PP-256-268
P-ISSN: 2716-8093 E-ISSN: 2716-8212

Compétence phraséologique et enseignement du FLE : état des lieux et enjeux pédagogiques dans le contexte universitaire algérien

Phraseological competence and teaching French as a foreign language: current situation and pedagogical challenges in the Algerian university context

Nouhad TIGANI
University Center of Barika/ ALGERIA
nouhad.tigani@cu-barika.dz

Reçu: 30/04/2024, **Accepté:** 24/03/2025, **Publié:** 04/06/2025

Résumé :
La présente étude se penche sur la problématique de l'acquisition de la compétence phraséologique chez les apprenants de français langue étrangère (FLE) dans le contexte universitaire algérien. Elle vise à examiner si ces derniers parviennent à assimiler des connaissances solides en phraséologie au terme de leur formation et à évaluer la place accordée à la phraséodidactique dans les programmes d'enseignement des langues étrangères actuels. Cette recherche exploratoire, menée au sein du Centre universitaire de Barika (Algérie), engage une investigation approfondie combinant tests d'évaluation et questionnaires, afin d'identifier les défis auxquels sont confrontés les étudiants inscrits en master. Les résultats rendent compte d'un échec considérable des étudiants dans le traitement des unités phraséologiques et révèlent d'importantes lacunes dans les méthodes d'enseignement qui ne consacrent pas une attention suffisante au développement des compétences phraséologiques.
Mots- clés : Compétence phraséologique - évaluation - université algérienne - acquisition - défis.

Abstract:
The present study focuses on the issue of acquiring phraseological competence among learners of French as a foreign language (FFL) in the Algerian university context. It aims to examine whether these learners manage to assimilate solid knowledge in phraseology at the end of their training and to assess the place given to phraseodidactics in current foreign language teaching programs. This exploratory research, conducted at the University Center of Barika (Algeria), undertakes an in-depth investigation combining evaluation tests and questionnaires, in order to identify the challenges faced by master's students. The results show a considerable failure of students in dealing with phraseological units and reveal significant shortcomings in teaching methods that do not pay sufficient attention to the development of phraseological competence.

Keywords: Phraseological competence – assessment - Algerian university - acquisition- challenges.

* Auteur correspondant : **Nouhad TIGANI**
Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Introduction

Les apprenants de langues étrangères doivent acquérir, à côté de la compétence linguistique, des compétences sociolinguistique et pragmatique afin de communiquer efficacement (selon Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)[1]. Le lexique demeure certes l'une des composantes centrales d'une langue et sa connaissance constitue une condition majeure pour les apprenants, raison pour laquelle de nombreux chercheurs œuvrent pour lui redonner «*la place qui lui revient dans la salle de classe*» (Le et Armand, 24 : 2014). Cependant, la compétence lexicale se limite à la simple identification et compréhension des unités lexicales. Elle doit donc se renforcer par une compétence pragmatique dotant l'apprenant de la capacité à utiliser, de manière juste et efficace, ces unités dans des contextes spécifiques et à comprendre les marques intentionnelles qui sous-tendent la conception de toute production langagière (Merine, Belbahi et Chouchane : 2020).

Communiquer de façon pertinente exige du locuteur non seulement la compréhension et l'emploi approprié des lexèmes de la langue (mots isolés) mais aussi des locutions, des expressions figées et d'autres entités phraséologiques propres au système de la langue dont l'apprentissage constitue une nécessité et relève de l'acquisition d'une compétence phraséologique (CP). Les expressions figées et les tournures toutes faites sont omniprésentes dans les discours et leur connaissance est indispensable à la maîtrise d'une langue étrangère. D'ailleurs, il est communément admis que les locuteurs d'une langue étrangère sont souvent inconsciemment évalués par les natifs selon leur compréhension des unités phraséologiques (UP) et l'emploi qu'ils en font dans le contexte communicatif.

Notre modeste expérience dans l'enseignement du module de lexicologie et sémantique, destiné à des étudiants inscrits en master de langue française, nous a permis de constater qu'un nombre important d'entre eux éprouve des difficultés quant à la compréhension et l'usage des unités phraséologiques. L'observation récurrente du blocage qu'ils ressentent lorsqu'ils sont appelés à traiter un énoncé contenant une expression figée suscite les interrogations suivantes : Peut-on conclure que ces apprenants maîtrisent effectivement la phraséologie de la langue à la fin de leur formation ? Quels sont les facteurs susceptibles de compromettre l'acquisition de connaissances phraséologiques ? Quelle importance accorde-t-on actuellement au développement de la compétence phraséologique au sein des programmes d'enseignement ?

Le présent article a un objectif double, il s'agit d'abord d'évaluer concrètement la compétence phraséologique des étudiants qui participent à l'étude en testant leurs connaissances en phraséologie, afin d'identifier les difficultés spécifiques ainsi que les éléments qui leur posent souvent problème et les empêchent de communiquer efficacement. Il est question ensuite de révéler, à travers une double enquête, l'origine et la source des difficultés rencontrées par les apprenants en phraséologie et d'examiner de plus près la place accordée à la phraséodidactique dans l'enseignement supérieur des langues étrangères (le français dans notre cas).

[1] *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, publié par le Conseil de l'Europe, (2001, Strasbourg).

1. La phraséologie dans la langue

Polguère définit la phraséologie d'une langue comme «*l'ensemble de toutes les expressions non libres de cette langue*» (Polguère, 62 : 2016). Il la considère comme le domaine de la linguistique qui regroupe et étudie les unités phraséologiques : des expressions non libres et figées par la langue. Ces entités figées se présentent comme des syntagmes non libres et des touts lexicaux mis à la disposition et à l'usage des locuteurs d'une langue donnée.

1.1. Didactique de la phraséologie ou phraséodidactique

La didactique de la phraséologie, également désignée par le terme phraséodidactique, est considérée comme une discipline jeune, un domaine scientifique assez récent qui concerne «*l'enseignement/ apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères*» (Gonzalez-Rey, 2 : 2010). Cette discipline exige la mise en place d'un module didactique spécifique avec des contenus propres destinés aux apprenants d'une langue vivante visant l'acquisition et le développement d'une compétence phraséologique. Son objectif est de former l'apprenant en phraséologie de sorte qu'il soit capable de comprendre et d'utiliser les différentes unités phraséologiques contenues dans les discours oraux et écrits.

La phraséologie d'une langue réunit des unités de nature hétérogène qui sont classées et répertoriées selon différents critères ; nous allons voir dans ce qui suit quelques typologies proposées par les lexicologues, les phraséologues et les phraséodidacticiens. Cependant, il faut d'abord mentionner que le terme phraséologie est souvent appréhendé comme la partie de la linguistique qui regroupe un ensemble de phrasèmes, c'est pourquoi nous allons d'abord expliquer cette notion de phrasème pour aborder ensuite ses différentes catégories.

1.2. Les différents types de phrasèmes

La langue regorge d'unités polylexicales non libres et par conséquent, les discours écrits et oraux recouvrent également un nombre considérable de constructions préfabriquées. Une phrase sur trois dans les discours contient une unité phraséologique (Dannell, 18 : 1992). Ces unités, dont la nature est très hétérogène, sont appelées également les phrasèmes qui sont «*des séquences composées de plusieurs éléments lexicaux*» (Cavalla et Legallois, 14 : 2020). Ces unités indécomposables et complexes constituées de plus d'un lexème sont répertoriées selon Gonzalez-Rey (2015) sous trois catégories : les collocations, les parémies et les expressions idiomatiques. Mel'čuk (2008) de sa part, distingue les phrasèmes figés par rapport à la situation d'énonciation (qui regroupent les pragmatèmes) et les phrasèmes figés par rapport au sens (qui regroupent les collocations et les locutions).

Dans la présente étude, nous nous intéressons particulièrement aux phrasèmes de type locution et collocation. La locution se caractérise par sa non-compositionnalité sémantique et sa contrainte de production, tandis que la collocation, appelée également « *groupement usuel* » (Bally : 1909) se définit selon Polguère comme «*Un syntagme AB (ou BA) qui est tel que, pour le*

construire, le Locuteur sélectionne A librement d'après son sens `A', alors qu'il sélectionne B pour exprimer auprès de A un sens `s' en fonction de contraintes imposées par A» (Polguère, 65 : 2016).

Notre choix se justifie par le fait que ces deux unités phraséologiques sont plus fréquentes dans les discours oraux et écrits ; elles sont difficiles à acquérir et présentent plus de difficultés aux apprenants par leur opacité et non compositionnalité sémantique (locutions) ainsi que leur contrainte de sélection (collocations).

2. La compétence phraséologique

La compétence phraséologique se présente comme l'une des compétences linguistiques les plus ardues à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Gonzalez-Rey : 2015). Bien que ce concept soit principalement développé et utilisé par les phraséodidacticiens et les phraséologues, il demeure presque introuvable dans la littérature spécialisée en didactique des langues étrangères (Sulkowska : 2013). La compétence phraséologique est perçue comme la capacité de l'apprenant à «*faire un usage approprié des connaissances et de l'ensemble des ressources qu'il possède pour comprendre le sens, repérer les caractéristiques sémantiques et formelles, identifier le fonctionnement discursif d'une UP pour l'intégrer dans son vocabulaire productif*» (Sikora et Tsedryk, 3 : 2019).

Ettinger (1992), l'un des précurseurs de l'utilisation du terme fait remarquer qu'il existe deux types de compétences phraséologiques : les compétences dites passives ou réceptives qui se concentrent sur la compréhension des expressions figées ; et les compétences actives, dites également productives, qui portent sur leur utilisation et production, tant à l'oral qu'à l'écrit. La compétence phraséologique est une compétence complexe qui englobe diverses sous-compétences. Cela s'explique par le fait que la phraséologie représente une discipline linguistique distincte, nécessitant des approches pédagogiques spécifiques pour les aspects prosodiques, syntaxiques, lexicaux, , pragmatiques et sémantiques des expressions non libres. Ces différentes facettes requièrent le développement de sous-compétences individuelles qui, une fois combinées, forment la compétence phraséologique complète.

Cependant, il est essentiel de noter que la compétence phraséologique ne se trouve pas mise en isolement, mais elle s'intègre à l'intérieur de la compétence linguistique globale, qui, à son tour, fait partie intégrante de la compétence de communication. A cet effet, Gonzalez-Rey (2016) souligne le caractère à la fois intégral et intégré de la compétence phraséologique et admet qu'elle occupe une place essentielle dans le système des compétences.

3. Approche méthodologique

Dans ce qui suit, nous allons détailler la démarche méthodologique que nous avons adoptée durant notre recherche. Il est question d'abord de présenter les sujets participant à cette étude ainsi que les outils de recueil de données visant à mesurer leur compétence phraséologique et dévoiler la source des difficultés observées.

3.1. Sujets de l'étude

Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de travailler avec des d'étudiants universitaires inscrits en master, filière langue française, au Centre universitaire de Barika (Batna, Algérie). Le nombre total d'inscrits est de 48 étudiants, dont 20 en sciences du langage et 28 en didactique du français langue étrangère (FLE). Leur âge varie entre 21 ans et 45 ans faisant une moyenne de 26 ans et sont tous des arabophones. A l'issu de leur formation, ces étudiants, futurs enseignants, sont destinés à enseigner le FLE, probablement au cycle secondaire. Ces apprenants ont étudié le français durant au moins neuf ans avant de poursuivre leurs études supérieures et obtenir une licence puis s'inscrire en master, ils sont donc censés avoir un niveau assez avancé en français.

3.2. Test d'évaluation et instruments de mesure

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le point de départ de cette étude était la faible maîtrise des unités phraséologiques constatée chez un bon nombre d'étudiants de FLE. Il était question donc de concevoir un instrument approprié pour évaluer réellement et concrètement la compétence de l'ensemble des étudiants en matière de phraséologie. Il s'agit principalement de cinq épreuves qui se rapportent aux compétences de communication et qui sont inspirées du test de Schmitt et al[2] avec quelques adaptations liées à la population sélectionnée :

- **Epreuve de complétion :** qui exige des apprenants d'insérer les locutions ou les collocations appropriées dans les énoncés proposés.

Consigne : Compléter les énoncés en utilisant les phrasèmes appropriés proposés dans la liste.

Exemple à titre indicatif : Il a dû ..... pour l'affronter publiquement.

- Tomber dans les pommes/ courir un risque / Prendre son courage à deux mains (La bonne réponse : 3)

- **Epreuve de substitution :** demandant aux apprenants de remplacer des phrases ou des syntagmes par les UP équivalentes.

Consigne : Remplacer les phrases ou les syntagmes en gras dans chaque énoncé par l'expression figée équivalente figurant sur la liste fournie.

Exemple à titre indicatif **:** Après sa soutenance réussie, **elle était vraiment heureuse**.

Être de bonne foi/ Être aux anges/ Être au bout du rouleau

[2] Ce test de production guidée a été conçu par Norbert Schmitt et al en 2004 à l'occasion d'une étude qui portait sur l'acquisition des expressions figées dans une langue seconde par des étudiants universitaires. Pour une lecture approfondie veuillez consulter son article « Knowledge and acquisition of formulaic sequences ».

(La bonne réponse : 2)

- **Epreuve de rédaction :** durant laquelle les apprenants sont appelés à rédiger des textes en faisant appel à des UP suggérées.

Consigne : Rédiger une courte histoire ne dépassant pas les 200 mots en utilisant au moins trois UP de la liste fournie. Il faut veiller à ce que les expressions s'intègrent naturellement dans le récit.

Liste des UP suggérée : Avoir le cœur au bord des lèvres, faire face à ses démons, avoir la chair de poule, braver le danger, trembler comme une feuille, faire preuve de bravoure, dire ses quatre vérités, noyer le poisson, avoir le cœur net, rendre à César ce qui est à César.

- **Epreuve d'expression :** durant laquelle des débats sont organisés entre les apprenants sur des thèmes particuliers en leur demandant d'incorporer des unités phraséologiques pertinentes et contextualisées lors de leurs interventions.

Consigne : Sur le thème de l'égalité entre homme et femme, présenter des arguments convaincants pour défendre un point de vue personnel, tout en faisant recours à quelques UP parmi celles proposées ou d'autres de votre choix.

Liste des UP à titre indicatif : tourner autour du pot, mettre sur un piédestal, mettre les bouchées doubles, faire d'une pierre deux coups, mettre la charrue avant les bœufs, avoir un poil dans la main.

- **Epreuve d'identification des phrasèmes** : en faisant écouter aux apprenants des séquences audio ou vidéo authentiques, ils doivent cibler les UP employées tout en déterminant leur type et expliquant leur sens en contexte. L'évaluation authentique permet aux apprenants de démontrer leurs compétences dans des situations du monde réel (Varsamidou : 2023).

Consigne : Ecouter attentivement l'enregistrement audio puis identifier les UP utilisées en notant leur signification approximative.

Exemple de séquence : « Dans la vie, il est essentiel de **tenir bon** face aux défis. Toi, tu es un exemple parfait de persévérance. Tu as toujours su **aller de l'avant** malgré les obstacles. Quand les choses se compliquent, tu ne te laisses jamais **abattre**. Au contraire, tu **serres les dents** et tu continues à **travailler d'arrache-pied**… »

Cette batterie d'exercices qui constitue notre grille d'évaluation de la compétence phraséologique est suggérée à tous les participants à notre recherche. Les épreuves ont été conçues pour couvrir différentes dimensions, notamment la reconnaissance et la compréhension des UP, leur signification en contexte, leur emploi dans des productions écrites et orales, ainsi que leur intégration fluide dans des discours plus complexes.

3.3. Choix d'unités phraséologiques contenues dans le test

Nous nous sommes basée principalement sur deux critères, le premier a trait au niveau de nos apprenants qui sont des étudiants universitaires inscrits en master de langue française et qui ont été en contact avec la langue durant plus de 9 ans (cycle primaire, moyen et secondaire) avant d'intégrer l'université et de poursuivre leurs études de langue française pendant presque 4 ans. Nous estimons que le niveau de difficulté du test doit correspondre au niveau d'étude de nos apprenants, c'est pourquoi nous avons sélectionné des UP correspondant à un niveau avancé (C1 et C2). Le deuxième critère concerne la fréquence d'utilisation des UP par les locuteurs francophones ; nous avons choisi des locutions et des collocations fréquemment employées par les locuteurs natifs. En atteignant un niveau avancé, l'apprenant de langue étrangère est supposé être en mesure de comprendre et faire usage des unités de la langue, étant ancrées dans leur contexte social et culturel, sans ressentir de gêne.

Pour ces raisons et afin d'élaborer un test significatif et adéquat répondant à l'objectif initial de la présente recherche, il était question de consulter quelques ouvrages et dictionnaires traitant des UP. Les deux ouvrages qui ont retenu notre attention sont : *Les 1001 expressions préférées des Français* écrit par Planelles Georges et le *Dictionnaire des expressions et locutions* de Rey Alain et Chantreau Sophie. La confrontation des deux ouvrages a permis l'élaboration d'une liste d'expressions non libres françaises considérées par les auteurs comme étant les plus connues et utilisées par les locuteurs français ou francophones. Les UP de cette liste nous ont servi de répertoire dans lequel nous avons puisé pour concevoir les épreuves du test.

3.4. Questionnaires additionnels

Conjointement au test d'évaluation administré aux apprenants, il était préférable de concevoir deux questionnaires supplémentaires. Les tous premiers résultats du test ont révélé que les participants éprouvent des difficultés en ce qui concerne la compréhension des UP et leur usage approprié dans les situations de communication suggérées ; cela nous a conduit à faire appel à d'autres outils de collecte de données afin de dévoiler et d'expliquer les raisons de cette faible acquisition. Le premier questionnaire s'adressait aux apprenants qui constituent les sujets de l'étude et consistait en un instrument de collecte de renseignements sur leur âge, leur langue maternelle, la familiarité avec certaines expressions phraséologiques courantes et l'utilisation de ces expressions dans des contextes spécifiques, leurs appréciations et opinions concernant l'enseignement et l'apprentissage des UP durant leur parcours scolaire jusqu'à l'inscription en master. Le but était de déterminer les obstacles que les sujets rencontrent ainsi que leurs besoins spécifiques en matière de phraséologie.

Le second questionnaire était destiné aux enseignants du département de français du centre universitaire de Barika ; son but est d'examiner de près la place de la phraséodidactique dans les programmes proposés afin de savoir si l'enseignement des UP faisait partie de leurs préoccupations. Les questions posées aux huit (08) enseignants interrogés, chargés d'enseigner au cycle de master, visaient à déterminer s'ils accordaient un intérêt particulier à l'enseignement

de la phraséologie et si la question de l'acquisition d'une compétence phraséologique était prise en considération lors de la conception des contenus dispensés. Il était question également d'évaluer la complétude et la qualité de la formation en phraséologie, si elle a eu lieu, c'est-à-dire de savoir si elle se présentait sous forme de cours théoriques et d'exercices pratiques et évalués ou non.

4. Analyse et discussion

4.1. Analyse des résultats du test

Une approche quantitative, basée sur l'analyse statistique des réponses aux épreuves obtenues, a été adoptée. Les résultats du test reflètent une tendance préoccupante, leur analyse montre que les étudiants ont obtenu des scores moyens ou légèrement en dessus de la moyenne dans les épreuves de complétion et de substitution. Ces épreuves évaluent la reconnaissance et la compréhension des UP. Un peu plus de la moitié des étudiants a donc été capable d'identifier et de comprendre le sens des UP, en particulier, les collocations dont la signification se déduit à partir de leurs constituants. Par exemple, dans l'épreuve de complétion, les étudiants ont pu identifier les UP appropriées pour compléter les énoncés. De même, dans l'épreuve de substitution, les étudiants ont été capables de remplacer les UP par des expressions équivalentes. Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus des épreuves et le taux de réussite correspondant dans notre test à l'obtention d'une note au-dessus de la moyenne (10 sur 20).

Epreuve	Taux de réussite (la moyenne)
Complétion	54 %
Substitution	62 %

Tableau 01 Taux de réussite des épreuves de complétion et substitution

En revanche, les étudiants ont obtenu des scores plus faibles dans les épreuves de rédaction, d'expression et d'identification. Ces épreuves évaluent l'emploi des UP et leur reconnaissance dans des productions écrites et orales plus complexes. Les étudiants ont donc eu plus de difficulté à utiliser les UP de manière fluide et appropriée. Par exemple, dans l'épreuve de rédaction, les étudiants ont eu du mal à intégrer les UP dans leurs textes de manière naturelle et cohérente. De même, dans l'épreuve d'expression, ils n'étaient pas capables d'utiliser les UP de manière appropriée dans un contexte de débat. Enfin, dans l'épreuve d'identification, les participants ont eu du mal à cibler les UP dans des discours oraux authentiques. Le tableau en bas montre les résultats des épreuves restantes.

Epreuve	Taux de réussite (la moyenne)
Rédaction	42 %
Expression	36 %
Identification	40%

Tableau 02 Taux de réussite des épreuves de rédaction, expression et identification

4.2. Analyse des résultats des questionnaires

Les résultats des questionnaires complémentaires confirment les conclusions de l'analyse des résultats du test. Ils mettent en évidence la faible maîtrise des UP chez les apprenants de FLE et les difficultés qu'ils rencontrent pour les comprendre et les utiliser. Le dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants indique que la phraséologie est une notion peu abordée dans l'enseignement du FLE, y compris dans le système éducatif algérien. En effet, 92% des participants déclarent n'avoir reçu aucune formation en phraséologie durant leur parcours scolaire, soit avant leurs études supérieures. Les 8% qui ont déclaré avoir suivi une formation en phraséologie ont reconnu que la formation était superficielle et non satisfaisante. Cette situation est préoccupante, car elle révèle que les étudiants de master ne disposent pas de connaissances nécessaires au développement de leur compétence phraséologique. Les UP sont une composante essentielle de la langue française, et leur maîtrise est indispensable pour communiquer efficacement.

Les résultats montrent également que les étudiants sont conscients de leurs difficultés en phraséologie. Seulement 15% des participants estiment posséder une connaissance très satisfaisante en phraséologie acquise par un apprentissage autonome, tandis que 27% pensent avoir des connaissances moyennes voire basiques. Les étudiants restants, soit 58% déclarent avoir un niveau très faible dans le domaine de la phraséologie. Ces résultats sont cohérents avec les résultats du test qui ont montré que les étudiants ont obtenu des scores moyens dans les épreuves de complétion et de substitution, et des scores plus faibles dans les épreuves de rédaction, d'expression et d'identification.

Les résultats de l'enquête menée auprès d'un échantillon de huit enseignants, au sein du centre universitaire de Barika, révèlent que la phraséodidactique n'est pas une priorité pour les enseignants de FLE. En conséquence, la phraséologie est un domaine de la linguistique peu pris en compte dans l'enseignement du FLE. Seul un enseignant sur huit déclare avoir proposé des contenus appropriés ayant pour objectif l'amélioration de la compétence phraséologique des étudiants. Trois enseignants ont reconnu avoir abordé brièvement et très occasionnellement le domaine des expressions figées mais sans que cela ne constitue une démarche formelle et instituée, c'est-à-dire sans aucune préparation préalable de cours théoriques ou d'activités pratiques. Les quatre derniers avouent qu'ils n'ont jamais intégré les UP dans leurs enseignements et que la compétence phraséologique n'était pas visée dans les contenus qu'ils proposent.

Les enseignants évoquent plusieurs raisons pour expliquer ce manque d'intérêt pour la phraséologie. La grande majorité cite l'exclusion de la phraséodidactique des programmes proposés par la tutelle qui favorise l'enseignement de la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire, laissant peu de place aux expressions figées. En effet, l'acquisition d'une compétence phraséologique ne constitue pas un objectif explicitement ciblé dans les programmes officiels au

supérieur. Son enseignement est souvent réduit à quelques explications théoriques ou des expressions métaphoriques utilisées par les enseignants.

Les enseignants interrogés mentionnent également le peu d'intérêt que les étudiants éprouvent à l'apprentissage des UP qui sont souvent perçues comme des entités complexes, étant ancrées culturellement, et opaques du moments qu'elles transgressent le principe de compositionnalité sémantique. De plus, les étudiants ne voient pas l'utilité de les apprendre car elles ne sont pas indispensables à la communication. Les enseignants soulèvent encore le manque d'exposition des étudiants à des situations de communication authentiques et estiment qu'ils sont souvent exposés à un français académique ou didactique plutôt qu'à un français du quotidien, ce qui peut entraîner une méconnaissance des UP. Enfin, certains enseignants ont déclaré avoir du mal à trouver des ressources pédagogiques riches en UP adaptées au niveau des étudiants.

4.3. Interprétation et discussion

Les résultats soulèvent plusieurs questions importantes pour la didactique des langues étrangères. La faible maîtrise des UP, attestée par les épreuves du test puis validée par les données collectées à travers les questionnaires, reflète une lacune dans l'enseignement antérieur ou dans les méthodes d'apprentissage actuelles. Cela ne peut que démontrer encore une fois l'inefficacité des approches traditionnelles, axées sur la grammaire et le vocabulaire de base, et mettre en question la performance des pratiques enseignantes qui semblent insuffisantes pour le développement d'une compétence communicative solide. L'approche quantitative adoptée pour analyser les réponses aux épreuves ainsi que le dépouillement des questionnaires complémentaires ont permis de dresser un tableau détaillé de la situation actuelle concernant le traitement des UP par les apprenants de FLE.

Les réponses obtenues indiquent que les étudiants ont montré une maîtrise variable des différentes épreuves évaluant leur compétence en phraséologie. Les scores moyens ou légèrement supérieurs à la moyenne dans les épreuves de complétion et de substitution suggèrent que la reconnaissance et la compréhension des unités phraséologiques de base sont relativement acquises ou en cours d'acquisition. Cependant, les scores plus faibles dans les épreuves de rédaction, d'expression et d'identification mettent en évidence des difficultés dans l'utilisation contextuelle et appropriée des UP dans des productions écrites et orales plus complexes.

Les questionnaires complémentaires corroborent ces observations en soulignant que la compétence phraséologique n'est pas suffisamment abordée dans l'enseignement du FLE ; ce constat a été déjà effectué par Lewis (2000) qui reconnait la place importante qu'occupent les collocations et les locutions dans notre vocabulaire, mais admet en même temps que leur enseignement est assez limité. La majorité des participants n'ont pas reçu de formation spécifique en phraséologie au cours de leur parcours scolaire, et même parmi ceux qui l'ont reçue, une proportion importante la juge superficielle et non satisfaisante. Cette marginalisation de la phraséodidactique dans l'enseignement des langues étrangères, le français dans notre cas,

explique en partie les difficultés rencontrées par les étudiants dans le traitement des UP étant insérées dans des contextes réels de communication.

Les résultats révèlent également que les enseignants de FLE ne considèrent pas la phraséologie comme une priorité dans leurs programmes d'enseignement. La faible proportion d'enseignants qui ont proposé des contenus liés à la phraséologie indique un manque d'attention accordée à ce domaine. Plusieurs raisons expliquent cette situation, notamment l'exclusion de la phraséologie des programmes officiels, la perception des expressions figées comme complexes et culturellement ancrées, et le manque de ressources pédagogiques adaptées.

À la lumière de ces résultats qui s'avèrent significatifs pour l'enseignement du FLE, des ajustements sont nécessaires dans la conception des formations proposées. L'amélioration de la compétence phraséologique des apprenants exige de repenser les programmes d'enseignement pour inclure des contenus spécifiques axés sur les unités phraséologiques. Il est recommandé d'intégrer davantage d'activités centrées sur l'apprentissage des collocations et des locutions dans le contexte d'une communication réelle. Les techniques et les stratégies d'enseignement devraient permettre aux étudiants de comprendre non seulement le sens littéral de ces unités, mais aussi leur emploi dans des contextes variés.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il est à noter que les résultats mettent en évidence les défis auxquels sont confrontés les apprenants de FLE dans l'acquisition et l'utilisation des UP. Notre objectif, à travers cet article, était l'évaluation, d'une part, des connaissances phraséologiques d'étudiants inscrits en master afin d'identifier leurs besoins spécifiques et de dévoiler, d'autre part, les raisons et l'origine des difficultés rencontrées. Pour ce faire, un test administré aux étudiants ainsi qu'une double enquête menée ont été mis en place.

Les résultats ont montré que les étudiants éprouvent moins de difficultés lorsqu'il s'agit de comprendre le sens d'une UP insérée dans un énoncé simple. Les éléments contextuels de l'énoncé réduisent en partie l'opacité sémantique des locutions et la compositionnalité sémantique des collocations rend leur réception moins complexe ; la compétence phraséologique réceptive est donc partiellement acquise d'après les résultats obtenus. En ce qui concerne l'emploi et l'insertion d'expressions non libres dans des discours écrits et oraux, voire leur identification au sein de situations d'interactions authentiques, la tâche devient plus complexe et les étudiants se trouvent souvent dans l'incapacité de les produire. Dans ce cas, il est évident que l'acquisition d'une compétence phraséologique productive n'est pas réussie et l'échec des étudiants dans le traitement de ces unités en est la preuve.

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires montre que le problème réside principalement dans les méthodes d'enseignement, qui négligent et excluent les contenus liés à la didactique de la phraséologie. De plus, les programmes n'accordent pas suffisamment de priorité à l'acquisition de compétences phraséologiques et ne favorisent pas une exposition fréquente et un

contact direct avec la langue étudiée, essentiel à l'enrichissement du répertoire lexical et phraséologique. Pour améliorer cette compétence, des efforts sont nécessaires à la fois au niveau des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et de l'approche pédagogique adoptée. L'enseignement de la phraséologie est à considérer comme un pilier fondamental pour renforcer la communication authentique et efficace en FLE.

Références bibliographiques

- BALLY Charles, (1909), *Traité de stylistique française*, Genève, Librairie Georg Klincksieck.
- CAVALLA Cristelle et LEGALLOIS Dominique, (2020) « Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement», *in,* Action Didactique, 6, pp. 12-30. En ligne : [https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/843/3/2/199299] (Consulté le : 06/03/2024)
- CAVALLA Cristelle, (2018) «Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones», *in*, Tutin A. et Jacques M-P. (éd.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, London, ISTE Editions, pp. 191-214.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- DANNELL Karl Johan, (1992) «Nothing but phrases. About the distribution of idioms and stock phrases», *in,* Edlund Lars-Erik et Persson Gunnar (éd.), *Language: The Time Machine*, Umea, Umea University.
- ETTINGER Stefan, (1992) «Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques», *in,* Gilles Dorion (éd.) *Le français aujourd'hui : une langue à comprendre (mélange offert à Juergen Olbert)*, Frankfurt, Diesterweg, pp. 98-109.
- GONZALEZ-REY Maria Isabel, (2010) « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement», *in*, La Clé des Langues, Lyon, ENS de Lyon/DGESCO. En ligne : [http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figeescomme-objet-d-enseignement] (Consulté le : 24/04/2024)
- GONZALEZ-REY Maria Isabel, (2015), *La phraséologie du français*, Toulouse, P.U.M.
- GONZALEZ-REY Maria Isabel, (2016) «Une approche analogique à la compétence phraséologique : une double compétence, intégrale et intégrée», *in,* Language Design, Special Issue, pp. 165-188.
- LE Thi Hoa et ARMAND Françoise, (2014) « Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/ comparaison à des apprenants vietnamiens », in, Revue canadienne de linguistique appliquée, *17*(2), pp. 23-44.
- LEWIS Michael, (2000), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, England, Language teaching publications.
- MEL'ČUK Igor, (2007) «Phraséologie dans la langue et dans le dictionnaire», *XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne*, Barcelone, (3-5 septembre).
- MERINE Kheira, BELBAHI Taïeb et CHOUCHANE Mohamed, (2020) « Impact de l'ambiguïté linguistique dans un acte communicationnel : entre sens et interprétation »,

in, Revue Langues & Cultures, *01*(01), pp. 9-24. En ligne : [https://asjp.cerist.dz/en/article/122640] (Consulté le : 14/04/2024).

- PLANELLES Georges, (2018), *Les 1001 expressions préférées des Français*, Paris, Les Editions de l'Opportun.
- POLGUÈRE Alain, (2016), *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- REY Alain et CHANTREAU Sophie, (2020), *Dictionnaire des expressions et locutions*, France, Le Robert.
- SCHMITT Norbert et *al*. (2004), «Knowledge and acquisition of formulaic sequences», *in,* Schmitt Norbert (éd.) in, *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*, Philadelphia, John Benjamins, pp. 55-86.
- SIKORA Dorota et TSEDRYK Alexandra, (2019) «De quelques aspects de compétence phraséologique en L2 : Locutions en test», *in,* Linguistica Atlantica, 37(2), pp. 1-19.
- SULKOWSKA Monika, (2013), *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques,* Katowice, *Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego*.
- VARSAMIDOU Athéna, (2023) « Mise en pratique du portfolio de l'enseignant en tant que technique de l'évaluation authentique : Un outil alternatif pour évaluer les compétences », *in*, Revue Langues & Cultures, *04*(02), pp. 8-22. En ligne : [https://asjp.cerist.dz/en/article/237822] (Consulté le : 15/04/2024).

Biographie de l'auteure :

Maître de conférences HDR au Centre Universitaire de Barika. Sa thèse de doctorat s'inscrit en sciences du langage et porte sur l' usage stratégique de la violence verbale dans la construction des identités en contexte médiatique multiculturel. Elle s'intéresse récemment aux dynamiques interactionnelles et pragmatiques dans l'apprentissage des langues. Ses recherches actuelles explorent la compétence pragmatique en FLE, la phraséodidactique ainsi que l'intégration de l'intelligence artificielle dans les pratiques enseignantes afin d'améliorer les compétences plurielles des apprenants. Engagée dans l'innovation pédagogique, elle a publié des articles et participe activement à des colloques et projets de recherche (PRFU) visant à enrichir l'enseignement du FLE en contexte universitaire.