inconnues hors contexte ($p = 0,139 > 0,05$), mais aussi dans la mémorisation des EI ($p = 0,716 > 0,05$).

Selon les résultats de l'auto-évaluation, nous obtenons une nouvelle répartition des apprenants en trois groupes :

Tableau 38. Nombre des apprenants selon leur auto-évaluation du niveau de français

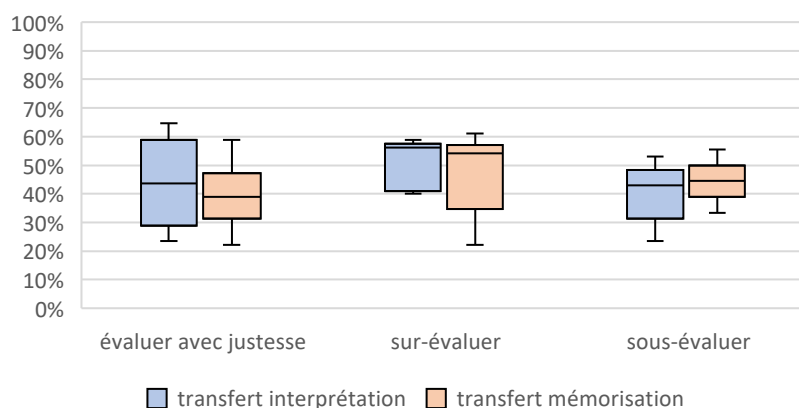
Nombre d'apprenants qui se sous-évaluent			Nombre d'apprenants qui évaluent justement			Nombre d'apprenant qui se surévaluent		
B1	B2	C1	B1	B2	C1	B1	B2	C1
1	10	6	9	3	5	4	0	2
Au total : 17			Au total : 17			Au total : 6		

Les apprenants qui surévaluent leur niveau de français sont moins nombreux que les apprenants qui se sous-évaluent ou s'évaluent avec justesse. Il semble qu'une majorité de participants de

niveau B1 perçoivent de façon assez juste leur niveau de français, alors que la plupart de participant de niveau B2 sous-évaluent leur niveau de français.

En ce qui concerne le taux de transfert de la L1 chez ces apprenants répartis selon leurs différentes perceptions à propos de leur propre niveau de français, les résultats de notre enquête sont présentés dans le graphique suivant :

Figure 42. Taux de transfert conscient de la L1 en fonction de l'auto-évaluation du niveau de français



D'après ces résultats, l'usage du transfert de la L1 ne varie pas selon l'auto-perception du niveau en L2 des apprenants. En effet, il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes d'apprenants ni dans l'interprétation ($p = 0,20 > 0,05$), ni dans la mémorisation ($p = 0,085 > 0,05$).

3.2.2.3 Discussion

Tout comme le taux de réussite aux tests, le taux d'usage du transfert conscient de la L1 ne semble pas affecté par le niveau de français des apprenants. L'hypothèse d'Andersen (1978) selon laquelle le manque de connaissances en L2 déclencherait un recours accru à la L1 n'est donc pas validé pour un transfert conscient. Les résultats sont également loin de soutenir l'idée que l'estimation de son propre niveau de L2 déclencherait l'usage du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2. Cela n'exclut pas néanmoins un possible usage du transfert « inconscient » de la L1 dont la fréquence serait fonction du niveau de l'apprenant.

Il se peut également que les apprenants de niveau B1, B2 et C1 ne présentent pas de compétences suffisamment distinctes en L2 pour influencer leur apprentissage des EI. Ils pourraient avoir développé des stratégies d'apprentissage assez semblables, notamment dues à l'influence profonde de la même L1 et/ou d'un enseignement assez unifié du français en Chine. Cela se manifesterait aussi au niveau des habitudes d'apprentissage du français, qui auraient

une influence elles aussi dans l'apprentissage des EI. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point et d'étudier le lien entre les habitudes d'apprentissage du français et l'usage du transfert conscient de la L1 (section 3.2.4). De plus, face aux EI, éléments peu étudiés de l'input de la L2, tous les apprenants, indépendamment de leur niveau général de maîtrise de la L2, auraient tendance à minorer l'apprentissage des EI et se trouveraient avec le même niveau d'acquisition des EI.

3.2.3 Psychotypologie

D'après Kellerman (1977), les EI sont généralement perçues par les apprenants étrangers comme des éléments appartenant à la « zone spécifique » de la L2 et ne sont donc pas destinées à être « transférables » d'une langue à l'autre. Cependant, nos résultats font apparaître l'usage chez les étudiants d'un transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI. Faut-il comprendre qu'à l'opposé de ce qu'affirme Kellerman, les apprenants ne considèrent pas les EI comme des « éléments spécifiques de la L1 » ? Et se pourrait-il que l'apprentissage des EI soit affecté par la perception de la distance entre la L1 et la L2 des apprenants (« psychotypologie », selon les termes de Véronique, 1992) ?

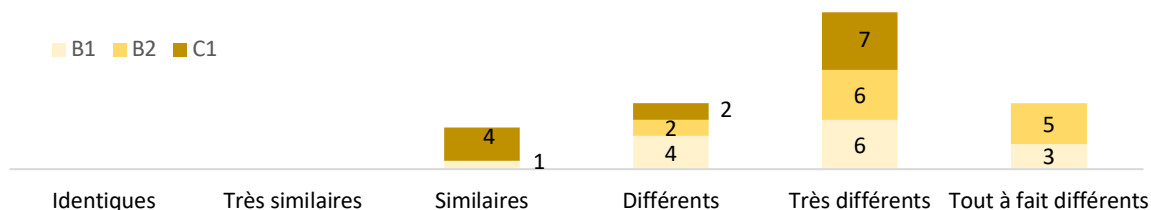
3.2.3.1 Méthode d'analyse

Il convient de préciser que cette représentation de la distance interlinguistique relève du niveau général de la L1 et qu'elle ne se limite pas au niveau linguistique. En effet, d'après nous, l'interprétation et l'apprentissage des EI mobiliseraient aussi les connaissances socio-culturelles liées aux langues, ce qui est justifié par notre analyse du contenu du transfert de la L1 (sections 3.1.2). L'évaluation de la perception de la distance entre les langues par l'apprenant n'est pas relevée pour chacune des EI étudiées. Cette perception est évaluée une seule fois en amont de tous les tests afin de ne pas être influencés par ceux-ci ni par les EI que nous présentons. La psychotypologie des apprenants répartit les participants en six groupes : ceux qui pensent que la L1 et la L2 sont (i) identiques, (ii) assez similaires, (iii) similaires, (iv) différentes, (v) assez différentes et (vi) tout à fait différentes. Nous recourons ensuite à l'analyse de la variance (Kruskal-Wallis) pour voir si la distribution du taux de transfert de la L1 dans l'interprétation et la mémorisation des EI est significativement différente entre ces apprenants.

3.2.3.2 Résultats

Voici la répartition des participants selon leur perception de la distance interlinguistique :

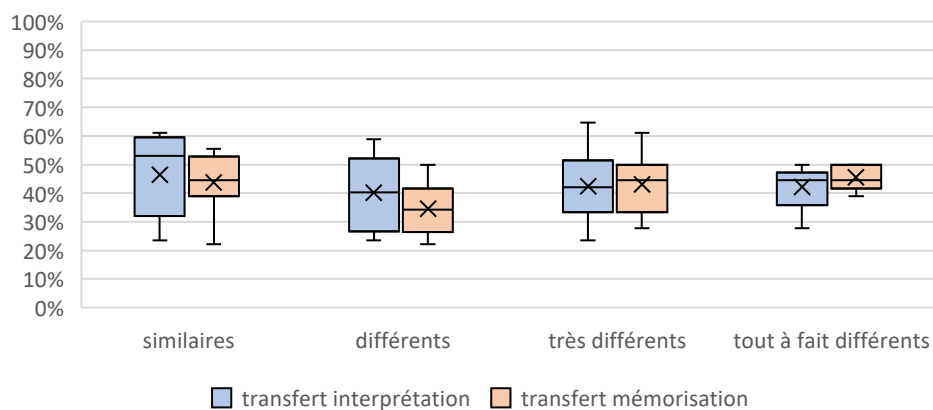
Figure 43. Perception de la distance interlinguistique (nombre d'apprenants)



La plupart des participants (87,5%) pensent que le chinois et le français sont différents à des degrés variés. La répartition est en forme de cloche, dont l'apex est constitué par les apprenants se concentrant sur la valeur « très différents ». Ceux qui considèrent les deux langues et les deux cultures comme similaires sont principalement les apprenants ayant un niveau C1 en français.

La distribution du taux de transfert de la L1 de chaque groupe d'apprenants selon leur représentation de la distance entre le chinois et le français, est présentée dans le graphique suivant :

Figure 44 Taux d'usage du transfert conscient de la L1 selon la « psychotypologie » des apprenants



Si nous faisons une distinction entre les apprenants considérant qu'il existe une similarité entre le français et le chinois (catégorie « similaires ») et ceux une différence à des degrés variables (catégorie « (très ou tout à fait) différentes »), le transfert de la L1 semble en général plus élevé chez les apprenants considérant qu'il existe une similarité. Cependant, aucune différence statistique n'est constatée ni entre ces deux catégories (pour l'interprétation, $p = 0,338 > 0,05$; pour la mémorisation, $p = 0,503 > 0,05$), ni entre les quatre groupes d'apprenants (« similaires »,

« différentes », « très différentes » et « tout à fait différentes ») (pour l'interprétation, $p = 0,787 > 0,05$; pour la mémorisation, $p = 0,212 > 0,05$).

Si nous ne trouvons pas de lien entre la perception de la distance interlinguistique et le transfert de la L1 dans l'interprétation des EI, est-ce parce que le choix d'une stratégie d'interprétation d'un apprenant pourrait être influencé par les succès ou les échecs de ses expériences de transferts provenant des déductions avec les EI précédentes ? Pour vérifier cela, nous refaisons la même étude en nous basant uniquement sur les résultats de la première EI proposée (*avoir le cœur gros*). Les résultats du test exact de Fisher indiquent néanmoins que la perception générale de la distance interlinguistique n'affecte pas non plus significativement le choix d'usage du transfert de la L1 dans l'interprétation hors contexte de la première EI de notre liste ($p = 0,730 > 0,05$).

3.2.3.3 Discussion

Les résultats de notre étude confirment l'absence de l'influence de la perception de la distance interlinguistique sur l'usage du transfert de la L1. Est-ce que cela revient à dire que l'apprentissage des EI modifierait à son tour la représentation de la distance entre la L1 et la L2 ? Notre hypothèse est la suivante. Chaque fois qu'il y a vérification du sens d'une EI, cette représentation s'actualiserait. Après l'apprentissage de toutes ces EI, variées en degré d'équivalence interlinguistique, les apprenants modifieraient leur conception sur la distance ou la proximité entre la L1 et la L2, et adapteraient ainsi leurs stratégies de mémorisation des EI à cette nouvelle représentation. Ce processus serait d'autant plus fort que les apprenants ont peu de contact avec les EI en L2.

3.2.4 Habitudes d'apprentissage de la L2 (ressenties par les apprenants)

Les habitudes d'apprentissage du français sont une autre variable dont nous examinons la relation avec le transfert conscient de la L1. Meisel (1983) pense que ce lien est plausible, notamment chez les apprenants qui « se focalisent sur les structures de la langue [l'ordre des mots, la grammaticalité du mot] au lieu du sens » (notre traduction, Meisel, 1983 : 22). Comme l'indiquent certains chercheurs, le transfert en acquisition lexicale et grammaticale fait en général intervenir le processus de traduction. Nous nous demandons si les apprenants habitués à l'utilisation de la traduction dans l'apprentissage du français sont aussi particulièrement enclins au transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI françaises.

Il nous manque de moyen pour mesurer la force effective de ces habitudes chez les participants, les réponses que nous recueillons grâce à notre questionnaire peuvent donc être biaisées par la subjectivité des apprenants. De ce fait, nous précisons qu'il ne s'agit que d'une perception, comme pour la psychotypologie, des apprenants sur leur propre apprentissage du français.

3.2.4.1 Méthode d'analyse

Nous investiguons le lien entre le taux d'usage du transfert de la L1 et les habitudes d'apprentissage suivantes :

- 1) Focalisation sur la forme de la langue par rapport au sens lors de la production ;
- 2) Importance accordée à la grammaire par rapport aux autres aspects de la L2 ;
- 3) Utilisation de la traduction.

Les items 1 et 2 sont respectivement associés à l'importance accordée à la forme et aux règles grammaticales de la L2. L'item 3 est relatif à l'usage de la traduction dans l'apprentissage en général, qu'il puisse s'agir d'une traduction de la L1 vers la L2 ou du contraire.

C'est le choix de répondre entre « jamais », « rarement », « souvent » et « toujours » qui classe les apprenants en différents groupes. De même que pour l'étude précédente, nous procédons essentiellement à un traitement statistique pour relever le lien entre ces éléments et le taux d'usage du transfert.

3.2.4.2 Résultats

Les résultats des analyses de la variance à un seul facteur sont présentés dans le tableau suivant :

Figure 45. Lien entre transfert conscient de la L1 et habitudes d'apprentissage de la L2 (test de la variance Kruskal-Wallis)

Sig. Asymp.	Transfert dans l'interprétation	Transfert dans la mémorisation
Focalisation sur la forme	0,935	0,090
Focalisation sur la grammaire	0,955	0,002**
Utilisation de la traduction	0,665	0,001**

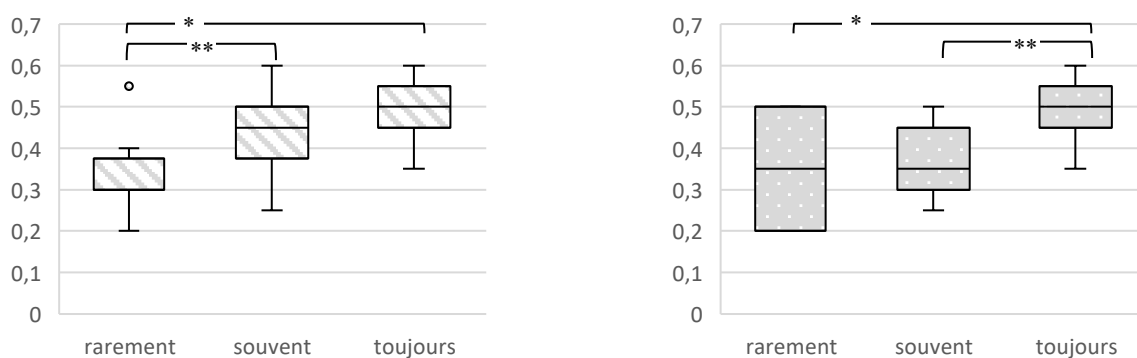
N = 40 ; * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

D'après les résultats, le taux d'usage du transfert de la L1 dans la mémorisation des EI varie significativement selon le niveau d'importance que les apprenants accordent aux règles grammaticales ($p = 0,002 < 0,01$) et selon leur niveau de dépendance à la traduction ($p = 0,001 <$

0,01). Néanmoins, aucune différence n'est constatée en termes d'usage du transfert de la L1 chez ceux qui déclarent se focaliser plus ou moins sur la forme de la L2. Aucun de ces trois aspects de l'apprentissage du français ne semble lié à l'usage du transfert de la L1 dans l'interprétation des EI inconnues en L2 ($p > 0,05$).

Les apprenants qui déclarent faire « rarement » attention à la grammaire dans leur apprentissage du français utilisent significativement moins de transfert de la L1 par rapport à ceux qui accordent plus d'attention à cet aspect de la langue. Et ceux qui indiquent utiliser « toujours » la traduction dans l'apprentissage du français recourent significativement plus à la L1 pour mémoriser les EI en L2 :

Figure 46. Lien entre transfert conscient de la L1 et focalisation sur la grammaire (gauche) / et utilisation de la traduction (droite) dans l'apprentissage de la L2



3.2.4.3 Discussion

Nous pouvons considérer que l'usage du transfert conscient de la L1 est lié à la conception de l'apprentissage de la L2. D'après les résultats, un apprenant qui se focalise sur les règles grammaticales aurait aussi tendance à recourir à ses connaissances en L1 pour mémoriser les EI en L2. Cela correspond à l'hypothèse de Meisel (1983). D'autre part, l'apprenant qui recourt souvent à la traduction dans l'apprentissage du vocabulaire utilise aussi davantage le transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI. Notre hypothèse a donc été validée. Si nous n'observons pas de lien de ce type dans l'interprétation des EI, c'est probablement parce que, comme pour la psychotypologie, le choix d'une stratégie d'interprétation pour une EI inconnue est constamment influencé par l'expérience d'interprétation des EI précédemment vues. En revanche, dans la mémorisation, cette influence serait moindre et les « anciennes habitudes » reprendraient leur place.

3.3 Effet du transfert conscient de la L1

Nous nous intéressons ici à l'impact que joue le transfert conscient de la L1 : sur la réussite des EI dans une tâche donnée (section 3.3.1), sur le temps de réflexion nécessaires à la réalisation de différents tests (section 3.3.2), et enfin sur la maîtrise des compétences précises liées aux EI (mesurée par la fréquence d'erreurs correspondantes, section 3.3.3).

3.3.1 Transfert conscient de la L1 et réussite de différentes tâches

Cette section a pour objectif de vérifier s'il y a un lien entre l'usage du transfert de la L1 et le degré de réussite aux tests. Autrement dit, est-ce que la réussite aux tests est liée directement à l'usage conscient du transfert de la L1 ? Si c'est le cas, le transfert de la L1 favorise-t-il l'acquisition des EI et permet-t-il à l'apprenant de mieux réussir les différents tests liés aux EI ? Ou au contraire, entraîne-t-il plus d'erreurs dans la production ou la compréhension des EI ?

3.3.1.1 Méthode d'analyse

Dans cette étude, nous utilisons essentiellement le test d'indépendance Khi-carré qui permet d'indiquer le lien entre l'usage du transfert de la L1 et le degré⁷⁹ de réussite de chaque EI dans différentes tâches.

Figure 47. Méthodologie : étude de l'effet du transfert conscient de la L1 sur la réussite des tests

Item	Données	Analyse quantitative
Effet de l'usage du transfert de la L1 sur la réussite des EI dans les tests	Degré de réussite de chaque EI dans chaque test de Phase II (à trois échelles : 0, 0.5, 1) ; Usage du transfert de la L1 repéré via l'analyse des stratégies de mémorisation (étape 5 Phase II)	Test d'indépendance Khi-carré (usage ou non du transfert de la L1 et degré de réussite) pour chaque EI dans chaque test

Nous n'avons pas pu réaliser les tests statistiques pour vérifier le lien entre l'usage du transfert et degré de réussite sur les deux EI : *avoir la main verte* et *perdre la face* car l'usage du transfert conscient est strictement le même chez tous les participants. En effet, aucun apprenant n'utilise le transfert conscient pour mémoriser *avoir la main verte*, et tous les apprenants utilisent le transfert conscient pour mémoriser *perdre la face*. Cela explique pourquoi les résultats manquent pour ces deux EI dans tous les tests.

⁷⁹ À trois degrés : correct, partiellement correct et incorrect.

3.3.1.2 Résultats

(1) Test de remplissage différé

Les résultats des tests d'indépendance Khi-carré pour chaque EI sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 39. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de remplissage différé (test d'indépendance Khi-carré, test V de Cramer)

Type d'EI	EI	Khi2	V-Cramer ⁸⁰	df	Sig.
Identiques	<i>Tourner la page</i>	2,140	0,231	2	0,343
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	2,962	-0,276	1	0,085
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	--	-----
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	2,591	0,255	2	0,274
	<i>Chercher la petite bête</i>	7,582	0,435	2	0,023*
	<i>Tomber à l'eau</i>	0,247	0,080	2	0,884
Différentes	<i>Tourner autour du pot</i>	0,862	0,153	2	0,650
	<i>Vider son sac</i>	1,905	0,218	2	0,386
	<i>Tenir la chandelle</i>	1,224	0,175	2	0,542
Faux-amis	<i>Avoir le cœur gros</i>	2,399	0,248	2	0,301
	<i>Parler la langue de bois</i>	2,143	0,231	2	0,343
	<i>Avoir le bras long</i>	1,348	0,184	2	0,510
Spécifiques	<i>Donner carte blanche</i>	5,550	0,372	2	0,062
	<i>Prendre la mouche</i>	1,709	-----	2	0,425
	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	--	-----
Intermédiaires	<i>Casser sa pipe</i>	3,509	0,296	2	0,173
	<i>Travailler au noir</i>	2,463	-0,248	1	0,117
	<i>Porter le chapeau</i>	1,954	0,221	2	0,376

df : degré de la liberté ; Sig. : significativité statistique

N = 40 ; * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

D'après les résultats, le transfert de la L1 n'affecte pas significativement la réussite aux tâches de production onomasiologique pour la plupart des EI, sauf pour une EI similaire : *chercher la petite bête* ($p = 0,023 < 0,05$). L'effet de cet usage du transfert de la L1 est positif ($\phi = 0,435$).

(2) Test de définition

Dans une tâche sémasiologique tel que le test de définition, le transfert de la L1 semble affecter davantage les résultats.

⁸⁰ Test V de Cramer permet de comparer l'intensité du lien entre usage du transfert et degré de réussite.

Tableau 40. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de définition (test d'indépendance Khi-carré)

Type d'EI	EI	Khi2	V-Cramer	df	Sig.
Identiques	<i>Tourner la page</i>	9,231	0,480	1	0,002**
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i> ⁸¹	-----	-----	--	-----
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	--	-----
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	0,140	-0,059	1	0,708
	<i>Chercher la petite bête</i>	19,798	0,704	1	0,000***
	<i>Tomber à l'eau</i>	6,013	0,388	1	0,014*
Différentes	<i>Tourner autour du pot</i>	0,014	0,020	1	0,904
	<i>Vider son sac</i>	3,252	-0,285	1	0,071
	<i>Tenir la chandelle</i>	-----	-----	--	-----
Faux-amis	<i>Avoir le cœur gros</i>	0,913	-0,151	1	0,339
	<i>Parler la langue de bois</i>	0,045	-0,034	1	0,832
	<i>Avoir le bras long</i>	-----	-----	--	-----
Spécifiques	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	--	-----
	<i>Donner carte blanche</i>	5,366	-0,371	1	0,021*
	<i>Prendre la mouche</i>	0,880	-0,150	1	0,348
Intermédiaires	<i>Casser sa pipe</i>	0,234	0,076	1	0,629
	<i>Travailler au noir</i>	-----	-----	--	-----
	<i>Porter le chapeau</i>	5,199	0,361	1	0,023

df : degré de la liberté ; Sig. : significativité statistique
 N = 40 ; Sig : * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En effet, nous constatons que le degré de réussite dans la reconnaissance du sens des EI est lié positivement à l'usage du transfert de la L1 pour trois EI : une *EI identique* (*tourner la page*, $p < 0,01$) et deux *EI similaires* (*chercher la petite bête*, $p < 0,001$ et *tomber à l'eau*, $p < 0,05$). Néanmoins, le transfert de la L1 conduit davantage à une reconnaissance fautive du sens d'une *EI spécifique* (*donner carte blanche*, $p < 0,05$), ce qui paraît assez logique.

(3) Test de contexte

Les résultats montrent que, pour une tâche de contextualisation des EI, le transfert de la L1 joue un rôle négatif uniquement sur une *EI différente* : *tenir la chandelle*.

⁸¹ L'ensemble des participants ont un taux de réussite de 100% au test de définition pour l'expression *n'avoir que la peau sur les os*, que ce soit avec ou sans l'usage d'un transfert conscient. Il en est de même pour les expressions *tenir la chandelle*, *avoir le bras long* et *travailler au noir*, dont le taux de réussite au test de définition est de 100% chez tous les apprenants. Le test statistique ne donne donc pas de résultats concernant le lien entre usage du transfert et degré de réussite de ces expressions.

Tableau 41. Lien entre usage du transfert conscient et degré de réussite : test de contexte (test d'indépendance Khi-carré)

Type d'EI	EI	Khi2	V-Cramer	df	Sig.
Identiques	<i>Tourner la page</i>	1,111	0,167	1	0,292
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	0,301	-0,087	1	0,583
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	--	-----
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	0,649	0,127	2	0,723
	<i>Chercher la petite bête</i>	0,184	-0,075	1	0,668
	<i>Tomber à l'eau</i>	3,475	0,298	2	0,176
Différentes	<i>Tourner autour du pot</i>	0,336	-0,099	1	0,562
	<i>Vider son sac</i>	1,337	0,183	2	0,512
	<i>Tenir la chandelle</i>	4,103	-0,324	1	0,043*
Faux-amis	<i>Avoir le cœur gros</i>	1,422	0,193	2	0,491
	<i>Parler la langue de bois</i>	2,400	0,274	2	0,301
	<i>Avoir le bras long</i>	0,218	0,074	1	0,641
Spécifiques	<i>Donner carte blanche</i>	0,481	0,116	2	0,786
	<i>Prendre la mouche</i>	2,534	0,325	2	0,282
	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	--	-----
Intermédiaires	<i>Casser sa pipe</i>	0,121	0,057	1	0,728
	<i>Porter le chapeau</i>	0,856	0,154	1	0,355
	<i>Travailler au noir</i> ⁸²	-----	-----	--	-----

df : degré de la liberté ; Sig. : significativité statistique
N = 40 ; Sig : * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

3.3.2.3 Discussion

Si l'usage du transfert conscient de la L1 varie significativement en fonction du type d'EI (déterminé du point de vue interlinguistique), comme le montrent nos résultats, son effet sur la réussite des tests liés aux EI n'est pas aussi important qu'escompté. Nous avons repéré quelques EI de différents types dont la réussite d'acquisition est liée à l'usage du transfert de la L1. Nous précisons que, pour certaines EI, les apprenants peuvent bénéficier davantage de l'effet positif du transfert de la L1 pour réussir une tâche particulière (comme *tourner la page* dans une tâche de reconnaissance du sens, *tomber à l'eau* dans une tâche de production lexico-syntaxique) ou différentes tâches à la fois (comme *chercher la petite bête* dans les deux tâches mentionnées précédemment). À l'opposé, nous observons que pour d'autres EI, le transfert de la L1 peut mener davantage l'apprenant à l'échec d'une tâche par l'effet négatif du transfert de la L1 (comme *donner carte blanche* dans une tâche de reconnaissance du sens, *tenir la chandelle* dans une tâche de contextualisation). Il convient néanmoins de rappeler qu'il s'agit ici uniquement des résultats liés à un transfert de la L1 du type conscient.

⁸² Pas de résultats pour *travailler au noir* car tous les apprenants ont réussi à donner un contexte approprié au test de contexte.

3.3.2 Transfert conscient de la L1 et temps de traitement

Il est question, dans cette section, de découvrir si l'usage du transfert conscient de la L1 accélère ou au contraire, ralentit le traitement des EI dans une tâche onomasiologique (production lexico-syntaxique) ou sémasiologique (reconnaissance du sens).

3.3.2.1 Méthode d'analyse

Nous recourons principalement au test de comparaison U de Mann-Whitney pour vérifier la relation entre le temps de réflexion et l'usage du transfert conscient de la L1.

3.3.2.2 Résultats

(1) Test d'écrit différé

Selon les résultats des tests de comparaison de Mann-Whitney (Tableau 42), l'usage du transfert de la L1 n'a pas d'effet sur le temps de réflexion nécessaire à la production lexico-syntaxique de l'ensemble des EI :

Tableau 42. Lien entre usage du transfert de la L1 et temps de réaction : test de remplissage différé (Test U de Mann-Whitney)

Type d'EI	EI	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Identiques	<i>Tourner la page</i>	55	-0,165	0,869
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	50	-1,534	0,125
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	-----
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	109,5	-0,957	0,339
	<i>Chercher la petite bête</i>	38	-1,17	0,242
	<i>Tomber à l'eau</i>	164	-0,031	0,975
Différentes	<i>Tourner autour du pot</i>	105	-0,365	0,715
	<i>Vider son sac</i>	79	-0,35	0,726
	<i>Tenir la chandelle</i>	53	0,554	0,58
Faux-amis	<i>Avoir le cœur gros</i>	28	-0,415	0,678
	<i>Parler la langue de bois</i>	7	-0,434	0,665
	<i>Avoir le bras long</i>	81,5	-0,681	0,496
Spécifiques	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	-----
	<i>Donner carte blanche</i>	6	-1,029	0,303
	<i>Prendre la mouche</i>	7	-0,434	0,665
Intermédiaires	<i>Casser sa pipe</i>	20	-0,724	0,469
	<i>Travailler au noir</i>	117,5	-0,165	0,869
	<i>Porter le chapeau</i>	95	-0,31	0,757

Sig. : significativité statistique

N = 40 ; Sig : * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

(2) Test de définition

Sont présentés, dans le tableau suivant, les résultats des tests concernant le lien entre l'usage du transfert de la L1 et le temps de réaction pour la reconnaissance du sens de chaque EI :

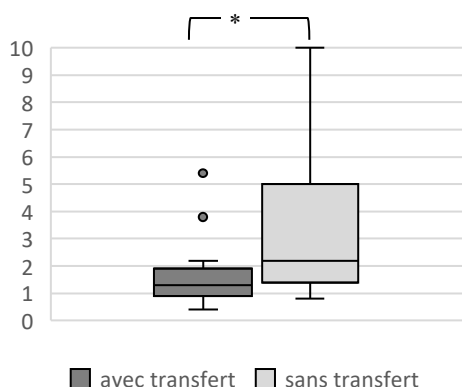
Tableau 43. Lien entre usage du transfert de la L1 et temps de réaction : test de définition (Test U de Mann-Whitney)

Type d'EI	EI	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Identiques	<i>Tourner la page</i>	64,5	-0,339	0,735
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	81,5	-0,246	0,806
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	-----
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	134,5	-1,485	0,138
	<i>Chercher la petite bête</i>	50,5	-0,982	0,326
	<i>Tomber à l'eau</i>	104	-2,506	0,012**
Différentes	<i>Tourner autour du pot</i>	137,5	-0,088	0,93
	<i>Vider son sac</i>	110	-0,196	0,845
	<i>Tenir la chandelle</i>	34	-1,672	0,095
Faux-amis	<i>Avoir le cœur gros</i>	34	-0,131	0,896
	<i>Parler la langue de bois</i>	37	-1,083	0,279
	<i>Avoir le bras long</i>	68,5	-1,189	0,234
Spécifiques	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	-----
	<i>Donner carte blanche</i>	22	-0,874	0,382
	<i>Prendre la mouche</i>	11	-0,2	0,841
Intermédiaires	<i>Casser sa pipe</i>	10,5	-1,648	0,099
	<i>Travailler au noir</i>	110	-0,957	0,338
	<i>Porter le chapeau</i>	144	-0,433	0,665

Sig. : significativité statistique
 N = 40 ; * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Nous constatons une seule différence significative entre le temps de réaction en fonction de l'usage du transfert de la L1 pour une EI similaire : *tomber à l'eau* ($p = 0,012 < 0,05$). Les résultats montrent que l'usage du transfert de la L1 semble permettre d'accélérer la recherche du sens de cette EI :

Figure 48. Temps de réaction de l'EI *tomber à l'eau* en fonction de l'usage du transfert de la L1



3.3.2.3 Discussion

L'usage du transfert conscient de la L1 n'a donc pas d'impact significatif sur le temps consacré au traitement des EI dans une tâche de production lexico-syntaxique, mais cet usage pourrait accélérer le traitement cognitif de certaines EI, comme le montre l'EI *tomber à l'eau*. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'usage du transfert de la L1 permet de mieux réussir la production lexico-syntaxique de cette même EI. Le transfert de la L1 semble alors avoir permis d'augmenter l'efficacité du traitement sémantique de cette expression. Cela pose la question de la particularité de cette EI par rapport aux autres EI. Autrement dit, le résultat découle-t-il de la proximité avec l'image véhiculée dans le sens littéral de l'EI correspondante en L1 ?

3.3.3 Sur la maîtrise des compétences

Nous nous intéressons à l'influence de la stratégie consciente du transfert de la L1 sur la maîtrise des compétences liées aux EI, à savoir les compétences sémantiques, lexico-syntaxiques et pragmatiques, mesurées principalement par le nombre d'erreurs du type correspondant.

3.3.3.1 Méthode d'analyse

Étant donné que les données concernées dans cette étude sont de même nature que celles dans la section précédente, nous utilisons la même méthode statistique.

3.3.3.2 Résultats

Les résultats des tests sont synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau 44. Lien entre usage du transfert conscient de la L1 et type d'erreurs

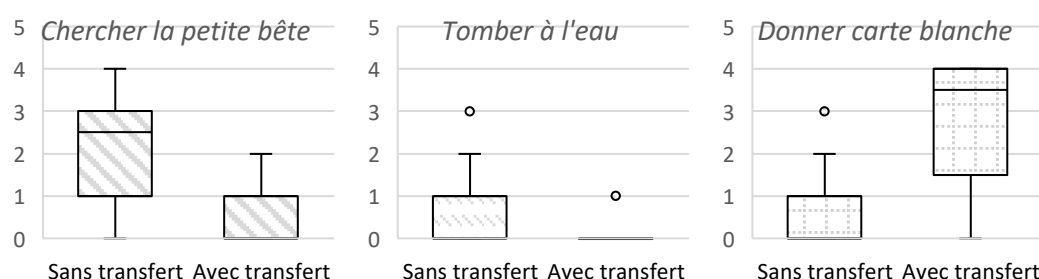
Type d'EI	EI/ Sig.	Sémantique	Lexico-syntaxique	Pragmatique
Identiques	<i>Tourner la page</i>	0,627	0,339	0,553
	<i>Perdre la face</i>	-----	-----	-----
	<i>N'avoir que la peau sur les os</i>	1,000	0,964	0,588
Similaires	<i>Marcher sur des œufs</i>	0,818	0,435	0,572
	<i>Chercher la petite bête</i>	0,000***	0,645	0,513
	<i>Tomber à l'eau</i>	0,011*	0,738	0,691
Différentes	<i>Tenir la chandelle</i>	0,498	0,203	0,098
	<i>Vider son sac</i>	0,097	0,395	0,983
	<i>Tourner autour du pot</i>	0,926	0,787	1,000
	<i>Avoir le bras long</i>	0,277	0,756	0,645

<i>Faux-amis</i>	<i>Parler la langue de bois</i>	0,613	1,000	0,294
	<i>Avoir le cœur gros</i>	0,465	1,000	0,819
<i>Spécifiques</i>	<i>Prendre la mouche</i>	0,964	0,513	0,776
	<i>Avoir la main verte</i>	-----	-----	-----
	<i>Donner carte blanche</i>	0,012*	0,075	0,509
<i>Intermédiaires</i>	<i>Porter le chapeau</i>	0,077	0,107	1,000
	<i>Casser sa pipe</i>	0,356	0,711	1,000
	<i>Travailler au noir</i>	1,000	0,359	1,000

N = 40 ; * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

La stratégie consciente du transfert de la L1 ne semble pas avoir d'influence sur le nombre d'erreurs lexico-syntaxiques et d'erreurs pragmatiques. Néanmoins, cette stratégie de transfert a un impact sur l'apparition des erreurs sémantiques, plus précisément par rapport à trois EI de différents types d'équivalence interlinguistique : *chercher la petite bête*, *tomber à l'eau* et *donner carte blanche*.

Figure 49. Transfert de la L1 et nombre d'erreurs sémantiques : *chercher la petite bête*, *tomber à l'eau*, *donner carte blanche*



3.3.3.3 Discussion

Les résultats concernant les trois EI (*chercher la petite bête*, *tomber à l'eau*, *donner carte blanche*) rejoignent ce que nous avons trouvé dans l'étude de l'effet du transfert de la L1 sur le degré de réussite des EI au test de définition. L'usage du transfert conscient de la L1 permet d'éviter les problèmes sémantiques, en particulier, pour deux EI : *chercher la petite bête* et *tomber à l'eau* ; cet usage permet aussi de mieux réussir la tâche de reconnaissance du sens. *A contrario*, l'usage de la stratégie consciente du transfert semble être défavorable à l'acquisition du sens de l'EI : *donner carte blanche*. Néanmoins, pour certaines EI, les liens que nous avons repérés entre le transfert conscient de la L1 et leur taux de réussite (ou d'échec) des tâches ne sont pas présents dans cette étude. Cela explique ainsi la nécessité de faire la différence entre la performance dans une tâche et l'acquisition des compétences particulières.

Pour résumer, le transfert conscient de la L1 pourrait permettre de diminuer les erreurs sémantiques avec certaines *EI similaires*. En revanche, avec certaines *EI spécifiques*, le transfert conscient de la L1 augmenterait le taux d'erreurs sémantique. Enfin, pour d'autres types d'EI, l'apparition des erreurs n'est pas corrélée avec le transfert de la L1, du moins pas avec un transfert conscient de la L1.

4. Synthèse des résultats de recherche

Dans cette dernière section, nous tenons à faire une synthèse des résultats de notre recherche sur les EI en vue de leur transposition didactique. Nous ouvrons ainsi notre recherche vers la dimension « pratique », c'est-à-dire en direction des didacticiens-pédagogues, sous forme de réflexions pédagogiques sur cinq aspects de l'enseignement des EI en L2.

4.1 Revues des résultats

En premier lieu, nous revisitons la notion d'équivalence en ce qui concerne les EI et sa pertinence d'un point de vue didactique. Nous abordons, en deuxième lieu, le fonctionnement du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI comme stratégie consciente, en nous basant sur les résultats de notre étude du transfert conscient de la L1.

4.1.1 Typologie d'EI interlinguistique

Nous avons adopté et remanié la notion d'équivalence que l'on trouve habituellement dans le domaine de la phraséologie, afin de dresser une typologie des EI que nous mentionnons fréquemment sous la dénomination « type d'EI selon la relation interlinguistique ». Au départ, nous avons déterminé cinq types d'EI : *EI identiques*, *EI similaires*, *EI différentes*, *EI faux-amis* et *EI spécifiques*. À la suite de la recherche-pilote, nous avons découvert un autre type d'EI que nous nommons *EI intermédiaires*. Pour cela, nous avons pris l'initiative de nous appuyer, non seulement sur l'équivalence sémantique et lexico-syntaxique (et image) des EI, mais aussi sur la façon dont les apprenants étrangers appréhendent ces dernières dans les tests onomasiologiques et sémasiologiques. Cependant, les trois EI *intermédiaires* de notre corpus, à cause de leur complexité en combinatoire, n'ont finalement pas été prises en compte dans la comparaison avec les autres types d'EI. De ce fait, nous ignorons la façon particulière dont les apprenants traitent ce type d'EI, ce qui constitue l'une des limites de notre recherche. Nous avons examiné les quatre principaux domaines de l'apprentissage des EI, indiqués comme suit :

- L'interprétation (la déductibilité et les stratégies) ;
- La perception de la difficulté ;
- La production sémasiologique (la reconnaissance du sens et le choix du contexte) ;
- La production onomasiologique (la production lexico-syntaxique).

Toutes les analyses liées à ces domaines ont été effectuées selon notre typologie fondée sur l'équivalence interlinguistique des EI. En effet, même si ce critère n'est que l'un des facteurs qui peuvent affecter le traitement des EI (les autres étant la longueur et la complexité syntaxique, le degré de métaphorisation, l'opacité sémantique), les analyses ont montré qu'il influençait significativement la plupart des résultats.

Nous présentons la synthèse, dans le Tableau 45, de la variété des performances des apprenants face à ces cinq types d'EI selon différentes tâches. Rappelons que les performances ne sont pas homogènes, et qu'elles peuvent varier en fonction de la tâche et du type d'EI. Ces résultats mettent notamment en évidence la nécessité de différencier les EI en trois grandes catégories afin de concevoir une intervention didactique plus efficace :

- 1) Les EI ayant une correspondance sémantique et lexico-syntaxique entre les EI de la L2 et de la L1 (*EI identiques*) ;
- 2) Les EI ayant uniquement une correspondance sémantique, et des compositions lexico-syntaxiques plus ou moins différentes entre les EI de la L2 et de la L1 (*EI similaires* et *EI différentes*) ;
- 3) Les EI n'ayant aucune correspondance sémantique (*EI faux-ami* et *EI spécifiques*).

En plus de permettre de prévoir de façon générale la déductibilité des EI selon le type d'équivalence, cette catégorisation peut aussi aider l'enseignant à concevoir des activités d'enseignement ou des exercices de consolidation / ou de remédiation pour accroître son efficacité dans l'acquisition. Par exemple, pour les EI du groupe (1), il serait bénéfique de donner plus de temps aux apprenants afin qu'ils puissent les intégrer dans leur lexique mental et se rappeler d'une possibilité de correspondance mot à mot. Des exercices à trous et des exercices de traduction peuvent être proposés pour consolider l'acquisition de la forme de ces EI, puisque l'aspect lexico-syntaxique pose davantage de problèmes que les autres aspects (sémantique et pragmatique). En ce qui concerne les EI du groupe (2), l'accent devrait être mis sur la différenciation des EI de la L2 et de la L1 afin d'atténuer l'interférence qu'elles suscitent. De plus, les exercices devraient être variés afin de répondre aux acquisitions de tous les aspects, puisque chaque aspect (sémantique, lexico-syntaxique et pragmatique) peut présenter autant d'erreurs. Quant au groupe (3), il serait préférable de les introduire en contexte de manière à favoriser la mémorisation de leur sens et d'éviter les erreurs de confusion formelle avec les EI de la L1 (*faux-amis*). En effet, leur sens constitue l'aspect le plus difficile à maîtriser.

Tableau 45. Apprenants face à différents types d'EI dans différentes tâches

Type d'équivalence avec une unité lexicale en L1	Déductibilité du sens (EI inconnues)	Production lexico-syntaxique (EI apprises en contexte)	Reconnaissance du sens (EI apprises en contexte)	Choix du contexte d'usage (EI apprises en contexte)	Compétences (EI apprises en contexte)
Identique - Sens idiomatique identique, constituants identiques.	Sans contexte : ++ En contexte : ++	Réussite : ++, sauf celles ayant une équivalence en L1 hautement lexicalisée ; Rapidité : o (notamment les apprenants de niveau B1)	Réussite : ++ Rapidité : ++	Pertinence : ++	Faiblesse dans l'aspect formel par rapport aux autres aspects (sémantique et pragmatique).
Similaire - Sens idiomatique identique, constituants partiellement identiques.	Sans contexte : + En contexte : +	Réussite* : +- Rapidité : o +	Réussite : + Rapidité : +	Pertinence : +	Les différents aspects méritent le même niveau d'attention dans l'acquisition ⁸³ .
Différente - Sens idiomatique identique, constituants différents.	Sans contexte : - En contexte : -			Pertinence : + (significativement moins pertinent que les <i>EI spécifiques</i>)	
Faux-ami - Sens idiomatique différent, constituants identiques.	Sans contexte : o En contexte : +	Réussite : o Rapidité : ++	Réussite : o Rapidité : +	Pertinence : +	Significativement plus de problèmes sémantiques que les autres types d'EI et par rapport aux autres aspects (formel et pragmatique)
Spécifique - Aucune équivalence.	Sans contexte : -/o En contexte : -		Réussite : o Rapidité : + (significativement moins rapide que les <i>EI similaires</i>)		

*4 degrés allant de o, le moins, à ++, le plus, en passant par – et + ;

*+ - : moins que ++ mais pas de différence significative ; * o + : plus que o mais pas de différence significative

⁸³ Les résultats montrent que les *EI similaires* et les *EI différentes* ont significativement plus d'erreurs pragmatiques que les autres types d'EI. Néanmoins, les résultats de notre analyse des erreurs (section 2.3 du Chapitre 5) indiquent que cela résulte de la non-maîtrise des aspects pragmatiques de leurs EI équivalentes en L1. Ces erreurs ne sont pas spécifiques à une EI du type particulier.

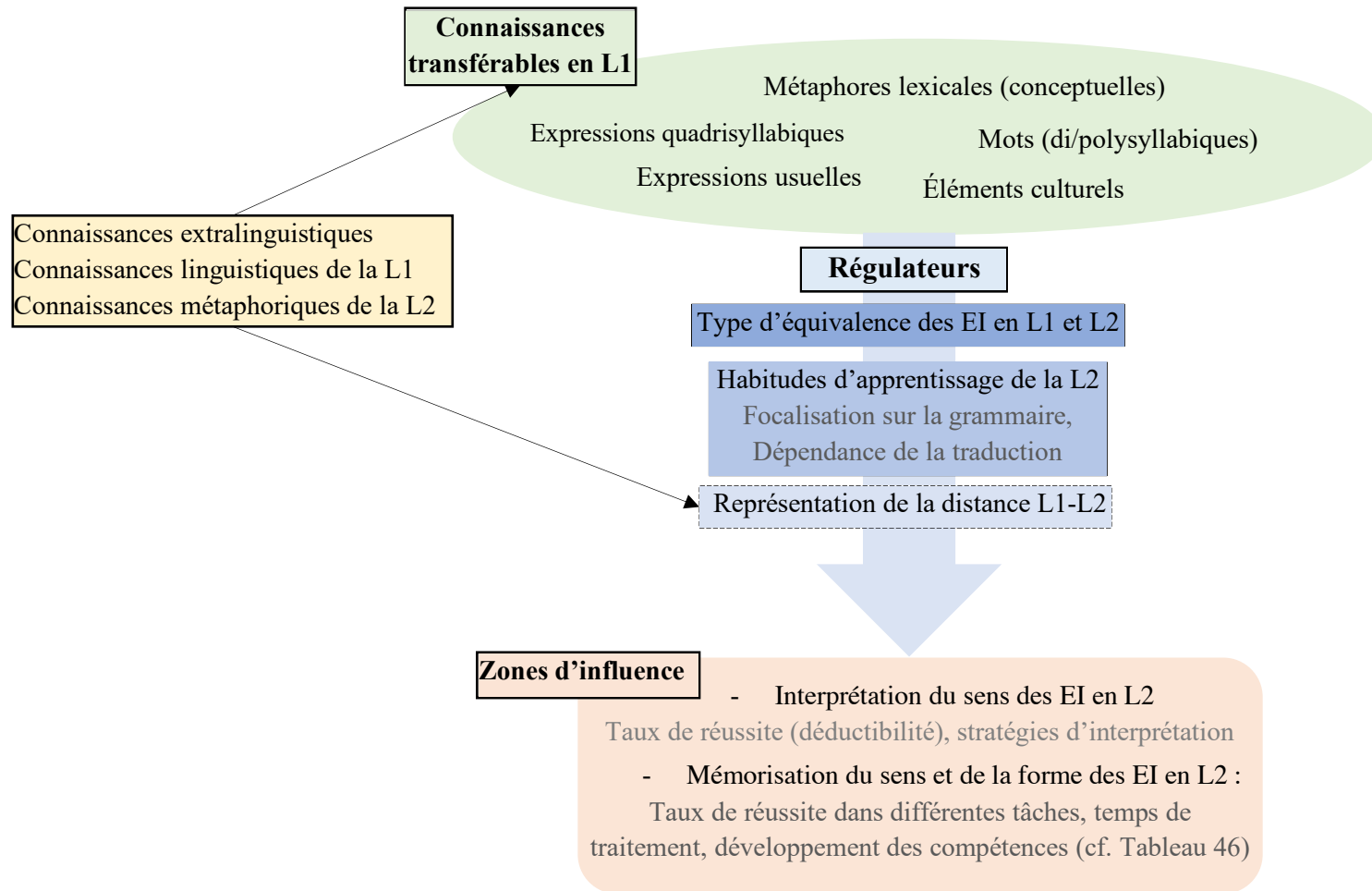
L'usage de ce tableau serait facilité si l'enseignant disposait de connaissances sur les équivalences des EI cibles dans la L1 des apprenants, grâce à son éventuel bilinguisme. Cependant elle ne doit pas être réalisée uniquement dans cette direction sous peine de se focaliser uniquement sur un enseignement contrastif. De plus, comme nous l'avons constaté, la mise en équivalence entre les EI peut varier d'un apprenant à l'autre. Imposer des EI équivalentes en L1 aux apprenants ne favoriserait pas nécessairement l'acquisition des EI en L2.

4.1.2 Fonctionnement du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2

Nous avons réalisé un schéma (Figure 50) pour représenter le fonctionnement du transfert conscient de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2 d'après notre recherche (selon les résultats présentés et analysés dans le Chapitre 5). Trois aspects du transfert de la L1 y sont présentés : *connaissances transférables en L1* (contenu), *régulateurs du transfert* (variables), *zones d'influence du transfert* (effets).

Les éléments que nous avons indiqués dans *connaissances transférables en L1* sont les connaissances en L1 des apprenants qui sont susceptibles d'être transférées dans différentes tâches concernant les EI en L2. Nous n'avons présenté que les éléments les plus marquants de notre recherche : les *EI chinoises*, en particulier les expressions quadrisyllabiques et usuelles, mais aussi les métaphores attachées aux mots, les mots dissyllabiques ou polysyllabiques, et d'autres éléments culturels en L1. La variété du contenu du transfert provenant de la L1 montre que l'apprenant peut exploiter toutes sortes de connaissances, principalement linguistiques, pour déduire le sens des EI en L2 et pour les mémoriser. Si les apprenants ne recourent pas unanimement aux mêmes EI en L1 et de la même façon, c'est que le transfert de la L1 est un choix cognitif individualisé et qui dépend fortement des connaissances en L1. En effet, la variété du contenu du transfert de la L1 s'accompagne de la variété des procédures de transfert utilisées par les apprenants (sections 3.1).

Figure 50. Fonctionnement du transfert de la L1 dans l'apprentissage des EI en L2



En ce qui concerne *les régulateurs du transfert*, ce sont des facteurs influençant le choix du transfert conscient de la L1. Le type d'équivalence des EI est un régulateur assez puissant. Lorsqu'il s'agit de l'interprétation de nouvelles EI en L2, le choix du transfert dépend essentiellement du degré de similitude formelle avec les EI connues en L1 ; dans la mémorisation, le transfert dépend plutôt du choix d'une équivalence sémantique. La puissance de ce régulateur consiste aussi dans le fait qu'il soit lié directement à la différence du degré de déductibilité des EI, en perception de la difficulté, et en performances des apprenants dans différentes tâches par rapport aux EI apprises (Tableau 45). Ensuite, nous avons montré que certaines habitudes d'apprentissage de la L2 des apprenants, plus précisément la focalisation sur les règles grammaticales et la dépendance par rapport à la traduction, sont corrélées avec la fréquence d'usage du transfert conscient de la L1 pour la mémorisation des EI. Enfin, la représentation des apprenants à l'égard de la distance entre L1-L2 régule également le choix du transfert conscient de la L1, notamment dans l'interprétation du sens des EI inconnues en L2. Son influence n'est pas constatée au regard des analyses statistiques, mais selon les analyses qualitatives concernant les stratégies d'interprétation des EI (section 1.2.2.1) et les procédures de transfert (sections 3.1.3.1 et 3.1.3.5).

Outre ces trois *régulateurs du transfert*, nous avons indiqué trois autres éléments communément reconnus pour influencer l'ensemble de l'apprentissage des EI, le jugement et le choix des stratégies d'apprentissage. Ce sont les *connaissances linguistiques*, les *connaissances extralinguistiques* et les *connaissances métaphoriques de la L2*.

Les *connaissances linguistiques* renvoient à toutes les connaissances liées aux langues antérieurement acquises ou en train d'être acquises par les apprenants. Les résultats de notre travail précisent que ce sont les différences individuelles dans les connaissances en L1 qui font que les apprenants n'accèdent pas tous de la même façon au sens des EI en L2 et ne mémorisent pas de la même façon ces EI. Sous le terme *connaissances extralinguistiques*, nous avons regroupé les connaissances du monde. Nous les considérons comme liées à une culture en particulier. Et comme dans de nombreux modèles d'acquisition des langues, le système extralinguistique est séparé du système linguistique. Les *connaissances métaphoriques de la L2* constituent, d'après nous, un autre type de connaissances importantes et qui pourraient influencer l'apprentissage des EI et qui fait généralement défaut chez les apprenants. D'après nous (mais aussi d'après certains chercheurs, section 2.1.7 du Chapitre 3), l'enrichissement des connaissances métaphoriques de la L2 (ou en métaphores conceptuelles dans la L2) pourrait favoriser l'apprentissage des EI (notamment celles 'anormalement décomposables', voir section 2.2.3 du Chapitre 2) et préparer les apprenants à développer des aptitudes en « lecture

métaphorique ou idiomatique » de la L2 au lieu de s’attacher au système métaphorique de la L1. Un participant de notre recherche a explicité lors de son interprétation du sens des EI que faute de connaissances en métaphore de la L2, il est naturel pour lui d’attribuer à l’EI de la L2 une métaphore qu’il connaît de la L1.

L’effet du transfert de la L1, en tant que stratégie consciente de mémorisation, n’est pas présent significativement sur les résultats de l’ensemble des EI. Dans l’état de notre recherche, ces résultats ainsi que nos analyses qualitatives (analyse des erreurs) nous permettent uniquement d’émettre quelques hypothèses sur l’effet du transfert conscient de la L1 dans l’apprentissage des EI. D’abord, l’influence du transfert se traduit différemment lorsqu’il s’agit du niveau syntaxique (choix du déterminant, de la préposition, présence d’un déterminant alors qu’il n’y en a pas, etc.) que des niveaux sémantique (reconnaissance du sens) et pragmatique (bon usage en contexte). Ensuite, l’effet du transfert varie selon le type d’EI. Pour synthétiser notre étude sur l’effet du transfert de la L1 dans l’apprentissage des EI, nous avons réalisé le Tableau 45. Les éléments entre parenthèses sont ceux dont le lien n’est pas prouvé statistiquement, mais hypothétiquement valide selon notre analyse des résultats.

Tableau 46. Effet du transfert conscient de la L1 sur la maîtrise des EI

	Type d’EI	<i>Identique</i>	<i>Similaire</i>	<i>Différente</i>	<i>Faux-amis</i>	<i>Spécifique</i>
Tâche	Production lexico-syntaxique	(Négatif)	Positif	----		
	Reconnaissance du sens	Positif		----	Négatif	
	Contextualisation	Négatif, si l’EI correspondante en L1 n’est pas maîtrisée			----	
Compétences	Sémantique	----	Positif	----	Négatif	
	Lexico-syntaxique	----				
	Pragmatique	----				
Charge en traitement		Accélérer le traitement des <i>EI similaires</i> dans une tâche de reconnaissance du sens				

Les *EI identiques* occasionnent davantage de tâches réussies chez les apprenants que les autres types d’EI, alors que la référence à la L1 est également la plus présente pour leur mémorisation. Néanmoins, nos tests montrent que le transfert conscient de la L1 ne joue pas un effet significativement positif sur la production lexico-syntaxique de ce type d’EI. Au contraire, le problème le plus fréquent que nous avons observé avec l’EI *perdre la face* semble plutôt le fruit d’une influence négative de la L1, dû à un phénomène de « concurrence avec la correspondance en L1 dans le lexique mental » (section 2.3.2.1). Nous émettons donc l’hypothèse que le transfert de la L1 pourrait jouer un effet nul à négatif dans la production lexico-syntaxique des

EI identiques, mais qu'il jouerait un effet plutôt positif lors d'une tâche de reconnaissance de ce même type d'EI.

Nous supposons aussi que la stratégie consciente du transfert de la L1 pourrait aider à augmenter la réussite de la reconnaissance du sens des *EI similaires*, et même favoriser la maîtrise des compétences sémantiques de celles-ci. Au contraire, le transfert semble bloquer la réussite des apprenants dans la tâche de reconnaissance du sens des *EI spécifiques* et freiner l'acquisition sémantique de celles-ci.

Pour expliquer le lien négatif entre le transfert de la L1 et l'EI *tenir la chandelle* dans une tâche de contextualisation, il convient de souligner que cela relèverait du problème de la maîtrise des EI en L1 : l'erreur sur une EI en L1 serait, en effet, transposée à l'usage de son équivalence en L2 (analyse des erreurs du test de contexte dans la section 2.3.2.3). Cela touche toutes les EI quel que soit le type d'équivalence interlinguistique, c'est par exemple le cas de l'EI *marcher sur des œufs* dans l'interprétation du sens en contexte (section 1.1.2.1). Nous supposons donc que le transfert pourrait avoir de l'impact négatif notamment lorsque l'EI correspondante en L1 ne serait pas maîtrisée dans son aspect pragmatique. Ce type d'effet pourrait exister également pour l'acquisition de la compétence sémantique, mais dans le cadre de notre recherche, nous n'en avons pas trouver trace.

4.2 Perspectives didactiques

Les cinq réflexions didactiques suivantes se basent sur nos résultats et observations dans le cadre de notre recherche, tout en prenant en compte les particularités du contexte d'enseignement, les caractéristiques des EI et les théories d'acquisition du vocabulaire en L2. Ces réflexions non-exhaustives ne permettent pas d'envisager pleinement une pratique de classe. Nous laissons donc aux enseignants le soin de s'en emparer, de les réinvestir, de les tester, de les compléter afin d'en nourrir leurs propres expériences d'enseignement.

4.2.1 Intégrer les EI en classe de langue étrangère

Les EI sont loin d'être homogènes. Pulido (2010) propose de les choisir selon les compétences visées, par exemple les EI métaphoriques peuvent être mises à contribution pour développer des compétences dans l'interprétation des métaphores en L2, les EI opaques pour sensibiliser au caractère conventionnel du langage, et les EI ayant un sens littéral plausible pour s'exercer au repérage sémantique. L'exploitation de l'hétérogénéité des EI permet l'intégration de celles-ci dans la didactique des langues. Le CECRL (2001) propose d'ailleurs d'intégrer les EI dans

différentes composantes de la langue : socioculturelle, lexicale et pragmatique. D'après nous, l'apprentissage des EI peut se faire parallèlement avec celui de la langue en général. Les résultats de notre recherche montrent que l'acquisition des EI est complète lorsque les aspects sémantique, syntaxique et pragmatique sont tous acquis. Cela suggère que travailler simultanément tous ces aspects permettrait l'automatisation de leur activation dans le lexique mental. De plus, le figement de la langue étant un phénomène linguistique auquel nous devons sensibiliser les apprenants assez tôt, les EI constituent un bon outil pour y parvenir.

4.2.2 Choisir des EI selon la progression du niveau en L2

Dans la démarche d'intégration des EI dans la didactique des langues se pose la question du choix des EI. En effet un choix s'impose puisque les EI ne présentent pas toutes le même niveau de difficulté. Leur enseignement doit donc être progressif. Certains chercheurs comme Pulido (2010) et de Serres (2011), proposent de commencer avec les EI brèves, familières et composées de mots courants, de poursuivre avec les EI plus longues et/ou qui portent un sens métaphorique et transparent, et enfin de finir avec les EI sémantiquement opaques et syntaxiquement irrégulières. D'autres, par exemple Sugano (1981) et Cooper (1998), conseillent de déterminer la progression de l'enseignement des EI en fonction de leur degré d'équivalence avec les EI en L1 des apprenants. Comme le montre notre recherche, la complexité syntaxique et l'opacité sémantique constituent en effet les principaux points de difficulté que rencontrent les apprenants dans leur maîtrise. Néanmoins, notre recherche met aussi en évidence le fait que l'écart entre les différents niveaux d'apprenants se mesure moins à leurs aptitudes linguistiques qu'au choix de leurs stratégies et de leur posture face à l'apprentissage. Les difficultés liées aux EI ne semblent pas diminuer de façon proportionnelle au développement des aptitudes dans la maîtrise de la L2.

Notre recherche indique que ce sont les apprenants de niveau B1 qui rencontrent le plus de difficultés dans la maîtrise de l'aspect lexico-syntaxique des EI. Nous adhérons ainsi à l'idée d'introduire auprès de ces apprenants davantage d'EI brèves et constituées de mots récurrents, sans pour autant les priver totalement de la chance d'être mis au contact, et donc d'apprendre, des EI longues ou ayant une structure syntaxique plus complexe, comme *jeter l'argent par les fenêtres*, *n'avoir que la peau sur les os*. Il conviendrait alors que l'enseignant porte davantage attention à la pertinence formelle des EI reproduites par ces apprenants. Les apprenants du niveau B1 se montrent en général sensibles aux *EI identiques* dont l'existence vient déconstruire leur représentation de la spécificité propre à chaque langue, il est donc pertinent d'introduire

davantage ce type d'EI pour concevoir le transfert interlinguistique qui peut favoriser l'apprentissage des EI. Ces apprenants sont en général peu aptes à réutiliser les EI dans un autre contexte que celui dans lequel ils les ont apprises. Il serait donc plus profitable de proposer plusieurs contextes dans lesquelles une EI peut être utilisée et encourager les apprenants à varier l'usage de ces EI dans différentes tâches.

Les niveaux plus avancés (B2 et C1), quant à eux, auront davantage de difficulté pour mémoriser le sens des EI, mais leur maîtrise en syntaxe de la L2 devrait leur permettre de reproduire la forme des EI sans trop de problème. Ces apprenants font preuve d'une grande capacité de mémoire à court terme. Une évaluation immédiate peut donner l'illusion qu'ils ont acquis les EI cibles. Il faut donc ne pas hésiter, comme avec les apprenants de niveau moins avancé, à pratiquer un enseignement en spirale, c'est-à-dire de revenir sur les EI déjà enseignées ou déjà vues en variant les activités. Avec ces apprenants, il faut aussi veiller particulièrement à ce que les contextes seraient formulés correctement avec les EI apprises. Leur aisance dans l'usage des EI devrait faciliter leur communication.

4.2.3 D'une approche de traduction à une approche interculturelle

L'ensemble des résultats et des analyses de notre recherche indiquent que l'usage du transfert de la L1 n'affecte pas de façon univoque le développement des compétences liées aux EI. Il peut être à la fois favorable et défavorable sur la compréhension et la production des EI. Cela dépend du type d'EI, mais aussi du type de tâche (Tableau 46). Si l'efficacité de l'approche de la traduction n'a pas été prouvée pour l'apprentissage des EI, en revanche la comparaison interlinguistique et interculturelle que permet cette approche a un intérêt didactique certain. Il convient de clarifier ce que nous entendons par *comparaison* ici.

En premier lieu, il ne s'agit pas d'une comparaison purement linguistique, mais d'une comparaison des métaphores qui sous-tendent les EI dans les deux langues. Cela paraît d'autant plus important que, comme le font remarquer les recherches de Kellerman (1977), de Nelson (1992) et de Kecskés (2000) et comme le montre notre recherche, les connaissances métaphoriques en L2 sont plutôt déficientes chez l'ensemble des apprenants étrangers. L'intérêt de la comparaison des métaphores qui sous-tendent les EI repose également sur le fait que cela permet de relier le sens littéral d'une EI à son sens idiomatique ; cette stratégie pourrait se substituer de manière efficace à une mémorisation mécanique. C'est l'essence de l'approche par métaphore conceptuelle (Chapitre 2, section 3.3.2).

En deuxième lieu, il ne s'agit pas d'une comparaison frontale, mais d'une comparaison interculturelle qui vise à favoriser un processus de décentration culturelle. Pour la pratique de cette approche interculturelle, l'enseignant peut, par exemple, prêter attention à la façon dont les apprenants interprètent les nouvelles EI, où peuvent émerger des représentations erronées à l'égard de la culture ou de la langue de l'Autre (donc la langue cible). Ce serait l'occasion pour l'enseignant de recueillir ces représentations et d'en traiter les stéréotypes dans une approche interculturelle. L'enseignant pourrait également exploiter les stéréotypes véhiculés dans certaines EI ou mener les apprenants à analyser les discours stéréotypiques des natifs comportant les EI, pour développer leur esprit critique et d'ouverture.

4.2.4 Optimiser l'acquisition des EI

Pour optimiser l'acquisition des EI, il y a tout intérêt à augmenter le taux de fréquence de l'EI dans l'input et à proposer des activités de réemploi afin de rendre le sens idiomatique plus saillant, selon le modèle de saillance littérale de Cieslicka (2006) (section 2.1.5, Chapitre 3).

Avec le même objectif, il nous semble aussi nécessaire que les apprenants s'équipent de quelques connaissances métalinguistiques sur les EI en L2, par exemple sur les caractéristiques des EI dans la construction du sens, dans la formation lexico-syntaxique et leurs fonctions dans la communication. Elles pourraient s'acquérir préalablement ou parallèlement à l'apprentissage des EI. D'abord, il serait utile que les apprenants acquièrent les connaissances de base relatives aux principaux types d'unités phraséologiques, par exemple les collocations, les EI et les proverbes, ainsi que leurs caractéristiques par rapport aux séquences libres. Cela permettrait aux apprenants de généraliser les particularités sémantiques, syntaxique et pragmatique à l'ensemble des EI pour ensuite effectuer d'autres activités cognitives favorables à l'acquisition de celles-ci, telles que l'identification, la classification, la différenciation. Une séance sur le système phraséologique en L2, après l'introduction de quelques EI et collocations, ne pourrait être que bénéfique. Il s'avère aussi intéressant d'aborder le caractère interlinguistique des EI par le biais de la notion d'équivalence. Ce qu'il faudrait souligner avec cette notion, c'est la variation du degré d'équivalence entre les EI en L1 et en L2. Les apprenants pourraient ainsi prendre conscience des différences et des similitudes qui peuvent exister entre les EI des deux langues. Pour que les apprenants aient plus de facilité dans l'identification des contextes d'usage des EI et qu'ils sachent apprécier les fonctions communicatives qu'elles remplissent (par exemple, créer la connivence avec l'interlocuteur, rendre le discours plus expressif ou se démarquer par l'usage d'une EI d'un registre différent), il faudrait aussi leur faire prendre

conscience du statut des EI dans la langue et les sensibiliser à l'aspect sociolinguistique de la L2. Cela pourrait se faire en suscitant d'abord les mêmes réflexions à partir des expériences linguistiques antérieures des apprenants, par exemple de la L1.

Pour rendre l'apprentissage des EI plus efficace, les compétences métacognitives seraient d'un grand secours, comme pour l'ensemble de la L2. Cela consisterait notamment à faire prendre conscience aux apprenants des stratégies qu'ils utilisent et celles qu'ils pourraient utiliser pour améliorer leur apprentissage. Varier les contextes dans lesquels apparaissent les EI permettrait aussi d'orienter les apprenants vers les stratégies adéquates. Du point de vue de l'enseignant, l'intégration des stratégies les plus courantes dans la présentation des EI peut s'avérer utile. Étant donné l'impact que peut jouer une fausse déduction sur la mémorisation, il serait important de s'assurer que les apprenants déduisent le sens idiomatique à partir de la première déduction. Pour ce faire, l'enseignant, lorsqu'il laisse les apprenants déduire le sens d'une nouvelle EI, pourrait fournir à l'avance des indices sur la valeur axiologique de l'EI, sur le concept évoqué par celle-ci ou sur le lien entre le sens idiomatique et le sens littéral. Pour favoriser la mémorisation des EI, l'enseignant pourrait mettre en évidence les informations qui constituent les éléments-clés de la mémorisation, par exemple la valeur axiologique des EI dans différents contextes de communication. Dans l'explication d'une EI cible, l'enseignant pourrait évoquer une EI en L1 qui remplirait la même fonction communicative dans le contexte présenté, même s'il n'y a pas d'équivalence linguistique au sens strict (les *EI spécifiques*).

4.2.5 Stimuler la motivation pour apprendre les EI

Les apprenants considèrent pour la plupart que plus une EI est liée à leur vie, plus ils seront motivés pour l'apprendre. Au contraire, si l'apprenant considère que l'EI cible est « inutile, inintéressante et difficile », il sera plus difficile de la lui faire apprendre (section 1.3.2.2 du Chapitre 5). L'implication personnelle joue donc un rôle assez important comme dans l'apprentissage d'une L2 en général, d'autant plus que les EI sont facilement rejetées ou considérées comme difficiles.

La mise en pratique des EI dès qu'elles sont apprises, dans une communication simulée ou authentique serait l'un des meilleurs garants de la motivation à les apprendre. L'enseignant pourrait laisser les apprenants choisir des contextes d'usage qui leur sont familiers. Il serait aussi intéressant de présenter les EI dans des contextes de communication courants et habituels, pour rendre le sens idiomatique plus saillant que son sens littéral. La motivation serait entretenue par la familiarité avec le contexte d'usage, mais surtout suscitée par l'envie de

communiquer en L2 les mêmes idées et la même expérience que celle que l'on a l'habitude de communiquer avec les EI en L1. Par exemple, après avoir présenté une ou plusieurs EI en L2 dans une situation communicationnelle (*Il se plaint à sa mère que son meilleur ami n'est pas venu au rendez-vous, il va dire : il m'a posé un lapin*), l'enseignant pourrait interroger les apprenants sur la façon dont ils auraient réagi et quelle EI ils auraient utilisé en L1 s'ils se trouvaient dans la même situation. Cela peut se faire aussi à l'inverse : décrire une situation, demander la réaction qu'auraient eu les apprenants dans la même situation mais dans un contexte en L1, et proposer les EI en L2 que les natifs auraient utilisées dans cette situation. Cette réflexion peut encourager l'apprenant à employer l'EI en L2 et à la retenir par besoin communicatif, celui-ci ayant été suscité par l'équivalence en L1.

Pour impliquer les apprenants personnellement dans l'apprentissage des EI, les méthodes d'enseignement devraient être variées, afin que les apprenants puissent acquérir les EI de la façon qui correspond le mieux à leur style d'apprentissage. En effet, nous avons aussi constaté, dans l'analyse des stratégies d'interprétation et de mémorisation, que les apprenants ont des manières différentes d'appréhender les EI et de les apprendre. Cela ne veut pas dire qu'il faut définir préalablement les styles possibles d'apprenant pour choisir des approches, cela paraît impossible d'un point de vue pratique car les modèles pour les styles d'apprentissage sont multiples et l'identification du style d'apprentissage n'est pas aisée. Il ne semble pas utile de se confronter aux différents modèles construits par les chercheurs qui ont travaillé sur ce sujet, par exemple le modèle de Keefe et Monk (1986) énumérant 19 styles, le modèle de Dunn et Dunn (1978) avec 21 styles, le modèle visuels-auditifs-kinesthésiques de La Garanderie (1980), le modèle de Kolb (1984) contenant 4 styles. Il est sans doute plus simple de varier les approches d'enseignement, par exemple en alternant et mixant les approches : par contexte d'usage, par métaphore conceptuelle, par image, par élaboration étymologique et par traduction et comparaison (section 3.3 du Chapitre 2).

Pour qu'il y ait un maximum d'implication personnelle de la part des étudiants dans l'apprentissage des EI, il faudrait que l'enseignant fasse également attention à la façon de présenter les EI. Il ne serait pas conseillé de présenter plusieurs EI dans une liste sans un travail préalable de différenciation de leur sens. Il y aurait en effet une forte probabilité pour que les apprenants les confondent, même si le sens de chacune est indiqué. Il en est de même pour le regroupement thématique des EI. Pour éviter la confusion entre les EI d'une liste, il nous paraît plus pertinent de faire regrouper les EI selon un thème après les avoir toutes apprises individuellement, donc plutôt comme une activité de rappel ou un exercice de consolidation, que comme l'introduction de nouvelles EI.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche a été pour nous l'occasion de nous pencher sur l'apprentissage des EI dans le domaine du FLE. Cette recherche est avant tout née d'un besoin personnel et professionnel, étant nous-même à la fois apprenante et enseignante de FLE. Ce travail nous a permis d'investiguer, principalement sur l'acquisition des EI et le rôle que joue le transfert de la L1 dans cette acquisition. Il nous a aussi permis d'étudier, de façon holistique, les interactions existantes entre trois éléments de l'apprentissage des EI : les caractéristiques des EI, les connaissances antérieures des apprenants et l'usage que ces derniers font du transfert conscient de la L1 dans leur acquisition. Si l'objectif de cette recherche était d'identifier la place qu'occupe le transfert conscient de la L1 dans les processus d'interprétation, de compréhension et de production des EI françaises chez les apprenants chinois, cela nous a également permis de porter un nouveau regard sur la didactisation des EI en FLE.

L'interdisciplinarité caractérise ce travail. Il est associé non seulement à la linguistique, mais aussi à la psycholinguistique, à l'expérimentation, à la didactique des langues et aux théories de l'apprentissage. Au terme de ce travail, nous sommes consciente de l'écart existant entre l'étendue que recouvrent les objectifs de cette recherche et la portée limitée de l'appareil méthodologique emprunté pour atteindre ces objectifs. Par exemple, nous avons été contrainte d'adopter les méthodologies spécifiques à la psycholinguistique. Pour étudier la façon dont les apprenants traitent les EI, nous n'avons pas utilisé les technologies qui paraissent les plus pertinentes, tel que le dispositif de suivi oculaire qui permet de suivre la trajectoire d'attention posée par le participant sur les EI ou sur d'autres informations périphériques. Nous n'avons pas non plus utilisé la tablette graphique à digitaliser qui aurait permis une étude plus avancée en temps réel de la production écrite. Ne disposant pas de ces outils, nous avons recueilli d'autres données : le degré de pertinence des réponses finales, les actions dans l'écriture des réponses, la verbalisation des apprenants et le comptage du temps de réflexion. Nous les avons analysées conjointement pour pouvoir traiter le sujet. Cela ne veut pas dire que notre méthodologie propose des résultats sans valeur, mais qu'il y avait d'autres outils à mettre en œuvre dans ce vaste et complexe domaine dans lequel nous n'avons mis qu'un pied.

La session d'apprentissage et les tests se sont avérés appropriés pour fournir les conditions nécessaires au recueil des données. Nous avons profité de différentes méthodes, « le penser à haute voix », « l'entrevue rétrospective » et « l'enregistrement chrono-audio-visuel des actions d'écriture ». Nous sommes consciente néanmoins que les compétences, révélées par

notre observation, ne sont pas les mêmes que celles que pourraient manifester les participants lors d'une communication réelle. Les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour réussir nos tests ne sont probablement pas les mêmes que celles qu'ils utiliseraient dans une communication authentique. Dans cette dernière, d'autres stratégies d'ordre communicatif pourraient apparaître pour combler les difficultés de compréhension et de production des EI, par exemple le contournement, la paraphrase ou la demande de paraphrase, la compréhension par des éléments purement extralinguistiques (mimiques, gestes, recours à la situation d'énonciation). Il serait aussi intéressant d'étudier la production des EI dans un contexte authentique, les compétences à l'œuvre, et les stratégies mises en œuvre pour surmonter les difficultés. Une didactique basée sur l'aboutissement d'une telle recherche pourrait prétendre répondre à un objectif communicationnel.

Nos analyses statistiques ont permis une mise en relief de résultats dépassant le simple constat. Étant donné la complexité du phénomène que nous avons étudié, il s'est avéré impératif de procéder à des analyses qualitatives afin de compléter les analyses statistiques. C'est pourquoi nous pensons que nos analyses répondent, avec une certaine justesse, aux questions de notre recherche, même si elles ont été réalisées sur des petits nombres. Pour que les analyses statistiques puissent davantage peser dans cette recherche, il nous faudrait en effet augmenter la taille de notre corpus, même si le traitement statistique de cette recherche s'est déjà appuyé sur un nombre conséquent de données analysées⁸⁴. Il nous aurait paru pertinent de recruter davantage de participants pour chaque niveau de français, mais à condition que la session d'apprentissage puisse être assurée individuellement et puisse fournir des données qualitatives. Il serait aussi intéressant de mettre en place un suivi longitudinal dans l'évaluation des performances des apprenants. Pour accompagner un corpus de plus grande taille, il aurait fallu concevoir un protocole de recueil des données adapté, comme utiliser les technologies qui permettraient de libérer l'examineur d'une présence constante.

Notre recherche s'adresse à des apprenants chinois ayant suivi le même système d'éducation. Le protocole, tel qu'il a été élaboré et mis en place, a pu montrer son adéquation aux particularités de ce public. Par ailleurs, une comparaison avec les apprenants de français d'une autre origine pourrait être intéressante. L'étude de ce type permet alors de mettre en évidence les résultats transposables aux autres publics concernant la façon (ou les stratégies) dont les apprenants traitent et apprennent les EI, et l'impact de ces façons d'apprendre sur

⁸⁴ Il s'agit d'un traitement de 18 expressions chez chacun de 40 participants pour 7 types de données différentes, donc au total 5054 unités de traitement (7*720 occurrences).

l'efficacité d'acquisition de celles-ci. Pour ce faire, il faudrait justifier le choix d'un autre public et posséder une connaissance de base spécifique à ce public.

Loin d'être une fin en soi, notre recherche se veut le point de départ de réflexions et de nouvelles recherches, qui contribueront à la compréhension du rôle de la L1 dans l'apprentissage des EI et à l'enseignement des EI en FLE dans des contextes variés.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (1983). La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle. *Français dans le Monde*, 181, 40-44.
- Abel, B. (2003). English idioms in the first and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329-358.
- Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. *Structures et transformations des représentations sociales*, 73-84.
- Ames, W. S. (1966). The development of a classification schema of contextual aids. *Reading Research Quarterly*, 2, 57-82.
- Andersen, R. (1978). The relationship between first-language transfer and second-language overgeneralization-data from the English of Spanish-speaking learners. Paper presented at the Colloquium on the *Acquisition and Use of Spanish and English as first and second languages*, TESOL Convention, Mexico City, 4 – 9 April.
- Anscombe, J. C., Mejri, S. (2011). *Le figement linguistique : la parole entravée*. Honoré Champion, 41-61.
- Auger, A. (2008). *Le mot et l'idée Chinois. Vocabulaire thématique*. Ophrys.
- Bahouayila, B. (2016). *Cours de statistique descriptive*. DEUG. Congo-Brazzaville. cel-01317598.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bally, C. (1951) *Traité de Stylistique française*, [1^{re} Éd. 1909], Librairie Georg & Cie, Librairie Klincksieck.
- Bardin, L. (1977). *The Content Analysis*. Presses Universitaires de France.
- Bell, R. A, Healey, J. G. (1992). Idiomatic communication and interpersonal solidarity in friends' relational cultures. *Human Communication Research*, 18(3), 307-335.
- Bell, R. A, Buerkel-Rothfuss, N. L., Core, K. E. (1987). “Did you bring the Yarmulke for the Cabbage Patch Kid?” The idiomatic communication of young lovers. *Human Communication Research*, 14(1), 47-67.
- Besse, H. (2002). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Didier.
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, (6), 249-260.

- Bi, Y. (2017). *Constructions figées en français et en chinois*. Thèse soutenue en 2017, à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Bobrow, S. A., Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition*, 1(3), 343-346.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin. *Prospect*, 16(3), 34-43.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.
- Bonin, P., Méot, A., Bugajska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. *Behavior research methods*, 45(4), 1259-1271.
- Bortfeld, H. (2003). Comprehending idioms cross-linguistically. *Experimental psychology*, 50(3), 217-230.
- Boudin, B. (1999). Mémoire de travail et production langagière : comparaison de l'oral et de l'écrit chez les adultes et les enfants. *L'année psychologique*, 99(1), 123-148.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 132(4), 399-414.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle dynamique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'Éducation*, 24(2), 235-266.
- Bréal, M. (1924). *Essai de sémantique : Science des significations*. [1^{re} Éd. 1897], Hachette.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Burt, M. K., Dulay, H. C. (1980). On acquisition orders. *Second Language Development: Trends and Issues*. Gunter Narr Verlag.
- Cacciari, C., Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 668-683.
- Cacciari, C., Papagno, C. (2010). The role of ambiguity in idiom comprehension: The case of a patient with a reversed concreteness effect. *Journal of neurolinguistics*, 23(6), 631-643.
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance

- de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité ». *L'Année psychologique*, 109(3), 463-508.
- Caillies, S., Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of development Psychology*, 3(2), 189-206.
- Cao, Z. Y. (2001). « 关于濒危汉语方言问题 (Sur les dialectes chinois en danger) ». *语言教学与研究*, 2001(1), 8-12.
- Caron, J. (1983). *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international.
- Castellotti, V., Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, 197-218. Éditions des archives contemporaines.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, (1), en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>
- Cieślicka, A. B. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by L2 speakers. *Second Language Research*, 22, 115-144.
- Cieślicka, A. B. (2015). Idiom acquisition and processing by second/foreign language learners. In R. R. Heredia & A. B. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing*, 208-244. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139342100.012>
- Cieślicka, A. B., Heredia, R. R. (2013). The multiple determinants of eye movement patterns in bilingual figurative processing. In *25th APS Annual Convention*, Washington, DC.
- Chambers, J. K., Trudgill, P. (2004). *Dialectology* [1^{re} Éd. 1980]. Cambridge University Presse.
- Chambre, J. (1996). *Lexiculture et démarche interculturelle. Étude des locutions de comparaison*. Thèse de doctorat inédite, Paris 3.
- Chanquoy, L., Foulon, J. N., Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *Cahiers de Psychologie Cognitive, European Bulletin of Cognitive Psychology*, 5, 513-540.
- Chanquoy, L., Fayol, M. (1991). Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes. *Pratiques*, 70(1), 107-124.

- Chappell, H. (2015). Vers une nouvelle typologie des langues sinitiques. *Faits de langues*, 46(2), 131-141.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Ophrys.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23, 104-133.
- Chen, P. (1999). *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*. Cambridge University Presse.
- Chen, R.-S. (1995). *Dictionnaire chinois-français de termes et expressions modernes*. Édition du Centenaire.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Bouquins Éditions.
- Chomsky, N. (1979). *Structures syntaxiques*. Points Essais, Seuil.
- Cohen-Emerique, M. (1990). Le modèle individualiste du sujet -Écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 13, 9-34.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31(2), 255-266.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-267.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Corder, S. P. (1971). Describing the Language Learner's Language. *C.I.L.T. Reports and Papers*, 6, 57-64.
- Corder, S. P. (1992). A Role of the Mother Tongue. In Susan M. Gass, Larry Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language learning*. John Benjamins Publishing Company, 18-31.
- Cornaire, C., Raymond, P. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 2002.
- Coste, D., Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de Didactiques des Langues*. Hachette.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

- Cowie, A. P. (1998). Phraseological dictionaries: some East-West comparisons. In A.P. Cowie (Eds.). *Phraseology, Theory, Analyses, and Applications*. Clarendon Press. 209-228.
- Cowie, A. P. (2001). Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. *GAGL: Groninger Arbeiten zur germanistischen Linguistik*, 44, 1-12.
- Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M., Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-694.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactiques des langues étrangères. CLE International.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité 'revisitée'. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 104, 393-400.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (Eds.). *Les langues et leurs images*. IRDP, 19-23.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-35.
- David, C. H. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Traduit de l'anglais par Marylène Rogier. De Boeck.
- Debyser, F., Rojas, C., Houis, M. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. B.E.L.C.
- Defays, J. M., Meunier, D. (2015). Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de FLE. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 14, 167-168.
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Le Centurion.
- Delbecq, N. (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. Champs linguistiques. De Boeck Supérieur.

- Demaizière, F., Narcy-Combes, J. P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4). Doi : 10.4000/rdlc.4850
- Denhière, G., Verstiggel, J. C. (1997). Le traitement cognitif des expressions idiomatiques : activités automatiques et délibérées. *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, 119-148.
- Desoutter, C. (2008). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastées en didactique des langues étrangères ? *Synergies Italie*, 2, 117-126.
- de Serres, L. (2009). Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil d'Ariane. *Actes du 1^{er} Colloque international sur l'enseignement du français dans la Caraïbe*. Numéro spécial, 2(2), 55-71
- de Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*. Nnuméro spécial : Tendances en didactique des langues secondes, 14(2), 129-155.
- Detry, F. (2008). Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? : Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Synergies Espagne*, 1, 205-218.
- Detry, F. (2014). Image, image, quelle motivation renfermes-tu ? : iconicité et apprentissage cognitif des expressions idiomatiques en FLE. *Çédille : revista de estudios franceses*, 10. 143-160.
- Detry, F. (2017). Les expressions idiomatiques en FLE : stratégies de mémorisation et motivation structurelle. *Anales de Filología Francesa*, 25, 331-348.
- De Vecchi, G. (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette.
- Doan, P., Weng, Z. (1999). *Dictionnaire de Chengyu : Idiotismes quadrisyllabiques de la langue chinoise*. Librairie You-Feng.
- Doan, P. (2005). *Florilège de locutions idiomatiques de la langue chinois*. Librairie You-Feng.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. FeniXX.
- Droesbeke, J.J. (1997). *Éléments de statistique* (3^{ème} éd.). Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Librairie Larousse.
- Dubus, A. (1998). *Méthodes et pratiques du traitement statistique en sciences humaines. Étude de cas avec Adoso 3*. Presses Universitaires du Septentrion.

- Duccini, S. (2013). *Public hétérogène et contact des langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive*. Travail de Diplôme d'études en didactique du FLE. Université de Genève.
- Dušková, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *IRAL*, 7(1), 11-36.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching student through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Company.
- Dunn, D. S. (2001). *Statistics and data analysis for the behavioral sciences*. Moravian College. McGraw-Hill Higher Education.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. Ellis (Eds.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 211-282. Academic Press.
- Ellis, N. C., Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46 (3), 533-558.
- Ericsson, K. A., Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Ervin, S. M., Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139-146.
- Espéret. É., Chesnet, D., Ploquin, N., Crété, M. F. (1995). Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 11(1), 29-46.
- Felix, S. W. (1980). Interference, interlanguage and related issues. In S. W. Felix (Eds.), *Second Language Development. Trends and Issues*, 93-107.
- Fónagy, I. (1982). *Situation et signification*. John Benjamins Publishing Company.
- Fónagy, I. (1997). Figement et changement sémantiques. In Martins-Baltar, M. (Eds.), *La locution, entre langue et usage*. Fontenay/Saint-Cloud: ENS Éditions, 131-164.
- Fillmore, C. (1986). *Grammatical construction theory and the familiar dichotomies*. Paper presented at the seminar on Language Processing and the Social Context. Heidelberg, Germany.
- Fillmore, C., Kay, P., O'Connor, M. (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *Let Alone*. *Language*, 64(3), 501-538.

- Fitzgerald, W. A. (1980). *Nativization and second language acquisition*. Thesis, Southern Illinois University, Carbondale.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. 231-235.
- Foulin, J. N. (1995). Pauses et débits : les indicateurs temporels de la production écrite. *L'année psychologique*, 95(3), 483-504.
- Foulin, J. N., Foyol, M. (1988). Étude en temps réel de la production écrite chez des enfants de sept et huit ans. *European journal of psychology of education*, 3(4), 461-475.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language*, 6, 22-42.
- Fu, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, 1, 27-39.
- Gairns, R., Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.
- Gajo, L. (2000). Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage : la place de L1 dans l'enseignement immersif. *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial*, 27, 110-117.
- Galissou, R. (1984). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. CLE international.
- García, O., Cieślicka, A., Heredia, R. (2015). Nonliteral Language Processing and Methodological Considerations. In R. R. Heredia & A. B. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing*. 117-168. Cambridge University Press.
- George, W. (1972). *Common errors in language learning*. Newbury House.
- Gernsbacher, A. M. (1984). Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy. *Journal of Experimental Psychology : General*, 113, 256-602.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.
- Giacobbe, J., Lucas, M. (1980). Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols 'ser' et 'estar' par

- des adultes francophones. *Encrages*, 8/9. Numéro spécial : *Acquisition d'une langue étrangère*, 25-36.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue étrangère. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le français dans le monde-Recherches et application*, 8, 115-123.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et Interaction, études sur le développement du langage chez l'adulte*. CNRS Éditions.
- Gibbs, R. W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & cognition*, 8(2), 149-156.
- Gibbs, R. W. (1984). Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, 8(3), 275-304.
- Gibbs, R. W., Gonzales, G. P. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20(3), 243-259.
- Gibbs, R. W. (1986). Comprehension and memory for nonliteral utterances: The problem of sarcastic indirect requests. *Acta Psychologica*, 62(1), 41-57.
- Gibbs, R. W. (1989). Understanding and literal meaning. *Cognitive Science*, 13, 243-251.
- Gibbs, R. W., Nayak, N. P. (1989) Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. *Cognitive Psychology*, 21(1), 100-138.
- Gibbs, R. W., O'Brien, J. E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36(1), 35-68.
- Giordan, A., Favre, D., Tarpinian, A. (2013). L'erreur en pédagogie. *École changer de cap*. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>
- Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Golonka, E., Bowles, A., Silbert, N., Kramasz, D., Blake, C., Buckwalter, T. (2015). The role of context and cognitive effort in vocabulary learning: a study of intermediate-level learners of Arabic. *The Modern Language Journal*, 99(1), 19-39.
- González-Rey, M., López Díaz, M. (2005). De l'opacité des séquences figées comme exception sémantique. *Faits de langues*, 23, 239-244.
- González-Rey, M. I. (1999). La mise en discours des expressions idiomatiques françaises. *Paremia*, 8, 249-254.

- González-Rey, M. I. (2002). *La phraséologie du français*. Presses Universitaires du Mirail.
- González-Rey, M. I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Éditions EME, Discours et Méthodes.
- González-Rey, M. I. (2010). L'opacité dans les expressions idiomatiques : un écart à la norme ou un échec de l'esprit ? in *Opacidad, idiomaticidad, traducción. Encuentros mediterráneos*. Alicante, Universidad de Alicante, 179-196.
- Gould, J. D. (1978). How experts dictate. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4(4), 648-661.
- Gould, J. D. (1980). Experiments on composing letters: Some facts, some myths, and some observations. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg, *Cognitive processes in writings*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 97-127.
- Goullier, F. (2013). Socle commun de connaissances et de compétences : quelle(s) responsabilité(s) pour le professeur de langue dans sa mise en œuvre. *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Didier.
- Grauberg, W. (1971). An error analysis in German of first year university students. In Perren, G. & J. L. Trim (Eds.), *Applications of Linguistics*. Cambridge University Press, 257-263.
- Greene, J., Robertson, J., Crocker Costa, L.-J. (2011). Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In B. Zimmerman & D. Scunck (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 313-322. Routledge.
- Gréciano, G. (1983). *Signification et dénotation en Allemand. La sémantique des expressions idiomatiques*. Klincksieck.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics*, 3, 41-58. Academic Press.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4). Doi : 10.4000/rdlc.4966.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131-149.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français. Les noms composés et autres locutions*. Ophrys.
- Gross, G. (1997). Du bon usage de la notion de Locution. In Baltar (Eds.), *La locution, entre langue et usages*, 201-223.

- Guerrero, L. D. C. (2017). Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère. *Rastros Rostros*, 19(35), 1-15.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101(1), 20-32.
- Guilhermina, J. (1992). Les expressions idiomatiques correspondantes : analyse comparative. *Terminologie et Traduction*, 2(3), 127-134.
- Guiraud, P. (1973). *Les locutions françaises*. Presses Universitaires de France.
- Hall, S. (1991). *The Effect of Split Information Tasks on the Acquisition of Mathematics Vocabulary* M. A. thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Hamblin, J. L., Gibbs, R. W. (1999). Why you can't kick the bucket as you slowly die: Verbs in idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(1), 25-39.
- Hancin-Bhatt, B., Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310.
- Hatch, E. (1974). Second language learning – universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, 1-17.
- Hausmann, F. J., Blumenthal, P. (2006). *Présentation : collocations, corpus, dictionnaires*. *Langue française*, 2, 3-13.
- Hawkins, E. (1985). Awareness of Language, réflexion sur les langues. *Les Langues Modernes*, 6, 9-23.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge University Press.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg. & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive process in writing*, 3-30. Erlbaum.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1116.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heredia, R., García, O., Penecale, M. R. (2007). The comprehension of idiomatic expressions by Spanish-English bilinguals. *The 48th Annual Meeting of the Psychonomic Society*, Long Beach, CA. <http://texascenter.tamui.edu/PDF/BR/V7/v7-Heredia.pdf>

- Hillis, A. E. (2000). The Organization of the Lexical System. In B. Rapp (Eds.). *The Handbook of Cognitive Neuropsychology*, 185-210. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *AILE*, 27, 63-89.
- Hinkel, E., Turner, J. L. (2014). *Using Statistics in Small-Scale Language Education Research: Focus on Non-Parametric Data*. Routledge.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Niemeyer, Tübingen.
- Howarth, P. (1998). « Phraseology and second language proficiency ». *Applied linguistics*, 19(1), 24-44.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (traduit de l'anglais par Rogier, M. *et al.*). De Boeck & Larcier s.a.
- Hu, H. (2019). Variation dans le traitement des expressions idiomatiques : comparaison des manuels français chinois de FLE. *Rencontres des Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage*. Paris, France, hal-03192667, 1-20.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P.J.L. Arnaud & H. Béjoint, *Vocabulary and applied linguistics*, 113-125. Palgrave Macmillan.
- von Humboldt, W. (1960) *On the diversity of Human Language Construction and Its Influence on Human Mental Development* [1^{re} Éd. 1836]. Bonn: Dümmler.
- Huang, B., Liao, X. (2002). 现代汉语 (*Le Chinois Moderne*), Beijing : Gaodeng jiaoyu chubanshe.
- Irujo, S. (1986). Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language. *Tesol Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Isačenko, A. V. (1984). Morphologie, syntaxe et phraséologie. *Cahier Ferdinand de Saussure* 7, 17-32.
- Jackendoff, R. (1995). The boundaries of the lexicon. *Idioms: Structural and psychological perspectives*, 133-165. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jackendoff, R., Landau, B. (1993). "What" and "where" in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(2), 217-238.

- Jamet, M. C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5, 49-59.
- Jarvis, S., Odlin, T., (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. John Benjamins.
- Jordens, P. (1979) Contrastivité et transfert. *Études de Linguistique Appliquée*, 33, 94-101.
- Jung-Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 512-518.
- Kail, M., Fayol, M., Hickmann, M. (2009). *Apprentissage des langues*. CNRS Édition.
- Kecskes, I. (2006). On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective. *Second Language Research*, 22(2), 219-237.
- Keefe, J. W., Monk, J. S. (1986). *Learning Style Profile. Teaching Manual*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kern, R. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in second language acquisition*, 16, 441-461.
- Keromnes, Y. (2013). Expressivité et économie des expressions idiomatiques : une étude contrastive. *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, 3, 81-91.
- Kirsner, K., *al.* (1984). The bilingual lexicon: language specific units in an integrated network. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 519-539.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Trad. de l'allemand par C. Noyau. [Parution originale: Zweitspracherwerb. Eline Einführung. Königstein/Ts., Athenäum (1984)]. Armand Colin.
- Klein, W., Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research*, 13(4), 301-347.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of the learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Bureau d'Appui Pédagogique-École polytechnique de Montréal*. 1-14.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Bureau d'appui pédagogique-École polytechnique de Montréal*, 1-14. [en ligne : http://comeniusmathematiques.portail15.fr/wp-content/uploads/2015/04/05_camprodon_annexe5_Extrait_historique_approche_enseignement.pdf]
- Krashen, S. D. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt *et al.* (Eds.). *Viewpoints on English as a Second language*, 152-161.
- Krashen, S. D. (1979). A response to McLaughlin, "The monitor model: some methodological considerations". *Language Learning*, 29(1), 151-167.
- Krashen, S. D. (1981). Second Language Acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Kroll, J. F., Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of memory and language*, 33(2), 149-174.
- Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. L. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Éditions de Minuit.
- Lamy, A. (1989). La grammaire, partie intégrante de l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, 74, 19-35.
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the fossilized steady state. *Second Language Research* 14, 1-26.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*, vol. 1. Stanford university press.
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second language Research*, 14(1), 1-26.
- Larson-Hall, J. (2016). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. Second Language Acquisition Research Series. Routledge, London and New York.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier.

- Le programme d'enseignement de la spécialité de français en université pour le cycle de base.*
1988. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Leblay, C. (2009). La question du « déjà écrit » dans le processus d'écriture observé en temps réel. *Modèles linguistiques*, 59, 2009.
- Lee-Le Neindre, B. (2002). Spécialité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. *Études de linguistique appliquée*, 2, 157-167.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *International Review of Applied Linguistics*, XXXVI(1), 11-30.
- Leung, Y. K. I (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and cognition*, 8(1), 39-61.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge MA: MIT Press.
- Li, T. F. (2003). *The acquisition of metaphorical expressions, idioms, and proverbs by Chinese learners of English: A conceptual metaphor and image schema-based approach* (Thèse de doctorat inédite). Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, Chine.
- Libben, M. R., Titone, D. A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition*, 36(6), 1103-1121.
- Lindqvist, C. (2003). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française, étude de la production orale d'apprenants plurilingues*. Thèse doctorale, Université de Stockholm.
- Liontas, J. I. (1999). *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading* (Thèse de doctorat inédite). University of Arizona, Phoenix, AZ.
- Liontas, J. I. (2002). Context and idiom understanding in second languages. *EUROSLA Yearbook*, 2(1), 155-185.
- Legrenzi, P., Girotto, V., Johnson-Laird, P. N. (1993). Focusing in reasoning and decision making. *Cognition*, 49(1-2), 37-66.
- Lekova, B. (2010). Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 320-324.
- Loewen, S., Gass, S. (2009). The use of statistics in L2 acquisition research. *Language Teaching*, 42, 181-196.

- Long, M. (1997). Fossilization: Rigor Mortis in Living Linguistic Systems? Paper presented at *SLRF'97 Conference*, East Lansing, MI.
- MacWhinney, B., Bates, E. (1989). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.). *The crosslinguistic study of sentence processing*, 3-73. Cambridge University Press.
- Makkai, A., Boatner, M. T., Gates, J. E. (1975). *A dictionary of American idioms*. Baron's Educational Series.
- Mao, R., Huver, E. (2015). Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1).
- Marquilló Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. CLE international.
- Martin, R. (1998). Sur la distinction du signifié et du concept. In D. Leeman & Boone, A. (Eds.). *Du percevoir au dire. Hommage à André Joly*. L'Harmattan, 37-55.
- Marquer, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'année psychologique*, 94(4), 625-656.
- Matlock, T., Heredia, R. R. (2002). Understanding phrasal verbs in monolinguals and bilinguals. *Advances in Psychology*, 134, 251-274.
- Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur. Neuchâtel, 317-325.
- Meara, P. (1993). The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.). *The Bilingual Lexicon*, John Benjamins, 279-97.
- Meara, P. (1996). The Classical Research in L2 Vocabulary Acquisition. In G. Anderman & M. Rogers (Eds.). *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters, 27-40.
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3, 11-46.
- Mejri, S. (2006). La terminologie du figement : approche contrastive (français-arabe). *Syntaxe et sémantique*, 1, 139-152.
- Mejri, S. (2008a). Figement et traduction : problématique générale. *Meta : journal des traducteurs*, 53(2), 244-252
- Mejri, S. (2008b). La place du figement dans la description des langues. In P. Blumenthal & S. Mejri (Eds.). *Les séquences figées : entre langue et discours*, Franz Steiner Verlag, 117-129.

- Mel'čuk, I. (1993). *Cours de morphologie générale théorique et descriptive, Le mot*, vol.1 : Introduction et première partie. Presses Universitaires de Montréal.
- Mel'čuk, I., al. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot/Montréal, AUPELF-UREF.
- Mel'čuk, I. (1997). *Cours de morphologie générale théorique et descriptive, Signes morphologiques*, vol. 4 : Cinquième partie. Presses Universitaires de Montréal.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. *Phraseology: theory, analysis, and applications*, Oxford University Press, 23-53.
- Mel'čuk, I. (2008). Phraséologie dans la langue et dans le dictionnaire. *Repères & Applications (VI), XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne, Barcelone*.
- Meyer-Ingwersen, J., Neumann, R., Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- Mondria, J. A., Boer, M. W. (1991). The effects of contextual richness on the guess ability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses Universitaires de France.
- Nayak, N. P., Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: general*, 119(3), 315-330.
- Nelson, E. (1992). Memory for metaphor by non-fluent bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 111-125.
- Norris, J. M. (2015). *Statistical Significance Testing in Second Language Research: Basic Problems and Suggestions for Reform*. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Nunberg, G. (1978). *The pragmatics of reference*. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.
- Nunberg, G., Sag, I., Wasow, T. (1994). Idioms. *Language*, 70, 491-534.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

- Odlin, T., Yu, L. (2016). *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Multilingual Matters.
- Oldfield, R. C. (1966). Things, words and the brain. *Quarterly journal of experimental psychology*, 18(4), 340-353.
- Olson, G. M., Duffy, S. A., Mack, R. L. (1984). Thinking-out-loud as a method for studying real-time comprehension processes. *New methods in reading comprehension research*, 253-286. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Parera, J. D. (2004). *Teori Semantik*. Erlangga.
- Paszenda, J. (1998). The Dog, Pig and Other Animals in Phraseological Units Depicting Human Unhappiness in English, Polish and German. In P. Kakić (Eds.). *View of the Anthropocentric Character of Languages. Topics in Phraseology. 1..*
- Passerault, J. M. (1992). *La gestion des activités du langage. Propositions théoriques et méthodologiques pour une approche de psychologie cognitive*. Habilitation à diriger des recherches en Lettres et en Sciences Humaines. Psychologie, vol. 1 : Synthèse. Université de Poitiers.
- Pauzet, A. (2003). « Présentation », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 132(4), 393-397.
- Pecman, M. (2004). L'enjeu de la classification en phraséologie. *Actes du congrès EUROPHRAS 2004*, Société européenne de phraséologie, Baltmannsweiler : Schneider Honhengerehen Verlag, 127-146.
- Perdue, C., Porquier, R. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Revue Langages*, 57, 87-94.
- Perko, G. (2001). Les expressions idiomatiques : description théorique et traitement dictionnaire (l'exemple des dictionnaires monolingues français). *Linguistica*, 41(1), 37-75.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Éditions Gonthier.
- Picoche, J. (1992). *Précis de lexicologie française – L'étude et l'enseignement du lexique*, vol. 18. Nathan.

- Pottier, B. (1987). *Théorie et analyse en linguistique*. Hachette.
- Pressley, M., Levin, J. R., McDaniel, M. A. (1987). Remembering versus inferring what a word means: mnemonic and contextual approaches. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 107-127.
- Pu, Z., Lu, J., Xu, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine, 1*, 72-79.
- Pulido, L. (2010). Pratiques pédagogiques et expressions idiomatiques en milieu plurilingue et pluriculturel. In R. Ailincal. *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. 2*, 77-85, Guyanne, CRDP.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Qian, Y. (2010). Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : une expérience chinoise. *Synergies Canada, (2)*, 107-112.
- Ramsey, S. (1987). *The Languages of China*. Princeton University Press.
- Ranney, S. (1992). Learning a new script: An exploration of sociolinguistic competence. *Applied Linguistics, 13(1)*, 25-50.
- Reuter, Y. (2013). *Penser l'erreur à l'école*. Presses Universitaires de Septentrion.
- Revier, R. L. (2009). Evaluating a new test of whole English collocations. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.). *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, 125-138. Palgrave Macmillan.
- Rey, A., al. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Rey, A., al. (1994). *Nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Le Robert.
- Rey, A., Chantreau, S. (2015). *Dictionnaire des expressions et locutions*. [1^{re} Éd. 1993]. Le Robert.
- Richards, J. C. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *English Language Teaching Journal, 25*, 204-219.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the Mother Tongue in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.

- Rivenc, P. (2003). *La méthodologie. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, vol 3. De Boeck Université.
- Robert, J. (2004). Les langues voisines en Scandinavie. *ÉLA*, 136(4), 465-476.
- Robert, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *ÉLA*, (4), 499-511.
- Rohani, G., Ketabi, S., Tavakoli, M. (2012). The Effect of Context on the EFL Learners' Idiom Processing Strategies. *English Language Teaching*, 5(9).
- Robert, J. M. (2002). Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois. *ÉLA*, (2), 135-143.
- Roberts. R. (1993). La phraséologie : état des connaissances. *Terminologies nouvelles*, 10, 36-42.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Payot et Rivages.
- Séguin, H. (1989). La grammaire explicite dans un cours de FLS : par quel bout commencer ? In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette et H. Séguin (Eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques – communication présentée à la première biennale de l'Institut des langues vivantes*. Presses Universitaires d'Ottawa.
- Schmal, G. (2013). Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? – Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages*, 1, 27-45.
- Schneider, V. I., Healy, A. F, Bourne, Jr. (2002). What is Learned under Difficult Conditions Is Hard to Forget: Contextual interference Effects in Foreign Vocabulary Acquisition, Retention, and Transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-440.
- Schott-Bourget, V. (2005). *Approches de la linguistique*. [1^{re} Éd. 1994]. Armand Colin.
- Schwender, P., Reissner, C. (2019). Translanguaging et intercompréhension – deux approches à la diversité linguistique ? *OLBI Journal*, 10, 205-227.
- Schouten-van Parreren, M. C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Van Walraven.
- Schraw, G., al. (1988). Preferences for idioms: Restrictions due to lexicalization and familiarity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 413-424.
- Schweigert, W. A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 33-45.

- Schweigert, W. A., Moates, D. R. (1988) Familiar idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 283-296.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Selinker, L., Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. M. Gass & L. Selinke, *Language transfer in language learning*, John Benjamins, 197-216.
- Shen, Q. (2012). *Les Politiques linguistiques des langues étrangères en Asie de l'est*. Presses Universitaires de Pékin.
- Siguán, M., Mackey, W. F., Bureau international d'éducation. (1986). *Éducation et bilinguisme*. Unesco : Delachaux & Niestlé.
- Simpson, G. B., Burgess, C., Peterson, R. R. (1988). Human comprehension processes and the indeterminacy of meaning. *Cognitive Systems*, 2, 213-232.
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences: A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. Springer.
- Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Harrassowitz, Wiesbaden.
- Strömqvist, S. (2006). Une approche expérimentale du processus d'écriture : l'enregistrement de la frappe au clavier. *Genesis*, 27, 45-58.
- Sugano, M. Z. (1981). The idiom in Spanish language teaching. *The Modern Language Journal*, 65(1), 59-66.
- Sułkowska, M. (2003). *Séquences figées. Étude lexicographique et contrastive. Question d'équivalence*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sun, W. (1989). *汉语熟语学* (La phraséologie du chinois), Chanchun: Jilin jiaoyu chubanshe.
- Swinney, D. A., Culter, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 523-534.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques.
- Tabossi, P., Arduino, L., Fanari, R. (2011). Descriptive norms for 245 Italian idiomatic expressions. *Behavior Research Methods*, 43(1), 110-123.

- Taillefer, G. (2005). « Statistics for Specific Purposes » : utiliser l’outil statistique dans la recherche et l’enseignement en langue étrangère. *Cahiers de l’Apliu*, 24(1), 55-67.
- Tang, X. (2000). Une méthode d'apprentissage de la langue française, l'expérience de Beiwai. *Du livre à l'internet, les supports pédagogiques pour enseigner le français en Chine*. Actes du quatrième séminaire national de français en Chine, Pékin, 46, 23-30.
- Tang, X. (2004). L’enseignement du français langue étrangère en Chine : histoire, problèmes et perspectives. In H. Kato (Eds.), *La modernité française dans l'Asie littéraire (Chine, Corée, Japon)*, 281-294. Presses Universitaires de France.
- Tendahl, M., Gibbs, R. W. (2008). Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistics and relevance theory. *Journal of pragmatics*, 40(11), 1823-1864.
- Théophanous, O. (2013). Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus des méthodes de français langue étrangère. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (Eds.), *Enseigner le lexique*, AiRDF, 5, 173-192.
- Topçu, N. (1994). *Les locutions idiomatiques imagées dans l’enseignement du F.L.E : analogies et divergences en français et en turc* (Thèse de doctorat inédite). Université René Descartes, Paris, France.
- Treisman, A. M. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(4), 242-248.
- Tréville, M. C. (1989). Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde ? In R. Leblanc *et al.* (Eds.), *L’enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques – communication présentée à la première biennale de l’Institut des langues vivantes*. Les Presses Universitaires d’Ottawa.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Logiques.
- Trévis, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 171-190.
- Trévis, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 5-39.
- Vallet, C. (2013). Une nécessité contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois. *Actes du colloque Variation et variabilité dans les Sciences du langage, JETOU*, 1-11.

- Vygotski, L. (1997[1934]). *Pensée et Langage*. La Dispute.
- Wang, D. (1983). *词汇学研究 (La lexicologie)*. Shandong jiaoyu chubanshe.
- Wang, W., Xiao, R., She, J. *et al.* (1997). *Le programme d'enseignement de la spécialité de français en université pour le cycle de perfectionnement*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.
- Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson, D. (2014). *Une logique de la communication*. Le Points.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1969). Problems in the Analysis of Idioms. *Substance and structure of language*, 23(81), 208-264.
- Wode, H. (1981). Learning a second language: I. *An integrated view of language acquisition*. Gunter Narr Verlag.
- Wood, D. (2002). Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching. *TESL Canada Journal*, 20, 1-15.
- Wray, A. (2009). Conclusion: Navigating L2 collocation research. In A., Barfield & H., Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, 232-244. Palgrave Macmillan.
- Wu, Y. (2010). Le vocable en chinois. *L'information Grammaticales*, 126, 17-21.
- Xie, Y. (2008). *Trajectoire de Chinois et représentations de la France : pour une compétence interculturelle sino-française*. L'Harmattan.
- Zhang, M. (2011). *Studies on Foreign Language Education in Late Qing Dynasty*. China Social Sciences Press.
- Zheng, L. H. (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. L'Harmattan.
- Zheng, L. H., Desjeux, D., Boisard, A.-S. (2003). *Comment les Chinois voient les Européens*. Presses Universitaires de France.
- Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57.

Manuels et supports en FLE

Éditions chinoises :

- Li, D.-H., Depierre, R., *et al.* (1981). *Manuel de français* (vol. 3/4). Université des Langues étrangères de Shanghai. Shanghai : Éditions Yiwen. 267 p.
- Ma, X., Liu, L. (1992). *Le Français 1*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 415 p.
- Ma, X., Lin, X. (1992). *Le Français 2*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 496 p.
- Ma, X. (1993). *Le Français 3*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 550 p.
- Ma, X. (1993). *Le Français 4*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 612 p.
- Ma, X., Liu, L. (2007). *Le Français 1* (version révisée). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 458 p.
- Ma, X., Lin, X. (2009). *Le Français 2* (version révisée). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères. 459 p.
- Manuel de français* (vol. 1). Université des Langues étrangères de Shanghai. Shanghai : Éditions Yiwen. 345 p.
- Wang, W.-R. (2004). *Cours universitaires de français I*. Université de Pékin. Presse du Commerce. 336 p.
- Wang, W.-R. (2004). *Cours universitaires de français II*. Université de Pékin. Presse du Commerce. 262 p.
- Xu, B.-K., Li, L.-L. (1981). *Manuel de français* (vol. 2). Université des Langues étrangères de Shanghai. Shanghai : Éditions Yiwen. 452 p.

Éditions françaises :

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C. (2004). *Tempo, 1 : méthode de français*. Didier. 224 p.

Blanc, J. (2000). *Escales 2 : Méthode de français*. CLE International. 159 p.

Capelle, G., Gidon, N. (1999). *Reflets 1 : méthode de français*. Hachette Français langue étrangère. 224 p.

Cridlig, J.-M., Dominique, P., Girardet, J. (1991). *Le nouveau Sans frontières 3 : Méthode de français*. CLE International. 239 p.

Dominique, P. (1998). *Le nouveau Sans frontières 1 : Méthode de français*. CLE International. 223 p.

Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. (1991). *Le nouveau Sans frontières 2 : Méthode de français*. CLE International. 222 p.

Girardet, J., Cridlig, J.-M. (2004). *Panorama 1*. CLE International. 200 p.

Girardet, J., Pécheur, J. (2006). *Campus 1 : Méthode de français*. CLE International. 208 p.

Job, B. (1994). *Mosaïque, méthode de français, niveau 1*. CLE International. 206 p.

Lavenne, C. (2001). *Studio 100 : Méthode de français, niveau 1*. Didier. 160 p.

Loiseau, Y., Mérieux, R. (2004). *Connexions 1*. Didier. 192 p.

Massia, K., *al.* (1997). *Café crème : méthode de français, 1*. Hachette Français langue étrangère. 191 p.

Menand, R. (2006). *Taxi ! 1*. Hachette Français langue étrangère. 128 p.

Montredon, G., Calbris, G., Lavenne, C., *al.* (1975). *C'est le printemps*. Hachette FLE. 143 p.

Monnerie-Goarin, A., Hussenot-Jakubowski, F. (1991). *Bienvenue en France. Méthode de français*. Hatier. Didier. 159 p.

Morget, M.-T. (1972). *Voix et images de France*. Paris : CREDIF, Didier.

Monnerie-Goarin, A. (2001). *Champion 1 : Méthode de français*. CLE International. 149 p.

Poisson-Quinton, S., Sala, M. (2000). *Initial 1 : Méthode de français*. CLE International. 127 p.

ANNEXES

Partie d'annexes contenue dans le CD joint :

Annexe 12. 60 EI franco-chinoises

Annexe 13. Données orales transcrites (lors de la session d'apprentissage des EI, phase I)

Annexe 14. Résultats des expériences et des traitements des données (Chapitre 5)

Annexe 1 : Questionnaire sur la familiarité pour chacune des 18 EI (phase I)

你熟悉这些表达方式吗? **Connaissez-vous déjà les expressions idiomatiques suivantes ?**

1 – Je n’ai jamais entendu parler de cette expression. 我从来都没听说过这个表达方式。

2 – Je ne l’ai pas apprise mais je l’ai entendu à l’oral. 我没学过这个表达方式但是听说过。

3 – J’ai déjà appris cette expression mais je ne l’ai jamais utilisée. 我学过但是没用过。

4 – J’ai déjà utilisé cette expression. 我用过这个表达方式。

Expressions idiomatiques	Niveau de familiarité
1. n'avoir que la peau sur les os	
2. tourner la page	
3. perdre la face	
4. travailler au noir	
5. marcher sur des œufs	
6. tourner autour du pot	
7. chercher la petite bête	
8. tomber à l'eau	
9. vider son sac	
10. porter le chapeau	
11. tenir la chandelle	
12. avoir le cœur gros	
13. parler la langue de bois	
14. avoir le bras long	
15. donner carte blanche	
16. avoir la main verte	
17. prendre la mouche	
18. casser sa pipe	

Annexe 2 : Support de la session d'apprentissage des 18 EI (phase I)

Qu'est-ce que c'est une expression idiomatique ?
Une expression idiomatique est un groupe de mots conventionnelle, dont le sens global n'est pas la somme des sens des mots composant cette expression.
Par exemple, *vider son sac* en français a un sens figuré de 'dire la vérité' et non pas d'ôter des objets d'un sac'.

Déroulement

Dans cette activité, nous nous intéressons aux réflexions que vous effectuez lors de l'interprétation du sens figuré de 18 expressions idiomatiques françaises.

ACTIVITÉ DE DÉCOUVERTE

1. Vous allez d'abord voir une expression toute seule. Dites-moi le sens que vous devinez et justifiez pourquoi. Ensuite, vous allez la voir dans un contexte. La même chose, dites-moi tout ce qui vous vient à l'esprit du moment où vous découvrez l'expression jusqu'au moment où vous proposez votre sens figuré.
2. Nous revenons à l'expression pour découvrir ensemble le sens, le contexte d'usage et ses aspects formels changeants.

Avoir le cœur gros

- J'ai le cœur gros quand je pense à mon chat que j'ai perdu il y a un an.
- Oh, mais pourquoi vous n'adoptez pas un autre ?

Être triste

Perdre la face

- Je ne comprends pas pourquoi elle n'a pas révélé le mensonge de son mari...
- C'est tout simplement parce qu'elle ne veut pas lui faire perdre la face devant ses collègues.

Se trouver dans une situation humiliante

Tomber à l'eau

- Tu en es où dans ton projet ?
- Bof... Il est tombé à l'eau, car je ne trouve pas de financement.

N'être plus envisagé, être abandonné ou annulé

Donner carte blanche

« Pour construire un édifice représentatif de la ville, la municipalité a donné carte blanche à cet entreprise grâce à sa bonne réputation. »

Donner les pleins pouvoirs à quelqu'un

Tourner autour du pot

- Il est venu me demander de lui prêter de l'argent. Il a tourné autour du pot pendant une demi-heure !
- Je le connais bien, il est trop timide pour demander de l'aide.

Parler avec des détours avant d'aborder franchement un sujet

Travailler au noir

« Job d'été, baby-sitting... Quand on commence à travailler, il est facile de trouver un travail au noir. Mais, en cas de problème, il n'y a aucune protection juridique. »

Travailler illégalement

N'avoir que la peau sur les os

- Comment va-t-elle maintenant ?
- Je suis allé la voir hier à l'hôpital. Quand je l'ai vu, je ne l'ai pas reconnue ! Elle n'avait que la peau sur les os.

Être très maigre

Marcher sur des œufs

« Les gilets jaunes dénoncent l'augmentation des taxes et bloquent les autoroutes pendant plusieurs jours. Le gouvernement ne veut pas aggraver la situation, il marche sur des œufs. »

Agir avec beaucoup de précaution

Avoir le bras long

- Il faut que je trouve un stage pour mon fils.
- Appelle mon oncle, il travaille dans une entreprise et il a le bras long.

Avoir de l'influence ou un pouvoir qui s'étend bien loin.

Prendre la mouche

- Hier, j'ai fait une blague sur sa tenue et il a pris la mouche.
- Il est trop sensible. Tu t'es excusé ?

Se vexer brutalement pour un léger sujet

11

Porter le chapeau

- Tu as vu la fin du film ? Alors ?
- Finalement, le rôle principal n'est pas allé en prison, parce qu'il a réussi à faire porter le chapeau à son ami.

Être responsable d'une faute

11

Avoir la main verte

- Les fleurs de votre jardin sont magnifiques ! Vous avez la main verte !
- Je vous remercie pour ce compliment.

Savoir entretenir la plante

11

Tenir la chandelle

- Tu vas aller au cinéma avec ce couple ?
- Non. J'ai l'horreur de tenir la chandelle.

Être au milieu d'un couple

11

Vider son sac

- On s'est parlé longtemps au téléphone hier soir. Tu sais, elle est en train de vivre un moment très difficile.
- C'est bien qu'elle a pu vider son sac. J'espère qu'elle va mieux maintenant.

Dire tout ce qu'on a sur le cœur

11

La langue de bois

- Tu ne crois pas que les hommes politiques peuvent changer le monde ?
- Non, pas du tout. Pour éviter la confrontation avec le peuple, ils pratiquent souvent la langue de bois.

Une parole qui ne répond pas à la question posée

11

Chercher la petite bête

- Comment ça se passe à ton nouveau travail ?
- Tout va bien sauf que notre patron est perfectionniste, il cherche toujours la petite bête.

Être excessivement méticuleux

11

Tourner la page

- Depuis la rupture avec son copain, elle a toujours l'air triste...
- Mais elle ne peut pas rester comme ça ! Il faut qu'elle tourne la page.

Passer à quelque chose de nouveau

11

Casser sa pipe

- Je ne veux pas monter dans sa voiture ! Il roule trop vite !
- S'il continue comme ça, il risque un jour de casser sa pipe.

Mourir

11

Annexe 3 : Questionnaire sur la difficulté perçue pour chacune des 18 EI (phase I)

表达方式难度系数评估：

0 – Très facile 非常简单；

1 – Facile 简单不难；

2 – Un peu difficile 有点难；

3 – Difficile 难；

4 – Très difficile 非常难。

Expressions idiomatiques	Niveau de difficulté
1. n'avoir que la peau sur les os	
2. tourner la page	
3. perdre la face	
4. travailler au noir	
5. marcher sur des œufs	
6. tourner autour du pot	
7. chercher la petite bête	
8. tomber à l'eau	
9. vider son sac	
10. porter le chapeau	
11. tenir la chandelle	
12. avoir le cœur gros	
13. parler la langue de bois	
14. avoir le bras long	
15. donner carte blanche	
16. avoir la main verte	
17. prendre la mouche	
18. casser sa pipe	

Annexe 4 : Test de remplissage immédiat (phase I)

Complétez les phrases suivantes avec les expressions idiomatiques. Le premier mot peut être donné.

1. Avant de monter sur scène, il répète tout le temps son discours. Il ne veut pas _____ (se trouver dans une situation honteuse) devant les spectateurs.
2. Dis-le tout de suite ! Arrête de _____ (parler avec des détours) !
3. Ça fait deux ans qu'il n'est pas rentré chez lui, chaque fois qu'il téléphone à sa famille, il _____ (être triste).
4. Ce migrant n'a pas encore ses papiers. Pour survivre, il est obligé de _____ (travailler illégalement).
5. Après une longue discussion, son patron a enfin décidé de lui _____ (donner les pleins pouvoirs) pour mener ce projet.
6. Cet enfant ne mange pas toujours à sa faim. C'est pourquoi il _____ (être très maigre).
7. Encore ce discours flou sur le chômage ! Ce député pratique vraiment _____ (une parole qui ne répond pas à la question posée).
8. Il annonce une tempête ce soir, j'ai bien peur que notre sortie va _____ (être annulé).
9. C'est grâce à lui que j'ai eu ce travail : il connaît le patron de l'entreprise, il a _____ (avoir de l'influence).
10. Il y a actuellement beaucoup de tension entre ces deux pays. Les commerçants étrangers sont obligés de _____ (agir avec beaucoup de précaution).
11. Vous avez un beau jardin. Vos fleurs sont magnifiques. Vous _____ (savoir entretenir les plantes) !
12. Il doit faire plus attention à la route, sinon, il va _____ (mourir).
13. Ne fait pas ce genre de blague avec lui, il va _____ (se vexer brutalement).
14. Le couple lui a proposé d'aller boire un verre ensemble, il a refusé, parce qu'il ne veut pas _____ (être seul au milieu d'un couple).
15. Le président marocain a appelé à _____ (passer à quelque chose de nouveau) de la crise diplomatique entre son pays et la France, afin de développer des intérêts communs.
16. Tu es en train de _____ (être excessivement méticuleux), je sais que t'es perfectionniste, mais cela peut être un défaut.
17. Je ne savais pas ce qu'il avait contre moi. Enfin, hier, il est venu me voir et il a _____ (dire tout ce qu'on a sur le cœur).
18. - Sois honnête, le problème vient de toi, je ne vais pas _____ ! (Être responsable d'une faute).

Annexe 5 : Test de remplissage différé (phase II)

1. Il parle avec des détours.

Il t _____.

2. Il a de l'influence et du pouvoir.

Il a _____.

3. Il ne veut pas se trouver dans une situation honteuse.

Il ne veut pas p _____.

4. Il devient responsable de cette faute.

Il p _____.

5. Il travaille illégalement.

Il t _____.

6. On lui donne les pleins pouvoirs.

On lui d _____.

7. Il est très maigre.

Il n _____.

8. Il a une parole floue qui ne répond pas à la question posée.

Il a l _____.

9. Notre projet est annulé.

Notre projet est t _____.

10. Il est triste.

Il a _____.

11. Il sait entretenir la plante.

Il a _____.

12. Il veut passer à quelque chose de nouveau.

Il veut t _____.

13. Il a dit tout ce qu'on a sur le cœur.

Il a v _____.

14. Il est seul au milieu d'un couple.

Il t _____.

15. Il peut mourir.

Il peut c _____.

16. Il est excessivement méticuleux.

Il c _____.

17. Il s'est vexé brutalement.

Il a p _____.

18. Il agit avec beaucoup de précaution.

Il m _____.

Annexe 6 : Grille d'entretien (phase II)

(1) Info. personnelles	法语水平及考试类型 Niveau de français (si validé par un test de langue, précisez le nom) :		出生年份: Année de naissance :	国内长居省份 : Lieu d'habitation :
(2) Parcours en Chine	国内大学名称 Nom de l'université chinoise :	学历 Diplôme :	专业 Spécialité :	法语学习时长 Apprentissage du français depuis : mois
		初中级阶段 Cycle de base :		高级阶段 Cycle avancé :
	法语课程, 法语教材以及任教国籍 Nom du cours, manuels utilisés, nationalité de l'enseignant :			
(3) Parcours en France	法国大学名称 Nom de l'université française :	学历 Diplôme :	专业 Spécialité :	入学日前 Depuis :
	如有法语语言课 S'il y a une formation de français :			
	课程名称 Nom des cours :		总时长 Volume d'horaire :	

Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation des compétences en FLE (phase II)

Partie I : Cochez les descriptions que vous pensez correspondre à votre niveau de français (le CECRL, 2001 : 25) :

1. 学生能够理解和运用通俗和常用的词组，进行简单的表述以满足具体要求。
Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.
2. 学生能够自我介绍，介绍某个人，向一个人提出与此人相关的问题（居住地，关系，拥有的物品）。学生能够回答类似的问题。
Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant (sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.) et peut répondre au même type de questions.
3. 如果对方说话缓慢和清晰，并表现得乐意合作，学生能够进行简单的交流。
Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
4. 学生能够理解表述简单活动的单独的句子和常用的词组（个人和家庭信息，买东西，熟悉的环境，工作）。
Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail, etc.).
5. 学生能够在完成简单和习惯性的任务时，对于熟悉和习惯性的内容进行简单和直接的信息交流。
Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.
6. 学生能够用简单的表达方法描述自己的学习经历，所在环境以及常见的生活需求。
Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
7. 当对方讲话清晰用词标准，并且讲话内容是有关工作、学习、爱好等熟悉的主题时，学生能够理解大概的意思。
Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.
8. 学生能够对熟悉的内容和有兴趣的题目进行简单而完整的讲话。
Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
9. 学生能够讲述一个事件、一次经历或者一个梦，描述一个愿望或者一个目标，以及简短的陈述某个计划或想法的理由，或者对其进行解释。
Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
10. 学生能够理解一篇复杂的文章中具体或抽象内容的主要观点，就其个人有所研究的领域进行专业性的讨论。
Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.
11. 学生能够比较自发和自如的交流，在与任何一个人对话时，双方都不感觉紧张。
Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.
12. 学生能够就许多主题清楚而详细的表达自己的观点，对时事问题提出看法，表述某件事情的益处和缺陷。

- Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
13. 学生能够理解许多长而大词汇量的文章，并且理解隐含的意思。
Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites.
14. 学生能够自由而流利的表达自己的观点，无需尽力寻找应使用的词语。
Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots.
15. 学生能够在其社会、专业或学术生活领域中有效而灵活的运用语言。
Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique.
16. 学生能够清楚而很有条理的就复杂的主题表达自己的观点，讲话时文字组织合理、发音清晰、前后连贯
Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
17. 学生无需费力即可理解几乎所有读到或听到的内容。
Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend.
18. 学生能够对来源于书面或口头的各种信息进行有条理的总结。
Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente.
19. 学生能够自由的、非常流利的、准确的表达自己的观点，并且能够运用不同层级的词语进行表述
Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Partie II. Échelle des niveaux selon les réponses :

Niveau	Questions	Marge de score	Coefficient / question cochée
A1	Question 1-3	0-69	23
A2	Question 4-6	70-204	45
B1	Question 7-9	205-361	52
B2	Question 10-12	362-541	60
C1	Question 13-16	542-699	39,5
C2	Question 17-19	700-834	45

Annexe 8 : Questionnaire sur les habitudes d'apprentissage du français

Quelles sont vos stratégies d'apprentissage du vocabulaire français ?

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) rarement ou jamais, (2) quelquefois, (3) souvent ou très souvent.

1) Importance accordée à l'aspect formel par rapport au sens :	
1.1 Je renoncerais à envoyer un message à un natif si je ne suis pas sûr que ma phrase soit correcte.	/ 1 / 2 / 3
1.2 Quand je lis du français, je fais plus d'attention à la structure de la langue qu'à son sens.	/ 1 / 2 / 3
1.3 J'essaie toujours me faire corriger mon travail en français par un natif avant de l'envoyer à mon enseignant.	/ 1 / 2 / 3
	Point total _____
2) Effort dans l'apprentissage de la grammaire :	
2.1 Quel aspect de la langue occupe davantage mon apprentissage du français ?	/lexique /grammaire /prononciation /autre
2.2 Êtes-vous attaché aux règles grammaire ?	/ 1 / 2 / 3
3) Usage de la traduction :	
3.1 Pour apprendre un mot, je dois connaître son équivalence en chinois.	/ 1 / 2 / 3
3.2 Quand j'écris ou parle en français, j'organises mes idées d'abord en L1.	/ 1 / 2 / 3
3.3 Pour comprendre un message ou une information en français, je le traduis d'abord en L1.	/ 1 / 2 / 3
	Point total _____

Annexe 9 : Test de définition et test de contexte (phase II)

1. Test de définition

Interprétez chaque EI en donnant son sens et sa valeur.

Expressions idiomatiques	Définition (en chinois ou français)
1. n'avoir que la peau sur les os	
2. tourner la page	
3. perdre la face	
4. travailler au noir	
5. marcher sur des œufs	
6. tourner autour du pot	
7. chercher la petite bête	
8. tomber à l'eau	
9. vider son sac	
10. porter le chapeau	
11. tenir la chandelle	
12. avoir le cœur gros	
13. parler la langue de bois	
14. avoir le bras long	
15. donner carte blanche	
16. avoir la main verte	
17. prendre la mouche	
18. casser sa pipe	

2. Test de contexte

Imaginez un contexte dans lequel peut être utilisée l'EI donnée :

- Ne donnez pas le contexte vu précédemment dans notre session d'apprentissage ni dans les tests de remplissage ;
- Vous pouvez décrire le contexte en chinois ;
- Vous devez préciser la situation avec les éléments ci-dessous :
 - (1) une situation
 - (2) lieu ou d'autres circonstances
 - (3) les interlocuteurs (leur relation, leur rôle social...)

Annexe 10 : Tests statistiques d'hypothèse : principes et interprétation⁸⁵

1. Échantillonnage et approche statistique :

En statistique, on appelle échantillon un ensemble d'individus tiré aléatoirement dans une population dont le périmètre est parfaitement défini, c'est-à-dire une population parfaitement caractérisée. L'échantillon est considéré comme aléatoire, c'est-à-dire tiré au hasard dans la population d'étude. Dès lors, si l'on s'intéresse à une caractéristique comme le taux de réussite à une question posée, il y a deux quantités, le taux de réussite sur la population entière qui est inconnu, soit T ce taux, et le taux t_1 observé sur l'échantillon noté e_1 par exemple l'échantillon des 40 personnes retenues pour cette étude. On pourrait tirer un autre échantillon e_2 en respectant le même protocole. Le résultat aurait donné un taux de réussite t_2 probablement différent du premier, et ainsi de suite. Donc en multipliant les expériences, on aura autant de résultats t_1, t_2, \dots, t_n , qui sont autant de réalisations d'une variable aléatoire T dont la loi est soit inconnue ou très compliquée, soit partiellement connue. Précisons cela sur un exemple.

Si nous demandons aux élèves de différentes classes de mesurer la longueur L d'un objet avec une règle. Les résultats moyens fournis par chacune des classes différeront du fait que la longueur est appréciée différemment par chacun. On peut ici faire l'hypothèse que les résultats moyens observés dans les classes sont des réalisations d'une loi normale dite de Laplace – Gauss ou courbe en cloche. De ce fait, on dispose d'un modèle d'estimation de la longueur de l'objet appelé modèle paramétrique. Pour tout problème d'estimation ou de test, nous n'aurons qu'à nous baser sur l'estimation de la moyenne et sur celle de la dispersion = écart-type qui permettent de caractériser la loi de la variable aléatoire L , dont les observations fournies par les classes sont des réalisations l_1, l_2, \dots, l_n .

La nature des données dont on dispose pour l'évaluation de la perception d'expressions françaises dans le cadre du présent travail ne se prête pas à ce type d'approche paramétrique. Il y a deux raisons à cela : d'une part, nous ne disposons pas de mesure numérique, mais d'appréciations, d'autre part, nous ne sommes pas capables de valider des hypothèses de loi de probabilité pour l'emploi d'un modèle paramétrique. Le cadre de l'approche statistique mise en œuvre dans notre travail est moins exigeant : il est non paramétrique fondé sur la notion de rang lorsqu'il s'agit de scores, il est purement qualitatif lorsqu'il s'agit de traiter des variables à modalités.

⁸⁵ Ce texte a été rédigé avec la coopération de M. Jean-Christophe Turlot, MCF enseignant chercheur en statistique à l'Université de Pau, que je remercie pour ce travail.

2. L'approche non paramétrique fondée sur les rangs

Certaines analyses peuvent être fondées sur des scores de réussite à un corpus de questions par exemple. Pour réduire la subjectivité d'une telle approche, nous ne retenons pas les scores mais seulement l'ordonnement des personnes interrogées selon leur score. En effet, en ne retenant que le classement dans la réussite, on évite les contraintes d'une échelle régulière mesurant la réussite, souvent difficilement justifiable. Les statistiques fondées sur les rangs sont appelées non paramétriques, car elles ne font pas appel à des hypothèses sur le type de lois de probabilités, comme la loi normale qui dépend de deux paramètres, la moyenne et la variance ; cf. ci-dessus. Les statistiques fondées sur les rangs pour la comparaison de groupes d'individus ou échantillons indépendants sont : la statistique de Mann et Whitney, Wilcoxon pour la comparaison des tendances centrales ou médianes de plusieurs catégories d'individus. S'il s'agit d'échantillons appariés, par exemple si l'on veut comparer deux scores sur les mêmes individus, on fait appel au test du signe ou au test des rangs signés de Wilcoxon et plus généralement au test de Friedman si plus de deux scores sont à comparer, par exemple pour la comparaison des réussites sur différents groupes de questions. On peut aussi faire appel à la mesure de corrélation des rangs entre les réponses à deux questions : τ de Kendall ou ρ de Spearman.

3. L'approche qualitative

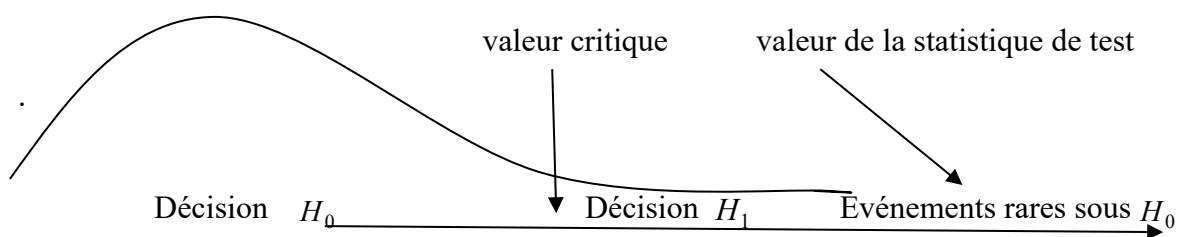
Les variables qualitatives à modalités peuvent être comparées sur plusieurs échantillons au moyen de la statistique du χ^2 ou chi2. Cette statistique mesure l'écart entre les répartitions des modalités selon les groupes à comparer. Il ne s'agit donc pas de statistiques fondées sur les rangs, les modalités n'étant pas ordonnées, mais fondées sur l'écart entre des répartitions de fréquences. Pour de grands échantillons la loi asymptotique de cette statistique est la loi du chi2 qui ne dépend que d'un seul paramètre qui est son degré de liberté – *df* en anglais-. Cependant, pour de petits échantillons on peut calculer la loi exacte de la statistique du χ^2 sous l'hypothèse que les distributions théoriques des fréquences sont identiques pour les différents groupes. Cette même statistique permet de tester l'indépendance entre deux variables à modalités. Il s'agit du test du chi2 d'indépendance.

4. Le principe des tests statistiques

Le principe de la théorie statistique des tests est de poser deux hypothèses ; l'une, appelée hypothèse nulle H_0 consiste à dire qu'il n'y a pas de différence dans les résultats des différents groupes ou qu'il n'y a pas de corrélation entre deux variables ; l'autre, appelée alternative H_1 affirme qu'il a une différence, sans la spécifier. Les statistiques dont nous avons parlé sont utilisées pour prendre la décision D_0 : je décide qu'il n'y a pas de différence entre les groupes ou pas de corrélation entre deux variables ; ou la décision D_1 : il y a une différence dans les résultats des différents groupes ou il y a une corrélation entre deux variables. Ce sont les statistiques de tests qui permettent de prendre une décision.

Nous connaissons la loi de probabilité de la statistique de test sous H_0 . Si la valeur prise par la statistique sur les données observées est rare, atypique, sous H_0 on rejettera cette hypothèse au profit de l'alternative H_1 . Mais comme nous sommes dans le domaine de l'aléatoire puisque nous travaillons sur la base d'un échantillon, nous prenons nécessairement un risque dans la prise de décision. Le principe de la théorie des tests est de privilégier le contrôle du risque de rejeter l'hypothèse nulle H_0 à tort, autrement dit d'affirmer à tort qu'il y a une différence entre groupes ou l'existence d'une corrélation.

Loi de la statistique sous H_0



Si la valeur critique que l'on se fixe est dépassée, on considère que la valeur observée de la statistique est trop rare sous l'hypothèse H_0 pour que celle-ci soit conservée : on décide donc H_1 , il y a une différence significative entre les groupes ou une corrélation entre les deux variables. Mais il y a un risque, celui de décider H_1 à tort. La probabilité de ce risque est celle de dépasser la valeur critique. Ce risque est contrôlé par le choix de la valeur critique de la statistique de test. On la fixe généralement à la valeur $\alpha = 5\%$. En clair, cela signifie que si l'on répétait un très grand nombre de fois la même expérience dans des conditions identiques, il y aura moins de 5 fois sur cent que l'on dépassera cette valeur si l'hypothèse H_0 est vraie. On dit que l'observation est trop rare sous H_0 pour être attribuée au hasard, donc on rejette H_0 , c'est-

à-dire qu'on accepte l'alternative H_1 ; par exemple : il existe une différence significative entre les différents groupes. Dans l'approche des tests statistiques due à Fisher on a l'habitude de faire référence à la *p-value* qui est le niveau de rareté de la valeur de la statistique de test si H_0 est vraie. Si la *p-value* est supérieure à $\alpha = 5\%$, on accepte que la valeur observée puisse être due aux fluctuations d'échantillonnage sous H_0 . S'il s'agit de comparer plusieurs groupes d'individus, on dira alors qu'on n'a pas observé de différence significative entre les groupes-NS. Mais cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes, il se peut simplement que l'on ne l'ait pas détectée ; ce qui peut être le cas en particulier lorsque travaille avec de petits échantillons comme c'est le cas dans notre travail. Si l'on augmente sensiblement la taille de l'échantillon le pouvoir de détection de l'alternative H_1 est alors plus élevé : on parle de puissance du test qui est la probabilité de décider H_1 lorsqu'une alternative H_1 spécifiée est vraie. Les tests non paramétriques comme ceux portant sur des variables qualitatives ne permettent malheureusement généralement pas d'effectuer des calculs de puissance, ni même souvent de formuler des alternatives spécifiées H_1 . Lorsque la *p-value* est comprise entre 5% et 1% on dit qu'il existe une différence significative entre les groupes, noté * ; comprise entre 1% et 0,1% on dit qu'elle est très significative, notée ** ; inférieure à 0,1% on dit qu'elle est hautement significative ***. Dans l'approche de Fisher le nombre d'étoiles associé à un résultat de test statistique nous renforce dans notre conviction de décider H_1 : par exemple l'existence d'une différence entre groupes. Il convient ensuite de rechercher en quoi il a des différences, ce que le test ne dit pas. Il doit donc être complété par d'autres tests, ce qui n'est pas une question aisée, car généralement on ne maîtrise plus alors vraiment le risque que l'on prend en emboitant les tests ; voir par exemple, dans certaines situations, la méthode de Bonferroni.

5. Comment interpréter le résultat d'un test statistique ?

Ce n'est pas la méthodologie statistique que nous interrogeons dans ce paragraphe. Elle repose sur la théorie des probabilités comme d'autres spécialités, en physique par exemple, et est parfaitement rigoureuse dans l'univers aléatoire. Souvent c'est la mise en œuvre qui peut être critiquée, comme par exemple en théorie des sondages.

La question de l'inférence statistique : à partir de l'observation des réponses d'un échantillon e d'individus ou unités statistiques, on veut porter une conclusion sur une population P qui doit être parfaitement définie avant l'étude. L'échantillon doit donc être

« représentatif » de la population P . C'est une première difficulté pratique. On sait bien résoudre cette question dans le cadre probabiliste. Puisque nous sommes en population finie, on peut numéroter les individus de 1 à N et on en tire à l'aide d'une procédure aléatoire n numéros, soit $n=40$ dans notre étude. L'échantillon est alors représentatif de P . En pratique, c'est souvent très difficile à réaliser, sauf si l'on dispose d'une liste exhaustive de la population avec leur adresse. Une source de *biais d'échantillonnage* qui peut avoir des effets importants en termes d'inférence est par exemple le refus de participer à l'étude ou non-réponse. L'inférence porte alors sur une sous population $P' \subset P$ incluse dans P , qui est conditionnée par le fait que l'on accepte de participer à l'étude. L'interprétation d'un test statistique doit être modulée en prenant en compte les différentes sources de biais possibles. La méthode statistique nécessite que l'hypothèse de représentativité soit valide, ce qui est souvent difficile à affirmer sur le terrain des applications.

La question de la multiplicité des tests statistiques : la question est celle-ci : si nous faisons un grand nombre de tests, quelques-uns seront significatifs, même si les deux populations à comparer sont strictement identiques. C'est un exercice facile que de couper purement aléatoirement un échantillon en deux pour former deux catégories. Nous sommes évidemment sous H_0 -les deux populations sont identiques- et considérons qu'un grand nombre de questions soit posé à cet échantillon, disons 100. En espérance, on trouvera au moins * pour cinq de ces variables soit 5%, au moins ** pour l'une de ces variables soit 1%, et *** avec une probabilité de 0.1%. Alors que bien sûr ce sont des artéfacts puisque la réalité est H_0 .

En pratique : dans la logique de la théorie des tests, la notion de reproductibilité est importante. On doit être en mesure de reproduire une expérimentation selon le même protocole. D'un point de vue statistique, une nouvelle étude confirme ou infirme une précédente étude. Cette démarche est particulièrement pertinente lorsque l'on travaille sur de petits échantillons : la décision H_0 doit être interprétée comme « jusqu'à nouvel ordre, on ne rejette pas l'hypothèse H_0 d'identité entre les deux catégories ». Autrement dit, cette hypothèse peut être remise en cause. Par contre, si la statistique prend une valeur très rare sous H_0 on se renforce dans l'idée d'une différence significative.

Annexe 11 : Convention de transcription de Leblay (2009)

I. Conventions de transcription d'après Leblay (2009)

Convention de transcription		Opérations de type 1 <i>à la suite du</i> déjà écrit	Opérations de type 2 <i>par retour sur</i> le déjà écrit
Opérations élémentaires	Ajouts	Ajouts 1 Simples	Ajouts 2 (Simples +) Gras
	Suppressions	Suppressions 1 Suppressions immédiates <i>Barrées avec italique</i> Suppressions différées Barrées sans italique	Suppressions 2 Suppressions immédiates <i>Barrées avec italique en gras</i> Suppressions différées Barrées sans italique en gras
Opérations secondaires	Remplacements	Remplacements 1 Remplacéremplaçant	Remplacements 2 Remplacéremplaçant
	Déplacements	Déplacements 1 Déplacédéplaçant	Déplacements 2 Déplacédéplaçant

II. Extrait d'un fichier numérique de *ScriptLog*

Les 30 premières secondes d'écriture correspondant à la transcription :

<START> Environna <DELETE> ement idéal <CR> <CR> Beuacoup de verdure

time	type	from	to	key
0.00	10	1	0	<START>
5.75	7	0	0	E
6.68	7	1	1	n
7.20	7	2	2	v
7.91	7	3	3	i
8.08	7	4	4	r
8.20	7	5	5	o
8.45	7	6	6	n
8.60	7	7	7	n
8.73	7	8	8	a
10.06	5	9	9	<DELETE>
10.63	7	8	8	e
10.80	7	9	9	m
10.90	7	10	10	e
11.01	7	11	11	n
11.21	7	12	12	t
11.45	7	13	13	
11.68	7	14	14	i
11.95	7	15	15	d
12.31	7	16	16	é
12.71	7	17	17	a
12.78	7	18	18	l
21.46	7	19	19	<CR>
22.75	7	20	20	<CR>
26.28	7	21	21	B
26.71	7	22	22	e
26.88	7	23	23	u
27.00	7	24	24	a
27.33	7	25	25	c
27.75	7	26	26	o
27.88	7	27	27	u
28.10	7	28	28	p
28.26	7	29	29	

28.46	7	30	30	d
28.65	7	31	31	e
28.75	7	32	32	
28.91	7	33	33	v
29.03	7	34	34	e
29.28	7	35	35	r
29.56	7	36	36	d
29.68	7	37	37	u
29.98	7	38	38	r