



Pour une définition de la compétence phraséologique : une étude de cas concernant les apprenants italophones adultes de FLE

Mariangela Albano

► To cite this version:

Mariangela Albano. Pour une définition de la compétence phraséologique : une étude de cas concernant les apprenants italophones adultes de FLE. *Action Didactique*, 2020, Enseignement des expressions préfabriquées, 6 (6), pp.175-195. hal-03995759

HAL Id: hal-03995759

<https://cnrs.hal.science/hal-03995759>

Submitted on 18 Feb 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.

Public Domain



ActionDidactique

Revue internationale de didactique du français

ISSN : 2661-7870

Numéro 06

Décembre 2020

Enseignement des expressions préfabriquées



Numéro coordonné par :
Cristelle CAVALLA & Mojca PECMAN

LAILEMM

Laboratoire LAIEMM
Faculté des Lettres et des Langues
Université Abderrahmane Mira - Bejaia



Mariangela ALBANOUniversité Dokuz Eylül d'Izmir, Laboratoire HTL UMR 7597,
Laboratoire DILTEC EA2288, Dorif-Università**Pour une définition de la compétence phraséologique : une étude de cas concernant les apprenants italophones adultes de FLE**

Article reçu le 04.09.2020 / Modifié le 19.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

Résumé

Cette étude, à la lumière des approches en phraséodidactique, tente de définir la compétence phraséologique en analysant les données issues d'une thèse de doctorat en Didactique du FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle. Cette dernière, portant sur un échantillon de 150 étudiants italophones provenant de différentes universités, a permis, par deux questionnaires - d'auto-évaluation et d'exercices -, de décrire cet échantillon sur la base de la compétence « phraséologique » et de construire une base de données permettant d'effectuer des analyses sur l'identification et le traitement des éléments phraséologiques et d'annoter les types de traductions et d'erreurs. Dans cette étude, nous avançons des hypothèses sur l'importance de la compétence phraséologique pour réfléchir sur la possibilité de l'intégrer dans un parcours d'enseignement du FLE.

Mots-clés : compétence phraséologique, FLE, phraséodidactique, apprenants italophones adultes de FLE

Defining Phraseological Competence: a Case Study concerning Italian-speaking Adult Learners of French as Foreign Language**Abstract**

This study, in the light of phraseological approaches, attempts to define phraseological competence by analyzing the data from a doctoral thesis in FLE Didactics conducted at the Sorbonne Nouvelle University. The latter, involving a sample of 150 Italian-speaking students from different universities, allowed, through two questionnaires - self-assessment and exercises -, to describe this sample on the basis of the "phraseological" skills and build a database to perform analyses on the identification and processing of phraseological elements and to annotate the types of translations and errors. In this study, we put forward hypotheses about the importance of phraseological competence and reflect on the possibility of integrating it into a teaching path of FLE.

Keywords : phraseological competence, French as Foreign Language, phraseodidactics, Italian adult learners of French as Foreign Language

Pour citer cet article :

ALBANO Mariangela (2020). Pour une définition de la compétence phraséologique : une étude de cas concernant les apprenants italophones adultes de FLE.. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 175-195. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Albano.pdf>

Pour citer le numéro :

CAVALLA Cristelle et Mojca PECMAN (dirs), (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 6, décembre 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6>.

Introduction

Notre article tente de définir la compétence phraséologique par la description et l'analyse des données issues d'une thèse de doctorat en Didactique du FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle. Plus spécifiquement, la thèse examine les réponses à deux questionnaires : le premier d'auto-évaluation concernant la compétence « phraséologique » ; le deuxième dédié aux exercices sur la phraséologie¹. Comme nous le verrons dans la section suivante, le premier questionnaire examine la compétence phraséologique sur la base des étapes d'évaluation et d'auto-évaluation de la procédure d'enseignement du FLE en mobilisant plusieurs études (Blanchet et Chardenet, 2011 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; Halliday et Hasan, 1985 ; Pinto et El Euch, 2015).

Le second questionnaire porte sur le traitement, la traduction et la compréhension de sept constructions phraséologiques au moyen de huit exercices inspirés de travaux en phraséodidactique (Bally, 1951 [1909] ; Lüger 1989 ; Lewis 1993 ; González Rey, 2007 ; Cavalla et Crozier 2005) et en sémantique cognitive (Cacciari et Tabossi, 1993 ; Gentner, 1983 ; Hofstadter, 2001 ; Lakoff et Johnson, 1980, 1999 ; Monneret, 2004). L'échantillon, composé par 150 étudiants italophones adultes qui proviennent de l'Université de Palerme, de l'Université Catholique du Sacré-Cœur de Milan et de l'Université La Sapienza de Rome, a permis de réfléchir sur les procédés d'identification et de traitement des unités phraséologiques et de constituer un corpus pouvant servir à l'analyse du figement en FLE et pour la préparation de séquences didactiques.

Pour cet article, nous avons choisi d'extraire uniquement les informations concernant le premier questionnaire d'auto-évaluation en le mettant en perspective avec les réponses correctes que les étudiants ont données dans le questionnaire des exercices. Même si les variables étudiées sont multiples, nous limitons notre analyse à celles pouvant être corrélées à l'apprentissage de la phraséologie afin de tenter de définir la compétence phraséologique.

Nous nous focaliserons sur la compétence phraséologique pour deux raisons : d'abord, on prend souvent en compte les compétences², parfois appelées « capacités » ou « habilités » (González Rey, 2016b, p. 169), que l'apprenant doit acquérir en langue étrangère, sans toutefois approfondir l'importance des expressions figées. En fait, que les compétences en langue étrangère (LE) reposent sur le maniement de plusieurs structures langagières, y compris les structures figées, devrait aller de soi. Même s'il ne s'agit pas ici de s'interroger sur toutes les compétences au fondement de l'apprentissage

¹ Pour consulter les questionnaires et les annexes de la thèse voir Albano (2020).

² Sur l'absence d'innovation de la part du CECRL, voir Beacco (2010, p. 99).

d'une LE, il nous semble licite de se poser la question de savoir quelles relations sont mises en jeu entre la compétence, dite « phraséologique », et les autres compétences requises.

Notre article présente trois volets : une exposition du questionnaire d'auto-évaluation ; la description des données issues du questionnaire d'autoévaluation et la définition de la compétence phraséologique.

1. Le questionnaire d'autoévaluation : une compréhension du public des apprenants italophones adultes de FLE

Le questionnaire d'auto-évaluation a eu pour objet d'appréhender le profil type d'un apprenant italophone adulte en contexte universitaire. Les variables examinées ont eu un caractère quantitatif, comme l'âge ou le nombre d'années d'études de FLE. Mais elles présentaient également un caractère qualitatif : elles étaient relatives aux langues déjà étudiées et/ou pratiquées, aux expériences de contact avec la langue française, à l'exposition à un enseignement de la linguistique ou, plus précisément, de la sémantique³.

Le questionnaire définitif⁴, formulé entièrement en langue française, comprenait 131 questions regroupées en huit rubriques. Il a visé à organiser les données par catégories pour faciliter l'analyse des résultats qui s'est déroulée en deux étapes : 1) Étape d'évaluation de la procédure d'enseignement du FLE (par exemple : formation des enseignants, méthodologies et outils) ; 2) Étape d'autoévaluation de la procédure d'acquisition du FLE (formation des apprenants, compétences acquises – traductologique, savoirs métalinguistiques acquis).

Le questionnaire d'autoévaluation visait donc à répondre à plusieurs besoins. D'une part, nous avons tenté d'isoler la variable « niveau de français », d'autre part, à situer la notion de « contexte » en développant une réflexion sur la diversité culturelle de la population interrogée. Milan, Rome et Palerme : par ce choix, nous avons voulu mettre en relation contexte culturel et contexte socio-situationnel (Halliday et Hasan, 1985) afin de mieux comprendre les réponses que les étudiants donnent au second questionnaire.

³ En particulier, en ce qui concerne l'enseignement explicite de la linguistique, nous nous sommes inspirée de Cavalla et Crozier (2005) et de Pinto et El Euch (2015). Pour l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes inspirée de la recherche en sciences sociales (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 74-76).

⁴ La première version de ce questionnaire a été enrichie grâce aux suggestions de Mme González Rey et de Mme Cavalla.

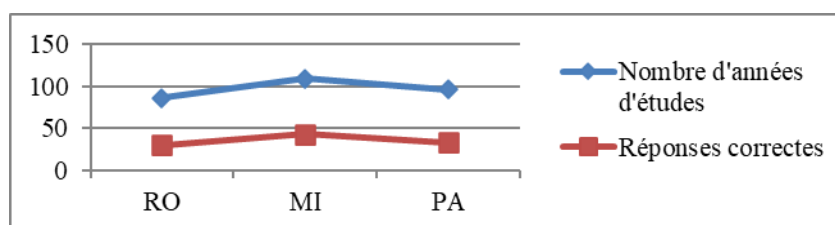
2. Description des données issues du questionnaire d'autoévaluation

Les variables que nous avons étudiées sont multiples, mais pour ce travail, nous n'insistons que sur celles qui peuvent être corrélées à l'apprentissage de la phraséologie. Il s'agit, en particulier : 1) du nombre d'années d'études de FLE ; 2) des niveaux de certification européenne obtenus en français ; 3) des séjours à l'étranger ; 4) de l'exposition à un enseignement explicite de la linguistique ; 5) des connaissances de la linguistique (parties du discours, notions de métaphore, de synonymie, de faux-amis) ; 6) des connaissances de la phraséologie.

Dans le deuxième questionnaire, nous avons demandé d'interpréter et traduire, à l'aide de huit exercices différents, une expression idiomatique (*avoir une araignée au plafond*), un syntagme idiomatique (*dévisser son billard*), un proverbe (*faute de grive on mange des merles*), un énoncé idiomatique (*Flûte alors !*), une collocation (*parler chiffon*), une collocation terminologique (*mordre dans son guidon*) et une expression semi-défigée (*mariage plus vieux, mariage heureux*). Selon González Rey (2007), la phraséologie recouvre tous les niveaux de compétence des apprenants. Il faut cependant souligner que nous avons choisi des expressions correspondant au niveau C2 de compétence langagière dans le dispositif scalaire du CECRL et des expressions qui sont moins fréquentes dans la langue courante. C'est en cela que le nombre d'années d'études du FLE, les séjours à l'étranger et les niveaux de certification européenne obtenus en français peuvent expliquer une connaissance plus ou moins bonne de ces expressions.

Le diagramme ci-dessous montre la corrélation entre la moyenne des années d'études de FLE et le nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions.

Figure 1. Moyenne des années d'études de FLE et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions⁵



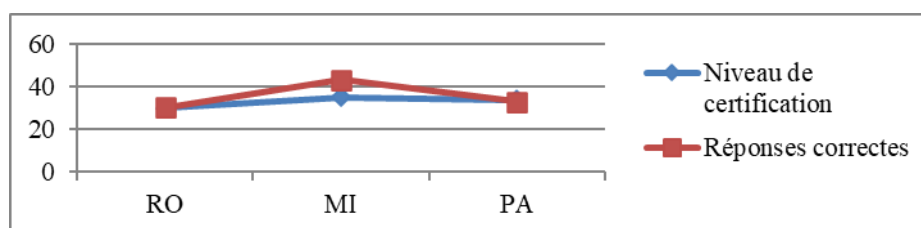
La durée moyenne des études de FLE est de 10,9 années pour les étudiants de l'Université Catholique du Sacré-Cœur de Milan, là où nous constatons le nombre le plus élevé de réponses correctes, c'est-à-dire 1 517 sur 3 500

⁵ Dans les figures, nous avons choisi d'abréger les noms des villes pour économiser l'espace : RO est Rome, MI est Milan et PA est Palerme.

questions. À l'Université de Palerme, nous constatons un nombre d'années d'études (9,6 en moyenne) moindre qu'à celle de Milan, ce qui correspond à un taux plus faible de réponses correctes : 1 159 sur 3 500. Quant aux résultats de La Sapienza, la durée moyenne des études est de 8,6 années ; le nombre de réponses correctes au questionnaire (1 057 sur 3 500), est lui aussi inférieur à celui des deux autres universités.

Nous avons également pris en compte la réponse n° 28 du questionnaire d'autoévaluation qui permet de savoir si les apprenants ont obtenu un niveau de certification européenne. Nous pouvons observer dans le diagramme ci-dessous qu'une plus longue pratique de la langue française et la diversification des méthodes d'enseignement proposées par les centres culturels français permettent d'acquérir une meilleure compétence en traduction, interprétation et compréhension des constructions figées.

Figure 2. Moyenne des niveaux de certification européenne obtenus en français et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions



Plus précisément, nous pouvons observer que les étudiants de l'Université Catholique du Sacré-Cœur et ceux de l'Université de Palerme ont réussi l'examen de certification linguistique avec en moyenne un niveau B1. En revanche, l'Université La Sapienza présente un nombre inférieur d'étudiants ayant réussi l'examen de FLE et, quand c'est le cas, avec un degré de compétence correspondant en moyenne au niveau A2 du CECRL.

Plusieurs étudiants de l'Université de Milan (notamment, 01MI, 03MI, 10MI, 13MI, 14MI, 17MI, 27MI, 43MI) ayant un niveau B1/B2, fournissent de bonnes traductions, ils sont plus habitués à identifier le contexte d'emploi du mot et ils montrent un bon niveau en production écrite.

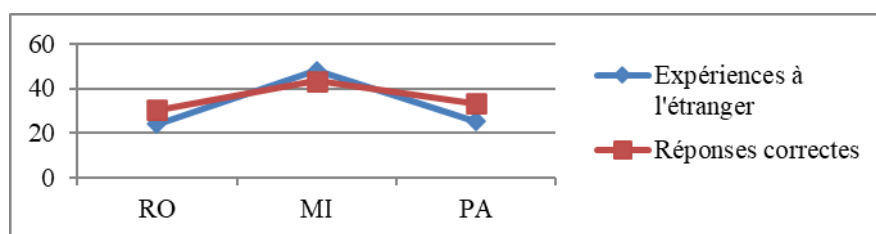
C'est le cas, par exemple, de l'étudiant 14MI qui, en traduisant le proverbe *Faute de grives, on mange des merles*, crée une analogie entre le concept de *grive* et le concept de *valeur* en nous fournissant cette explication :

Le grive est peut être [peut-être] un animal plus rare et de valeur qu'un merle. Du coup l'expression veut peut être [peut-être] que si on arrive pas à avoir des grives on se contente des merles (annexe VIII).

En ce qui concerne l'exercice de production écrite, les étudiants de Milan donnent des réponses pouvant être considérées comme correspondant aux attentes. C'est le cas de : « On devait aller à la mer et maintenant il pleut. On a avait tout organisé... *flûte alors...* » (39MI) ; « Il est en train de *mordre dans son guidon* ! Force et courage ! » (16MI) ou « Le vélo va vite car *le cycliste a mordu son guidon* » (43MI).

Nous avons été attentive également au nombre et à la durée des séjours passés en France ou dans un pays francophone. Il s'agit d'une variable qui montre quelle université parmi les trois de notre échantillon incitent les apprenants à vivre des expériences enrichissantes permettant d'améliorer le niveau de la langue courante et parlée.

Figure 3. Moyenne du nombre et de la durée des séjours en France et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions.

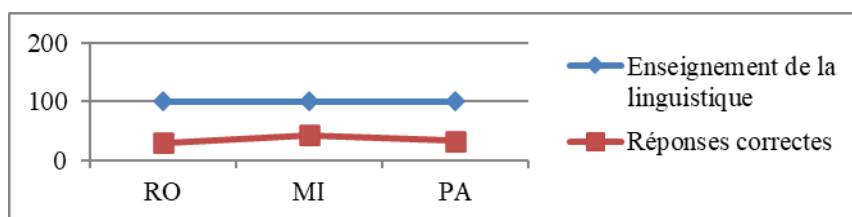


Comme nous pouvons le constater, l'Université de Milan est celle où les apprenants ont eu davantage la possibilité de séjourner dans un pays francophone. Une meilleure exposition à la langue parlée est corrélative d'un taux plus élevé de bonnes réponses au questionnaire des expressions.

Comme nous pouvons l'observer par l'exercice à trous, des étudiants ayant répondu correctement ont proposé des explications qui semblent très éclairantes pour notre recherche. C'est le cas de l'affirmation suivante qui concerne l'expression *avoir une araignée au plafond* : « c'est une expression que j'avais entendue dire à une amie française » (annexe IX).

En ce qui concerne l'enseignement explicite de la linguistique, nous avons pris en compte cette variable car, selon l'avis de plusieurs chercheurs (Berthet, 2011 ; Pinto et El Euch, 2015), pourvoir les apprenants d'outils autoréflexifs sur les mécanismes de leur langue et des langues étudiées, renforcer leur conscience métalinguistique leur permet d'acquérir une meilleure compétence en phraséologie (cf. González Rey, 2010). Comme le montre le diagramme ci-après, les trois universités proposent un enseignement de la linguistique, non seulement de la L1, mais également des autres langues enseignées.

Figure 4. Moyenne du nombre d'heures d'enseignement explicite de la linguistique et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions.

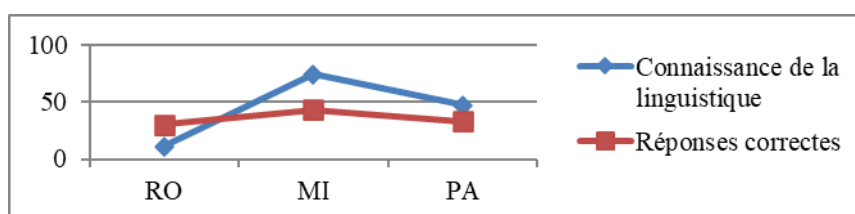


Étant donné que cette variable ne permet pas de corréler l'enseignement de la linguistique au nombre de réponses correctes et, par conséquent, à la compétence phraséologique, nous avons dû prendre en compte la nature des connaissances linguistique des étudiants. Plus précisément, nous avons cherché à savoir si les étudiants maîtrisent les notions élémentaires relatives à la syntaxe (p.ex. les parties du discours) ou à la sémantique, s'ils connaissent, par exemple, la définition d'une métaphore, d'un synonyme ou des faux-amis.

Sur la base de ce que nous avons développé tout au long de notre thèse, pour reconnaître un syntagme figé, un proverbe ou un énoncé idiomatique, il faut identifier les parties qui les composent en s'interrogeant sur la non-compositionnalité, le sens figuré ou la possibilité de restituer un synonyme.

L'analyse des questions 122-126 nous a permis de vérifier que les apprenants ayant des compétences en linguistique ont donné un nombre moins élevé de réponses inexactes et ont fait moins d'omissions. C'est surtout le cas, à nouveau, des étudiants de l'Université Catholique du Sacré-Cœur, comme le montre le diagramme ci-après :

Figure 5. Moyenne du nombre de réponses correctes concernant la linguistique et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions.



Les étudiants milanais non seulement connaissent les parties du discours et ils en donnent des exemples, mais ils maîtrisent aussi le concept de métaphore comme nous pouvons le constater :

Une comparaison entre deux éléments qui n'utilise aucune préposition de comparaison. Il est un ange (02MI) ;

Une métaphore est une figure rhétorique qui permet de faire une comparaison non explicite entre deux choses en vertu d'une leur caractéristique commune. Par exemple : Isabelle a les cheveux d'or (la qualité du couleur jaune est en commune) (07MI).

Le concept de synonymie fait lui aussi l'objet de bonnes définitions comme, par exemple :

Un synonyme est un mot qui a un sens presque identique à un autre (il y a parfois des nuances sémantiques entre les deux mots). Par exemple : heureux et content (07MI) ;

Mot de sens identique ou très voisin. Exemple : but, objectif (40MI).

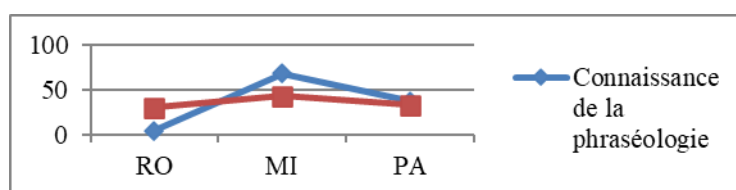
Les étudiants des deux autres universités maîtrisent moins bien les bases de la grammaire et la définition des concepts. Comme nous pouvons l'observer ci-après, pour certains d'entre eux, les parties du discours sont parfois « le verbe, le sujet et le complément » (01RO, 42RO, 21PA, 32PA) mais aussi « l'introduction, le corps du texte, la conclusion » (02RO, 03RO, 17PA, 32PA), le « syntagme nominal, (le) syntagme verbal, (le) complément » (06RO, 45RO, 38PA).

Ils échouent à donner une bonne définition de la métaphore même s'ils s'efforcent parfois d'en fournir des exemples comme :

Boucles d'or (15RO) ;
Cheveux d'or (18RO) ;
Il est un lion (03PA) ;
Une mer de manifestants (11PA).

En ce qui concerne les questions portant sur la phraséologie, nous avons présenté les concepts de « locution », de « syntagme idiomatique », d'« énoncé idiomatique » et d'« expression idiomatique » et demandé aux étudiants de donner une définition de la phraséologie. Comme nous pouvons le voir dans le diagramme ci-dessous, ceux de Milan savent mieux définir l'objet d'études.

Figure 6. Moyenne du nombre de réponses correctes concernant la phraséologie et nombre de réponses correctes obtenues aux tests des expressions.



Ils parviennent à expliquer de manière satisfaisante le concept de phraséologie en insistant sur la notion de non-compositionnalité :

C'est une expression qui porte un sens dans son ensemble et non par chacun des mots utilisés (01MI) ;

Une expression formée de plusieurs mots dont la signification ne dérive pas du sens de chaque mot mais du sens général de l'ensemble qui est déjà établi (03MI) ;

L'ensemble des parties idiomatiques qui forment un langage spécifique (40MI).

Ceux des autres universités fournissent également de bonnes réponses, mais en nombre inférieur aux étudiants milanais. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés à définir la « locution », le « syntagme idiomatique » et l'« énoncé idiomatique » car, selon toute probabilité, ils n'en ont jamais entendu parler jusque-là.

Ils tentent cependant d'expliquer les notions d'« expression idiomatique » ou de « phraséologie » comme nous pouvons le voir ci-après :

C'est une expression bien compréhensible malgré l'absence de quelque partie fondamentale du discours (sujet ou verbe) (03PA) ;

Les expressions idiomatiques sont les soi-disant dictons. Ce sont des expressions typiques d'une langue qui ne peut être traduites littéralement (07PA) ;

La phraséologie est une série de locutions et d'expressions qui font partie d'une langue (06RO).

Sur la base de ce que nous venons de montrer, nous avons pu remarquer que les apprenants ne sont pas suffisamment exposés à l'enseignement de la linguistique, de la sémantique et de la phraséologie en FLE. Selon Conenna (2020, p. 12), les meilleurs résultats auprès de étudiants de Milan sont probablement liés à la politique universitaire de l'Université Catholique de Milan qui a prôné la linguistique française à partir de la fin des années 1970. En fait, cette université était un point de référence pour les colloques, pour les séminaires, pour les concours, pour la formation de francisants-linguistes, au milieu de la majorité prépondérante des littéraires. Il faut également souligner que cette marginalité de l'enseignement de la phraséologie apparaît encore aujourd'hui dans les programmes pédagogiques de FLE (Albano, 2019).

De surcroît, à la lumière des résultats au test d'autoévaluation et au test portant sur les expressions, nous pouvons affirmer qu'une « compétence phraséologique » est interconnectée à d'autres compétences qui ont pu être acquises au cours des années d'études. C'est pour cette raison que nous cherchons à définir le concept de *compétence phraséologique*.

3. Pour une définition de la *compétence phraséologique*

3.1. Peut-on parler de compétence phraséologique ?

Peu de théoriciens ont eu le souci de préciser ce concept qui renvoie à des questions auxquelles il semble, encore aujourd'hui, difficile de répondre. C'est le cas de Falkert (2013), Iñesta-Mena (2010) ou Bolly (2007). Cette dernière s'interroge sur la validité même du concept :

Il est actuellement admis que les unités phraséologiques constituent des obstacles à l'appropriation d'une langue seconde, jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage [...] Mais peut-on pour autant parler d'une compétence « phraséologique » ? [...] Peut-on [...] parler d'une compétence « phraséologique » au même titre que les domaines de fragilité liés aux compétences syntaxique, lexicale, morphologique, rhétorique ou discursive ? (*Ibid.*, p. 33-34)

Ce n'est que tout récemment que nous avons assisté à des tentatives de définition visant à mettre en évidence l'existence d'une compétence phraséologique différenciée des autres compétences linguistiques. Legallois et Tutin (2013, p. 3) posent ainsi l'exigence d'une remise en question d'une « phraséologie, que l'on peut définir en quelques mots comme le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites ». Cavalla (2014, 2017, 2018) tente également de délimiter les objets de la phraséologie en les appelant « objet lexicaux » et en montrant leur importance au sein de la didactique du FLE.

On rappellera par ailleurs, avec González Rey (2016b : 165), que la compétence phraséologique doit être conçue comme « une compétence à la fois intégrale, composée de sous-compétences propres, et intégrée du fait de ses rapports au système de compétences qui l'englobent et avec lesquelles elle interagit ». Pour rendre compte d'un tel réseau, il faut pouvoir montrer que la nature multidimensionnelle des expressions phraséologiques oblige à aborder la compétence phraséologique en adoptant une approche intégrant plusieurs compétences.

C'est ce qu'explique González Rey (2016b : 177-178) :

Les caractéristiques des unités phraséologiques, au-delà du simple figement, leur attribuent une place à mi-chemin entre le lexique et la

syntaxe, car d'une part, en tant que pièces lexicales autonomes, ces unités peuvent intégrer des énoncés non figés, et d'autre part, comme structures syntaxiques, elles sont composées d'éléments qui peuvent être libres. En fait, seule la coïncidence entre structure irrégulière (archaïsme) et hapax lexical (lexème à emploi unique) peut donner comme résultat une construction 100% figée. Ce genre d'expressions est généralement placé au centre de l'idiomaticité de la langue et se trouve bien délimité. De cet état de fait, un besoin se crée : qu'elles soient centrales ou périphériques, les traits prosodiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des unités phraséologiques demandent des traitements didactiques spécifiques devant aboutir à autant de sous-compétences et dont l'ensemble conforme la compétence phraséologique intégrale.

3.2. La formulation de la compétence phraséologique intégrale : la tentative de González Rey

Le besoin d'intégrer plusieurs sous-compétences pour construire une « compétence phraséologique intégrale » a été explicité par González Rey (2016b : p. 178). Pour l'auteur, nous pouvons parler d'une compétence phraséologique unique, en l'assortissant de plusieurs compétences accessoires qui ont trait, d'une part à la linguistique – c'est le cas des compétences lexicale, syntaxique, sémantique – et, d'autre part, à une compétence pragmatique et prosodique. Au terme d'une réflexion épistémologique, la phraséologie doit être revêtue d'une dignité nouvelle afin de représenter « une discipline linguistique à part entière » (*Ibid.*, p. 178).

Ce qu'il importe de souligner avec González Rey (2016b), c'est que la compétence phraséologique n'est pas une compétence isolée : elle est intégrée au sein de la compétence linguistique, laquelle, à son tour, participe de la fonction communicative de la langue. Il faut donc rappeler que la compétence phraséologique n'est ni marginale, ni indépendante :

L'intégration de la compétence phraséologique [CP] dans la compétence linguistique n'est pas marginale : elle est placée à l'intersection de la compétence lexicale et syntaxique de la langue [...] la place de la CP n'est pas indépendante : son intégration dans la compétence de communication la situe à l'intersection des compétences sociolinguistique et interculturelle des approches communicative et actionnelle en D[idactique des] L[angues] É[trangères]. (*Ibid.*, p. 179)

Cette approche de la compétence phraséologique non seulement représente l'une des rares tentatives pour formaliser un volet de la didactique des langues afin de le rendre accessible aux didacticiens et aux spécialistes de l'enseignement des langues, mais González Rey (2016a) tente aussi de fournir des outils épistémologiques permettant une réflexion sur la discipline « phraséodidactique ». Toutefois, à notre avis, il faudrait adjoindre

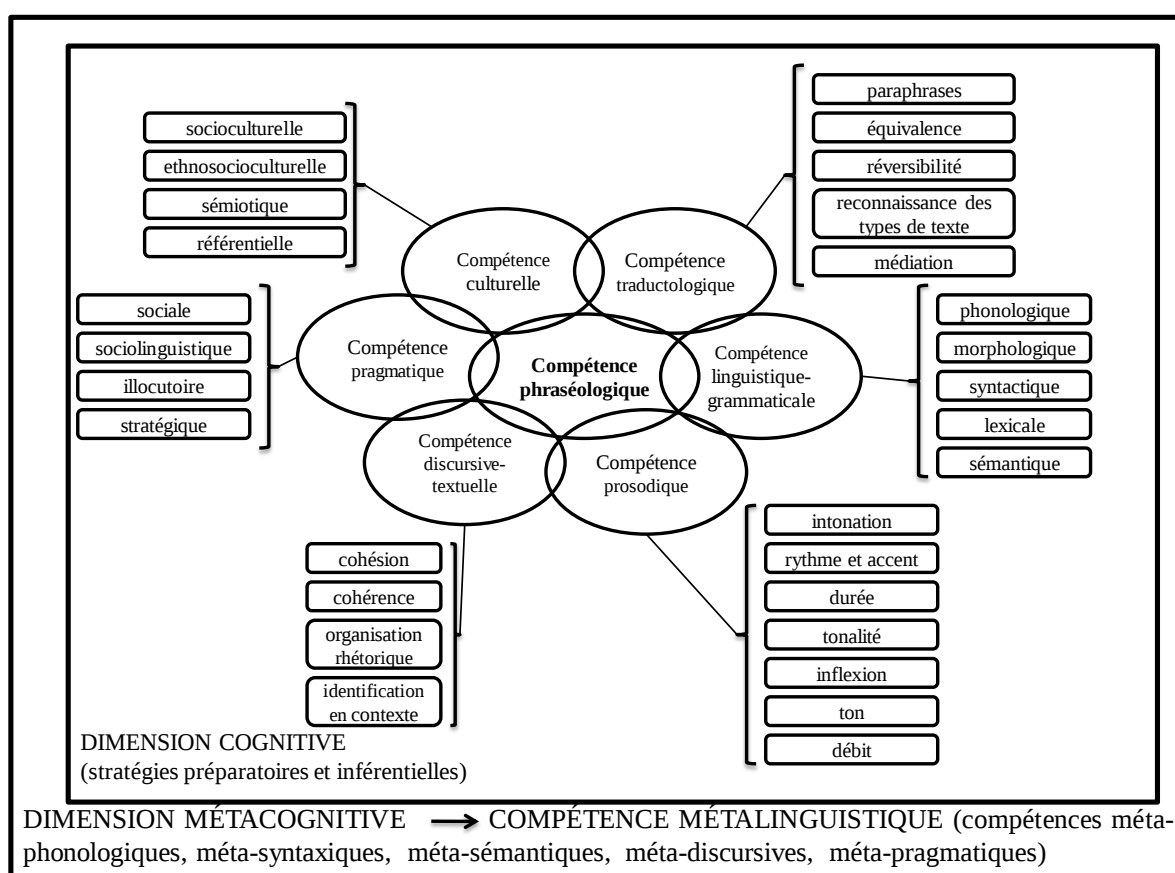
à cette définition d'autres éléments qui nous semblent essentiels pour la délimitation des frontières de la phraséologie.

3.3. La compétence phraséologique et les dimensions langagière, cognitive et métacognitive

Pour mieux décrire la compétence phraséologique, nous avons tracé un schéma au centre duquel figure une compétence phraséologique qui tout en intégrant plusieurs micro-compétences s'inscrit à son tour dans un dispositif plus large, que nous avons appelé « cognitif ». Ce dispositif se déploie lui-même dans un espace que nous proposons de dénommer « métacognitif ».

Prima facie, nous pouvons mettre l'accent non seulement sur les compétences (partielles et globales) requises par le CECRL, mais aussi sur les mécanismes cognitifs mis en place lors de l'apprentissage des constructions figées. À ces mécanismes cognitifs nous pouvons également associer une méta-réflexion qui nous semble nécessaire pour développer des stratégies d'apprentissage.

Figure 7. Compétences participant à l'élaboration de la compétence phraséologique



Ce schéma se déploie dans trois dimensions : langagière, cognitive et métacognitive.

3.3.1. La compétence phraséologique et les dimensions langagière et cognitive

La première dimension montre une compétence phraséologique ancrée à d'autres compétences : linguistique-grammaticale, prosodique, textuelle-discursive, pragmatique, culturelle et traductologique.

Cette première compétence langagière concerne les micro-compétences phonologique, morphologique, syntaxique, lexicale et sémantique car le figement existe à tous les niveaux de la langue. La compétence prosodique au sein de laquelle nous retrouvons des micro-compétences a trait à l'intonation, au rythme, à l'accent, à la durée, à la tonalité, à l'inflexion, au ton et au débit. Il est nécessaire qu'un apprenant puisse assimiler ces notions pour améliorer les stratégies de compréhension et de production d'une expression figée en LE.

Nous avons eu recours au concept de compétence discursive-textuelle, emprunté à Canale et Swain (1981) et Bachman (1990). Cette compétence couvre trois micro-compétences en matière de compréhension de la cohésion, de la cohérence et de l'organisation rhétorique d'un texte⁶. De même, pour définir les savoirs propres à la compétence appelée « pragmatique », nous nous sommes référée aux travaux de Bachman (1990) afin de mettre en lumière les micro-compétences sociale, sociolinguistique, illocutoire, stratégique.

La compétence sociale, dont l'importance a été soulignée par les promoteurs de l'approche communicative, renvoie à la capacité de l'apprenant d'adopter des stratégies sociales pour atteindre ses buts de communication personnels et, comme nous l'avons déjà remarqué, le recours aux suites figées s'y prêtent bien puisqu'elles sont étroitement liées à la dimension sociale de la langue. En ce qui concerne la micro-compétence sociolinguistique, il s'agit de la capacité de l'apprenant à reconnaître les variations linguistiques, les registres, de faire appel aux langues régionales, aux dialectes et aux référents culturels. En ce sens, les expressions figées peuvent représenter, à côté d'autres produits culturels et sociaux, un vecteur déterminant de la variation linguistique.

⁶ Un apprenant devrait être capable de recourir à ses stratégies pour construire et pour déchiffrer les expressions figées caractérisant les textes. C'est le cas, par exemple, du rôle rhétorique ou de l'enchaînement des expressions au sein d'un texte.

Différente est la description de la micro-compétence illocutoire qui s'applique à la capacité d'un apprenant de produire des actes de langage à l'aide des expressions figées ou défigées. Il pourra donc exprimer émotions ou idées, modifier les situations à l'aide des expressions figées ayant une valeur agentive et, encore, il pourra manier de manière créative les expressions figées pour produire des expressions défigées en les employant dans plusieurs types de situations : le travail (dans le cas des publicitaires, journalistes, comiques, écrivains, politiciens) ou le divertissement.

Enfin, en empruntant le concept d'« habilité heuristique » à Bachman (1990), nous considérons que le recours aux suites figées participe d'une visée heuristique. Songeons ainsi, par exemple, à un apprenant qui, par hasard ou par effort, parvient à établir des connexions analogiques entre deux domaines du savoir en favorisant l'accès à des découvertes nouvelles.

Enfin, il nous semble également utile de définir la micro-compétence stratégique ou, pour mieux dire, la capacité d'un apprenant d'une LE à employer des expressions figées permettant de rétablir, par exemple, un canal communicatif interrompu ou de compenser des connaissances imparfaites.

Notre conception de la « compétence culturelle » englobe non seulement des micro-compétences socioculturelles, ethno-socioculturelles mais également sémiotiques et référentielles. En effet, un apprenant ayant une certaine compétence culturelle devrait pouvoir reconnaître, par la maîtrise des expressions figées, un contexte socio-culturel avec ses représentations et ses symboles. La compétence sémiotique se rapporte quant à elle, aux savoirs qui concernent la relation entre expressions figées et gestualité. Un apprenant fera preuve d'une compétence référentielle s'il est capable de lier les symboles opérant dans des expressions figées avec les représentations de l'univers culturel de référence.

Nous avons ajouté, dans notre schéma, le concept de « compétence traductologique » qui s'applique à plusieurs savoir-faire que l'apprenant d'une LE devrait maîtriser. La traduction a été déjà prise en compte dans les théories du modèle métacognitif du traitement didactique de tâches (Chamot, 1995 ; O'Malley et Chamot, 1989) où elle est envisagée comme traduction « mentale »⁷. Les compétences examinées participent d'une

⁷ Nous nous référons ici à ce modèle pour définir une traduction qui n'est pas simplement une opération mentale, mais une praxis finalisée permettant d'acquérir une compétence culturelle et linguistique par une réflexion sur la vision du monde qui sous-tend la langue source et la langue cible. En ce sens, l'apprenant fera preuve d'une capacité à comprendre et transposer les expressions figées au sein des micro-langues ou des langues de spécialité à l'aide d'exercices de paraphrase ou de mise en équivalence. De plus, l'apprenant sera à même

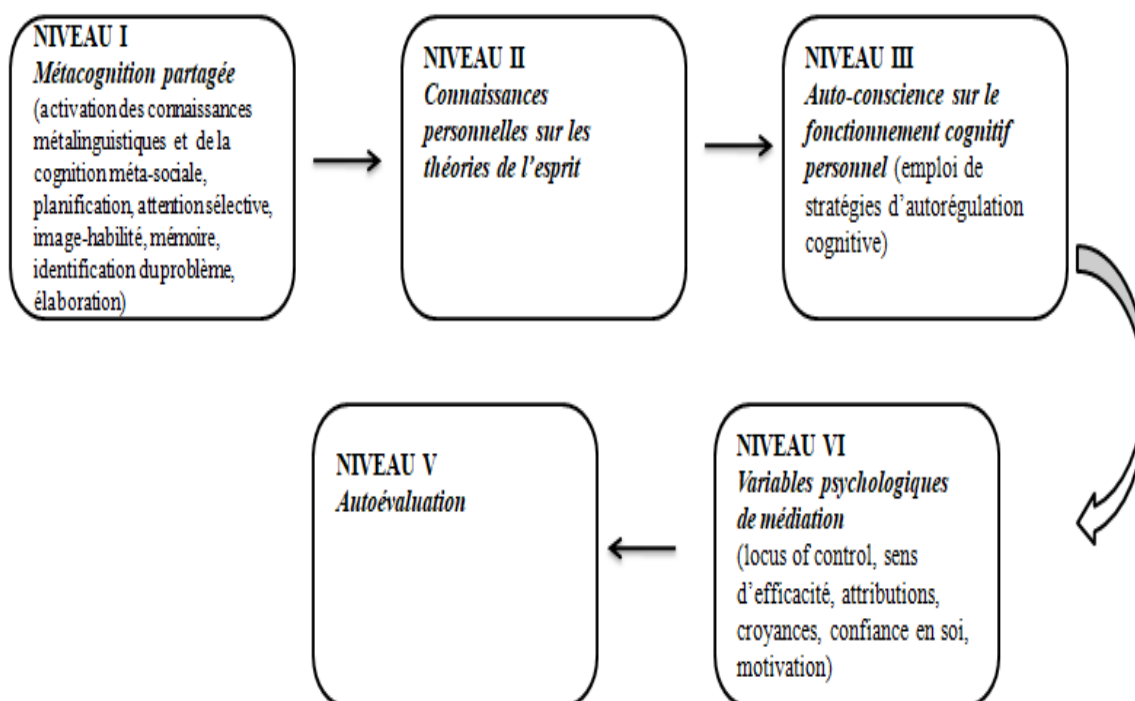
habilité cognitive qui se réalise essentiellement dans les tâches que constituent le traitement, l'interprétation, la compréhension et la traduction des expressions figées ou défigées.

3.3.2. La compétence phraséologique et la dimension métacognitive

Le dernier niveau d'analyse que nous avons considéré pour élaborer le schéma des compétences est celui de la dimension métacognitive. Nous avons voulu insister sur cette dimension sur-ordonnée car, sur la base de notre expérience personnelle en tant qu'apprenante d'une LE, de nos recherches sur le terrain et des études en linguistique cognitive, elle nous semble indispensable à l'amélioration des stratégies d'apprentissage des expressions figées et défigées.

Pour élaborer le schéma ci-dessous nous avons intégré plusieurs approches, celles de Chamot (1995), Ianes (2001), O'Malley et Chamot (1989), Sagnier (2013) et la conception de la conscience métalinguistique de Pinto et El Euch (2015).

Figure 8. Le schéma des compétences concernant la dimension métacognitive



de reconnaître les types de texte et opérera une adaptation lorsqu'il rencontrera des expressions intraduisibles.

Comme nous pouvons l'observer, il existe plusieurs niveaux au sein de la compétence métacognitive : le niveau de métacognition partagée, le niveau des connaissances personnelles sur les théories de l'esprit, le niveau d'auto-conscience sur le fonctionnement cognitif personnel, le niveau des variables psychologiques et le niveau d'autoévaluation.

Nous avons une conception élargie de la notion de « métacognition partagée », empruntée à Sagnier (2013) : dans le cas du traitement des expressions figées et défigées, il s'agit d'une activation des connaissances métalinguistiques et, plus spécifiquement, des compétences méta-phonologiques, méta-syntaxiques, méta-sémantiques, méta-discursives et méta-pragmatiques. En ce qui concerne le concept de « cognition méta-sociale », nous nous référons aux méta-représentations sociales découlant, par exemple, de l'emploi d'une expression figée en langue maternelle qui permet à l'apprenant de réfléchir sur les différences avec la LE et de prendre ses distances par rapport au groupe social dont il fait partie. Sur la base des études de O'Malley et Chamot (1989), nous avons mobilisé le concept de planification au sens d'une étude préalable des concepts qui organisent la tâche de compréhension d'une expression figée ou défigée : élaboration d'un plan mental, formulation des idées principales, identification des fonctions linguistiques. Puis, nous nous sommes attachée aux concepts d'identification du problème, c'est-à-dire d'« identification explicite du point central à résoudre dans une tâche, identification des aspects de la tâche qui freinent la réussite de son exécution » (Sagnier, 2013, p. 119). Nous nous sommes également attachée à l'élaboration ou, pour mieux dire, à la « mise en relation des connaissances antérieures et de l'information nouvelle, mise en relation des différentes parties de l'information nouvelle, élaboration d'associations personnelles porteuses de sens à l'information présentée » (*Ibid.*).

Le deuxième niveau d'analyse de la dimension métacognitive concerne les connaissances personnelles sur les théories de l'esprit et sur le fonctionnement de la cognition humaine, par exemple, la compréhension des conditions d'interprétation d'une expression figée ou les stratégies de stockage des expressions figées. Le troisième niveau d'analyse intéresse la réflexion que l'apprenant conduit sur ses « mouvements cognitifs » au début de la tâche. C'est, par exemple, le cas des stratégies d'auto-régulation cognitive qui permettent une « vérification ou rectification de la compréhension ou de la performance pendant la tâche linguistique » (*Ibid.*). L'apprenant devrait avoir un objectif spécifique, une manière de développer cet objectif (comment pourra-t-il trouver, grâce à des listes, une solution aux difficultés de traduction d'une expression figée) et des instructions pour atteindre cet objectif (par ex. écrire sur une feuille une liste de mots qui

surgissent lors de l'interprétation de l'expression figée, activités de *brainstorming*).

Le quatrième niveau d'analyse, inspiré des recherches de Ianes (2001), se définit sur la base de certaines variables psychologiques de médiation, telles que le sens d'auto-efficacité, les attributions, les croyances, la confiance en soi et la motivation. Le dernier niveau que nous avons pris en considération regarde l'autoévaluation que l'apprenant doit intégrer aux autres activités pour évaluer les efforts qu'il a produits et les améliorations qu'il doit apporter. Sagnier (2013, p. 119), nous rappelle que l'autoévaluation est une « vérification des résultats de la performance et du répertoire linguistique ».

Le modèle des compétences que nous avons tenté de construire vise à améliorer l'apprentissage des expressions figées et défigées. L'apprenant devrait posséder *a priori* une connaissance du répertoire des stratégies (connaissance déclarative), une connaissance des circonstances dans lesquelles il faudrait employer ces stratégies (connaissance procédurale) et, comme nous l'avons indiqué *supra*, la capacité de réfléchir sur l'ensemble du processus d'apprentissage (compétence métacognitive).

Conclusion

D'après González Rey (2016b), la compétence phraséologique ne peut pas être considérée comme une compétence isolée car elle découle de la compétence linguistique. En empruntant ces concepts, nous avons tenté d'intégrer, dans cet article, les résultats de nos recherches pour les implémenter dans la phraséodidactique et, plus précisément, pour formaliser la susdite compétence phraséologique dérivant de l'interaction entre trois dimensions, notamment langagière, cognitive et métacognitive, et de leurs sous-domaines. Il faut préciser également que la susdite 'géographie' de différentes disciplines contribuant à formuler le concept de compétence « méta-phraséologique » pourra apparaître pertinente si on commence à réfléchir sur la place centrale que la phraséologie occupe dans la langue. En particulier, plusieurs hypothèses ont été avancées sur le rôle que jouent les constructions figées dans l'acquisition d'une langue (Tomasello, 2003). Dans ce cadre, l'acquisition est considérée comme un processus *bottom-up* qui démarre par l'emploi concret du langage pour parvenir à ses règles.

L'examen des résultats du questionnaire d'autoévaluation mis en perspective avec les données issues du questionnaire des exercices nous a permis de mieux comprendre les compétences acquises par notre échantillon et d'identifier les éléments déclenchant le concept de « compétence phraséologique ».

En ce qui concerne les données, nous avons remarqué que les étudiants de Milan ont les meilleurs résultats au test des expressions et cela dépend essentiellement des outils didactiques fournis par les enseignants, des expériences faites au sein du cursus académique, des séjours linguistiques, et de l'enseignement explicite de la linguistique. À cet égard, il faut encore rappeler que l'Université Catholique du Sacré Cœur a toujours encouragé les étudiants à approfondir la linguistique française.

Même si notre étude nous a permis de donner un aperçu de l'enseignement de la phraséologie en FLE, il faut également souligner que notre tentative est le fruit des recherches menées auprès des apprenants italophones avancés de FLE et, par conséquent, dans un contexte circonscrit. Il nous semble donc souhaitable que des études plus importantes soient développées pour tester la validité de nos hypothèses dans d'autres contextes.

Références bibliographiques

- Albano, M. (2019). The Status Of French Phraseodidactics in Italian Context. Dans Akpinar, E. (dir.), *1st International Science, Education, Art & Technology Symposium UBEST 2019* (p. 618-629). Izmir: Buca Eğitim Fakültesi.
- Albano, M. (2020). *Les expressions figées en didactique du Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Bally, C. (1951 [1909]). *Traité de stylistique française*, vol. I, II. Genève/Paris : Librairie Georg & Cie et Librairie C. Klincksieck.
- Beacco, J.-C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil* n° spécial 1 (p. 97-105).
- Berthet, M. (2011). La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. *Histoire Épistémologie Langage*, 33 (1) (p. 83-97).
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Bolly, C. (2007). La notion de compétence 'phraséologique'. Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. Dans González Rey, M. I. (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (p. 33-51). Cortil-Wodon : E.M.E. & InterCommunications.

- Cacciari, C. et Tabossi, P. (1993). *Idioms:Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Canale, M. et Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. Dans A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (dir.), *The Construct Validation of Test of Communicative Competence*(p. 31-36). Washington, D.C. : TESOL.
- Cavalla, C. (2014). Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement. Dans M.I González Rey (dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (p. 151-170). Bruxelles : EME &InterCommunications.
- Cavalla, C. (2017). Teaching Affects in French as a ForeignLanguage. A Trial focusing on Intensifiers in Collocations. *Annales UniversitatisMariae Curie-Sklodowska Lublin - PoloniaSectio N*, UMCS, p. 59-76.
- Cavalla, C. (2018). Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. Dans A. Tutin, M.-A. Jacques (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 191-214). London : ISTE Editions.
- Cavalla, C. et Crozier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE. Dans O. Bertrand (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français* (p. 57-70). Paris : Editions Polytechnique.
- Chamot, A.U. (1995). Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. *The BilingualResearch Journal*, 19 (3,4), 379-394.
- Conenna, M. (2020). *Rapport de soutenance de thèse de Mme Mariangela Albano*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Doctorat en Didactique des langues et des cultures. Ecole Doctorale 62, Vendredi 31 janvier 2020.
- Falkert, A. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une étude expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 153-172). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gentner, D. (1983). Structure-Mapping : A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7, (2), 155-170.
- González Rey, M. I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Cortil-Wodon : InterCommunications& E.M.E.
- González Rey, M. I. (2010). La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS LSH/DGESCO.

- González Rey, M. I. (2016a). Quels rapports entre grammaire des constructions et phraséologie en didactique des langues vivantes ? *Cahiers de lexicologie : Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, 108, 147-160.
- González Rey, M. I. (2016b). Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée. *Language Design : Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n° Extra 18, 165-188.
- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text : Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Hofstadter, D. R. (2001). Analogy as the Core of Cognition. Dans D. Gentner, K.J. Holyoak, B.N. Kokinov (dir.), *The Analogical Mind : Perspectives from Cognitive Science* (p. 116-144). Cambridge/London : MIT Press.
- Ianes D. (2001). Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione. *Difficoltà di apprendimento*, vol. 7, n. 2, 157-164.
- Iñesta Mena, E. M. (2010). ¿ Cómo loves...? Competencia fraseológica en L.E.: acercamiento plurilingüe y multicultural. Dans J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba, C. Perdomo López (dir.), *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (p. 377-395). La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago/London : Chicago University Press.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh : the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Chicago/London : Chicago University Press.
- Legallois, D. et Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189, 3-25.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach : The State of ELT and the Way forward*. Hove : Language Teaching Publications.
- Lüger, H.-H. (1999). *Satzwertige Phraseologismen : eine pragmalinguistische Untersuchung*. Wien : Praesens Verlag.
- Monneret, P. (2004). *Essais de linguistique analogique*. Dijon : A.B.E.L.L.
- O'Malley, J.J.M. et Chamot, A.U. (1989). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP.

- Pinto, M.A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Sagnier, C. (2013). *Métacognition et interactions en didactique des langues. Perspectives sociocognitives*. Frankfurt amMain: Peter Lang.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/London : Harvard University Press.

AUTEURE

Mariangela ALBANO est Maître de conférences en Linguistique française et Didactique du FLE et de l'italien à l'Université Dokuz Eylül d'Izmir. Elle a soutenu deux thèses : la première en Lettres Modernes (Cotutelle internationale Université de Palerme et Université de Bourgogne) ; la deuxième en Sciences du langage (Université Sorbonne Nouvelle). Ses recherches portent essentiellement sur l'épistémologie des approches cognitives et sur la linguistique cognitive appliquée à l'analyse de la phraséologie et des métaphores, à la didactique et à l'apprentissage des langues étrangères. Elle s'est intéressée dans cette perspective à la fois aux grammaires des constructions, aux mécanismes cognitifs impliqués dans le traitement et dans la traduction de la phraséologie (français, allemand, italien). Ses recherches sont également relatives à l'histoire de la didactique du FLE.