

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de L'Enseignement Supérieur et**  
**De la Recherche Scientifique**  
**Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français**

## **Mémoire de master**

**Option : Linguistique et langues Appliquées**

**Thème**

**Le conte comme support didactique dans l'enseignement des expressions idiomatiques :  
cas des classes de 5ème année primaire**

**Présenté par :**

M<sup>elle</sup> Khodja Nassima

M<sup>elle</sup> Ait Khelifa Sara

**Le jury :**

M<sup>elle</sup> Touati Radia, présidente

M Beddar Mohand, directeur

M Seghir Athmane, examinateur

**2017/2018**

## Table des matières

### Liste des tableaux

### Liste des figures

### Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	04
<b>Chapitre 01 : l'utilisation du conte comme support didactique</b>	
Introduction .....	10
<b>1.1</b> L'enseignement /apprentissage .....	10
<b>1.2</b> Le conte .....	14
<b>1.3</b> Le conte et le développement de l'apprenant .....	21
Conclusion.....	24
<b>Chapitre 02 : l'enseignement des expressions idiomatiques</b>	
Introduction .....	31
<b>2.1</b> Monde de la phraséologie .....	31
<b>2.3</b> Les expressions idiomatiques .....	33
<b>2.4</b> Les expressions idiomatiques et l'enseignement .....	37
Conclusion.....	39
<b>Chapitre 03 : expérimentation et analyse de données</b>	
Introduction .....	42
<b>3.1</b> Technique de l'étude .....	42
<b>3.2</b> Déroulement de l'expérimentation .....	45
<b>3.3</b> Résultat final .....	52
Conclusion.....	53
<b>Conclusion générale</b> .....	55

Références bibliographiques	58
Table des matières	62
Annexes	65
Questionnaire	70

## **Remerciements**

*En préambule à ce mémoire je tiens à remercier mon directeur de recherche monsieur le DOCTEUR BEDDAR MOHAND qui a bien voulu m'encadrer et dont les conseils et les orientations m'ont permis d'enrichir et de finir cette recherche.*

*mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et l'enrichir par leur propositions.*

*Je tiens également à remercier l'école primaire OULAMHDI ABDELMADJID de M'CISNA qui nous a ouvert ses portes et a mis à notre disposition tous les moyens nécessaires  
Pour mener à bien notre expérimentation, je remercie aussi les élèves pour leur bonne humeur, leur enthousiasme et leur collaboration.*

*Enfin, je tiens à exprimer mes sincères remerciements et respects aux enseignants qui m'ont aidé et qui par leurs compétences m'ont soutenu tout au long de mon parcours.*

**NASSIMA KHODJA**

## ***Remerciements***

*D'abord je tiens à remercier le bon Dieu Tout Puissant pour toutes ces grâces dont il ne cesse de me combler tous les jours.*

*Au terme de ce modeste travail, je tiens à remercier ma petite famille et toutes celles et tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à mener à terme la présente recherche.*

*Nous tenons à adresser notre sincère reconnaissance à notre encadreur Mr et Docteur **BEDDAR MOHAND** pour la confiance qu'il nous a témoignée tout au long de ce travail, pour son soutien et son souci de voir ce travail terminé, qu'il trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.*

*Sans oublier de remercier les membres de jury pour leurs participation à l'évaluation de ce travail.*

***AIT KHELIFA SARA***

# Dédicaces

# Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à :*

*A mes parents .Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour  
dont ils ne cessent de me combler. Que dieu leur procure bonne santé et longue vie.*

*A mes frères NABIL FARID et LARBI,*

*A ma seule et unique sœur WARDA sans oublier mon fiancé REDOUANE.*

*A toute la famille KHODJA, et mes amis, A mon binôme SARA*

*Et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous  
dis merci.*

**NASSIMA KHODJA**

*Je dédie ce modeste travail à :*

*A la mémoire de ma mère LAILA, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime,  
le dévouement et le respect que j'ai toujours pour elle.*

*Rien au monde ne vaut les efforts fournis jours et nuits pour mon éducation et mon bien  
être.*

*Ce travail est le fruit de ses sacrifices qu'elle consentit pour mon éducation et ma  
formation.*

*A mon très cher père AKLI affable, honorable, aimable : Tu représentes pour moi le  
symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple  
du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.*

*A mes très cher frères et sœurs, les mots ne suffisent guère pour exprimer l'attachement,  
l'amour et l'affection que je porte pour vous.*

*A mon binôme NASSIMA*

**AIT KHELIFA SARA**

### Liste des tableaux

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
Classification des textes selon M. Raymond Yvan	17
Les mots utilisés par les linguistes décrivant la structure des expressions idiomatiques	35
La liste des expressions idiomatiques abordées dans chaque séance	43
Représentation des résultats obtenus avec support	48
Représentation des résultats obtenus sans support	50

### Liste des schémas

<b>Schémas</b>	<b>Page</b>
Schéma de la séquence didactique NOVERRAZ DOLZ ET SCHENEUWLY (2002)	14
Schéma quinaire de Paul LARIVAILLE	21
Schéma des possibles narratifs CLAUDE BREMOND (1973)	21
Le schéma fonctionnel du récit	22
Schéma actantiel de GREIMAS	23
la lecture et ses dimensions	27
Diagramme représentant les réponses obtenues avec support	48
Diagramme représentant les réponses obtenues sans support	51
Diagramme représentant les résultats finaux	52



# **Introduction**

## **générale**

Si l'enseignement d'une langue s'avère complexe c'est parce qu'au sein de ce système de signes évolué (Saussure, 1916)<sup>1</sup> foisonnent plusieurs phénomènes et formes. La langue ne se résume pas à un répertoire de mots, une nomenclature d'unités lexicales, sinon son apprentissage serait beaucoup plus aisé. Son fonctionnement est en effet plus complexe que ce que l'on peut penser au premier abord. L'une des caractéristiques rendant son apprentissage difficile, parce que technique et multidimensionnel, réside dans l'existence de suites préfabriquées appelées expressions idiomatiques.

Selon les recherches menées par Lafleur (1979)<sup>2</sup>, Duneton et Flaval (1990)<sup>3</sup>, il y a plus de 2 300 expressions idiomatiques dans la langue française, qui se transmettent de génération en génération et reflètent le mode de vie de chaque peuple; et qui donnent ainsi une certaine couleur à la langue. En plus des valeurs culturelles et sociales des expressions idiomatiques, il est nécessaire d'aborder leurs places importantes dans l'enseignement/apprentissage. Nous allons d'abord les examiner d'une façon détaillée en abordant leur caractère phraséologique. Le recours aux expressions idiomatiques à l'instar d'autres formes de séquences préfabriquées favorisent la fluidité verbale en langue étrangère en diminuant la longueur des phrases. La régularité de ces structures rassurerait également un apprenant en l'épargnant d'éventuelles enfilades de mots mal assurées et en soulageant les limites de sa mémoire de travail par des agglomérats de mots. Il est donc admis qu'en seconde langue, un apprenant a tout avantage à s'affranchir de la mémorisation stérile du vocabulaire en faveur de l'apprentissage de formules phraséologiques. L'emploi naturel et spontané des expressions idiomatiques dans le discours est l'un des éléments, mais pas le seul, qui dénote indéniablement d'une maîtrise avancée d'une langue étrangère chez les apprenants. L'emploi de ces expressions à bon escient requiert une prise en charge progressive et continue dès le début de l'apprentissage.

Notre travail de recherche porte sur l'apprentissage des expressions idiomatiques chez les jeunes enfants de 5<sup>ème</sup> année primaire. Comment les enfants appréhendent le lien entre le substantif *pommes*, l'adjectif *haut* et l'adjectif numéral *trois* dans l'expression « *haut comme trois pommes* » ? Comment un enfant qui entend de la bouche de l'un de ses parents l'expression « *tu es malin comme un singe* » suite à la réussite d'un puzzle par

---

<sup>1</sup> SAUSSURE, F (1916), *Cours de linguistique générale*, Lausanne et Paris, Payot.

<sup>2</sup> LAFLEUR, B (1979), *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Duculot: Ottawa

<sup>3</sup> DUNETON, CLAUDE & FLAVAL, SYLVIE (1990), *Le bouquet des expressions imagées*

exemple, parviendra t'il à construire le sens ? Ne risque t-il pas d'interpréter cela comme un propos dévalorisant. Levorato et Cacciari (1992, 1995) ainsi que Levorato(1993) décrivent différentes étapes dans la compréhension des expressions idiomatiques. Elles avancent que, jusqu'à l'âge de 7 ans, les expressions idiomatiques sont comprises comme des syntagmes littéraux. C'est-à-dire que dans notre exemple, l'enfant prendra l'expression « *malin comme un singe* » comme une expression dévalorisante. Au delà de 7 ans, l'enfant se sert du contexte d'apparition de l'expression pour en extraire ou pour en deviner le sens. L'enfant à cet âge fera un lien entre l'entité « *malin comme un singe* », et le contexte qui implique la réussite dans la reconstruction d'un puzzle. Deviner le sens d'une expression permettrait ainsi de le mémoriser progressivement (le recouvrement du sens des expressions idiomatiques en mémoire serait opérationnel vers 10 ans). Il faudrait cependant attendre encore quelques années pour que les expressions idiomatiques soient utilisées spontanément. (Cité dans Loïc PULIDO, Lydie IRALDE, Annick WEIL-BARAIS, 2011)<sup>4</sup>.

Nous allons, dans ce travail, parler de l'utilisation du conte en classe et son rôle dans le développement de l'enfant, et étudier les procédures, les stratégies qui l'aident à décoder ce genre littéraire et les informations contenues. Cette recherche se focalisera essentiellement sur l'impact des contes sur l'enseignement des expressions idiomatique. Pour se faire, nous avons posé la problématique suivante : **l'utilisation du conte comme moyen didactique aide t-il à développer les compétences de l'enfant dans l'enseignement des expressions idiomatiques ?**

Pour faciliter, orienter et organiser notre étude, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- Peut-on considérer l'utilisation du conte comme une technique à part entière dans l'enseignement des expressions idiomatiques ?
- Comment faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques par le conte ?

Nous formulons, dans cette optique plusieurs hypothèses. Nous pensons que le conte occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues. Christel Duprat (1998)<sup>5</sup> confirme que « *Aujourd'hui, le conte est reconnu comme un facteur*

---

<sup>4</sup> PULIDO, L., IRALDE, L. Et WEIL- BARAIS, A. (2007), *La compréhension des expressions idiomatiques dans la famille à 5 ans: une étude exploratoire*. Enfance, 59, 339-355.

<sup>5</sup>DUPRAT C (1998), École du conte et conte de l'école " dans la revue de l'AFL " Les actes de lecture n°63

*d'organisation affective et d'impulsion cognitive [...]. Au regard de cette perspective psychopédagogique qui lui est propre, ce genre littéraire est ainsi progressivement introduit dans le milieu scolaire ».*

Il nous semble ainsi que, pour plusieurs raisons, les expressions idiomatiques pourraient être mieux enseignées aux jeunes enfants à travers les contes. Cela les aiderait à mémoriser et surtout à comprendre le vrai sens de ces dernières, comme nous l'explique Bruno Bettelheim (1998)<sup>6</sup> dans *Psychanalyse des contes de fées* : « *Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais, pour enrichir sa vie, il faut, en outre, qu'elle stimule son imagination, qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions, qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent* ». L'aspect moral peut également être évoqué, étant donné que chaque conte sous-tend une morale transmise à l'enfant au delà de l'aspect purement linguistique du conte.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons choisi une classe de 5<sup>ème</sup> année primaires et comme support à ce travail de recherches les contes de Marc LEVY et Florent BEGU parus aux éditions Hachette jeunesse. Il s'agit de conte construit autour d'une expression idiomatique visant son apprentissage au terme de l'histoire par les enfants. Nous demanderons à des enseignants de travailler ces contes contenant des expressions figées. Avant de commencer à raconter l'histoire l'enseignant proposera un signal d'écoute pour favoriser l'attention des enfants. Nous avons choisi six contes par lesquels nous allons travailler la compréhension de l'enfant et l'impact de ce genre littéraire.

Pour rendre compte de la méthodologie et présenter les résultats obtenus, nous avons divisé notre travail de recherche en trois chapitres :

- Le premier intitulé « Utilisation du conte comme support didactique en situation d'apprentissage au primaire » se décompose en deux sous parties, dans la première nous ferons le point sur la notion de conte. La deuxième quant à elle portera sur le conte et le développement de l'enfant.
- Dans le deuxième chapitre intitulé « Enseignement des expressions idiomatiques » divisé lui aussi en deux sous parties, nous mettrons l'accent sur les expressions

---

<sup>6</sup> BETTELHEIM, B (1976), *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont

figées et leur enseignement. Nous parlerons également de la phraséologie et la phraséodidactique.

- Dans le dernier chapitre intitulé « Analyse des données», nous recueillerons et traiterons les informations et données collectées lors de la phase d'expérimentation. Nous effectuerons l'analyse des résultats obtenus et ferons une critique de celle-ci.

Enfin, nous terminons par une conclusion générale. Celle-ci résumera notre recherche après avoir abordé l'ensemble de nos objectifs et répondu aux questions posées. Elle conclura sur notre expérimentation en classe afin de vérifier l'impact du conte dans l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques.

# **Chapitre 01 :**

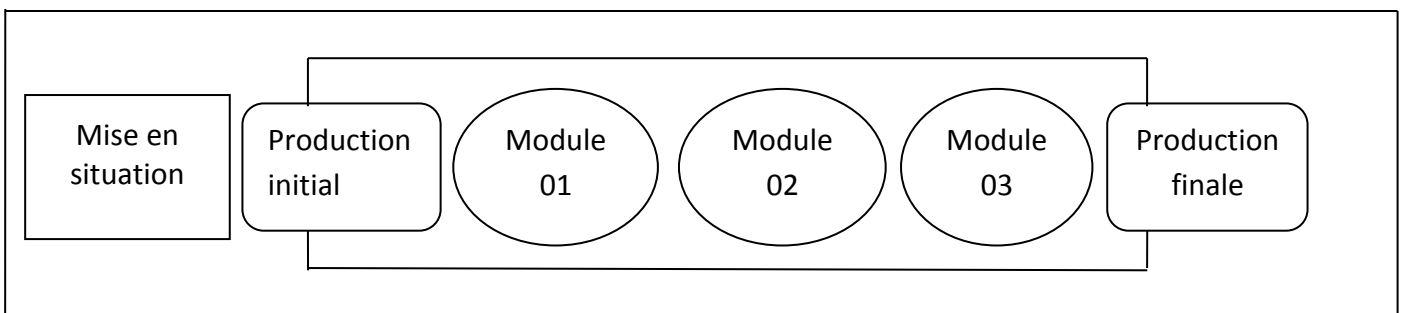
## **Utilisation du conte comme support didactique en situation d'apprentissage**

Différentes recherches montrent que le conte joue un rôle important dans le développement de la personnalité de l'enfant, il est aussi un acte de communication au cœur des relations humaines. Le conte dans le contexte familial permet de franchir les limites entre le monde réel et l'imaginaire, il permet de rassurer l'enfant et de lui construire un environnement sécurisant. L'élève travaille sur ce genre littéraire tout au long de sa scolarité . C'est pourquoi nous allons mettre en évidence la place de ce type de récit dans le programme scolaire ainsi que la manière dont il est utilisé dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous aborderons à travers ce chapitre plusieurs notions en lien direct avec l'enseignement et apprentissage du conte comme genre littéraire telles que les notions du genre et du type. Nous évoquerons aussi l'outil clé de l'apprentissage, celui de la séquence didactique qui permet la mise en place d'un ensemble d'ateliers en fonction du niveau des élèves et de leur motivation. Ce chapitre permettra aussi d'appréhender la place du conte dans l'enseignement/apprentissage des langues en définissant sa nature, sa structure et son rapport avec le développement de l'apprenant.

## **1.1. L'enseignement / apprentissage**

### **1.1.1 Séquence didactique et genre textuelles**

Une séquence didactique regroupe un ensemble d'ateliers autour d'un ou plusieurs objectifs dans une suite de séances. Dolz et Scheneuwly (2002) nous rappellent que le point de départ de toute séquence didactique commence au moment où les apprenants prennent la parole. Le schéma suivant proposé par Dolz et Scheneuwly (2002) présente le cadre méthodologique de la séquence didactique.



**Schéma de la séquence didactique Noverraz Dolz et Scheneuwly (2002)**

La mise en situation consiste à présenter un projet à réaliser par les apprenants pour établir une tâche qui sera détaillée par l'enseignant. Pour la production initiale, l'enseignant invite les apprenants à réaliser une première activité qui aboutit à une première production. Les modules, quant à eux, sont constitués de diverses activités scolaires et d'exercices. En ce qui concerne la dernière étape de la séquence la production finale, il s'agit d'une réalisation finale dans laquelle les apprenants mettent en pratiques les savoirs et savoir-faire appris dans les modules.

### **1.1.2. L'enseignement par genres et l'enseignement par types**

Récemment, la question des genres et des typologies textuelles a été davantage abordée. Pour l'apprenant, les deux notions ne sont qu'un outil de travail en classe. Les notions du type de texte et de genre de texte sont mises en relation, par Bakhtine qui a montré que les textes peuvent être regroupés en un nombre limité de genres<sup>7</sup>. « *La notion de " type de texte " et l'enseignement par "type" ont été critiqués par de nombreux spécialistes, au profit de la notion de genre* » (M. Ammouden, 2015 :5)<sup>8</sup>. Pour voir quelles sont les différences entre les deux notions nous traiterons et tenterons de définir le type et le genre de texte.

#### **1.1.2.1. La notion du type**

Les théoriciens qui soutiennent cette notion sont rares. D'après J-M Adam la typologisation des textes est ancienne et remonte à la naissance des approches structurales des textes connues pour être rigide « *les typologies des textes se sont développés dans le sillage des approches structurales du récit des années 1960-1970* » (2005 :14)<sup>9</sup>. Le texte est considéré par la fait comme un produit bien structuré et stable comportant un ensemble d'indice grammaticaux «*Les théoriciens et les praticiens qui parlent de types de textes s'inscrivent dans un courant classificatoire qui, à côté de la mise en place des grammaires de textes, a cru pouvoir établir de grandes catégories relativement stables de textes* »

---

<sup>7</sup> Nous empruntons l'expression dans l'article de SUZANNE-G. CHARTRAND, Travailler les textes en classe, oui, mais par genre, 2008

<sup>8</sup> AMMOUDEN, M (2015a), Consulté le 23.12.2017, sur [https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod\\_resource/content/0/AMMOUDEN\\_M\\_4.S%C3%A9quence-didactique.pdf](https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod_resource/content/0/AMMOUDEN_M_4.S%C3%A9quence-didactique.pdf)

<sup>9</sup> ADAM, J-M (2004), La notion de typologie des textes en didactique de français. Une notion « dépassé » Article paru dans la revue recherche N : 42, Lille, pages 11-23



(2005 : 15)<sup>10</sup>. L'aspect grammatical pris comme critère de classification par type est remis en cause par Hagège (2005, p. 68) « *La typologie ne saurait se contenter d'étudier la grammaire. Le discours est une réalité fondamentale, et c'est au croisement des deux que devraient se situer les études typologiques.* »<sup>11</sup>

En effet, le type de texte fait référence à l'organisation du texte; Elle dépend de ce qu'introduit l'auteur et est déterminé par l'intention de l'auteur. Chaque séquence de texte à sa fonction. Dans un même extrait, on peut trouver plusieurs types de textes différents qui peuvent être combinés de telles façons qu'on ne peut plus les distinguer.

De première en cinquième année primaire, les types de textes sont décrit en utilisant des formules telles que : *les textes qui racontent, les textes qui informent*, etc. A partir de la première année moyenne, l'apprenant sera à même de créer à négocier les différents types de texte, donc une terminologie spécifique devra être utilisée.

### **1.1.2.2. La notion du genre**

La notion du genre diffère selon les auteurs, mais cette notion est bien développée dans les travaux de Bakhtine. J-M Adam s'inspire de ses travaux et donne une définition à cette notion : « *les genres sont probablement des codes « seconde » par rapport aux principes de régularité transphrastique que je choisis d'aborder. Les genres relèvent, toute façon, d'un domaine de recherche extralinguistique (...).* » (Adam, 1990, cité dans Portillo Serrano, 2010 :20)<sup>12</sup>

La notion du genre est un outil indispensable pour le développement des compétences de l'apprenant. Il est un moyen de communication puisque il essaie de transmettre un message. Chaque genre textuel possède des caractéristiques qui lui sont propre, un même genre est constitué d'une ou plusieurs séquences textuelles.

On distingue trois principaux genres de textes qui comportent chacun de nombreux sous-genre :

---

<sup>10</sup> ADAM, J-M (2004), La notion de typologie des textes en didactique de français. Une notion « dépassé » Article paru dans la revue recherche N : 42, Lille, pages 11-23

<sup>11</sup> HAGEGE C (2005), « De la place réelle de la transitivité, ou la typologie linguistique entre passé et avenir », in *Linguistique typologique*, G. Lazard et C. Moysse-Faurie (éd.) Paris, Presses universitaires du Septentrion, p. 55-69

<sup>12</sup> VERÓNICA PORTILLO SERRANO (2010), La notion de genre en Sciences du Langage, revue texto, Volume XV - n°2. Coordonné par Carine Duteil-Mougel.

- **Roman** (autobiographe, journal, mémoire, conte,.....)
- **Théâtre** (tragédie, comédie, dame romantique.....)
- **Poésie** (lyrique, épique, didactique, satirique, élégiaque....)

Le tableau ci-dessous décrit la classification des textes selon M. Raymond Yvan, Maître formateur et rééducateur<sup>13</sup>. Dans ses travaux mis en ligne consacrés essentiellement à la pédagogie et à la didactique, il présente le type, le registre, et le genre de chaque texte. L'objectif étant de faire découvrir à l'apprenant les différents genres et de lui faire comprendre différents registres et types qui existent au niveau d'une séquence.

<b>Les types</b>	<b>Les registres</b>	<b>Les supports</b>
Narratif Descriptif Argumentatif Expressif Injonctif Explicatif	Dramatique Lyrique Tragique Pathétique Comique Polémique Réaliste	Album Bande dessinée Livre Journal Dictionnaire Revue Catalogue Affiche

**Classification des textes selon le conseiller pédagogique M. Raymond Yvan<sup>14</sup>**

<sup>13</sup> <http://yvan.raymond.pedagog.free.fr/auteur.htm>

<sup>14</sup> Maître formateur (PEMF) et rééducateur français. Nous avons emprunté le tableau sur <http://cm1cm2.ceyreste.free.fr/genres.html>

## 1.2. Le conte

Le conte est l'une des premières rencontres entre l'enfant et la langue. C'est un phénomène universel présent dans toutes les sociétés. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons seulement au conte utilisé en classe comme moyen didactique.

En effet, le conte qu'on raconte aux jeunes enfants est un outil didactique qui stimule l'imagination de l'enfant et le prépare petit à petit à la vie réelle. Selon Bruno Bettelheim, (1976)<sup>15</sup>, le conte est un rite de passage entre l'univers de l'enfance et celui des adultes. Il aide les enfants à donner du sens à leur vie en décrivant sous une forme imaginaire et symbolique les étapes essentielles de la croissance et de l'accession à une vie indépendante. Ainsi, le conte est un élément culturel et civilisationnel qui comporte le plus souvent un aspect moral et permet d'aborder des sentiments variés de la vie quotidienne : le rire, la joie, la peur, l'attente...

D'après GENEVIEVE CALAME GRIAULE (1991), le conte est un « genre narratif en prose », elle signale que « *le conte est une fiction qui relate des évènements imaginaires hors du temps ou dans des temps lointains* »<sup>16</sup>. Le dictionnaire « le Robert » donne une définition plus simple du conte : « *présent dans la plupart des cultures, le conte est l'un des plus anciens genres littéraires. Le plus souvent, il est anonyme et transmis oralement.* »<sup>17</sup>. Le même dictionnaire ajoute que dans le conte « *l'action a lieu dans un temps anhistorique : le fameux " il était une fois "* »<sup>18</sup>.

Pour conclure nous ajouterons les dits de GOUAL DOGHMANE FATIMA, dans sa thèse sur le conte : « *Il est le fruit d'une véritable création littéraire qui s'apparente parfois au mythe et se distingue de la fable et de la légende* ».<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> BETTELHEIM, B (1976), Psychanalyse des contes de fées. Paris : Robert Laffont

<sup>16</sup> CALAME-GRIAULE, G. (1991), Le renouveau du conte, Centre National pour la Recherche Scientifique, Paris.

<sup>17</sup> Dictionnaire le ROBERT, Dixel (2010, 2009), p.434

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> Thèse de doctorat de GOUALDOGHMANE FATIMA, Etude semio-narrative des contes Touareg production féminine soutenue en (2009), Université MENTOURI, CONSTANTINE.

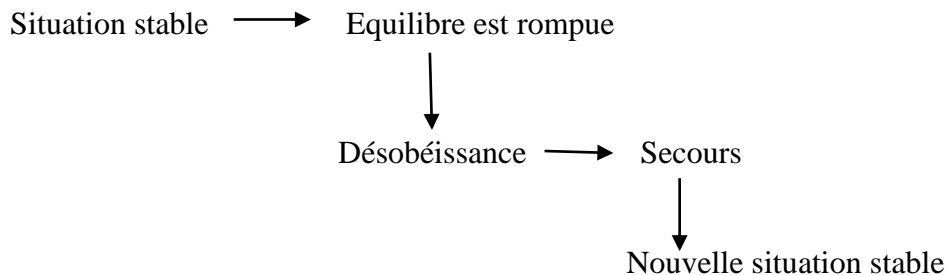
### 1.2.1. La structure du conte

Le conte est devenu un élément d'enseignement qui favorise les compétences de l'apprenant, il peut être utilisé en classe comme support didactique ne nécessitant pas beaucoup de préparation. C'est également un récit le plus souvent bref qui commence par une formule d'ouverture et se termine par une formule de clôture avec généralement une fin heureuse.

D'après le livre scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne « *le merveilleux se manifeste dans les contes par des événements qui ne se passent jamais dans le monde réel : des personnages qui ont des qualités et des pouvoirs surnaturels (...) des animaux qui parlent (...)* »<sup>20</sup>

L'imparfait et le passé simple sont les deux temps les plus utilisés dans le conte, le passé composé de son côté à la même valeur que le passé simple.

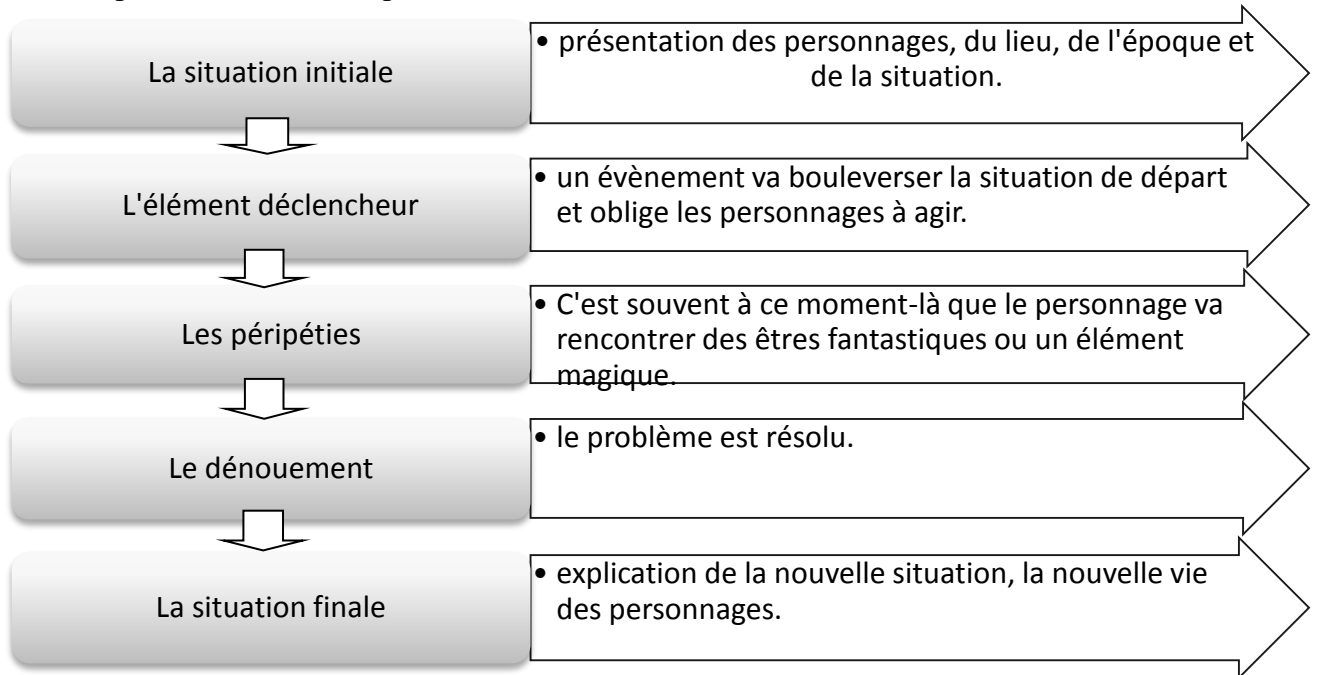
On peut schématiser la structure de conte ainsi:



---

<sup>20</sup> Manuel de français 2em année moyen 2014/2015

Pour plus de détails, nous présentons le schéma suivant :



Nous retrouvons sous cette forme en cinq étapes, un début, un milieu et une fin. La partie la plus importante du conte est bien celle du milieu qui se compose de complications, actions et résolution qui va permettre de résoudre le problème et d'arriver à la fin du conte, un retour à la situation stable avec un équilibre différent de la situation initiale.

### 1.2.1.1 Vladimir PROPP et la morphologie du conté

VLADIMIR PROPP<sup>21</sup> dans son Essai *Morphologie du conte* eut l'idée de dessiner une morphologie stable des contes merveilleux. Son étude porte sur un corpus très spécifique puisqu'il s'agit d'un ensemble constitué de plus de cent contes russes traditionnels. Selon lui, les fonctions des personnages du conte sont des éléments répétitifs au nombre de 31. De son côté, PAUL LARIVAILLE<sup>22</sup> pense que les 31 fonctions de VLADIMIR PROPP peuvent être réduites à une série de cinq pôles qui s'enchaînent logiquement et chronologiquement. Pour lui, la progression du récit est comme un axe logique conduisant d'un état dégradé initial à un état amélioré final. Dans le tableau ci-dessous, PAUL LARIVAILLE essaie de diviser le conte en séquences. La séquence

<sup>21</sup> VLADIMIR Propp (1965). Morphologie du conte, Seuil, paris

<sup>22</sup> PAUL Larivaille (1974). L'analyse (morpho)logique du récit, Poétique, n° 19, 1974, pp. 368-38

élémentaire (unité de base de tout récit) est constituée de cinq phases, d'où le terme de schéma quinaire.

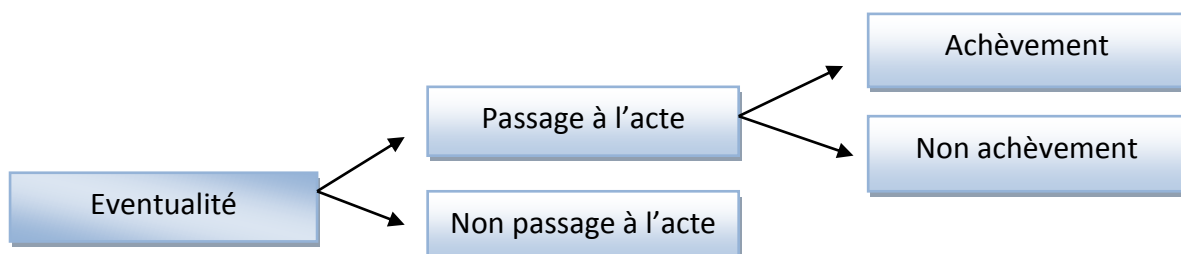
<b>Avant :</b> situation initiale, équilibre	<b>Pendant:</b> transformation, processus dynamique			<b>Après :</b> situation finale, équilibre
	Elément perturbateur	Action	Force équilibrante	Sanction (conséquence)
1	2	3	4	5

**Tableau : Schéma quinaire de Paul LARIVAILLE**

D'après ces schémas, tous les contes sont construits en une succession d'étapes qui forment « le schéma narratif ». « *Le conte apparaît comme un récit organisé dans lequel, à une situation de départ répond une situation finale différente, après de nombreuses péripéties* »<sup>23</sup>

### 1.2.1.2 Les possibles narratifs de C. Brémond

Emboitant le pas à PROPP sur les structures du conte populaire, CLAUDE BREMOND (1973 : p.131)<sup>24</sup> proposa une grammaire narrative qui met plutôt l'accent sur les « possibles narratifs ». BREMOND refuse de voir dans la structure du récit une entité stable, un enchaînement stable de fonctions narratives. Bien au contraire, à chaque pas une alternative est offerte au conteur qui dispose de deux choix : « *laisser aller la flèche ou la retenir, la laisser atteindre la cible ou faire qu'elle la manque* »<sup>25</sup> Il propose de son côté un schéma en trois phases de processus d'action : *la virtualité, le passage à l'acte et le résultat.*



**Schéma des possibles narratifs de C. Brémond**

<sup>23</sup>JEAN Cauvin (1980), Comprendre les contes, Paris, Editins Saint-Pau, P.8

<sup>24</sup> CLAUDE Brémond (1976), La Logique du récit, Collection Poétique, Éditions du Seuil, 1973

<sup>25</sup> Idem

### 1.2.1.3 La sémiotique narrative de Greimas

L'analyse sémiotique de GREIMAS<sup>26</sup> propose un autre modèle pour décrire la structure d'un récit. Elle nous permet de voir le récit comme un « principe orienté ». A partir de l'étude des personnages, de leurs rôles et des tensions qu'ils créent, nous pouvons prévoir et faire ressortir les problématiques du récit. Pour Greimas, les acteurs dans un récit, les personnages, se déplacent d'une position à une autre. «L'analyse sémiotique est l'analyse des signes donnant une signification à la structure du récit »<sup>27</sup>. Il prend en compte deux types de schéma : fonctionnel et actantiel.

#### 1.2.1.3.1 Le schéma fonctionnel

Le schéma fonctionnel résume les moments importants dans un récit (voir le tableau ci-dessous).

Situation initiale	Événement modificateur	Epreuve qualifiante	Epreuve principale	Epreuve glorifiant	Situation finale
SI	M	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	

. **Tableau : Schéma fonctionnel du récit**

- S1 L'état initial : la situation première, l'équilibre qui précède l'action
- Événement perturbateur M : La force perturbatrice : le méfait, l'évènement qui rompt l'équilibre et déclenche l'action.
- L'épreuve qualifiante (E<sub>1</sub>) : c'est La dynamique : l'épreuve, le conflit
- L'épreuve principale (E<sub>2</sub>) : elle présente la force équilibrante qui met un terme à l'épreuve
- L'épreuve glorifiant (E<sub>3</sub>) qui est l'occasion offerte au héros de vaincre le faux héros afin d'obtenir une consécration ou une récompense.
- L'état final : un nouvel équilibre.

<sup>26</sup> A.J. GREIMAS (1966), Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique, Communications, vol. 8, no 8, 1966, p. 28-59

<sup>27</sup> GREIMAS, cité par Françoise TSUNGUI (1988), Dans Clé pour le conte africain et créole, Paris, Edicef, 1988, P183

### 1.2.1.3.2 Le schéma actantiel

Comme son nom l'indique, ce schéma s'intéresse aux actants, autrement dit, aux éléments qui jouent un rôle bien précis dans le récit. Dans cette pratique, Les personnages sont appelés des actants chacun d'eux a un rôle, une fonction. La quête est l'action principale. C'est une méthode qui propose quatre types de personnages : **Le destinataire**, ou le mandateur, pousse le héros à accomplir des tâches difficiles. **Le destinataire**, est confondu avec le héros bénéficiaire de l'objet de la quête.<sup>28</sup>**L'adjuvant** est auxiliaire magique et donateur à la fois. **L'opposant**, quant à lui, est celui qui veut de mal au héros. (Voir le schéma ci-dessous)

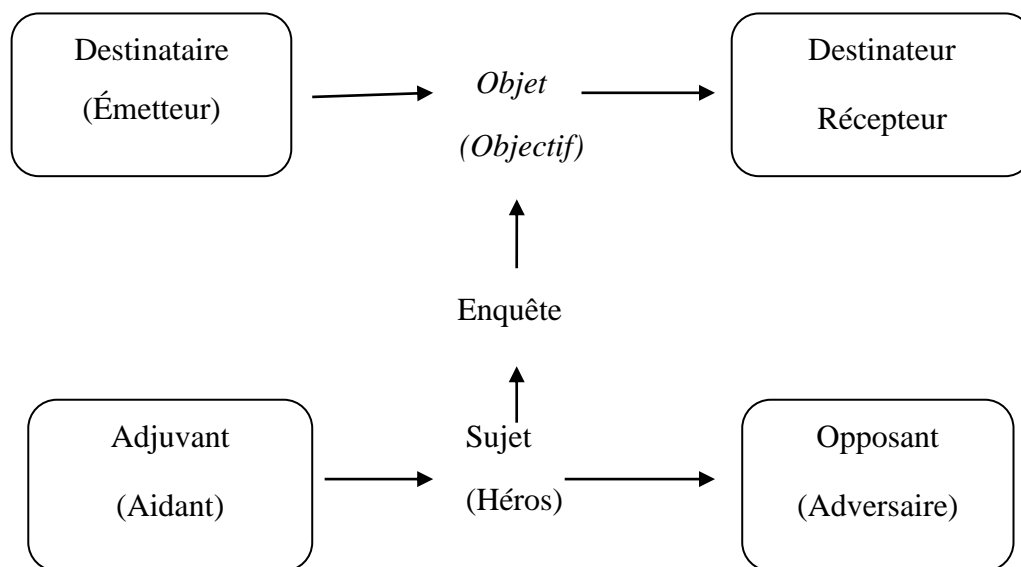


Schéma actantiel de Greimas

### 1.2.2. La transmission du conte à l'école

Le conte est un support privilégié pour stimuler à la fois la créativité et l'imaginaire de l'enfant. C'est une mise en scène des formes de réécriture qui peut être étudié à partir du primaire. Il n'est pas seulement un genre littéraire mais il est également un outil d'apprentissage de la grammaire ou peut même être le point de départ d'une expression

<sup>28</sup> JEAN-Marie Gillig (1997), Le conte en pédagogie et en rééducation, Paris, p 41



écrite. « *Le conte a un aspect sacré, exactement comme le mythe, la différence étant la transformation des personnages mythiques, (...)* »<sup>29</sup>

La narration des contes visant l'éducation des enfants se fait tant à l'école qu'à la maison, où ce type de récit est utilisé dès l'enfance pour la morale, la construction de la personnalité « *Les contes merveilleux, ce sont nos contes de nourrices ou de bonnes femmes, ceux que narrent surtout les aïeux, et qui ont pour auditeurs des enfants* »<sup>30</sup>.

La lecture à haute voix sur laquelle se base la transmission du conte est une activité qui favorise la communication et l'apprentissage de la langue dans laquelle est écrit le récit. La lecture permet la mise en œuvre des projets d'expression et de partager une palette d'émotions, mais elle doit être obligatoirement préparée. La voix résonne avec le sens du texte. "Conter" dit HENRI CAZAUX, « *est aussi se rencontre dans l'écoute mutuelle, par la bouche, par l'oreille, par le regard, les visages et les corps* »<sup>31</sup>. Le conte transmis par la lecture provoque également une sorte de communion entre l'enfant et l'objet-livre. Sa fonction éducative peut prendre des formes diverses avec la morale qu'il évoque: délivrer une leçon de vie, alimenter l'imagination, expliquer une particularité du monde....

Les nouveaux programmes scolaires tendent de plus en plus à proposer des enseignements basés sur la lecture car elle facilite l'acquisition de langage par l'enfant et lui donne le plaisir de jouer avec les mots. L'entrée dans le monde des contes par la lecture aide les élèves à s'instruire. Dans une classe, les élèves sont continuellement mis dans des situations de compréhension de récits par la lecture. C'est par cette pratique que l'enseignant aide les apprenants en difficulté scolaire. Le langage est un support à la pensée (MARTINET, 1985)<sup>32</sup> donc si l'on travaille le développement langagier de l'élève, on travaille forcément sa pensée. Le rôle de l'enseignant est la transmission des connaissances, elle doit passer en priorité par la connaissance du vocabulaire et les expressions car les élèves manquent toujours de mots. Les mots portent un sens mais celui-ci n'est pas forcément univoque, c'est pour ça qu'il faut montrer aux élèves la richesse des mots et la variété de leur utilisation.

---

<sup>29</sup> HANETHA Vete- Congolo (2015), Le conte d'hier, aujourd'hui, Oralité et modernité p.347

<sup>30</sup> BASSET Henri (1920), Essais sur la littérature des berberes, Alger, Editions Ancienne maison Bastide, Jourdon Jules Carbonale, p. 101

<sup>31</sup> HENRI Cazaux (1992), Le conte est bon. Ed se former.

<sup>32</sup> ANDRE Martinet (1985), Syntaxe générale, Armand Colin, Paris

### **1.3. Le conte et le développement de l'apprenant**

#### **1.3.1 Développement langagier et social chez l'enfant**

Tous les enfants commencent leur vie par la communication, déjà in utéro l'enfant entend des sons et perçoit même les émotions qui transparaissent dans la voie. Dès sa naissance il écoute, communique physiquement (sourire, rejet, fuite, caresse, ...), les premiers babillages, eux commencent les 12 premiers mois. A l'âge de 18 mois, l'enfant s'entraîne à utiliser les sons de sa langue et organiser ses premières combinaisons. A l'âge de 2 ans, il peut déjà former des petites phrases. Vers l'âge de 5 ans, l'enfant maîtrise la base du langage pour finir par raconter à son tour des histoires. Plus tard et tout au long de sa scolarité, l'enfant analyse les pratiques de lecture ce qui développent également ces capacités à produire des écrits divers.

Le conte comme genre textuelle permet une évolution du langage oral chez l'enfant, ainsi plusieurs écrits montrent une incroyable rapidité d'acquisition des bases de son savoir, de son savoir-être et de son savoir-faire.

La socialisation est l'un des principaux objectifs du conte, BRUNER (1987) signal à propos de langage « *un enfant n'apprend pas d'abord à parler ; il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier avec le monde social* »<sup>33</sup>. La lecture chez les enfants est une activité d'abord partagée avec d'autres personnes qui savent lire et écrire. Ensuite et peu à peu, l'enfant s'intègre dans ce nouvel univers qui l'aide à devenir un consommateur heureux et apprend à s'amuser avec les histoires et les images. L'enfant devient également un observateur curieux, il commence à poser des questions : pourquoi tu lis ? C'est quoi ton livre ? Ça raconte quoi ?

Le conte conduit à l'amour des mots, c'est une source de plaisir qui facilite la capacité d'apprentissage et donne plus de chance à l'enfant dans sa réussite scolaire. Une étude menée à l'Université d'Arizona auprès d'élèves de primaire a montré que le fait d'être exposés à des histoires portant sur les droits humains peut amener les enfants à considérer la façon dont ils pourraient apporter des changements dans leur école.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> BRUNER J (1987), Comment les enfants apprennent à parler, Rezt.

<sup>34</sup> Le rôle des histoires dans le développement de l'enfant. Article publié le 02 février 2016 par LUCIE BARRIAULT. Consulté sur site internet : <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/02/histoires-developpement-enfants/> le 26/04/2018

L'enfant doit prendre conscience que les mots écrits qu'il va traiter ne sont pas uniquement des formes graphique, mais plutôt la pensée de quelqu'un, confiée à l'écrit pour un public précis. « *Le développement du langage écrit (le lire/écrire) chez l'enfant ne se fait pas tout seul. Il est autant le fruit de l'activité personnelle de l'apprenti lecteur sur/avec l'écrit que de son activité sur/avec des personnes qui lisent et qui écrivent* »<sup>35</sup>. Cela veut dire que la lecture est une situation pour laquelle l'adulte accorde davantage de temps à son enfant, c'est aussi une affaire d'échange entre le couple adulte-enfant. Autrement dit, c'est un moyen pour communiquer à distance avec les autres.

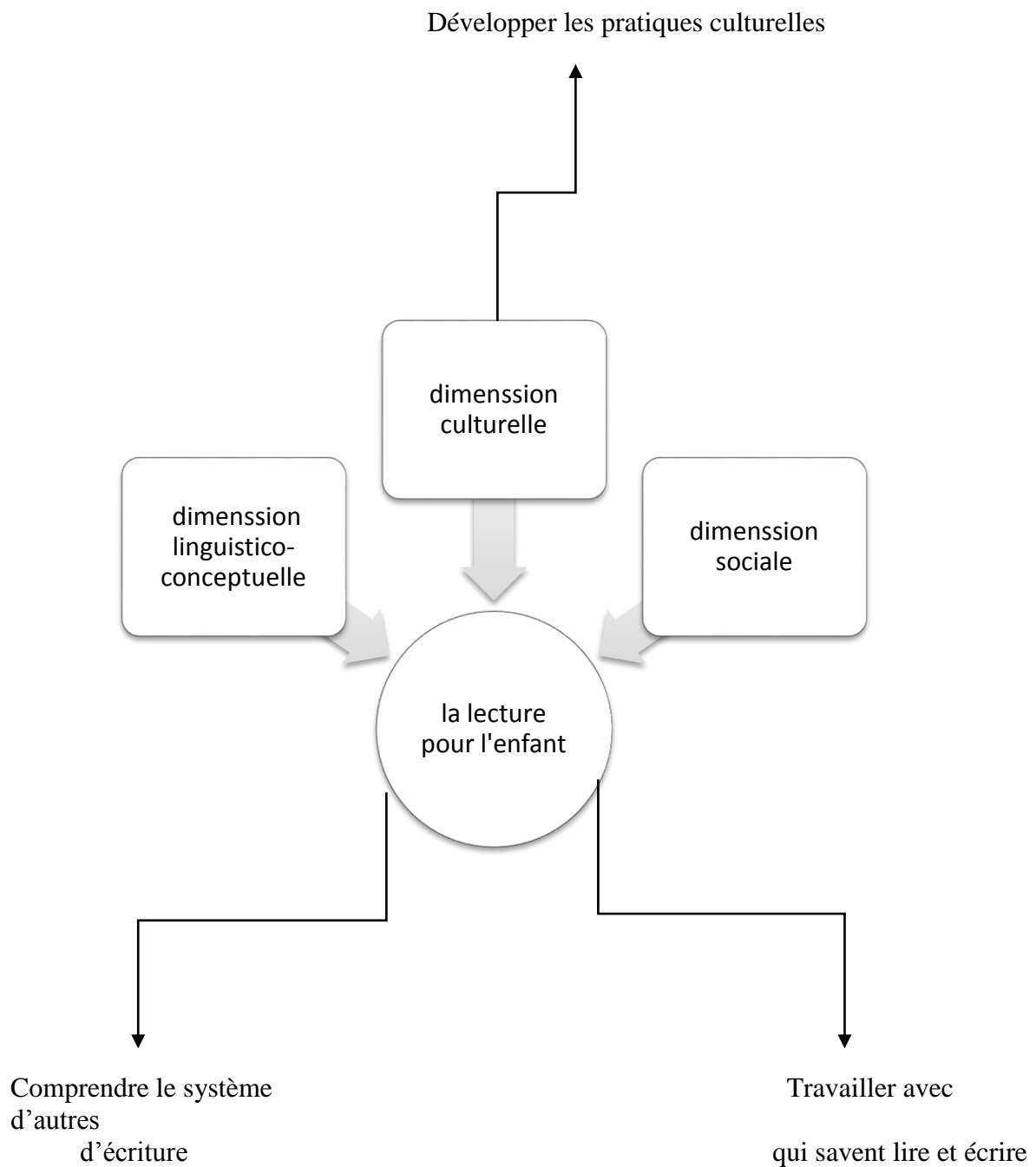
RENAUD HETIER précise également que «*les contes pourraient alors nous nourrir d'une sagesse de la violence, qui permettent de penser, de transformer cette dernière* »<sup>36</sup>. L'enfant grâce au conte, découvre la richesse de ses groupes sociaux et met en œuvre les règles dictées par les adultes. L'école est donc un milieu de socialisation où l'enfant peut participer à une réelle intégration sociale.

---

<sup>35</sup> GERARD Chauveau (2006), Comment l'enfant devient lecteur. (p : 182)

<sup>36</sup> R.HETIER (1999), Contes et violence, Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes des contes, PUF, Paris

L'entrée dans le monde de la lecture comporte trois dimensions essentielles :



**Schéma : la lecture et ses dimensions**

L'enfant dans la construction de sa pensée prend conscience qu'un dessin peut vraiment représenter une chose réelle. L'intégration du conte à l'école aide à développer les compétences de l'apprenant, il comprend petit à petit et devient capable d'en discuter. Donc si l'adulte aime lire et cherche à promouvoir la lecture, l'enfant y trouvera aussi de l'intérêt et du plaisir. Les visées sont multiples :

- Raconter pour éveiller la curiosité de l'enfant ;
- -Raconter pour transmettre un savoir ;
- -Raconter pour envelopper l'enfant dans la parole que l'adulte va lui apporter pendant des temps de lectures partagées ;
- Raconter pour découvrir qu'au delà de la parole il existe aussi l'écriture comme moyen pour communiquer et échanger ;
- Raconter pour montrer à l'enfant que le contenu est dans les mots et que l'image n'en est qu'une illustration ;
- Raconter pour introduire d'autres univers ;
- Raconter pour entrer dans un monde où tout est possible et chercher à enchanter le réel ;
- Raconter pour interroger sur la fiction : un mensonge, une réalité et en tirer des leçons.

## **Conclusion**

Considéré comme un texte narratif et appartenant au genre romanesque, le conte est un élément essentiel dans la scolarité des élèves. Ses avantages sont multiples : sociaux, culturels et pédagogiques. Il participe au développement de l'enfant et constitue une étape incontournable dans le passage de l'enfant de l'univers de l'enfance à celui des adultes. Bien que décrite de plusieurs façons par différents chercheurs, la structure du conte reste stable, elle comporte : une situation initiale, un élément perturbateur, une action, un élément de résolution et une situation finale. La lecture est l'une des formes les plus utilisées pour la transmission des contes, elle favorise l'acquisition de la langue. Plus l'environnement de lecture est important dès le jeune âge chez l'enfant, plus développés seront sa conscience phonologique et son répertoire lexical. Les études montrent que les enfants à qui on lit des histoires ont un vocabulaire deux fois plus développé que les enfants qui ont peu de contact avec la lecture. En regard à la place du conte dans le

développent de l'enfant, quel serait son apport pour l'enseignement d'un lexique composé  
bien spécifique celui des expressions idiomatiques ?

**Chapitre 02 :**  
**L'enseignement des expressions**  
**idiomatiques**

Certaines expressions françaises reflétant la culture, la religion, la civilisation et les modes de vie d'un peuple ne peuvent être traduites dans d'autre langue du fait qu'elles n'expriment pas le même sens (traduit de façon littérale) que celui qu'elles signifient en langue française. C'est ce qu'on appelle des expressions idiomatiques.

Ces expressions méritent une grande attention dans l'enseignement/apprentissage du français car leur acquisition nécessite des efforts considérables à la fois des apprenants et des enseignants. Les locuteurs non natifs commettent très souvent des erreurs d'usage des ces expression en ne sachant pas dans quel contexte les utiliser. Il faut souligner aussi le fait que les expressions idiomatiques sont très présentes dans le communication écrite et oral compte tenu de la fluidité langagière qu'elle offre.

Pour faire le lien entre les expressions idiomatiques et l'enseignement, nous aborderons dans ce chapitre la théorie de la phraséodidactique, c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques dans une langue. Nous passerons en revue également les différentes catégories d'expressions idiomatiques et parlerons également du figement qui est une caractéristique typique des suites phraséologique dont font partie les expressions idiomatiques.

## **2.1 Monde de la phraséologie : élément de définition**

### **2.1.1 La phraséologie**

Les expressions idiomatiques méritent d'être étudié plus profondément, de part leur place dans les langues et toutes les cultures du monde. Elles font partie du grand domaine de la phraséologie. Le mot "phraséologie" vient du grec « phrasais » qui veut dire langage, et « logo » qui signifie discours.

Pour F.De Saussure (une définition qui été rappelé par G. GRECIANO, 1984):  
*« l'expression figée est un type de signe qui se caractérise par la divisibilité de son signifiant et l'indivisibilité de son signifié »<sup>37</sup>*

Pour A. M. LEWICKI (1982) : *« les phraséologismes sont des unités de langue possédant un trait caractéristique fondamental - la non- continuité, c'est à dire les*

---

<sup>37</sup> GRECIANO G (1984), L'irréductibilité de l'expression idiomatique à sa paraphrase



*composants d'une telle unité de langue ne rentre pas dans des rapports d'antécédence et de séquence, typique des composants des mots »<sup>38</sup>.*

Quant aux définitions des dictionnaires, il est possible d'en trouver plusieurs. Dans le dictionnaire Larousse<sup>39</sup>, la phraséologie est définie comme : « *Construction de phrase ou procédé d'expression propre à une langue, à une époque, à une discipline, à un milieu, à un auteur* », « *recueil de phrases ou de locutions caractéristiques d'une langue donnée et destiné à l'enseignement de cette langue* » et littérairement « *assemblage de mots emphatiques traduisant des pensées banales* ». Dans le nouveau Petit ROBERT (1993), nous trouvons une définition plus simple de la *phraséologie* « *Locution* » présentée comme « *groupe de mots formant une unité et ne pouvant pas être modifié à volonté* ».

### 2.2.2 Le figement

Le terme "expression figée" vient du mot "figée" qui indique que l'expression est fixée dans une formule inchangeable, autrement dit, elle ne varie pas selon le contexte. Le figement est un groupe hétérogène de mots qui sont des lexèmes reproduits. On ne peut pas ignorer le rôle du figement parmi les autres caractéristiques des expressions idiomatiques. Il occupe d'ailleurs une place plus importante que les autres caractéristiques des expressions idiomatiques. En effet, le phénomène de figement n'est pas seulement propre aux expressions idiomatiques. En revanche, il concerne toute la famille de la phraséologie, en commençant par les locutions jusqu'aux suites verbales.

Quelle est la signification du terme « *figement* », qui est nécessaire dans les expressions idiomatiques ainsi que dans les autres unités phraséologiques ? Selon le Dictionnaire de Linguistique des sciences du langage de DUBOIS (2002), l'expression figée est définie comme: « *[...] des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de construction de syntagmes ou de phrases qui n'admettent pas de variations, ou moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs ( prendre le taureau par les cornes, être à la botte de quelqu'un, donner un chèque en blanc à quelqu'un. »<sup>40</sup>. G. GROSS (1996) définit cette notion de*

---

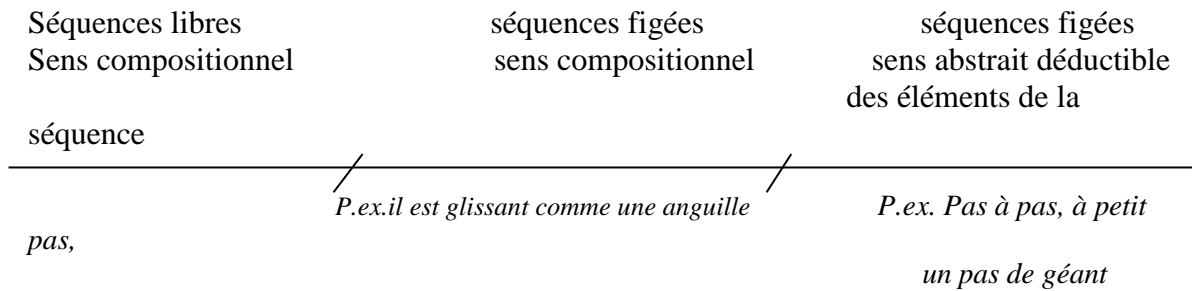
<sup>38</sup> LEWICKI.A.M (1982), O motywacji frazeologizmow.

<sup>39</sup> Dictionnaire en ligne : dictionnaire de français LAROUSSE

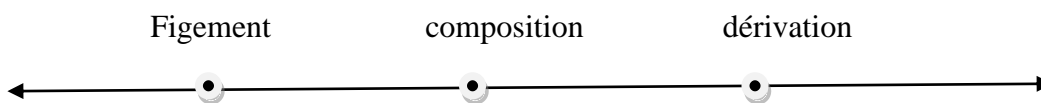
<sup>40</sup> DUBOIS, J (2002), Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p.202.

figement très nettement:« *Tout groupe dont les éléments ne sont pas actualisés individuellement* »<sup>41</sup>.

Une expression figée peut l'être à différents degrés, elle constitue une entité graduelle. S.MERJI (1997, p.49)<sup>42</sup> présente cette gradation de la manière suivante :



Le processus de figement est relié par une comparaison aux processus de composition et dérivation, S.MERJI (1997)<sup>43</sup> le présente ainsi :



Le figement affecte le critère sémantique dans la formulation des expressions figées. La notion de figement est liée à la notion de la composition, elles sont souvent confondues et considérées comme des synonymes, mais une suite composée n'est pas forcément figée, elle peut être sémantiquement transparente.

## 2.2 Les expressions idiomatiques

Nous consacrerons cette partie à la définition des expressions idiomatiques afin de comprendre leur complexité et de voir leur statut particulier au sein de la langue. Nous avons trouvé un grand nombre de définitions pour les expressions idiomatiques mais qui se rejoignent sur un ensemble de traits. En analysant ces différentes définitions, notre but est de présenter les divers avis et de donner une définition parfaite de ces expressions.

<sup>41</sup> GROSS, G. (1996), *Les expressions figées en français-Nom composés et autres locutions*.Paris: Ophrys. p.154

<sup>42</sup>S.MERJI (1997), *Le figement lexical*, publication de la faculté des lettres de la Mounouba, Série: linguistique, v. x

<sup>43</sup> Idem

Les expressions idiomatiques ont fait l'objet de plusieurs recherches, elles occupent un espace important dans les structures figées de la langue. Chaque linguiste définit ces expressions selon son point de vue. ROBIN HENRI définit les expressions idiomatiques comme « *un regroupement fait par au moins deux mots, dont les membres sont obligés d'être utilisés ensemble et une construction de structure sémantique qui ne permet jamais d'enlever l'un de ces éléments* »<sup>44</sup> (ROBIN, 1968 :7). Par cette définition, nous constatons que les expressions idiomatiques sont des structures figées dont les constituants sont sémantiquement liés les uns aux autres. Nous remarquons également que le figement et le regroupement sont des caractéristiques typiques des expressions idiomatiques.

Selon BERBE VARDAR, les expressions idiomatiques sont : « *un type de réunion des monèmes qui forme une unité lexicale, un figement qui sépare les éléments, plus au moins de leurs sens lexicaux* »<sup>45</sup>(VARDAR, 1978 :57).

Les expressions idiomatiques représentent aussi une situation, une idée ou un événement, pour renforcer cette remarque, nous proposons la définition de DOGAN AKSAN : « *une utilisation d'un mot ou d'un groupe de mots pour exprimer un sentiment ou un état d'un concept donné.* »<sup>46</sup>. (AKSAN, 1982 :37)

ANDRET MARTINET a parlé de la composition et classifié les expressions idiomatiques comme des monèmes : «*Les composés, qu'ils dérivent de figements ou non, et les dérivés sont désignés comme des synthèmes. Les monèmes composants du synthème sont dit conjoints par opposition aux monèmes libres des syntagmes* »<sup>47</sup>(MARTINET, 1986 : 133). Dans cette définition MARTINET souligne à la fois la notion de sythème et la particularité de regroupement des mots.

---

<sup>44</sup> ROBINS, R. H (1968), A Short History of Linguistics. Bloomington, Indiana University Press.

<sup>45</sup> VARDAR (1978), B. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual.

<sup>46</sup> AKSAN, D (1982), Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

<sup>47</sup> Martinet, A (1986), Eléments de Linguistique Générale, Paris: Armand Colin.

Linguiste	Terme
ANDRET MARTINET (1986)	Synthème
VARDAR (1978)	Réunion des monèmes
ROBIN (1968)	Figement
BASKAN (1969)	Mélange/mixture
GUNAY (2007)	Composition

### **Synthèses des mots utilisés par les linguistes pour décrire la structure des expressions idiomatiques**

A la suite de toutes ces définitions, il nous paraît clair que les expressions idiomatiques sont des chaînes de mots qui ont un caractère métaphorique, c'est-à-dire, que leurs sens ne sont pas déductibles à partir du sens des mots qui les composent. La spécificité des expressions idiomatiques est de posséder deux niveaux de lecture : un sens de surface et un sens profond. Ainsi, elles peuvent être comparées à des figures de style telle que la métaphore, ou à des actes de langage qui se montre au premier ou au second degré. Le sens littéral de l'expression idiomatique ne permet pas de comprendre le message, il faut accéder au second sens qui lui est attaché : le sens profond<sup>48</sup>. (GINES, 2011, p. 7).

#### **2.2.1 Les catégories des expressions idiomatiques**

Les expressions idiomatiques sont des suites plus ou moins figées dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes. Plusieurs catégories de structures figées peuvent être rangées dans la famille des expressions idiomatiques telles que: les locutions, les idiomes, les proverbes et les métaphores.

##### **2.2.1.1 Les locutions**

GROSS (1996, p. 154) définit la locution comme: « *un syntagme (nominal, verbal, adjectival, adverbial) dont les éléments composants ne sont pas actualisés individuellement et qui forme un concept autonome, que le sens global soit figé ou non.* ».

---

<sup>48</sup> GINES, E (2011), Creation D'un Dictionnaire Multimedia en Classe de Fle : Evaluation d'un Dispositif Dedié à l'acquisition des Expressions Idiomatiques. (Unpublished master thesis). Université Lumière Lyon II/ Faculté Arts, Lettres et Langue, Lyon. p.12.

Autrement dit les locutions sont figées au niveau grammaticale, le sens quant à lui ne l'est pas nécessairement.

Quelques exemples de locutions :

- **Locutions adjectivales ou adjectives** : Un gendarme bon enfant = gentil
- **Locution verbale** : Il a pris congé = Il est parti
- **Locutions nominales** : La pomme de terre = patate

### 2.2.1.2 Proverbe

Avec sa place dans le monde de phraséologie, les proverbes sont présents dans toutes les langues et occupent une place indispensable dans la vie quotidienne des gens.

Certains chercheurs trouvent la définition du mot proverbe simple et compliquée à la fois; d'autres au contraire, trouve qu'une définition est complexe compte tenu de la complexité de sa structure. Par exemple, dans son étude, MARIEKE VANDERBEKEN (2006) donne la définition du Petit Robert, qui fournit un grand nombre de termes pour définir le proverbe : « [...] *Formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphorique ou figurée et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social. Adage, aphorisme, dicton, maxime, pensée, sentence ; parémiologie* [...] ». Concernant les synonymes du mot proverbe, nous pensons qu'il convient de le nuancer de l'adage, de l'aphorisme, du dicton et des maximes car si ce sont aussi des unités phraséologiques, elles ont des particularités différentes du proverbe. Nous donnons ci-dessous quelques exemples de proverbes :

- Quand le chat n'est pas là, les souris dansent
- Chien qui aboie ne mord pas
- Quand les hirondelles volent bas, les pavés se prennent pour des nuages.
- Un petit chez soi vaut mieux qu'un grand chez les autres
- En avril, ne te découvre pas d'un fil

### 2.2.1.3 La métaphore

Une métaphore est une figure de style constituée de deux éléments essentiels : le comparé et le comparant. Le premier est l'objet, la personne ou la chose que l'on compare et le second ce à quoi on le rapproche. Elle est faite de manière implicite, sans mot outil. Il s'agit donc d'une comparaison sans terme comparatif et qui invite à l'imagination. Donc pour exprimer une réalité, on fait un détour dans l'imaginaire pour l'exprimer.

JEAN DE LA BRUYERE définit la métaphore comme : « *La métaphore ou la comparaison emprunte d'une chose étrangère une image sensible et naturelle d'une vérité* »<sup>49</sup>. DU MARSAIS résume le processus métaphorique en disant qu'il s'agit d' « *une figure par laquelle on transporte pour ainsi dire la signification propre d'un mot à une autre signification qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison qui est dans l'esprit* »<sup>50</sup>.

La métaphore est donc une figure de style qui consiste à présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus connue et plus simple, c'est un moyen de nomination référentielle puisqu'elle porte sur le référent.

## 2.3 Expression idiomatique et enseignement

L'enseignement des expressions idiomatiques a été recommandé par le CECRL<sup>51</sup> au même titre que le reste du lexique. « *Les expressions idiomatiques reposent sur une convention sociolinguistique où une forme linguistique - généralement en bonne partie figée - suscite un sens donné, partagé au sein d'une collectivité définie.* »<sup>52</sup> (DE SERRES, 2009, p. 56).

Les expressions idiomatiques méritent d'être enseignées aussi sérieusement et correctement que les autres structures grammaticales. Or, leur enseignement est une tâche complexe que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant. C'est pourquoi dans cette

---

<sup>49</sup> Dictionnaire en ligne : SANS AGNET LE PARISIEN <http://dico-en-ligne.com/definition-M%C3%89TAPHORE.html>.

<sup>50</sup> DU MARSAIS Cesar (1977) éd. 1730 : « traite des tropes », Paris, Le Nouveau commerce, p 155

<sup>51</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES

<sup>52</sup> DE SERRES, L. (2009), Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil D'Ariane. Actes du Colloque FLE 2009. Québec, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières. <http://linguistica.uprrp.edu/Articulos%20diciembre%202009/DeSerres-2009- ColloqueFLE.pdf> (consulté le 19/05/2018), p. 56.

partie de notre mémoire, nous allons évoquer l'enseignement des expressions idiomatiques tel qu'il est abordé en général.

### **2.3.1 La phraséodidactique**

Le domaine didactique de la phraséologie propose une nouvelle discipline qui porte sur l'enseignement de la langue idiomatique de la même façon que le reste de disciplines qu'un élève doit apprendre. Autrement dit la « phraséodidactique » est un enseignement basé sur la phraséologie. GONZALEZ REY définit la phraséodidactique comme « *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* »<sup>53</sup>. Le figement rend donc la langue plus vivante, c'est pour ça que beaucoup de linguistes et didacticiens ont reconnu que l'enseignement sans phraséologie n'est qu'un empilement de règles de grammaire.

La phraséodidactique n'est pas quelque chose de nouveau, mais elle préoccupe les didacticiens et les linguistes parce qu'elle est essentielle aux apprenants. Le premier à avoir rendu compte des difficultés que les élèves développaient face aux syntagmes figés est Charles Bally, ce linguiste a défendu l'enseignement de la phraséologie comme une discipline de la langue à part entière.

Par la suite, la phraséodidactique s'est développée petit à petit, sous la lumière des travaux de KHÜN PETER<sup>54</sup>, qui lui donnera un nom. Il y a certains didacticiens qui sont contre l'enseignement de la phraséologie et qui affirment qu'un locuteur peut prononcer un discours sans avoir besoin de recourir à une seule expression figée. Cependant, ceux en faveur de la didactique de la phraséologie ont un poids beaucoup plus grand. Ils affirment qu'un bon apprenant aura toujours de la curiosité pour apprendre les expressions idiomatiques de la langue étrangère qu'ils cherchent à apprendre. D'ailleurs, un apprenant non francophone, cherche à s'exprimer naturellement de façon idiomatique, parce qu'il cherche le plus haut niveau possible de bilinguisme, et cela n'est possible qu'en maîtrisant la phraséologie.

---

<sup>53</sup> GONZALEZ REY, Isabel, (2008a), La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement. Universidad de Santiago de Compostela.P 2

<sup>54</sup> KÜHN, Peter (1985), Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert.

Un apprenant d'une langue étrangère doit accomplir un processus complexe d'acquisition de lexique et pas seulement une simple mémorisation, mais plutôt une bonne utilisation du lexique dans la construction des discours oraux et écrits. Ce processus d'apprentissage doit être progressif. L'enseignement de la phraséologie tiens compte de la combinatoire des lexies parce qu'on doit bien connaître les différents liens entre les lexies pour bien manier la langue.

Le français idiomatique s'appuie sur des exercices qui visent l'acquisition des expressions figées. L'apprenant doit généralement compléter les textes à trous à l'aide du lexique propre aux séquences proposées, traduire ou réemployer les expressions figées proposées permet aussi de mieux les mémorisés

### **Conclusion**

Nous soulignons l'importance de la phraséodidactique notamment dans l'enseignement des expressions idiomatiques. Cette nouvelle discipline enrichie la langue qui dépourvue de phraséologie est aussi dépourvue de culture et société alors qu'un apprenant les utilise. Pour enseigner la langue idiomatique de manière correcte, il faut être très précis et scientifique et la phraséologie mène parfois à mélanger des syntagmes figées et semi-figées, ce qui peut être source d'erreurs. Nous avons essayé de montrer que les expressions idiomatiques forment une notion essentielle de la langue et que le sens littéral des composants ne correspond pas au sens figuré que locuteur veut transmettre en employant une expression idiomatique.



# **Chapitre 03 :**

# **Expérimentation et analyse des données**

Dans ce troisième chapitre, nous allons nous intéresser à la place du conte dans l'enseignement des expressions idiomatiques en français. Pour mesurer le degré d'acquisition des expressions idiomatiques par les apprenants et leurs compétences linguistique et extralinguistiques, nous avons intégré le conte comme support didactique dans leurs enseignements.

Nous avons eu la chance de réaliser l'expérimentation et d'effectuer nos propres observations au sein de l'école primaire OULMAHDI ABDELMADJID de M' CISNA, willaya de BEJAÏA avec un groupe d'élèves de 5ème année. Dans la présente étude, nous nous intéresserons à l'enseignement des expressions idiomatiques avec et sans la présence du conte comme support didactique. Il ne s'agit pas seulement de transmettre la signification de ces expressions mais bien de voir l'impact de l'album dans leur enseignement.

### **3.1 Technique de l'étude**

#### **3.1.1 Choix des contes et des expressions**

Toutes ces Les expressions ayant servi à la conception de notre test devaient correspondre à un niveau de difficulté adapté aux élèves de 5ème année primaire, c'est à dire de 9 à 11 ans, pour qui l'enseignement du français est encore récent. C'est pourquoi elles sont toutes sélectionnées dans des livres pour enfants.

Nous avons donc choisi pour cette expérimentation quatre expressions idiomatiques construites autour d'un conte. Il s'agit des expressions suivantes : « *Haut comme trois pommes* », « *Ronflre comme un sonneur* », « *Malin comme un singe* », et « *chanter comme une casserole* ». Les contes sont écrits par de LEVY et BEGU et parus aux éditions Hachette Jeunesse. (Voir annexe p63).

Les expressions idiomatiques dans ces contes sont basées sur une comparaison entre deux réalités, une comparaison employée de façon métaphorique, détournée du sens dénotatif. Elles sont introduites par le mot intermédiaire « comme ».

### **3.1.2 Présentation de l'échantillon**

Dans notre travail, nous avons choisi un échantillon d'élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. Cet échantillon est constitué de 50 élèves entre 9 et 11 ans, des deux sexes, pour une durée de deux jours de présence en classes. Pour favoriser le bon déroulement des séances ainsi que les échanges avec les élèves et dans le souci de permettre la bonne compréhension des contes, nous avons divisé cet échantillon en deux groupes de 25 apprenants ayant différents niveaux : « fort », « moyen » et « faible ». Chaque groupe a bénéficié de 4 séances, à raison d'1h30 par séance. (Voir le tableau ci-dessous)

L'expérimentation se déroulera de la manière suivante :

- Parler de manière générale de l'existence des expressions idiomatiques dans la langue française. C'est une séance de découverte dans laquelle nous ferons découvrir aux élèves l'existence d'un genre particulier d'expressions qui est celui des expressions idiomatiques.
- Travailler sur des expressions idiomatiques avec et sans le conte comme support didactique,
- Pour chaque groupe, deux des quatre expressions idiomatiques ont été enseignées avec le conte comme support, les deux autres sans support avec comme seul moyen didactique la théâtralisation et l'utilisation d'images.
- Faire remplir tout à la fin des séances un questionnaire à choix multiple (QCM) permettant d'évaluer la compréhension des enfants. (voir annexe p67)

Pour ce faire, nous nous sommes imposés les consignes suivantes :

- Choisir des contes qui remplissent les conditions de notre étude : tous les contes ont été construits autour d'une expression idiomatique,
- Ne pas aborder dans la séance de découverte, les 4 expressions utilisées dans notre expérimentation
- Insister sur la participation de tous les membres du groupe.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Les expressions idiomatiques en général 1 h	Haut comme trois pommes 1 h 30  Ronfler comme un sonneur 1 h 30	Malin comme un singe 1 h 30  Chanter comme une casserole 1 h 30	Questionnaire à choix multiples

**Liste des expressions idiomatiques abordées dans chaque séance**

## **3.2 Déroulement de l'expérimentation**

### **3.2.1 Fiche de réalisation de l'expérimentation**

**Objectifs :** Evaluer l'impact du conte comme support didactique dans l'enseignement des expressions idiomatiques

**Matériel :** - data show

- contes

**Démarche :** L'enseignante évoque l'existence de différentes expressions idiomatiques puis les définit en utilisant des gestes conventionnels renvoyant à un état mental et propose enfin des vidéos pour guider davantage l'enfant vers leurs significations.

#### *Avec support*

- Présentation visuelle du support
- Questionnaire concernant les informations évoquées par l'image du support.
- Lecture magistrale du conte et écoute sélective.
- Compréhension du conte :
  - Association texte/illustration
  - Identification des personnages et des évènements
- Reformulation de l'histoire par les élèves pour mémoriser l'expression idiomatique.

#### *Sans support*

- L'enseignante demande aux élèves de distinguer et définir les deux mots « chanter » et « ronfler » puis ajoute des substantifs derrière ces deux verbes
- Retour à la langue maternelle et gestualité pour faciliter la compréhension des expressions
- Travailler l'oral
- Analyse des réponses des élèves

### 3.2.2 Fiche d'activité des groupes

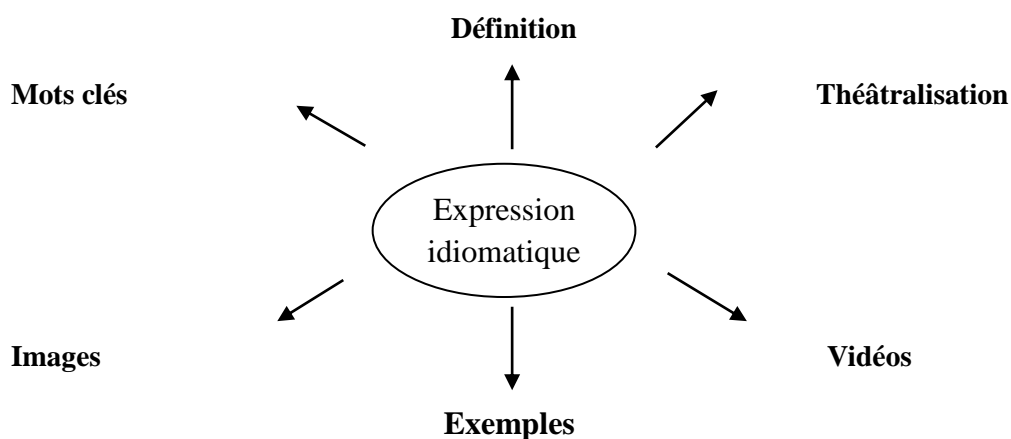
Titre	Album	niveau	Axes de questionnement	Déroulement de l'atelier
<p><b>Haut comme trois pommes</b></p>  <p><b>Malin comme un singe</b></p> 	<p>5<sup>ème</sup> année primaire</p>	<p>- Qu'est ce qu'une expression idiomatique évoque chez un enfant ? Quelles sont ses représentations initiales ?</p> <p>- L'enfant via l'utilisation du conte mémorise t-il davantage l'expression idiomatique et sa signification ?</p>	<p>- Description du support</p> <p>- Illustration avec beaucoup de détails pour mieux comprendre l'histoire</p> <p>- Explication détaillée avec répétition</p> <p>- Comparaison entre ce que les enfants ont imaginé avant et après la lecture</p> <p>- Echange avec tous les élèves (prise de parole par chacun après la lecture du conte)</p>	
<p><b>Ronfler comme un sonneur</b></p>  <p><b>Chanter comme une casserole</b></p> 	<p>5<sup>ème</sup> année primaire</p>	<p>- Qu'est ce qu'une expression idiomatique évoque chez un enfant ? Quelles sont ses représentations initiales ?</p> <p>- L'enfant sans le support du conte mémorise t-il davantage l'expression et sa signification ?</p>	<p>- Explication avec des dessins au tableau</p> <p>- Présentation de (ou des) scénarios avec ou sans les images</p> <p>- Théâtralisation</p> <p>- citation de quelques exemples de situation.</p>	

### 3.2.3 Séance de découverte

Nous avons, d'abord, pris une heure pour parler des expressions idiomatique dans la langue française et exposer plusieurs exemples ainsi que leurs significations.

Cependant, nous avons rencontré quelques difficultés liées au niveau de nos élèves, nous avons donc pensé à dispenser un cours détaillé sur les expressions idiomatiques avec d'autre support. Nous avons choisi le data show, pour leurs faire visionner de courtes vidéos sur CD. Chaque séance de travail durait en moyenne 45 minutes. Les 15 dernières minutes, nous avons lancé un dialogue entre les apprenants pour évaluer leur progression dans la compréhension de ces expressions.

Nous avons remarqué que les élèves qui ne connaissent pas l'expression tentent, dans leur désir de compréhension, de trouver une traduction littérale mot à mot. Sur le plan didactique, nous avons amené les élèves à réfléchir méthodiquement sur les expressions idiomatiques en proposant des exemples qui développent leur capacité à comprendre, et les conduisent à réfléchir sur l'expression en les comparants à celles existantes dans leur langue maternelle.



### 3.2.4 Déroulement de la séance avec support

L'objectif de cette partie est de répondre à trois grandes questions:

- Comment les contes peuvent être utilisés dans l'enseignement des expressions idiomatiques ?
- Qu'est-ce que pensent les élèves de l'emploi des contes ?
- Est-ce que l'utilisation des contes fonctionne comme une méthode à part entière pour l'enseignement des expressions idiomatiques?

Nous avons appris qu'en France les contes de ce type sont utilisés régulièrement dans l'enseignement, ce qui ajoute un aspect culturel au système éducatif français. Nous sommes partis du postulat que les contes dans l'enseignement des expressions idiomatiques est une méthode pouvant présenter un intérêt indéniable pour les apprenants.

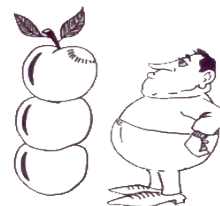
Nous avons commencé par la présentation visuelle du support. Il convient de mentionner que les élèves n'ont étudié le français qu'à partir de la troisième année. Par conséquent, la compréhension orale de cette première approche a pris une demi-heure. Nous avons pris en compte le niveau de leur français, et avons constaté qu'il était nécessaire de faire un retour à la langue maternelle pour une compréhension totale de l'ensemble de la classe.

Dans le temps imparti restant, nous avons comparé les images des albums aux histoires, puis fait une relecture des contes suivie de questions. La plupart des élèves étaient enthousiastes et participatifs.

Enfin et pour vérifier notre hypothèse, nous avons interrogés les participants sur leur degré de connaissance de la signification des expressions par le biais du questionnaire. Dans ce questionnaire à choix multiples, nous demandions aux participants de choisir la bonne réponse. Ils doivent lire les segments de phrases et cocher la signification correcte. Par exemple :

*Haut comme trois pommes veut dire :*

- grand de taille*
- petit de taille*
- large d'épaule*

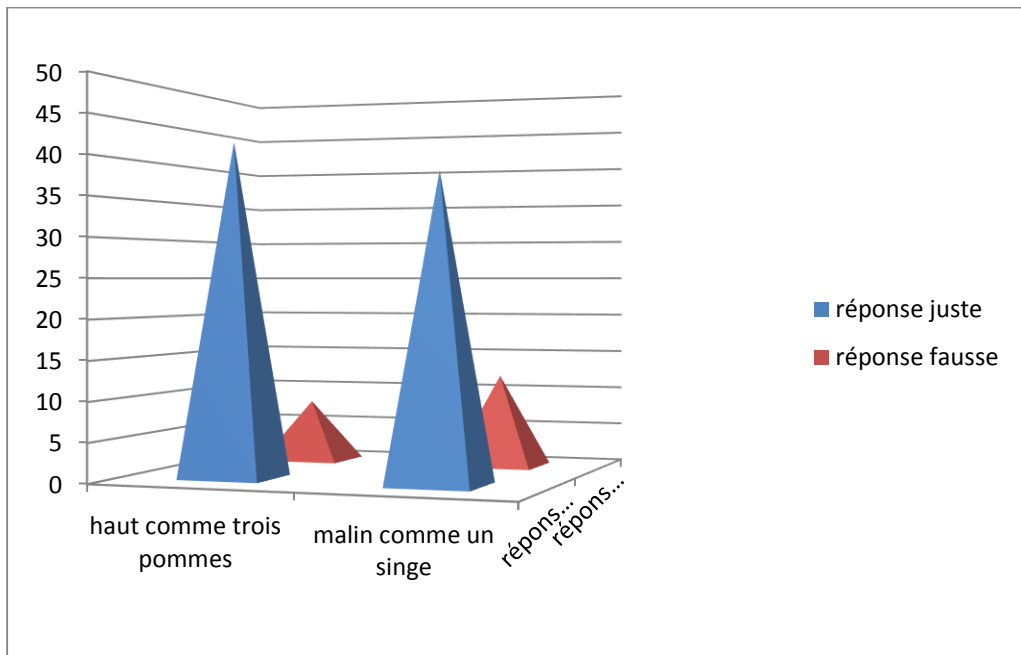




Nous avons obtenu pour cette séance les résultats suivants

Expression	Réponse juste	Réponse fausse
Malin comme un singe	42	08
Haut comme trois pommes	38	12
Total	80%	20%

**Tableau représentant les résultats de la séance avec support**



**Diagramme représentant les résultats de la séance avec support**

Les résultats obtenus avec les deux contes « *haut comme trois pommes* » et « *malin comme un signe* » est de 80% de réponses justes et 20% de fausses. Nous avons constaté que les élèves semblaient avoir compris les expressions, les résultats obtenus lors des questions sont encourageants et positifs.

### **3.2.5 Déroulement de la séance sans support**

Nous avons demandé aux élèves de distinguer les mots suivant : « *chanter* » et « *ronfler* », les élèves répondent facilement à la question. Nous avons ensuite ajouté les substantifs liés à chaque verbe : « *casserole* », « *sonneur* », les apprenants ont eu beaucoup de mal à interpréter.

Les expressions « *chanter comme une casserole* » et « *ronfler comme un sonneur* » étaient toutes deux nouvelles pour les élèves, soit parce qu'ils ne les avaient jamais rencontrées auparavant, soit parce que ces expressions possèdent une nouvelle structure syntaxique qui ne correspond pas à leur langue maternelle.

Pendant une quinzaines de minutes, les élèves ont tenté de traduire ces deux expressions. Au final, ils donneront une traduction littérale en s'écartant complètement de la vraie signification des expressions. Pendant le temps restant, nous avons aidé les apprenants à deviner le sens conventionnel de ces expressions au moyen de la théâtralisation. Nous avons accompagné les deux phrases par des indices gestuels et expressifs adaptés à leurs significations.

#### **Expression « *chanter comme une casserole* » :**

*L'enseignante : votre chant me rend la tête..... !(L'enseignante met sa main sur sa tête), (elle met le doigt dans l'oreille)*

- *Elève 01 : ça veut dire chanter à haut voix*
- *Elève 02 : crier pas chanter*
- *Elève 03 : déranger*
- *Elève 04 : me donne envie de manger*

Bien que l'enseignante invite les élèves à réfléchir en les guidant avec ses gestes, les apprenants n'arrivent toujours pas à interpréter les expressions parce qu'ils tentent de les traduire mot-à-mot. Cependant, les expressions idiomatiques ne se traduisent pas littéralement mais bien en un groupe de mot, car leur signification ne se limite pas à une composition sémantique des mots qui les composent.

Pour l'expression « *ronfler comme un sonneur* », nous avons décidé d'utiliser un autre moyen didactique que celui de la théâtralisation qui est celui de l'image.

**Expression « Ronfler comme un sonneur »**

La consigne donnée aux apprenants est : "Traduisez l'image"

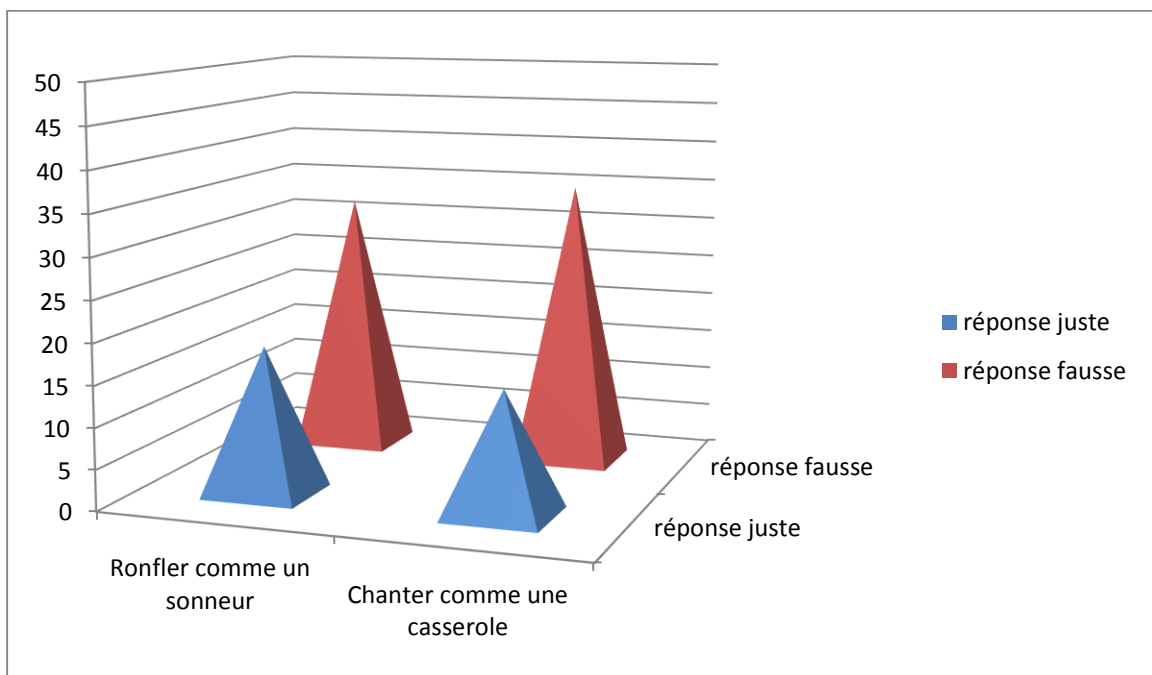


- Elève 01 : ronfler toute la nuit
- Elève 02 : siffler en dormant
- Elève 03 : se réveiller avec un ronflement pas avec une alarme
- Elève 04 : dormir en faisant le bruit d'un crapaud

Nous avons obtenu pour cette séance les résultats suivants

Expression	Réponse juste	Réponse fausse
Ronfler comme un sonneur	15	35
Chanter comme une casserole	18	32
Total	35%	62%

**Tableau représentant les résultats obtenus de la séance sans support**

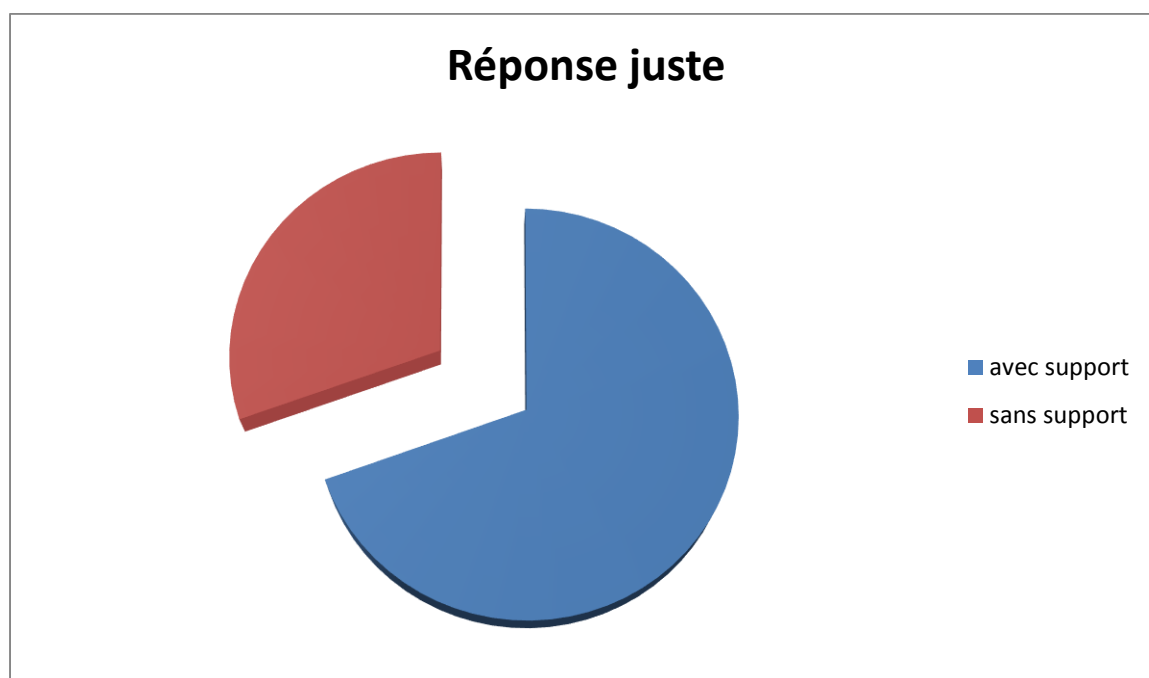


**Diagramme représentant les résultats obtenus de la séance sans support**

Nous avons constaté que les réponses négatives sont plus nombreuses que les positives, ceci indique que la compréhension des apprenants est insuffisante pour répondre à notre questionnaire. La majorité des interprétations sont erronées. Les pratiques et les moyens utilisés par l'enseignante ne suffisent pas, les élèves n'arrivent toujours pas à comprendre les expressions idiomatiques proposées. La remise en cause de ces interprétations renvoie à leur connaissance linguistique et culturelle de la langue française.

### **3.3 Résultat final**

EN compilant les résultats des deux premiers histogrammes en un seul diagramme, nous avons obtenus le résultat suivant :



**Diagramme représentant les résultats finaux**

Les observations montrent que le nombre de réponses correctes obtenues avec l'utilisation du conte sont plus élevées que celles obtenues sans support. Ces expressions sont donc plus facilement assimilées avec un support didactique dans le contexte de sa lecture. De manière générale, les enseignants interrogent les enfants sur l'interprétation de certaines expressions idiomatiques à travers les passages du conte, c'est-à-dire qu'ils

développent leurs capacités de compréhension du langage grâce à l'utilisation de cet album.

### **Conclusion**

A travers le conte, l'apprenant peut comprendre davantage les expressions idiomatiques. Celles-ci accompagnées d'illustrations sont plus facile à assimiler grâce notamment au lien émotionnel créé entre le conte et l'expression idiomatique.

Les pratiques utilisées pour enseigner les expressions idiomatiques sans support ne nous paraissent pas suffisantes. L'âge de l'apprenant joue un rôle important dans le processus d'acquisition de langue étrangère, ces expressions dépassent ses capacités.

Nous avons constaté que le conte est porteur d'enjeux majeurs pour l'enfant : il facilite la compréhension et la mémorisation des suites figées par les caractéristiques de sa structure, et participe également au développement imaginaire, psychologique et moral de l'enfant.

## **Conclusion générale**

Les expressions idiomatiques occupent une place importante dans la langue et leur enseignement/apprentissage a fait l'objet de plusieurs recherches. Ces expressions sont, compte tenu de leur caractère collocatif, une étape cruciale dans le processus d'acquisition du langage et un critère incontournable prouvant le degré de maîtrise d'une langue. L'usage courant des expressions idiomatiques par un apprenant aussi novice soit-il dénote de sa bonne maîtrise de la langue apprise. Or, peu d'importance est accordée à l'enseignement de ces suites figées, mises à l'écart au profit d'autres disciplines telles que la syntaxe et la morphosyntaxe.

Dans ce contexte et vu l'importance des expressions idiomatiques en langue française, notre travail de recherche vise à vérifier l'impact de l'usage des contes dans l'enseignement de ces expressions. L'utilisation du conte favorise-t-elle l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques en mettant l'accent sur leur spécificité culturelle et linguistique. Pour ce faire, nous avons souhaité travailler avec des élèves de primaires, L'échantillon de notre recherche est constitués de ce fait de 50 élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. Pour mener à bien notre étude, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- le conte occuperait une place indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues
- l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques seraient favorisés par l'usage des contes en donnant un contexte et un environnement culturel à ces suites figées

A travers les trois chapitres de ce modeste mémoire, nous avons pu répondre aux hypothèses proposées. Dans le premier intitulé « le conte comme support didactique en situation d'apprentissage» composé de deux parties, nous avons passé en revue les différentes notions liées à l'enseignement/apprentissage de la langue telle que la notion de séquence didactique et la notion du genre et de type de texte. Nous avons également défini le conte et décrit sa structure selon différentes théories. Ce chapitre a mis en lumière l'apport positif du conte dans l'enseignement d'une langue et son rôle important dans le développement de l'enfant.

Dans le deuxième chapitre intitulé « L'enseignement des expressions idiomatiques » nous avons mis en évidence la place on ne peut plus importante des expressions

idiomatiques dans l'acquisition d'une langue après les avoir définies et citées leurs catégories. Les expressions idiomatiques sont des suites phraséologiques caractérisées tout d'abord par leur figement, leur sens étant imagé et non compositionnel. La phraséodidactique qui a pour objet l'enseignement des expressions idiomatiques prend toute sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues notamment en FLE. En effet, la langue française regorge de ces expressions jugées souvent comme étant des éléments difficiles à acquérir, car leur sens est la somme des différents mots qui la composent. Toutefois, nous avons pu constater que les expressions idiomatiques constituent un objet d'étude très riche pour les apprenants de classe de FLE.

Le troisième et le dernier chapitre reprend l'expérimentation menée avec 50 élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire par laquelle nous avons tenté de vérifier si l'utilisation des contes comme support didactique faciliterait l'apprentissage des expressions idiomatiques. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur un corpus constitué de quatre contes construits autour de quatre expressions idiomatiques. Deux d'entre elles ont été enseignées avec le conte comme support, les deux autres sans support. Dans l'objectif de vérifier quelle expression a été la mieux assimilée, nous avons soumis tout à la fin de l'expérimentation un questionnaire à choix multiples dans lequel nous proposons plusieurs sens à l'expression idiomatique. L'élève doit cocher la bonne réponse. Les résultats obtenus montrent clairement que les expressions idiomatiques enseignées par le conte sont mieux assimilées.

En conclusion, l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques en langue française s'avère important et mérite une attention particulière étant donné la spécificité culturelle et linguistique de ces expressions. Ces suites figées ancrées dans un contexte bien précis et dont le sens est non compositionnel sont difficiles à acquérir par les apprenants. Notre recherche redonne au conte toute sa place dans l'enseignement/apprentissage du français. Elle démontre que l'utilisation du conte comme support didactique à l'enseignement des expressions idiomatiques donne des résultats positifs, ils participent au développement de la capacité des enfants à comprendre le sens figuré de ces expressions. Il est important de souligner comme perspectives de recherche que le recours à la langue maternelle peut être envisagé aussi en plus de l'usage du conte comme moyen efficace d'enseignement des expressions idiomatiques.



## **Références Bibliographiques**

- ADAM J-M. (2005), La notion de typologie des textes en didactique de français. Une notion « dépassé » Article paru dans la revue recherche N : 42, Lille, p 11-23
- AKSAN D. (1982), Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AMMOUDEN M (2015), Consulté le 23.12.2017, sur [https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod\\_resource/content/0/AMMOUDEN\\_M\\_4.S%C3%A9quence-didactique.pdf](https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod_resource/content/0/AMMOUDEN_M_4.S%C3%A9quence-didactique.pdf)
- BASSET Henri (1920), Essais sur la littérature des berberes, Alger, Editions Ancienne maison Bastide, Jourdon Jules Carbonale, p. 101
- BETTELHEIMB. (1976), Psychanalyse des contes de fées. Paris : Robert Laffont
- BRUNER J. (1987), Comment les enfants apprennent à parler, Rezt.
- CAZAUX H. (1992), Le conte est bon, ed Se former.
- CHAUVEAU G. (2006), Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz, p.182
- DE SERRES L. (2009). Multimédia et apprentissage du FLE : alliage participatif pour découvrir le fil D'Ariane. Actes du Colloque FLE 2009. Québec, Canada p. 56
- DU MARSAIS César. (1977), « Traite des tropes », éd. 1730 : Paris, Le Nouveau commerce, p 155
- GINES E. (2011), Création D'un Dictionnaire Multimedia en Classe de Fle : Evaluation d'un Dispositif Dédié à l'acquisition des Expressions Idiomatiques. (Unpublished master thesis). Université Lumière Lyon II/ Faculté Arts, Lettres et Langue, Lyon. p.12
- GONZALEZ REY Isabel. (2008), La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement. Universidad de Santiago de Compostela. p.2
- GREIMAS, cité par Françoise, TSUNGUI (1988). Dans Clé pour le conte africain et créole, Paris, Edicef, p.183
- GROSS G. (1996), Les expressions figées en français-Nom composés et autres locutions.Paris: Ophrys. p.154

HAGEGE C. (2005), « De la place réelle de la transitivité, ou la typologie linguistique entre passé et avenir », in Linguistique typologique, G. Lazard et C. Moysse-Faurie (éd.) Paris, Presses universitaires du Septentrion, p. 55-69

HANETHA Vété- Congolo (2015), Le conte d'hier, aujourd'hui, Oralité et modernité p.347

HETIER R. (1999), Contes et violence, Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes des contes, PUF, Paris

JEAN Cauvin (1980), Comprendre les contes, Paris, Editins Saint-Pau, p.8

JEAN- MARIE Gillig. (1997), Le conte en pédagogie et en rééducation, Paris, Dunod, p.49

LAFLEUR B. (1979), Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises. Duculot: Ottawa

DUNETON C & FLAVAL S. (1990), Le bouquet des expressions imagées.

Le rôle des histoires dans le développement de l'enfant. Publiée le 02 février 2016 par LUCIE BARRIAULT.

Manuelle de français 2em année moyen 2014/2015

MARTINET A. (1986), Eléments de Linguistique Générale, Paris: Armand Colin.

MEJRI S. (1997), Le figement lexical, publication de la faculté des lettres de la Mounouba, Série: linguistique, v. x

PULIDO L. IRALDE L. Et WEIL- BARAIS A. (2007), La compréhension des expressions idiomatiques dans la famille à 5 ans: une étude exploratoire. Enfance, 59, 339-355.

ROBINS R. H (1968), A Short History of Linguistics. Bloomington, Indiana University Press.

SAUSSURE F. (1916). Cours de linguistique générale, Paris, Payot, p.3

SAUSSURE F. (1916), Cours de linguistique générale, Lausanne et Paris, Payot.

SUZANNE-G. CHARTRAND. (2008), Travailler les textes en classe, oui, mais par genre, Congrès de l'AQPF

Thèse de doctorat de GOUALDOGHMANE FATIMA, Etude semio-narrative des contes Touareg production féminine soutenue en (2009). Université Mentouri, Constantine.

VARDAR B. (1978), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual.

### **Sitographie**

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phras%C3%A9ologie>

<http://dico-en-ligne.com/definition-M%C3%89TAPHORE.html>.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/02/histoires-developpement-enfants/>

<http://cm1cm2.ceyreste.free.fr/genres.html>

### **Dictionnaires**

Dictionnaire de français LAROUSSE en ligne.

Dictionnaire le ROBERT, DIXEL, 1994, 2002,2009, 2010

Dictionnaire SANS AGNET LE PARISIEN en ligne.

## Table des matières

Liste des tableaux

Liste des figures

Sommaire

Introduction générale ----- 04

### Chapitre 01 : l'utilisation du conte comme support didactique

Introduction----- 10

1.1. L'enseignement /apprentissage----- 10

1.1.1 Séquence didactique et genre textuelles ----- 10

1.1.2 L'enseignement par genres et l'enseignement par type ----- 11

1.1.2.1 La notion du type ----- 11

1.1.2.2 La notion du genre ----- 12

1.2. Le conte ----- 14

1.2.1 La structure du conte ----- 15

1.2.1.1 VADMIR PROPP et la morphologie du conte ----- 16

1.2.1.2 Les possibles narratifs du C. BREMOND ----- 17

1.2.1.3 La sémiologie narrative de GREIMAS ----- 18

1.2.1.3.1 Le schéma fonctionnel ----- 18

1.2.1.3.2 Le schéma actantiel----- 19

1.2.2 La transmission du conte à l'école ----- 19

1.3 Le conte et le développement de l'apprenant ----- 21

1.3.1 Développement langagier, social chez l'enfant.----- 21

Conclusion----- 24

## **Chapitre 02 : l'enseignement des expressions idiomatiques**

Introduction	31
<b>2.1. Monde de la phraséologie</b>	<b>31</b>
<b>2.1.1 La phraséologie</b>	<b>31</b>
<b>2.1.2 Le figement</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Les expressions idiomatiques</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1 Les catégories des expressions idiomatiques</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1.1 Les locutions</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1.2 Proverbe</b>	<b>36</b>
<b>2.2.1.3 La métaphore</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Les expressions idiomatiques et l'enseignement</b>	<b>37</b>
<b>2.3.1 La phraséodidactique</b>	<b>38</b>
Conclusion	39

## **Chapitre 03 : Expérimentation et analyse des données**

Introduction	42
<b>3.4 Technique de l'étude</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1 Choix des contes et des expressions</b>	<b>42</b>
<b>3.4.2 Présentation de l'échantillon</b>	<b>43</b>
<b>3.5 Déroulement de l'expérimentation</b>	<b>45</b>
<b>3.5.1 Fiche d'activité des groupes</b>	<b>46</b>
<b>3.5.2 séance de découverte</b>	<b>47</b>
<b>3.5.3 Déroulement de la séance avec support</b>	<b>48</b>
<b>3.5.4 Déroulement de la séance sans support</b>	<b>50</b>
<b>3.6 Résultat final</b>	<b>52</b>
Conclusion	53

<b>Conclusion générale</b>	<b>55</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>58</b>
<b>Table des matières</b>	<b>62</b>
<b>Annexes</b>	<b>65</b>
<b>Questionnaire</b>	<b>70</b>

# **Annexes**



# Haut comme trois pommes

Marc  
Levy

Florent  
Bégu



# Ronfler

Marc  
Levy

comme un

Florent  
Bégu

# sonneur



# Chanter

Marc  
Levy

comme une

Florent  
Bégu

# casserole



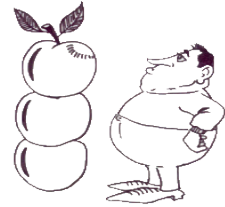


## Questionnaire

**Consigne :** Coche la bonne réponse

Haut comme trois pommes veut dire :

- grand de taille*
- petit de taille*
- large d'épaule*



Chanter comme une casserole veut dire :

- chanter mal*
- chanter bien*
- chanter doucement*



Ronfler comme un sonneur veut dire :

- dormir sans faire du bruit*
- dormir en faisant du bruit*
- Parler en dormant*



Malin comme un singe veut dire :

- Intelligent*
- Bête*
- Poilu*

