



**HAL**  
open science

# L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique

Huiyun Hu

► **To cite this version:**

Huiyun Hu. L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique. Congrès mondial de linguistique française 2024, Université de Lausanne, Jul 2024, Lausanne, Suisse. pp.05005, 10.1051/shsconf/202419105005 . hal-04722815

**HAL Id: hal-04722815**

**<https://hal.science/hal-04722815v1>**

Submitted on 6 Oct 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique

Huiyun Hu

Univ. Lille, CNRS, UMR 8163 – STL – Savoir, Textes, Langage, F-59000 Lille, France

[Huiyun.hu@univ-lille.fr](mailto:Huiyun.hu@univ-lille.fr)

**Résumé.** L'apprentissage des expressions idiomatiques françaises (EI) représente souvent un défi pour les apprenants étrangers en raison de leur non-compositionnalité sémantique et de leurs contraintes syntaxiques. Cependant, toutes les EI ne présentent pas la même difficulté, et l'influence de la L1 des apprenants est un aspect crucial dans l'acquisition d'une langue étrangère. Des études antérieures ont montré que les connaissances des EI en L1 peuvent faciliter ou compliquer l'apprentissage des EI en L2. Cette recherche se penche sur la question de savoir si ces observations basées sur les langues indo-européennes sont applicables à des langues distantes, sans rapprochement linguistiques ou culturelles, comme c'est le cas entre le chinois et le français.

Pour mieux comprendre l'apprentissage des EI en L2 dans le cas où la L1 et la L2 sont éloignées, nous avons mené une étude expérimentale avec 39 apprenants chinois de niveau intermédiaire en français. Les résultats de cette étude suggèrent que, malgré l'éloignement entre les langues, l'équivalence interlinguistique joue un rôle dans l'efficacité de la compréhension et de la production des EI. Cependant, l'effet de ce facteur se manifeste de manière différente par rapport aux études sur des langues indo-européennes, soulignant l'importance de prendre en compte les spécificités des langues distantes dans le processus d'apprentissage de ces expressions.

## 1 Introduction

Les expressions idiomatiques (EI) françaises telles que *croiser les doigts*, *vendre la mèche*, *passer du coq à l'âne*, suscitent l'intérêt des apprenants étrangers, en raison de leur aspect imagé, de leurs riches connotations culturelles et de l'authenticité du discours dont elles témoignent. Cependant, la maîtrise de ces unités lexicales représente souvent, pour eux, un défi. En effet, la plupart d'entre elles ne peuvent pas être comprises au premier abord par l'analyse du sens de chacun des mots les composant, par exemple, en quoi le sens littéral de *vendre la mèche* est-il lié au secret, et comment celui de *croiser les doigts* est-il relatif à la chance ? Cette non-compositionnalité sémantique accroît la difficulté de leur usage, qui doit, de plus, respecter des contraintes formelles, discursives et pragmatiques qui leur sont propres. Autrement dit, pour certaines EI, la moindre manipulation syntaxique peut faire disparaître leur sens idiomatique. Par exemple, pour exprimer le sens de 'passer soudainement d'un sujet à un autre sans lien évident', il convient de dire *passer du coq à l'âne* et non # *passer de l'âne au coq* ou encore # *passer du coq au cheval*. Ces unités phraséologiques suscitent également l'intérêt des chercheurs qui sont attentifs aux besoins des apprenants étrangers et aux difficultés qu'elles représentent pour eux (Bally 1909 ; Rey 1973 ; Mel'čuk 1993). Compte tenu du rôle incontournable de la L1 dans l'acquisition de la L2, Le et Armand (2014) étudient l'effet d'une approche d'enseignement des EI basée sur la comparaison et la traduction dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) avec des apprenants vietnamiens. Cette étude a mis en évidence les avantages significatifs de cette approche, sans pour autant tenir compte de la variation des EI. En effet, toutes ces unités ne présentent pas les mêmes difficultés, et l'apprentissage de certaines d'entre elles peut être plus ou moins aisé, selon qu'elles possèdent, ou non, des équivalences en L1, bien connues des apprenants. Les résultats des études d'Irujo (1986), de Liontas (2002), de Cieślicka et Heredia (2013) suggèrent unanimement l'effet significatif qu'exerce la L1 dans l'acquisition des EI selon le degré d'équivalence interlinguistique que partagent les EI de L1 et celles de L2. Comme ces études ont été réalisées entre langues indo-européennes (espagnol et anglais dans Irujo, 1986 et Cieślicka & Heredia 2013 ; espagnol, français, allemand et anglais dans Liontas 2002), on peut se demander si ces résultats sont applicables à un contexte de langues distantes sans proximité ni linguistique (notamment syntaxiques et

morphologiques), ni culturelle (scission traditionnelle entre la culture occidentale et la culture orientale). Et si ce n'est pas le cas, quelles difficultés les apprenants chinois rencontrent-ils dans l'apprentissage des EI françaises ?

Pour mieux comprendre l'apprentissage des EI en L2 dans le cas où la L1 et la L2 sont typologiquement et culturellement éloignées, nous mènerons une étude expérimentale avec 39 apprenants chinois ayant un niveau intermédiaire en français. Nous montrerons que malgré l'éloignement des deux langues, l'équivalence interlinguistique joue un rôle crucial dans l'efficacité de la compréhension et de la production des EI. Néanmoins, l'effet de ce facteur se manifeste différemment par rapport aux études portant sur des langues indo-européennes. Dans ce qui suit, nous passons d'abord en revue des recherches examinant le traitement cognitif des EI chez les locuteurs natifs et non-natifs, ce qui nous permet de nous focaliser ensuite sur les travaux consacrés à l'étude du rôle de la L1 dans l'acquisition des EI (section 2). C'est en nous appuyant sur ces travaux que nous concevons une étude expérimentale (section 3). Puis nous analysons différents types de données (section 4) pour discuter de l'influence de l'équivalence interlinguistique dans l'apprentissage des EI en FLE chez les apprenants chinois, en les comparant avec les résultats des études réalisées dans le cadre des langues indo-européennes (section 5).

## 2 Cadre théorique

Les EI sont des objets privilégiés des études psycholinguistique qui tentent d'expliquer le processus de compréhension des expressions ambiguës par les locuteurs natifs. De ces recherches sont nées de nombreuses hypothèses sur la façon dont les locuteurs natifs appréhendent l'ambiguïté sémantique (Bobrow & Bell 1973 ; Swinney & Cutler 1979 ; Gibbs 1980 ; Cacciari & Tabossi 1988), et ces hypothèses sont souvent évoquées pour éclairer l'acquisition de ces unités phraséologiques. L'idée selon laquelle les EI sont stockées et extraites en bloc de la mémoire comme toute unité lexicale simple est largement répandue (Cacciari & Tabossi 1993 ; Qualls *et al.* 2003). Cette position est principalement étayée par la rapidité et la facilité de traitement des locuteurs, par rapport aux expressions semblables mais non idiomatiques (par exemple *tomber à l'eau* au sens de 'échouer' par rapport à *tomber dans l'eau* au sens littéral). Cependant, la relation entre la rapidité de traitement et l'inscription mémorielle est remise en question par certains chercheurs, comme Edmonds (2013). À la lumière des résultats de son étude, ce dernier préfère interpréter la rapidité de traitement comme une manifestation des compétences pragmatiques des locuteurs.

Certaines des hypothèses avancées sur le traitement des EI chez les locuteurs natifs ont été aussi reprises pour mettre en évidence les particularités de la compréhension des EI chez les locuteurs non-natifs. Ainsi, comparant les performances de compréhension des EI entre natifs et non-natifs, Abel (2003) a proposé son *Dual Idiom Representation*. Selon ce modèle, le nombre d'entrées lexicales pour les EI étant moindre chez les locuteurs non-natifs, ils auraient tendance à décomposer les EI et les interpréter à partir de leurs représentations conceptuelles existantes. Les apprenants étrangers auraient ainsi moins de difficulté avec les EI « décomposables »<sup>1</sup>, comme *avoir le sang qui monte à la tête* dont le sens idiomatique est issu d'une description référant à une sensation physique, et plus de difficulté avec une EI « non-décomposable » comme *prendre la mouche* dont le lien entre les mots composant cette EI et le concept de COLERE est difficile à établir. En utilisant une approche similaire, Cieślicka (2006), quant à elle, a repris la théorie de la saillance graduelle de Giora (1997, 1999, 2002, cité par Cieślicka, 2006) et a proposé le modèle de *Literal Salience*. Ce modèle suggère que les locuteurs non-natifs, étant moins exposés aux sens idiomatiques des EI en L2, encourrent le risque de privilégier le sens littéral d'une EI qui leur paraît plus saillant et plus captivant que son sens idiomatique. De plus, le caractère évolutif de la notion de saillance laisse supposer qu'il serait possible de rendre le sens idiomatique plus saillant que le sens littéral sous certaines conditions, par exemple, si l'apprenant y était suffisamment exposé.

Mis à part ces modèles de compréhension, d'autres recherches visent à éclairer la compréhension des EI chez les apprenants étrangers par l'analyse des stratégies mises en œuvre. Par exemple, Cooper (1999) a recensé les stratégies les plus utilisées par les apprenants de cinq L1 différentes<sup>2</sup> dans l'interprétation du sens des EI anglaises. Liontas (2002) a examiné l'effet de la présence du contexte textuel sur le choix des

stratégies. Quant à Rohani et ses collègues (2012), ils ont comparé l'effet des différents types de contexte, textuel et visuel (dessin), sur le choix de stratégies ainsi que l'efficacité de la compréhension des EI. Toutes ces recherches ont révélé une stratégie plus ou moins importante de recours à la L1 pour la compréhension des EI en langues étrangères.

À côté des recherches se focalisant sur la compréhension des EI en L2, celles portant sur l'interaction entre L1 et L2 dans l'acquisition des EI sont moins nombreuses. Parmi ces recherches, nous pouvons citer Kellerman (1979, 1983) qui a étudié, au travers d'une approche expérimentale, le transfert de la L1 dans l'acquisition d'une L2. Dans les tests qu'il a menés auprès d'apprenants néerlandais qui devaient juger l'acceptabilité de phrases anglaises contenant des EI, l'auteur a constaté que les apprenants avaient tendance à juger les phrases contenant des expressions équivalentes en L1 comme fautives, ce qui suggère que ces EI sont des éléments qui résistent au transfert de la L1, et que Kellerman (1979) appelle *language-specific*<sup>3</sup>. Ce constat soutient ainsi l'idée que le transfert résulte, pour partie, d'un processus complexe à l'origine duquel figure la psychotypologie des apprenants, c'est-à-dire la perception de la distance interlinguistique des apprenants peut influencer le choix de transfert. La conclusion de Kellerman (1979) concernant la psychotypologie a été confirmée par des études plus récentes, comme celle de Laufer (2000), qui affirme que la L1 peut jouer un rôle selon la proximité perçue entre les expressions en L1 et en L2. Les travaux initiés par Kellerman ont été prolongés par d'autres chercheurs. Par exemple, Tyne (2014) a examiné les jugements de l'acceptabilité des EI en L2 par les apprenants anglophones, suggérant que ce jugement varie non seulement en fonction du type de stimulus en L2 (selon que les EI sont présentées dans des concordanciers ou dans les dictionnaires), mais aussi en fonction de la durée du contact avec la L2 (selon le temps de séjour des apprenants en France). Néanmoins, Irujo (1986) indique que la tâche de jugement d'acceptabilité utilisée par Kellerman (1979) est très différente des activités de compréhension et de production. Le transfert étant une activité mentale plus ou moins consciente, il pourrait jouer un rôle dans la compréhension et la production des EI, même si ces dernières étaient jugées par l'apprenant comme spécifiques à la L2, donc *a priori* non enclines au transfert. Pour examiner l'effet du transfert dans l'acquisition des EI, Irujo (1986) a dépouillé les résultats de divers tests (reconnaissance, compréhension, production et traduction) qu'elle a conduits auprès de 12 apprenants vénézuéliens d'anglais avancé, sur les EI anglaises ayant chacune une équivalence en espagnol. Ces EI présentent, d'ailleurs, plus ou moins de différences lexicales avec leurs homologues espagnols, ce qui donne lieu à trois catégories d'EI : *identiques*, *similaires*, *différentes*. Les résultats montrent que les EI *identiques* – c'est-à-dire mobilisant un lexique identique dans les EI de chaque langue, par exemple, *play with fire* et *jugar con fuego* – sont des EI identiques litt. 'jouer avec feu' grâce au transfert positif, les plus faciles à comprendre, à reconnaître et à réemployer. Ensuite, les EI *similaires* – celles qui partagent seulement une partie de leur lexique avec celles de L1, par exemple, *kill two birds with one stone* correspondant à *matar dos pájaros de un tiro*, litt. 'tuer deux oiseaux d'un coup' – sont aussi faciles à comprendre que les EI *identiques* mais posent, en général, plus de problème dans la production, à cause de l'interférence créée par leurs équivalences avec la L1. Quant aux EI *différentes* – ayant le même sens mais un lexique complètement différent, par exemple *pull his leg* équivalent de *tomarle el pelo*, litt. 'prendre les cheveux', idio. 'taquiner' – elles sont les plus difficiles à comprendre et à produire, sans d'ailleurs subir l'influence de la L1. À partir de ces résultats, Irujo (1986) suppose que l'usage du transfert varie selon le type d'équivalence lexicale que possède une EI. De plus, ce transfert exerce à son tour différents effets sur la performance des apprenants dans les activités liées à ces EI : le transfert aurait un effet positif sur la compréhension des EI *identiques* et *similaires*, tandis qu'un transfert négatif apparaît davantage dans la production des EI *similaires*. Des résultats similaires sont observés dans des études plus récentes, par exemple celle de Guerrero (2017), qui a réalisé des tests de production et de compréhension d'EI françaises auprès des apprenants hispanophones avancés en français (B2 et C1).

Cette catégorisation des EI selon l'équivalence interlinguistique est reprise dans de nombreuses autres recherches cherchant à confirmer le rôle significatif de ce facteur. Par exemple, Liontas (2002) qui étudie le rôle du contexte, révèle que son effet varie également selon le type d'équivalence interlinguistique. Cieślicka et Heredia (2013), en utilisant la technique de traçage oculaire, suggèrent qu'il y aurait plus d'interaction interlinguistique lorsqu'il y a une équivalence disponible en L1, car ils ont observé que le temps de lecture des EI *identiques* était plus long que celui des EI *différentes*.

La lecture de ces recherches soulève deux questions.

(i) Dans quelle mesure les résultats des études citées, effectuées sur des langues indo-européennes, sont-ils pertinents pour expliquer l'apprentissage des EI françaises par les apprenants chinois ? En effet, entre le français et le chinois, deux langues éloignées, l'équivalence interlinguistique est limitée aux mots lexicaux et traduisibles. Par exemple, l'équivalence chinoise de l'EI *perdre la face* sera *dīu-liǎn*, traduite littéralement par 'perdre face', sans qu'il y ait de correspondance grammaticale stricte (le déterminant *la*). Sans compter les difficultés pour établir le degré d'équivalence entre les EI françaises et chinoises (Hu 2023) : comment cette équivalence interlinguistique facilite-elle ou, au contraire, entrave-t-elle la compréhension et la production des EI françaises par les apprenants chinois ? Une EI totalement équivalente comme *perdre la face* serait-elle mieux maîtrisée que celle partiellement équivalente comme *tomber à l'eau* (*pào-tāng*, litt. 'tremper-potion', idio. 'être annulé') ?

(ii) Comment les apprenants appréhendent-ils une EI de la L2 quand celle-ci possède le même vocabulaire qu'une EI de L1 mais qui a une signification totalement différente (les *faux-amis*) et comment appréhendent-ils une EI qui n'a pas d'équivalence en L1 (les *spécifiques*) ? Ces deux types de relation interlinguistique n'ont pas été abordés dans les recherches que nous venons de citer.

Nous avons mené une étude de type expérimental pour tenter de répondre à ces questions.

### 3 Étude expérimentale

Afin de recueillir des données indiquant la manière dont les apprenants déduisent, produisent et reconnaissent les EI, tout en écartant l'influence de la familiarité que les apprenants pourraient avoir avec les EI, nous avons choisi des EI inconnues<sup>4</sup> d'eux et avons programmé, avec chaque apprenant, une simulation d'apprentissage de ces EI, suivie par des tests. Dans cette session d'apprentissage, nous recueillons des données indiquant la capacité des apprenants à déduire le sens d'une EI inconnue ; lors des tests de compréhension et de production après l'apprentissage, nous collectons les réponses des apprenants ainsi que le temps de réflexion qui leur est nécessaire pour la réalisation de chaque test. Si le taux de réussite des réponses indique le niveau de maîtrise des apprenants, le temps de réflexion permet de révéler le niveau de facilité avec lequel un apprenant reconnaît et produit les EI. Nous nous intéressons également aux stratégies employées par les apprenants, recueillies par leur verbalisation lors de la déduction du sens et de la mémorisation des EI. En plus du type d'équivalence interlinguistique des EI, nous vérifions aussi si le niveau de français des apprenants détermine leur performance dans l'acquisition des EI. En fonction de la nature des données recueillies, nous procédons aux analyses soit quantitatives, soit qualitatives.

#### 3.1 Participants

Le public participant à cette étude est composé de 39 étudiants, âgés de 20 à 30 ans, ayant le mandarin standard comme L1 et possédant un niveau intermédiaire en français. Parmi eux, 13 sont de niveau B1, 13 de niveau B2 et 13 de niveau C1. Tous sont inscrits dans une université du Nord de la France depuis moins de 5 ans et ont débuté l'apprentissage du français en Chine.

#### 3.2 Matériel

Les EI que nous utilisons dans cette étude sont catégorisées selon trois critères : le sens idiomatique, la décomposition lexicale et l'image métaphorique. Leurs propriétés sont décrites dans le tableau suivant :

**Tableau 1.** Catégorisation des EI selon l'équivalence interlinguistique

Type d'EI en L2	Sens idiomatique	Décomposition lexicale	Image métaphorique
Identique	✓	✓	✓
Similaire	✓	○	○
Différente	✓	✗	✗
Faux-ami	✗	✓	✓
Spécifique	✗	✗	✗

✓ identique avec une EI en L1 ; ○ partiellement identique ; ✗ différent avec une EI en L1

**Tableau 2.** Liste des EI utilisées dans l'étude

<b>Identiques</b>	(1) <i>Tourner la page</i>	(2) <i>Perdre la face</i>	(3) <i>N'avoir que la peau sur les os</i>
	<i>fān-piān</i>	<i>dū-liǎn</i>	<i>pí-bāo-gǔ</i>
	tourner-page	perdre-face	peau-sur-os
	'passer à autre chose'	'être humilié'	'être très maigre'
<b>Similaires</b>	(4) <i>Marcher sur des œufs</i>	(5) <i>Chercher la petite bête</i>	(6) <i>Tomber à l'eau</i>
	<i>rú-lǚ-bóbīng</i>	<i>zhǎo-chá</i>	<i>pào-tāng</i>
	comme-marcher-verglas	chercher-chaume	tremper/tomber-soupe
	'agir avec prudence'	'être excessivement méticuleux'	'n'être plus envisagé'
<b>Différentes</b>	(7) <i>Tourner autour du pot</i>	(8) <i>Tenir la chandelle</i>	(9) <i>Vider son sac</i>
	<i>guǎi-wān-mò-jiǎo</i>	<i>dāng-diàndēngpào</i>	<i>hé-pán-tūochū</i>
	prendre-virage-raser-coin	devenir-ampoule	avec-assiette-sortir
	'parler avec des détours'	'être présent dans l'intimité d'un couple'	'dire tout ce qu'on a sur le cœur'
<b>Faux-amis</b>	(10) <i>Avoir le bras long</i>	(11) <i>Parler la langue de bois</i>	(12) <i>Avoir le cœur gros</i>
	'avoir de l'influence'	'une parole qui ne répond pas à la question posée'	'être triste'
	<i>shǒu-cháng</i>	<i>hān-zúì-mù-shétóu</i>	<i>xīn-dà</i>
	bras-long	idiot-bouche-bois-langue	cœur-gros
	'voler'	'être lent dans la parole'	'être inattentif'
<b>Spécifiques</b>	(13) <i>Avoir la main verte</i>	(14) <i>Donner carte blanche</i>	(15) <i>Prendre la mouche</i>
	'savoir entretenir les plantes'	'donner les pleins pouvoirs'	'se vexer brutalement'

Pour répondre à notre deuxième question, à savoir comment les apprenants appréhendent les EI qui n'ont pas d'équivalence sémantique avec celles en L1, aux trois types d'EI présents dans la plupart des recherches

(*identique, similaire et différente*), nous ajoutons deux autres types d'EI : les EI *faux-amis* qui partagent les mêmes mots mais qui possèdent une signification totalement différente, et les EI *spécifiques* qui n'ont pas d'équivalence en L1 et dont le sens ne peut être paraphrasé uniquement par une forme littérale en L1.

Pour nous assurer d'avoir sélectionné des EI françaises usuelles, nous avons consulté deux bases de données : celle de Caillies (2009) et celle de Bonin et al. (2013). Afin d'éviter l'impact de la surcharge cognitive chez les apprenants, le nombre d'EI a été limité à 15, soit 3 pour chaque type. De plus, toutes les EI sélectionnées débutent par un verbe, ce qui permet de minimiser l'influence de la structure syntaxique des EI sur les résultats.

### 3.3 Procédure

L'expérimentation se déroule en deux phases distinctes, avec une semaine d'intervalle entre elles<sup>5</sup>. Lors de la première phase, chaque participant est invité à déduire le sens de chaque EI hors contexte (test I) puis à découvrir le sens en contexte, à observer la forme figée et certains paramètres du contexte dans lequel l'expression est utilisée, par exemple la relation entre les locuteurs et le registre de langue. Cette phase se termine par un exercice de consolidation. La deuxième phase est dédiée au test de production (test II) et au test de reconnaissance (test III) des mêmes EI. Dans le test de production, l'apprenant est amené à compléter une phrase avec une EI en fonction de la paraphrase et de la première lettre fournie. Par exemple, *Il travaille illégalement. Il t \_\_\_\_*. (Réponse attendue : *travaille au noir*). En ce qui concerne le test de compréhension, l'apprenant est invité à attribuer un sens à l'oral à une EI sans aucune aide contextuelle. Afin de prévenir toute interférence entre les tests de la deuxième phase, le test de production est passé avant le test de reconnaissance.

Dans l'ensemble des tests, les EI ont été présentées de manière mélangée, sans être regroupées par catégorie. Chaque apprenant a réalisé les tests sans recourir au dictionnaire ni à aucune autre ressource documentaire. Les interactions entre l'apprenant et l'enquêtrice, ainsi que la réalisation des tests, ont été enregistrées, et lorsqu'il s'agissait du test de production écrite (test II), filmées. Cela a permis de recueillir des données sur le temps de lecture et de pause pendant l'écriture de chaque réponse.

## 4 Résultats

Pour présenter les résultats de notre étude, nous commençons par examiner les taux de réussite des apprenants dans les tests de déduction (I), de production (II) et de compréhension (III), tout en vérifiant la relation entre ces résultats et le type des EI (section 4.1). Nous examinons également la répartition du temps de réflexion nécessaire aux apprenants pour accomplir certains de ces tests (section 4.2). Ensuite, nous analysons les résultats selon le niveau de français des apprenants afin de voir si celui-ci constitue un facteur pertinent (section 4.3). Enfin, nous procédons à une analyse qualitative des stratégies les plus employées par les apprenants lors de la déduction du sens des EI et de celles utilisées pour mémoriser ces EI (section 4.4) afin de connaître les processus de traitements des EI chez les apprenants.

### 4.1 Réussite en compréhension et en production

Les résultats des *analyses de la variance à mesures répétées* effectuées à l'aide du test de Friedman révèlent que la performance des apprenants avec les EI varie non seulement en fonction du type de l'activité, mais surtout en lien avec le type d'équivalence que ces EI entretiennent avec celles de leur L1 (Tableau 3).

**Tableau 3.** Moyennes, écarts-types et F-mesures du taux de réussite selon le type d'EI

Type d'EI	(I) Déduction du sens	(II) Production	(III) Compréhension
<i>Identique</i>			
M	0,78	0,66	0,99
SD	0,30	0,25	0,05
<i>Similaire</i>			
M	0,49	0,58	0,91
SD	0,27	0,25	0,17
<i>Différente</i>			
M	0,08	0,64	0,88
SD	0,14	0,25	0,20
<i>Faux-ami</i>			
M	0,01	0,53	0,78
SD	0,04	0,22	0,25
<i>Spécifique</i>			
M	0,06	0,55	0,74
SD	0,12	0,25	0,28
<b>F (4,34)</b>	<b>115,57***</b>	<b>13,92**</b>	<b>39,10***</b>

M : moyenne ; SD : écart-type

\*p < 0,05 ; \*\*p < 0,01 ; \*\*\*p < 0,001

Les différences significatives<sup>6</sup> sont mises en évidence grâce aux tests post-hoc de Wilcoxon (Tableau 4).

**Tableau 4.** Comparaison des différences significatives du taux de réussite entre différents types d'EI (F-mesure du test Post-hoc Wilcoxon)

Type d'EI	<i>Similaire</i>	<i>Différente</i>	<i>Faux-ami</i>	<i>Spécifique</i>
	Déduction du sens			
<i>Identique</i>	3,76***	5,30***	5,44***	5,35***
<i>Similaire</i>	---	4,94***	5,12***	5,04***
<i>Différente</i>	---	---	2,67**	0,67
<i>Faux-ami</i>	---	---	---	2,27*
	Production			
<i>Identique</i>	1,60	0,36	2,98**	2,5*
<i>Similaire</i>	---	1,40	0,91	0,96



<i>Différente</i>	---	---	2,15*	1,96*
<i>Faux-ami</i>	---	---	---	0,46
	Reconnaissance			
<i>Identique</i>	2,89**	3,21**	4,09***	4,10***
<i>Similaire</i>	---	0,73	2,58**	2,73**
<i>Différente</i>	---	---	2,35*	2,26*
<i>Faux-ami</i>	---	---	---	0,80

Les résultats nous permettent de formuler un certain nombre de conclusions présentées dans les sections 4.1.1 et 4.1.2, tout en les comparant à ceux de l'étude d'Irujo (1986) en ce qui concerne les EI *identiques*, *similaires* et *différentes*.

#### 4.1.1 Deux activités de compréhension

La déduction du sens des EI *identiques* se révèle être la plus réussie parmi les cinq types d'EI étudiés. Le sens des EI *similaires* (comme *tomber à l'eau* dont l'équivalence en chinois est *pào-tāng*, litt. 'trempement', idio. 'être annulé') s'avère significativement plus facile à déduire que celui des EI *différentes* (comme *tourner autour du pot* dont l'équivalence en chinois est *guǎi-wān-mò-jǐǎo*, litt. 'prendre-virage-raser-coin', idio. 'parler avec des détours'), alors que ces dernières posent autant de difficulté aux apprenants que les EI *spécifiques*. Enfin, les apprenants rencontrent le plus de difficulté à déduire correctement le sens des EI *faux-amis*, sans doute en raison de l'interférence avec les EI qu'ils connaissent en L1. En effet, en l'absence d'aide contextuelle, les apprenants semblent davantage s'appuyer sur les similitudes lexicales et métaphoriques avec les EI de leur L1 pour déduire le sens d'une EI inconnue. Cela explique également les difficultés rencontrées avec les EI *différentes* et *spécifiques*, pour lesquelles ils ne trouvent pas d'équivalence lexicale en L1.

Après avoir découvert ces EI lors de la session d'apprentissage, la performance des apprenants dans la compréhension présente quelques nuances. Le taux de réussite demeure le plus élevé avec les EI *identiques*, tout comme dans la tâche de déduction. Cependant, les apprenants commettent presque autant d'erreurs dans la reconnaissance du sens des EI *similaires* que dans celle des EI *différentes*. Ces résultats ne concordent pas avec ceux d'Irujo (1986). Dans le cadre de notre recherche, les sens des EI *similaires* ne sont pas aussi aisés à déduire et à reconnaître que les EI *identiques*. De plus, leur compréhension pose autant de problèmes que celle des EI *différentes*. Une moindre équivalence lexicale et métaphorique ne semble pas faciliter l'interprétation des EI.

Enfin, les apprenants semblent avoir plus de difficulté à reconnaître le sens des EI *faux-amis* et *spécifiques*, ces deux types n'ayant pas d'équivalence sémantique en L1.

#### 4.1.2 Activité de production

Les apprenants parviennent à produire avec autant de réussite les EI *identiques*, *similaires* et *différentes*, car aucune différence significative n'est observée entre les taux de réussite de ces trois types d'EI, malgré leurs différences lexicales. Une fois de plus, nos observations concernant ces trois types d'EI ne concordent pas avec les résultats d'Irujo (1986). En effet, dans son étude, les EI anglaises de type *similaire* posaient davantage de problème aux apprenants vénézuéliens que les EI anglaises *identiques*, et les EI *différentes* étaient les plus difficiles à produire.

Revenons à notre étude. Les seules différences significatives d'un point de vue statistique apparaissent entre les EI qui possèdent une équivalence sémantique avec les EI en L1 et celles qui n'en ont pas, c'est-à-dire

les EI *faux-amis* et *spécifiques*. En effet, les résultats révèlent que les apprenants réussissent significativement mieux à produire des EI *identiques* et *différentes* que des EI *faux-amis* et *spécifiques*.

#### 4.2 Temps de réflexion

Comme en témoignent les résultats présentés dans le Tableau 3, l'activité de compréhension est mieux réussie que l'activité de production. En outre, l'écart important dans les temps de réflexion entre ces deux tests, comme indiqué dans le Tableau 5 ci-dessous, semble confirmer l'hypothèse de Gibbs et O'Brien (1990) selon laquelle le décodage des énoncés ayant une tournure idiomatique, tels que les EI dans notre contexte, est plus aisé que l'encodage pour les apprenants étrangers. Par ailleurs, les résultats des analyses statistiques ont révélé des différences significatives en termes de temps de réflexion requis par les apprenants pour la réalisation de ces deux activités entre différents types d'EI.

**Tableau 5.** Moyennes, écart-types, F-mesure du temps de réflexion selon le type d'EI

Type d'EI	(II) Production <sup>7</sup>	(III) Compréhension
<i>Identique</i>		
M	16'42	1'58
SD	10'94	0'85
<i>Similaire</i>		
M	13'01	3'32
SD	10'34	1'38
<i>Différente</i>		
M	11'66	2'38
SD	6'52	1'50
<i>Faux-ami</i>		
M	10'67	2'73
SD	5'94	1'36
<i>Spécifique</i>		
M	10'23	2'70
SD	6'60	1'07
<b>F (4,34)</b>	12,42*	29,86***

Nous avons conduit les tests de comparaison pour situer des différences significatives, dont les résultats sont présentés dans le Tableau 6 :

**Tableau 6.** Comparaison des différences significatives du temps de réflexion entre différents types d'EI

Type d'EI	<i>Similaire</i>	<i>Différente</i>	<i>Faux-ami</i>	<i>Spécifique</i>
	Production			
<i>Identique</i>	2,34*	2,76**	3,26**	3,25**
<i>Similaire</i>	---	0,43	0,57	1,63
<i>Différente</i>	---	---	0,64	1,14
<i>Faux-ami</i>	---	---	---	0,66
	Reconnaissance			
<i>Identique</i>	3,25**	3,09**	4,22***	4,08***
<i>Similaire</i>	---	0,68	1,93	2,13*
<i>Différente</i>	---	---	1,35	1,63
<i>Faux-ami</i>	---	---	---	0,31

Selon les résultats des comparaisons post-hoc, la production des EI *identiques* exige un temps significativement plus long que celle des autres types d'EI, entre lesquelles aucune différence n'est d'ailleurs constatée. Ces résultats suggèrent que la production des EI *identiques* aurait mobilisé davantage d'efforts que celle des autres types d'EI. Néanmoins, c'est le contraire qui se produit dans une tâche de compréhension. En effet, ce sont les EI *identiques* qui sont traitées significativement plus rapidement que les autres types d'EI. Cieślicka et Heredia (2013) ont également abordé la question du temps de traitement en utilisant la technique de suivi oculaire. Cependant, leurs résultats diffèrent radicalement des nôtres. Ces deux auteurs ont comparé le temps de fixation du regard lors de la compréhension des EI *identiques* et des EI *différentes* anglaises chez les hispanophones. Ils ont observé que les EI *identiques* provoquaient un temps de fixation du regard plus long que les EI *différentes*. Ils en ont conclu que ce temps supplémentaire correspondrait au temps nécessaire à la recherche des EI dans le lexique mental de la L1 et à la suppression des traces de la L1 issues de cette recherche. Dans la mesure où nos résultats sont diamétralement opposés des leurs, cette explication ne semble pas valable dans le cadre de notre recherche. Nous y reviendrons lorsque nous abordons les stratégies d'interprétation dans la section 4.4.

### 4.3 Niveau de français des apprenants

Pour déterminer si les performances des apprenants liées aux EI varient en fonction de leur niveau de français, nous avons établi un tableau comparatif, présenté ci-dessous :

**Tableau 7.** Moyennes, écarts-types et F-mesures selon le niveau de français des apprenants

Niveau de français	Déduction du sens	Production	Compréhension
<b>B1</b>			
M	0,23	0,63	0,90
SD	0,08	0,16	0,12
<b>B2</b>			
M	0,23	0,61	0,86
SD	0,11	0,17	0,11

<b>C1</b>			
M	0,23	0,58	0,80
SD	0,10	0,18	0,12
<b>F (2,10)</b>	0,017	0,429	4,811

Les résultats ne révèlent aucune différence significative entre les performances des différents groupes d'apprenants dans les tests. Par ailleurs, les apprenants de niveau C2 n'étant inclus dans notre étude, nous ignorons si ces derniers auraient une facilité accrue dans l'acquisition des EI par rapport aux participants de notre étude. Rien que pour expliquer nos résultats, nous envisageons d'une part les compétences particulières nécessaires à la maîtrise des EI, et d'autre part, la spécificité du public d'apprenants participant à cette étude.

Kecskés (2000) a fait remarquer que la capacité à inférer le sens idiomatique d'une expression, qu'il soit contextuel ou pas, ne va pas de pair avec le niveau de maîtrise de la grammaire en L2, souvent utilisé comme indicateur du niveau de la langue en question. Cette remarque serait aussi valable pour la production des EI. Autrement dit, la maîtrise des EI requerrait l'appropriation de diverses dimensions de la langue qui dépassent les compétences strictement grammaticales et englobent des compétences spécifiques aux EI, c'est-à-dire la capacité de retenir et de produire une série de mots dans leur sens global, idiomatique et à bon escient. D'autre part, le contexte d'apprentissage dans lequel les apprenants ont appris le français pourrait aussi expliquer pourquoi les EI posent problème de manière uniforme indépendamment du niveau de langue. Étant géographiquement et culturellement éloignés du français, les apprenants n'ont pas été suffisamment exposés aux EI au cours de leur apprentissage. De plus, l'enseignement se concentre principalement sur la grammaire, laissant peu de place aux EI.

#### 4.4 Stratégies d'interprétation et de mémorisation des EI

L'analyse des stratégies nous offre une meilleure compréhension de la manière dont les apprenants abordent les EI en L2 dans une tâche donnée. En répertoriant et en comparant les stratégies employées par chaque apprenant, nous sommes également en mesure d'identifier les processus de traitement communs dans l'appropriation des EI. Sans pouvoir être exhaustif, nous nous limitons, cependant, à présenter les stratégies les plus fréquemment observées, d'une part, dans la déduction du sens des EI inconnues et d'autre part, dans la mémorisation des EI déjà vues.

##### 4.4.1 Stratégies d'interprétation

Le recours à une EI chinoise est l'une des stratégies les plus utilisées par les apprenants pour déduire le sens d'une EI française inconnue, surtout lorsque celle-ci peut correspondre, par la traduction des mots constitutifs, à une EI chinoise. L'analyse des discours obtenus à travers la verbalisation de la pensée (*think-aloud protocol*) révèle que cette stratégie, bien que courante, n'est pas toujours utilisée en premier lieu, surtout quand il s'agit d'EI ayant une équivalence lexicale totale pouvant être une EI *identique* mais aussi une EI *faux-ami*. Voici quelques exemples du discours émis par les apprenants à propos de l'EI *perdre la face*, proposée au début de la liste des EI dont les apprenants doivent déduire le sens :

- (1) Loc. 1 : Perdre la face/ je pense que c'est peu probable qu'elle ait le même sens qu'en chinois/en tout cas 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
- (2) Loc. 4 : En chinois/ ça veut dire perdre la dignité/ les Français doivent/ utiliser un autre sens [...] je pense qu'elle doit être négative
- (3) Loc. 5 : En français peut-être 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

Force est de constater que les apprenants ont manifesté une réticence à attribuer à l'EI française *perdre la face* le sens d'une EI chinoise correspondante mot-à-mot : *diū-liǎn*, litt. 'perdre-face', idio. 'perdre la dignité'. Cette réticence est due à leur perception de la distance interlinguistique entre leur L1 et la L2. De plus, ces apprenants semblent adhérer à l'idée que les EI font partie des éléments spécifiques à chaque langue et sont donc non transférables d'une langue à l'autre. En conséquence, ils ont proposé un sens différent, voire opposé, à celui de l'EI homologue en L1.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que cette psychotypologie (selon les termes de Kellerman, 1977) semble évoluer au fil de l'apprentissage des EI en L2. En effet, les apprenants qui avaient initialement refusé l'équivalence totale avec une EI en L1 ont progressivement « baissé pavillon » à ce sujet, à mesure qu'ils découvraient d'autres EI *identiques* et des EI *similaires*. Cependant, nous demeurons incertains quant à l'ampleur de la modification potentielle de cette perception. Nous tenons l'hypothèse que la psychotypologie ne peut être modifiée radicalement et qu'elle exerce un impact diffus et latent. Cette hypothèse est basée sur l'observation que la production des EI *identiques* a nécessité un temps de réflexion plus long que celle des autres EI (section 4.2). Cette extension temporelle suggère un effort supplémentaire de la part des apprenants pour rappeler ces EI et ensuite pour les produire. *A priori*, l'équivalence mot-à-mot avec une EI en L1 devrait faciliter la reconstitution de l'EI dans sa forme en L2, donc sa production, ce qui n'est pourtant pas le cas. Nous supposons que la recherche de l'équivalence en L1 a été entravée par la psychotypologie initiale de l'apprenant, qui n'était pas encore prêt à envisager une équivalence totale donc un transfert, malgré l'expérience acquise avec ces EI lors de la phrase d'apprentissage. Si cela n'a pas été le cas dans la compréhension des EI *identiques*, qui a été significativement plus rapide que celle des autres types d'EI, c'est probablement parce que la psychotypologie a été actualisée par le test de production qui la précède. Sans blocage de leur psychotypologie initiale, les apprenants ont eu plus de facilité à mobiliser des équivalences en L1 pour accomplir cette tâche de compréhension.

En plus du recours direct aux EI en L1 pour déduire le sens d'une EI inconnue, les apprenants se focalisent souvent sur un mot spécifique dans l'EI et l'analysent en termes de valeur axiologique, souvent en lien avec le système conceptuel de leur L1. Cela peut être illustré par les EI contenant un terme de couleur, telles que *donner carte blanche* et *avoir la main verte*. Lorsque la connotation de la couleur blanche est associée au concept de PURETE, le sens attribué à l'EI *donner carte blanche* pourrait être 'faire un compliment'. Mais la plupart des apprenants l'ont associé au concept de RIEN ou de VIDE, attribuant ainsi à l'expression un sens négatif comme 'ne pas donner une réponse' ou 'donner une fausse promesse'. En ce qui concerne l'EI *avoir la main verte*, nous observons de multiples interprétations métaphoriques associées à la couleur verte, allant de « la valorisation du symbole », tel que « vert des pousses printanières » à « vert de la moisissure, de la putréfaction » (Chevalier & Gheerbrant, 1982 : 1002). Ainsi, l'expression est interprétée tantôt positivement comme 'savoir protéger l'environnement', 'être serviable' ou 'être travailleur', tantôt négativement comme 'être un voleur', 'rencontrer de la difficulté', 'être jaloux' ou 'être paresseux'.

#### 4.4.2 Stratégies de mémorisation

Pour mémoriser les EI, les apprenants ont tendance à utiliser la même stratégie que pour les interpréter, ils font là aussi appel à leurs connaissances idiomatiques acquises en L1. Voici quelques témoignages<sup>8</sup> d'apprenants participant à notre recherche :

- (4) E : ((désigne *tourner la page*)) comment tu retiens cette expression ?  
Loc.7 : c'est < ((expression toute faite en chinois)) tourner-page> littéralement c'est tourner une page en chinois on peut le comprendre comme laisser passer un passé
- (5) Loc.12 : C'est simple ((pour l'expression *perdre la face*)) c'est une traduction directe de l'expression en chinois
- (6) Loc.20 : < ((murmure en français)) *chercher la petite bête*> cette < ((en français)) petite bête> me fait penser aux arêtes < ((expression toute faite en chinois)) chercher-arêtes>

Cette stratégie vise à réduire l'arbitraire des EI françaises en exploitant une idiomaticité connue à travers une EI en L1. En analysant les stratégies verbalisées par les apprenants en vue de mémoriser les EI, nous avons constaté que les EI chinoises, sur lesquelles les apprenants se sont appuyés pour mémoriser une

même EI française, sont assez variées et se rapprochent toutes plus ou moins de l’EI cible d’un point de vue sémantique ou formel. Nous avons extrait, comme exemple, les schémas de mémorisation de deux expressions auxquelles les apprenants ont associé différentes EI en L1, ce qui est présenté dans le tableau suivant :

**Tableau 8.** Les EI en L1 utilisées par les apprenants pour retenir *tomber à l’eau* et *avoir le bras long*

EI cible	Éléments retenus		EI sources
	Sémantique	Lexical	
<i>Tomber à l’eau</i>	ECHEC	Eau	<i>pào-tāng</i> , litt. ‘trempé-soupe’, idio. ‘échouer’
			<i>dǎ-shuǐ-piāo</i> , litt. ‘jouer-eau-ricochet’, idio. ‘en vain’
			<i>zhúlán-dǎ-shuǐ</i> , litt. ‘panier de bambou-puise-eau’, idio. ‘en vain’
<i>Avoir le bras long</i>	POUVOIR	Bras	<i>shǒu-yǎn-tōng-tiān</i> , litt. ‘main-œil-traverser-ciel’, idio. ‘avoir une grande capacité’
			<i>yī-shǒu-zhē-tiān</i> , litt. ‘un-main-cacher-ciel’, idio. ‘tromper l’opinion publique’
	POUVOIR	Long	<i>biān-cháng-mò-jí</i> , litt. ‘fouet-long-NÉG-atteindre’, idio. ‘hors de portée de qn’

Pour mémoriser l’EI *tomber à l’eau* de type *similaire*, les apprenants l’ont associé aux EI chinoises exprimant un concept global d’ECHEC et un mot représentant un type de liquide (comme *soupe* et *eau*). Et pour retenir l’EI *avoir le bras long* de type *faux-ami*, les apprenants ont utilisé des EI chinoises évoquant toutes l’idée de ‘pouvoir’ avec l’objet ‘main’ ou quelque chose de long tel que le fouet.

La diversité des EI en L1 utilisées comme référence démontre, d’un côté, la dépendance à la L1 dans l’apprentissage des EI en L2, et de l’autre côté, la créativité dont font preuve les apprenants dans l’établissement du lien entre les EI en L1 et en L2, au-delà de l’équivalence déterminée par notre analyse linguistique qui catégorise chaque EI en L2 comme un type particulier.

De nombreuses autres stratégies semblent indiquer un traitement superficiel des EI pour leur mémorisation. Par exemple, les apprenants se contentent souvent d’associer la paraphrase du sens littéral d’une EI à son sens idiomatique sans développer un raisonnement approfondi, avec un discours du type ‘telle expression est tel sens’, par exemple :

- (7) E : < ((désigne *donner carte blanche*)) que veut dire cette expression ? >  
 Loc. 9 : c’est :: donner du pouvoir laisser faire  
 E : comment tu as retenu ce sens ?  
 Loc. 9 : je pense juste au sens que tu m’as expliqué la fois dernière  
 E : penses-tu l’oublier après tu n’as pas un moyen pour te rappeler de ce sens ?  
 Loc. 9 : non je ne pense pas l’oublier après
- (8) E : < ((désigne *prendre la mouche*)) comment tu as retenu cette expression ? >  
 Loc. 10 : attraper une mouche c’est être vexé rien d’autre

D’autres stratégies révèlent l’impact de l’apprentissage intentionnel sur la manière dont les apprenants mémorisent les EI. En effet, de nombreux apprenants déclarent avoir retenu l’EI en se remémorant les erreurs commises lors de l’exercice de consolidation ou en rappelant la liste de toutes les EI abordées pendant la session d’apprentissage.

## 5 Discussion et application phraséodidactique

Notre étude confirme que le degré de l’équivalence interlinguistique entre EI de L1 et de L2 a un impact sur la façon dont les apprenants l’appréhendent et l’acquièrent. Néanmoins, nos résultats montrent que

l'interaction entre L1 et L2 dans le cadre de l'apprentissage des EI se manifeste différemment de celle suggérée par Irujo (1986), de même pour d'autres études ayant trouvé des résultats similaires à ceux d'Irujo.

Dans notre étude portant sur le français et le chinois, la performance des apprenants dans la déduction des trois types d'EI équivalentes (*identique, similaire, différente*) décroît avec la diminution du degré d'équivalence interlinguistique. Dans une tâche de compréhension, une nette disparité de performance apparaît entre les EI *identiques* et les EI *non-identiques lexicalement*, comprenant donc les EI *similaires* et *différentes*. Contrairement à ce qu'a avancé Irujo (1986), les apprenants chinois ne comprennent pas aussi aisément les EI *similaires* que les EI *identiques*, cela pourrait être dû à la distance entre L1 et L2 qui limite l'effet positif du transfert. Une moindre différence lexicale semble diminuer l'efficacité dans la recherche d'une EI équivalente en L1 et affaiblir la performance en compréhension. En ce qui concerne la production, ces trois types d'EI posent autant de difficulté aux apprenants, bien que pour des raisons différentes. La production des EI *identiques* semble davantage subir l'impact négatif de la psychotypologie, alors que pour les EI *similaires*, cela pourrait être attribué à la confusion avec les EI en L1. Quant aux EI *différentes*, il s'agirait d'évoquer une nouvelle image métaphorique. En ce qui concerne les EI *faux-amis* et aux EI *spécifiques*, les résultats semblent suggérer que la plus grande difficulté survient lorsque leur sens littéral ou leur image métaphorique n'évoque aucune EI en L1 de façon directe. Même si les apprenants peuvent les associer à une EI qu'ils connaissent, cette association ne facilite généralement pas leur maîtrise.

Il est de coutume que la didactique des langues étrangères s'enrichisse des résultats issus des recherches menées dans d'autres disciplines, notamment en psycholinguistique et en acquisition des langues. De nombreux chercheurs comme Pawley et Syder (1983, cité par Edmonds, 2013) soutiennent que la compréhension et la production des EI font appel aux capacités psychologiques spécifiques chez les locuteurs. Dans cette optique, une didactique dédiée spécifiquement à l'enseignement-apprentissage des unités phraséologiques, que Khün (1985, cité par González-Rey, 2010) nomme *phraséodidactique*, semble avoir toute sa légitimité. La plupart des propositions didactiques formulées dans ce contexte, par exemple celles de González-Rey (2010) et de De Serres (2011), visent à optimiser l'acquisition des unités phraséologiques et se focalisent sur les moyens didactiques favorables à développer les compétences d'encodage et de décodage de ces unités par les apprenants. Au vu de nos résultats, il semble aussi nécessaire de prendre en compte la variation du type d'EI d'un point de vue interlinguistique. Nous formulons ainsi quelques suggestions didactiques, en nous appuyant sur les résultats de notre présente étude.

Tout d'abord, il est important d'ajuster les approches d'enseignement en fonction de la proximité interlinguistique entre L1 et L2, tant du point de vue de la typologie linguistique que de l'équivalence interlinguistique basée sur le sens (sens idiomatique) et la forme (décomposition lexicale et image métaphorique). Lorsque la L1 et la L2 sont typologiquement éloignées, compte tenu de l'impact de la psychotypologie, il serait important de sensibiliser les apprenants à la distance objective entre les deux langues. Par exemple pour contrebalancer une représentation de deux langues distantes, l'enseignant peut les initier à toutes formes de similitudes existant entre les deux langues, en abordant les origines des EI équivalentes dans les deux langues, telles que les emprunts (par exemple EI française *perdre la face* empruntée au chinois, et EI chinoise *hǔo-zhōng-qǔ-lì*, litt. 'feu-dans-tirer-marron', idio. 'profiter au mieux de la situation', empruntée à une fable de La Fontaine) ou les « universaux » basés sur les expériences communes, que ce soit physique (*se serrer la ceinture* = *lěijǐn-kù-yāo-dài*, litt. 'serrer ceinture', idio. 'réduire ses dépenses') ou historique (*hisser le drapeau blanc* = *jǔ-bái-qí*, litt. 'hisser drapeau blanc', idio. 'se rendre'). Une activité métalinguistique incitant les apprenants à réfléchir sur l'équivalence interlinguistique entre les EI de la L2 et de la L1, pourrait également favoriser le contrôle de l'effet négatif de la psychotypologie.

Par ailleurs, étant donné les résultats de notre étude montrant l'effet limité du transfert positif de la L1, il est nécessaire de diversifier les activités pour aider les apprenants à construire des images métaphoriques des EI afin d'atténuer leur perception d'arbitraire envers les EI *non-identiques*, par exemple en les encourageant à élaborer une origine du sens ou à créer des images comportant à la fois le sens littéral et le sens idiomatique pour une même EI. Pour rendre le sens idiomatique plus saillant que le sens littéral des EI, il est aussi recommandé d'exposer les apprenants à un plus grand nombre d'EI utilisées dans un contexte

idiomatique et de les encourager à employer des EI dans divers contextes de communication, tout en tenant compte du registre de la langue, des aspects pragmatiques et des implicites. Étant donné les effets liés au type de contact avec les EI (distinction entre les concordanciers et les dictionnaires selon Tyne, 2014), l'appel à un apprentissage par corpus, avec l'exploitation des corpus textuels en ligne ou du corpus audiovisuel (nous pensons par exemple au site Youfriglish<sup>9</sup>), pourrait être bénéfique.

## 6 Limites et perspectives

À la lumière des résultats de notre étude, nous soulignons ici quelques limites et envisageons des pistes de recherche pour l'acquisition des EI en langues étrangères.

Premièrement, compte tenu des divergences de résultats avec d'autres études menées dans le domaine des langues indo-européennes, cette étude nous amène à réévaluer le rôle de la proximité entre la L1 et la L2. Nous pouvons approfondir cette réflexion en examinant les éléments, linguistiques et métaphoriques, à l'origine de ces différences. Nous pouvons ainsi reproduire cette étude expérimentale dans d'autres contextes d'apprentissage du français, par exemple chez les apprenants japonais ou coréens.

Deuxièmement, les tests de compréhension et de production que nous avons élaborés et mis en œuvre dans cette étude visent à simuler des situations où l'apprenant pourrait être confronté à une EI. Cependant, nous sommes consciente de la complexité inhérente à une situation de communication réelle, et donc de l'écart entre les performances observées dans ces tests et celles que l'on pourrait observer dans une situation authentique. Par exemple, l'apprenant peut déduire le sens d'une EI à partir du contexte, lequel peut être extrêmement varié en situation de communication réelle, qu'il soit verbal ou non-verbal, facilitant ou non la déduction du sens. Par conséquent, il est important d'interpréter nos résultats de manière tendancielle. Par exemple, nos résultats ont mis en évidence une difficulté accrue dans l'activité de production par rapport à celle de compréhension. Cependant, en situation de communication réelle, cet écart de difficulté entre les deux activités pourrait être différent. Le contexte peut constituer une aide supplémentaire pour la compréhension d'une EI, mais il peut aussi induire des erreurs, comme le rappellent Pressley et al. (1987, cité par Bogaards, 1994) : « se servir du contexte peut pousser certains élèves, même très avancés, à tirer des conclusions complètement incorrectes sur la signification des mots ». De plus, certaines EI peuvent avoir un contexte d'emploi bien particulier : *donner sa langue au chat* avec le sens de 'renoncer à deviner' ne peut être utilisé que dans un contexte de devinette et de jeu. La production de ce type d'EI sera ainsi plus difficile, car elle nécessitera davantage d'attention à divers paramètres du contexte. Pour interpréter nos résultats de manière plus précise, il ne suffirait pas, d'après nous, de mesurer les compétences de compréhension et de production des apprenants liées aux EI, surtout lorsqu'il s'agit de recherche à visée pédagogique et didactique. En effet, la réussite dans un test mobilise diverses compétences simultanément, que ce soit sur le plan lexical, syntaxique ou phonétique, et échouer à un test peut être dû au manque de ces compétences. L'analyse des erreurs commises par les apprenants dans ces tests sera cruciale pour identifier les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent avec les EI.

Enfin, notre étude révèle que les performances des apprenants dans la compréhension et la production des EI ne sont pas directement liées à leur niveau de français. Cependant, il serait erroné de conclure que les EI représentent un obstacle ultime dans l'apprentissage d'une L2. Comme précédemment mentionné (section 4.3), ce résultat serait principalement attribuable au contexte d'apprentissage. Il serait donc intéressant de prolonger cette étude en étudiant les facteurs liés au mode d'acquisition, par exemple en comparant les performances entre les apprenants de français dans leur pays d'origine et ceux l'apprenant en France, ou entre ceux qui sont davantage exposés aux tournures idiomatiques en L2 et ceux qui en bénéficient moins.

## Références bibliographiques

- Abel, B. (2003). English idioms in the first and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4) : 329-358.
- Bally, C. (1909). *Traité de Stylistique française*. Paris : Klincksieck.



- Bobrow, S. A., Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition*, 1(3) : 343-346.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Édition Didier.
- Bonin, P., Méot, A., Bugajska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. *Behavior research methods*, 45(4) : 1259-1271.
- Cacciari, C., Tabossi, P. (1988). On acquisition orders. *Second Language Development : Trends and Issues*. Gunter Narr Verlag.
- Cacciari, C., Tabossi, P. (1993). *Idioms: processing, structure, and interpretation*. Mahwah : Erlbaum.
- Cailles, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité. *L'Année psychologique*, 109(3) : 463-508.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Bouquins Éditions.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2) : 115-144.
- Cieślicka, A., Heredia, R. R. (2013). The multiple determinants of eye movement patterns in bilingual figurative processing. In *25<sup>th</sup> APS Annual Convention*. Washington, DC.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2) : 233-267.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2) : 129-155.
- Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *Langages*, 189(1) : 121-138.
- Gibbs, R.W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & cognition* 8(2) : 149-156.
- Gibbs, R. W., O'Brien, J. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36 : 35-68.
- González-Rey, I. (2010). La phraséologie en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université-Actes*.
- Guerrero, L.D.C. (2017). Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère. *Rastros Rostros*, 35 : 1-15.
- Hu, H. (2023). La phraséologie comparative français/chinois basée sur la notion de l'équivalence. *Lexique [en ligne]*, <http://www.peren-revues.fr/lexique/894>
- 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.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1) : 58-145.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2 : 37-57.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass et L. Selinker (éds), *Language Transfer in Language Learning*, 112-134. Newbury House, Rowley.
- Keckskés, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32(5) : 605-625.
- Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., Hammer, C. S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: a reaction time study, *Journal of Communication Disorders*, 36 : 245-261.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54(2) : 186-196.

- Le, T. H., Armand, F. (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(2) : 23-44.
- Liontas, J. I. (2002). Context and idiom understanding in second languages. *EUROSLA Yearbook*, 2(1) : 155-195.
- Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 92 : 82-113.
- Nayak, N. P., Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology*, 119(3) : 315-330.
- Rey, A. (1973). La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique. *Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à M. Paul Imbs*. Paris: Klincksieck.
- Rohani G., Ketabi, S., Tavakoli, M. (2012). The effect of context on the EFL learners' idiom processing strategies. *English Language Teaching*, 5(9) : 104-114.
- Swinney, D. A., Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5) : 523-534.
- Tyne, H. (2014). Traitement des expressions idiomatiques en français L2 : questions d'influence. *Mélanges CRAPEL*, 35 : 115-134.

---

<sup>1</sup> La décomposabilité définie par Abel (2003) ne correspond pas tout à fait à celle de Nayak et Gibbs (1990) qui sont les auteurs du modèle de décomposabilité des EI et distinguent trois niveaux de décomposabilité : normalement décomposable (*pop the question* 'demander un mariage'), anormalement décomposable (*meet your maker*, 'mourir') et non-décomposable (*kick the bucket*, 'mourir'), distinction basée sur l'analyse lexico-syntaxique. Dans cet article, nous nous référons à la notion de *décomposabilité* d'Abel (2003).

<sup>2</sup> Il s'agit des apprenants ayant comme langue maternelle l'espagnol, le japonais, le coréen, le russe et le portugais et qui devaient interpréter le sens des EI anglaises mises en contexte.

<sup>3</sup> Ce terme s'oppose à *language-neutral*. Ce dernier renvoie à des expressions ou à des termes enclins au transfert tels que les emprunts, certaines structures syntaxiques et les conventions d'écriture, alors que les éléments de *language-specific* ne le sont pas.

<sup>4</sup> Selon notre recherche pilote.

<sup>5</sup> Un intervalle qui n'est ni trop court – ce qui évite un effet de récence important –, ni trop long – ce qui minimise le risque, pour les participants à l'expérimentation, d'être en contact avec l'une ou l'autre des 15 EI.

<sup>6</sup> Les différences significatives sont marquées par une ou plusieurs étoiles, leur nombre indique le degré de probabilité où il y a une différence entre deux items.

<sup>7</sup> Le temps de réflexion qu'on a obtenu dans le test de production correspond à la somme du temps que l'apprenant a consacré à la lecture de la paraphrase et des pauses pendant l'écriture de l'EI.

<sup>8</sup> Tous les dialogues transcrits sont traduits en français. La transcription des dialogues suit la convention d'ICOR (2007).

<sup>9</sup> Youglish : <https://youglish.com/french>