Lenguas Modernas 36 (Segundo Semestre 2010), 85 - 116
Universidad de Chile

LES PROCESSUS PSYCHOLINGUISTIQUES DANS LA CONSTRUCTION DES SIGNIFICATIONS

Olga María Díaz
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Résumé: S'il paraît important d'accorder une place particulière aux rapports psycholinguistiques –même s'ils ne pourront être ici que partiellement traités–, c'est certainement parce que ces rapports touchent à la fonction symbolique du langage, mais c'est sans doute aussi, parce que comme les recherches tendent de plus en plus nettement à le prouver, on ne saurait avoir une vue exacte de la compréhension de certains faits linguistiques si l'on ne prend pas en compte les processus psychologiques de construction des significations.

Mots-clés: Langage figuré, représentations symboliques, acquisition L2, maturité spycholinguistique.

Los procesos psicolingüísticos en la construcción de los significados

Resumen: Si parece importante conceder un lugar particular a las relaciones psicolingüísticas –aun sabiendo que no podrán tratarse aquí sino parcialmente– es ciertamente porque nos vinculan con la función simbólica de la lengua, pero sin duda también, porque, como la investigación tiende cada vez más claramente a probarlo, no se podría tener una vista exacta de la comprensión de algunos hechos lingüísticos si no se tienen en cuenta los procesos psicológicos de construcción de los significados.

Palabras clave: lenguaje figurado, representaciones simbólicas, adquisición L2, madurez psicolingüística.

Recibido: marzo de 2010 Aceptado: agosto de 2010

Para correspondencia, dirigirse a la dirección postal: Casilla 950, Viña del Mar, o al correo electrónico <olguita,diaz@gmail.com>

"Le langage est notre mythe
et notre réel"
(Patrick Charaudeau)

Acquisition du langage idiomatique figuré

Philosophes, linguistes et ethnologues s'accordent à penser que le symbolisme est "la fonction basale du langage, et par là de la représentation humaine". Mais pour recevoir une nouvelle mesure, c'est à la définition de Noël Mouloud que nous rapporterons le terme "symbolisme": *La structure symbolique existera par l'équilibre de ses règles de fixation et de ses règles de transformation, ou, pour transposer le vocabulaire de la logique, de ses règles "formelles" et de ses règles "opératoires"* (69: 100) En nous plaçant ainsi à un point décisif de la liaison de la forme et du sens, il s'avère cette fois encore, que tout dans le domaine psycholinguistique qu'à présent nous abordons, exige pour être acquis, la mise en oeuvre de la propre activité du sujet apprenant. A l'opposé du type de conditionnement behavioriste, l'acquisition de ces représentations du langage que sont *les expressions idiomatiques figurées*, nous fait entrer dans la pensée cognitive par le biais de relations symbolico-conceptuelles qui mobilisent en même temps que les savoirs, les capacités d'abstraction, de généralisation et de mémorisation des sujets apprenants adultes ; ainsi, loin d'être une saisie statique, cette acquisition générera au contraire un ensemble d'activités schématiques qui appartiennent en propre à la fonction symbolique du langage.

Même si dans le cas d'une approche cognitive de ce système symbolique verbal il est peut-être plus évident que la forme du discours tend à renvoyer aux moyens et fins de la pensée elle-même, -et malgré cette idée de Leibniz qui est que "*rien ne peut nous être enseigné dont nous n'ayons déjà l'idée dans l'esprit*"[1], l'une des difficultés inhérentes à ce thème de réflexion serait celle à laquelle fait allusion Charles Bouton en parlant de restructuration complexe: *"L'apprentissage d'une langue seconde suppose non seulement une restructuration allant de la réalité perçue à la langue, mais* une restructuration plus complexe *allant de la réalité pensée à la langue (...). C'est peut-être là le problème le plus délicat que pose l'acquis d'une langue étrangère par les structures de laquelle le sujet apprend et découvre une autre manière d'appréhender le monde des concepts et les relations qui se tissent entre eux*".

1. Niveaux d'organisation conceptuelle et linguistique

D'un point de vue moral, l'on dit que le temps édifie notre être. En psychologie, les processus de développement cognitif sont regroupés sous le terme de maturation.

[1] Cette hypothèse a également retenu l'attention de N. Chomsky qui citant Humboldt écrit "L'homme ne peut rien recevoir du dehors qui ne fût originellement inscrit en lui" et "c'est au cœur de cette intériorité que réside toute poésie vraie et toute philosophie", cit., par Chomsky, in: *La linguistique cartésienne,* 1969, p. 103.

C'est à cette notion, pour nous essentielle, que certains auteurs ont estimé tout d'abord devoir se référer: *"La forme du langage acquis est largement déterminée par des facteurs internes. L'acquisition du langage est une question de croissance et de maturation de capacités relativement fixes, dans les conditions externes appropriées*" (op. cit., 102) Ainsi orientée, notre problématique se situe dès le départ à un double niveau: un premier niveau d'organisation conceptuelle pouvant être, d'un point de vue personnel et cognitif, notamment étudié en fonction de l'âge du sujet apprenant (facteurs internes); un second niveau d'organisation pouvant être relié à l'émergence des potentialités linguistiques, considérées du point de vue social et de l'expérience linguistique et non-linguistique (influences externes) en partie déjà acquise par le sujet apprenant adulte[2].

Ce qui nous semble alors fondamental est que l'apprenant adulte est en mesure de comprendre et par la suite d'exprimer linguistiquement les notions auxquelles se réfèrent les expressions considérées, et ce, parce qu'au double niveau de l'organisation conceptuelle et linguistique, les principales conditions sont remplies, c'est-à-dire qu'il a non seulement atteint le degré de maturation nécessaire pour concevoir les notions en question, mais qu'il est en outre, à même d'appréhender "la complexité de l'expression linguistique"[3] faisant elle aussi partie de son développement cognitif. Le sujet adulte étant d'une part mentalement mûr pour bénéficier des "influences externes", et étant d'autre part capable d'appréhender "la complexité de l'expression linguistique" parce que celle-ci se fonde sur des relations développées de façon souvent similaire dans sa langue maternelle, sur cette double donnée peut alors s'appuyer l'acquisition en langue seconde (L2) de ces modalités particulières d'expression. A ce niveau pourtant d'autres observations s'imposent.

La maturité mentale, ou maturité psychologique est en effet un état optimal du développement de certaines fonctions cognitives comme celles de percevoir, raisonner, se souvenir… Sans s'arrêter longuement sur ce premier constat, l'on peut encore dire que la maturité cognitive correspond à la dernière étape de l'acquisition de L1 (langue maternelle), bien que l'on ne sache pas précisément quand est-ce que s'arrête le développement intellectuel. Disons que dans le cas de l'apprenant adulte, la maturité psychique peut être considérée comme achevée, pendant qu'il y a un développement permanent pour ce qui est de l'acquisition des connaissances et des expériences. Toutefois si la maturité mentale peut déterminer le rythme des acquisitions, l'on se demandera pourquoi les expressions idiomatiques ne sont en fait acquises que très tardivement[4]. C'est ici que nous retrouvons les deux niveaux d'organisation dont nous

[2] L'idée de ce double niveau d'organisation a été développée par divers auteurs et en particulier par K. Nelson (1977).

[3] Nous empruntons cette formulation à Schlesinger (1971) qui l'emploie plus spécialement lorsqu'il traite du développement de l'enfant.

[4] Si en L2 l'acquisition des expressions idiomatiques se situe effectivement en fin de parcours, on observe que parallèlement en L1 ces lexicalisations n'apparaissent que dans la toute dernière étape, après les substantifs qui chez les enfants apparaissent d'abord, suivis des verbes et des adjectifs, puis des pronoms et des expressions qui marquent les relations.

parlions plus haut: ayant atteint la maturité mentale, l'apprenant adulte n'est plus, il est vrai, limité par ce facteur et peut même mettre à profit certaines stratégies spécifiques grâce à son expérience de locuteur natif, la seule limitation de ce fait serait dans ce cas d'ordre linguistique et socioculturel.

2. Du rôle de l'image dans la formation du concept

Dans cette approche psycholinguistique, où l'apprenant devra rester la figure centrale du processus de perception, d'organisation et d'intégration du matériel linguistique, c'est donc en choisissant de distinguer le moment conceptuel et le moment linguistique, que d'après nous, pourraient être mis en lumière certains problèmes de fond qui concernent l'acquisition de l'expression idiomatique d'une part en tant qu'élément d'un système symbolique, et d'autre part en tant que partie intégrante du système de "signes collectifs".

Le premier niveau d'organisation soulève en fait des problèmes liés à la formation des schèmes conceptuels et des difficultés qui dans un sens, seraient principalement à rattacher à la façon dont "la métaphorisation de l'abstrait" est perçue par l'apprenant adulte. De ce premier point de vue, il nous a semblé que c'est en se fondant sur les recherches effectuées par Jean Piaget que l'on pouvait le mieux tenter de cerner cet aspect de la question. Or, il se trouve que c'est ici qu'il devient d'autant plus délicat de prendre position, qu'il s'agit du thème particulièrement complexe du *rôle de l'image dans la formation du concept*, autrement dit de la reconstruction générale des structures mentales sur le plan représentatif et opératoire.

C'est dans l'élaboration d'une oeuvre proprement titanesque qui comprend plusieurs dizaines de volumes et de nombreux articles, que Jean Piaget a étudié les cadres généraux de la pensée humaine. Nous savons ainsi que la pensée enfantine va, par une série de cheminements, du concret à l'abstrait, de la subjectivité à l'objectivité, et du particulier au général; rappelons très sommairement les trois grandes étapes de ce développement telles que les distingue Jean Piaget:

Ière Période	:	Stade sensori-moteur ;
IIème Période	:	Stade pré-opératoire et pré-conceptuel ;z
IIIème Période	:	Stade conceptuel des opérations formelles.

Les observation systématiques de J. Piaget ont aussi permis de voir quels sont les traits caractéristiques de l'intelligence de l'enfant et de l'intelligence de l'adulte ; ces résultats très schématiquement correspondraient à:

L'intelligence de l'enfant	L'intelligence de l'adulte
- est vécue	- est pensée
- travaille sur les réalités elles-mêmes	- travaille sur des signes
- est essentiellement individuelle et égocentrique	- est essentiellement sociale et décentrée
- est perceptive et imagée, représentative prédominance de la fonction symbolique	- est logique et formelle, elle utilise des signes analytiques
- opérations concrètes	- pouvoir d'abstraction et de généralisation
- système préconceptuel et pré-opératoire	- système conceptuel opérations formelles

Au niveau de l'activité psychique de compréhension et d'interprétation, une question centrale maintenant se pose pour nous: le langage des expressions idiomatiques figurées est un langage qui existe d'abord par sa représentation mentale, et c'est ensuite un langage où les modèles linguistiques sont de plus en plus chargés de conceptualisation. Or, ces données de base vont simultanément avoir leur rôle à jouer au plan des opérations de déduction et de transformation, car vouloir différencier à l'extrême l'image du concept nous paraît ici impossible, et cela dans la mesure où, même pour l'adulte natif, le concept ne s'affranchit jamais complèment de l'image. Cette constatation, tout en nous fournissant des perspectives pour l'étude des processus mentaux d'acquisition, fait apparaître une difficulté puisque dans ce cas, nous ne pouvons plus vraiment partir des indications de l'epistémologiste pour tenter de cerner la réalité psychologique. Etant donné en effet que le rôle de l'image reste pour nous essentiel dans la formation du concept, parmi les séquences d'opérations formelles que les structures profondes permettent de réaliser, la plus importante demeurera la symbolisation qui est à la base des structures mentales et abstraites. Cependant, s'il est vrai que dans la conception de Piaget l'usage représentatif du langage caractérise le franchissement d'un seuil important dans le développement cognitif de l'enfant, il reste que de son point de vue, c'est "*avec la pensée opératoire (III ème période) et avec elle seule, que l'accommodation est entièrement généralisée et cesse ainsi de se traduire en images*" (58: 259); par ailleurs, quand l'image subsiste, "*elle ne fait plus partie intégrante du schème opératoire, elle n'est plus dans la pensée logique, celle exprimée par des 'signes'". Elle existe surtout dans la pensée pré-conceptuelle, celle exprimée à l'aide de symboles*" (idem, 259).

Dans cette optique, et si donc l'acquisition du langage par l'enfant est étroitement liée au progrès de la fonction symbolique, le rôle de la représentation imagée ne

recouvre en fait toute son importance qu'au niveau de la deuxième période, c'est-à-dire celle qui marque la transition, l'image symbolique s'intercalant entre l'indice (schème sensori-moteur) et le signe (concept logique): ainsi, dit-il, "*l'image est donc un signifiant différencié plus que l'indice puisqu'il est détaché de l'objet perçu, mais moins que le signe puisqu'il demeure imitation de l'objet et donc signe "motivé". (...) Plus on remonte vers la petite enfance, plus est grand le rôle de la représentation imagée*" (idem, 172). Piaget pense alors qu'il y a un affaiblissement du symbolisme avec l'âge et situe même ce déclin entre 8 et 12 ans: "*Tout ce qui est symbolique se situe dans la deuxième grande étape préconceptuelle*" (idem, 303). Sans doute, Piaget n'a-t-il jamais complètement exclu l'image symbolique de la constitution des opérations formelles (IIIème étape), toutefois, sa place y est des plus réduites: "*C'est pourquoi,* note l'auteur*, la pensée de l'enfant reste beaucoup plus symbolique que la nôtre dans le sens où le symbole s'oppse au signe* (idem, 287). *Avec le temps il y a une restriction de l'extension du symbole* (idem, 303). *Nous constatons que la pensée évolue de la représentation imagée, symbolique et préconceptuelle, à la représentation conceptuelle d'ordre opératoire, d'ordre rationnel*" (idem, 307).

Piaget lie principalement le symbole à la pensée prélogique et au langage infantile, ou bien au langage primitif, ou bien encore à l'adulte, mais dans une situation bien précise qui est celle du rêve (il s'agit dans ce cas d'un symbolisme inconscient). Dès lors, le fait que le symbolisme soit *"orienté en sens inverse de la pensée conceptuelle et logique"*, pose un problème au niveau de la compréhension opératoire et de la compréhension proprement conceptuelle où il doit notamment y avoir transformation de l'objet perçu; car comme dans le domaine de la poésie, c'est le symbolisme qui est ici la première pierre d'achoppement de toutes les interprétations langagières. La "pensée symbolique" qui au plan des processus d'acquisition des expressions figurées est en relation directe avec la pensée conceptuelle et le développement de l'entendement, n'aura donc pas pour nous le sens strict[5] que lui donne Piaget. Car le symbolisme qui nous intéresse n'apparaîtra pas chez l'enfant, l'une des raisons étant que la pensée alors ne dépasse pas le niveau des préconcepts parce que "l'assimilation et l'accommodation" demeurent l'une et l'autre incomplètes. Par ailleurs, à ce stade, la pensée est imagée mais n'a pas encore de caractère déductif; dans ce symbolisme il n'y a pas de modification possible du réel mais imitation (or nous savons que l'image de l'énoncé idiomatique imagé est le support d'une signification qui est distincte de son contenu immédiat), et cette pensée, si elle demeure symbolique, c'est toutefois sans atteindre la généralité opératoire. Au niveau de la production et de la réception de l'expression idiomatique figurée, l'on peut signaler enfin le rôle de "la mémoire d'évocation" chez l'adulte qui fait défaut chez l'enfant, dans la mesure où la mémoire de cognition suppose, en même temps que l'image mentale, les débuts de l'intelligence conceptuelle.

Compte tenu de tout ce qui précède, l'on comprend sans doute mieux cette réflexion de T. Todorov (1977: 266) qui dans son livre *Théories du Symbole*, s'interroge:

[5] Au sens strict "symbole" correspond pour nous ici à "objet-symbole" ou substitut véritable du signifié.

"Piaget décrit l'abondance de symboles chez l'enfant et définit le symbole comme une inférence non réglée parce que portant sur des schèmes qui demeurent à mi-chemin de l'individuel et du général. Il pense que l'évolution se fait du symbole (enfant) vers le signe analytique (adulte): pourquoi essayer de repérer les procédés de la "pensée symbolique" chez ceux-là mêmes qui sont sensés ne pas en avoir ?" En effet, partant du principe que la pensée rationnelle a pour instrument le signe, et qu' "à cette pensée s'oppose la pensée symbolique en général", Piaget a davantage étudié la façon dont "le concept se détachera du schème imagé pour atteindre le niveau opératoire", que la continuité sous-jacente de la fonction symbolique qui reste impliqués dans la pensée et l'intelligence conceptuelle de l'adulte. Au plan de l'acquisition, l'image restera néanmoins pour nous un signifiant privilégié parce que c'est au niveau représentatif que le "réglage opératoire" prend toute son importance. La pensée formelle ou hypothético-déductive, et la pensée abstraite, se fondent ici sur l'image telle que d'ailleurs l'a définie Piaget, c'est-à-dire en tant que "résultat des aspects accommodateurs d'une action subordonnée aux schèmes". Sans jamais supposer pour autant que ce soit à partir de l'image seule que pourra se fixer une relation qui permette d'établir définitivement le référent et la signification de l'expression lexicalisée et imagée (ex: "*Mettre la charrue devant les bœufs" –"Se noyer dans un verre d'eau" – "Trouver chaussure à son pied" –"Prendre la balle au bond"–* etc.), l'image qui fait dirions-nous, partie de "l'input", appartient à un système de conceptualisation qui marque une relation entre le fait de pensée et le fait d'expression. Ainsi, bien qu'il ne s'agisse pas d'opérations concrètes mais du traitement de propositions formelles, l'étude de ces représentations verbales, conceptuelles et imagées, doit donc se faire dans le contexte de la fonction symbolique. Au niveau de ces signes verbaux, plutôt qu'une opposition, nous voyons en fait une interaction fonctionnelle du figuratif et de l'opératif: social au plus haut degré, susceptible de généralisation et d'abstraction par rapport à l'expérience individuelle, ce système symbolique de signes motivés, non seulement permet la formation de la pensée conceptuelle, mais semble en outre être à la base de son dynamisme même. En disant que les expressions idiomatiques figurées seraient des signes verbaux ayant pour caractéristique d'être à la fois des symboles perceptifs (ou imagés) et des "signes sociaux", c'est au niveau de ce que J. Piaget nomme "fonction sémiotique" que nous devons cette fois nous situer: "*Toute connaissance représentative suppose la mise en œuvre d'une fonction symbolique qu'il vaudrait d'ailleurs mieux appeler "sémiotique" car elle recouvre à la fois les "signes " arbitraires et sociaux, et les "symboles" motivés (...)*" (1966: 446-447).

3. Processus constructif de la signification

L'acquisition de l'expression idiomatique imagée est ainsi une forme de cognition qui se fonde au niveau de la figuration de la pensée, sur le passage d'un système conceptuel d'unités abstraites (ex: le bonheur, la pitié, la joie, l'honnêteté…) à un système symbolique et verbal d'unités figuratives. Dans la nouvelle approche de ce système de représentation, ce n'est pas le rôle décisif de l'image au plan de l'élaboration de

la signification et de la rétention qui peut surprendre, car dans ce sens, J. Piaget et B. Inhelder avaient eux aussi déjà indiqué que "l'image constitue l'instument sémiotique nécessaire pour évoquer et penser le vécu" (op. cit., 448). Disons plutôt que c'est sans quitter le champ des activités cognitives et symboliques que devra se réaliser cette étude de la figuralité et de l'image: ici encore, et comme le signale M. Denis, l'image exprimera "la connaissance que l'individu a du monde, et comme composante spécifique des structures de la représentation, elle se trouve rattachée à la fonction symbolique" (1979: 124). Quelle sera donc la propriété particulière de ce système de représentation? La particularité de cette approche repose, semble-t-il, sur le fait que nous partons du principe qu'il y a une organisation à la fois verbale et imagée. Les caractéristiques essentiellement repérées tendraient ainsi à montrer, que si ce double aspect de la cognition, ou ce double codage, n'était pas assimilé, il n'y aurait qu'une acquisition partielle, inachevée, et qui par la suite, entraînerait probablement la nécessité d'un sur-apprentissage ou d'un ré-apprentissage. L'acquisition des expressions idiomatiques figurées serait de la sorte à rattacher à l'ensemble des activités symboliques élaborées à partir d'un ensemble d'expériences cognitives, et notamment à partir d'informations extraites d'un environnement perceptif. A cet égard, Michel Denis (op. cit., 106) note: "Nombre d'auteurs contemporains pensent qu'en effet l'imagerie, comme processus constructif, est étroitement apparenté à l' activité perceptive". Jean Piaget avait de même souligné l'importance de nos expériences antérieures dans le domaine de la perception. Cependant, au niveau de l'unité perceptive qui nous intéresse et qui est une "unité de fond et de forme", notre hypothèse se différencie de celle de Piaget dans la mesure où l'auteur part du fait "qu'il ne peut y avoir simultanément deux systèmes de signifiés" (1966: 449) pendant que nous supposons l'existence d'un double codage. En effet, alors que de façon plus générale le système de représentation imagée et le système verbal peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre, au plan de l'expression idiomatique figurée, les deux systèmes seraient mis en jeu simultanément en étant mutuellement dépendants l'un de l'autre. Et cette interconnection proviendrait du fait que les deux systèmes pourraient ici être chargés du traitement de la même information. De ce point de vue, Katz et Paivio sont peut-être de ceux qui ont le mieux mis évidence la part prise par l'activité de l'image dans l'identification des concepts: la théorie de Paivio, soutient l'existence de deux modes de représentations symboliques, "*l'une de nature imagée, l'autre de nature verbale, conçus comme des systèmes cognitifs interconnectés mais fonctionnellement distincts, pouvant intervenir dans l'activité mnémonique et l'apprentissage, mais aussi dans les activités perceptives et intellectuelles*"[6]. Ce modèle théorique, estime par ailleurs M. Denis, semble actuellement pouvoir être considéré comme le plus représentatif et le plus élaboré des modèles dits du "double codage".

La prise en compte de l'existence dans l'expression idiomatique d'une forme verbale représentée par les mots (forme lexicale, syntaxique, et grammaticale), et d'une forme imagée, constituée des caractéristiques figuratives de l'expression, est

[6] Cit. par M. Denis (1979: 39).

importante dans la mesure où "le traitement sémantique du matériel verbal n'est pas le même selon que ce matériel est propice ou, au contraire, défavorable à l'évocation de représentations imagées" (idem, 223). Ainsi, tout paraît montrer que "plus une phrase serait susceptible d'évoquer une activité d'imagerie, plus grande serait la part prise par la représentation imagée dans la conservation de l'information sémantique extraite de cette phrase" (idem, 223).

4. Image et mémoire

Les données verbales et les données figuratives, qui apparaissent conjointement dans la première phase d'acquisition, seraient alors selon l'hypothèse du double codage, stockées en mémoire sous leur double forme verbale et imagée. Nous nous sommes alors demandée si, après la phase de reconnaissance[7], l'on pouvait mobiliser séparément ces deux codages. Ne présenter que le codage imagé, nous fournissait en somme un moyen de vérification au niveau des données acquises et au niveau de ce que César Florès dénomme la phase "de rappel" et la phase "de reconstruction"[8]. Nous devons dire aussi, que si cet essai a été possible, c'est d'abord parce que l'image dans le cas de l'expression idiomatique figurée, plus qu'un support, est devenue à proprement parler un instrument particulièrement important par l'incidence de son effet et de son rôle dans la phase d'acquisition du sens.

Dans le domaine figuratif également, certains résultats (annexe 2) viendraient appuyer ceux de P. Fraisse[9] qui confirment du point de vue de la rétention, la supériorité du rappel figuré. Ainsi, avons-nous constaté que l'oubli de la forme verbale ne supposait pas toujours l'oubli de la forme imagée (La disponibilité de l'une des formes seulement est notamment apparue dans les cas où, à côte du segment verbal "*fier comme*…" l'apprenant a écrit par exemple: "… *cet animal qui a une grande queue avec beaucoup de couleurs aux plumes*", en se référant évidemment au paon.) Il semble donc que prendre attentivement en considération les effets positifs de l'image dans l'actualisation du souvenir, soit d'autant plus nécessaire que la mémoire a ici une grande place dans l'élaboration de la connaissance.

[7] Cette phase appartient, dit César Florès (1972: 5-6), aux premières conduites apparaissant dans la phase d'acquisition ; au niveau de ces "conduites de reconnaissance", il y a identification des données acquises (en partie de façon explicite ou implicite à l'aide du contexte et de la situation).

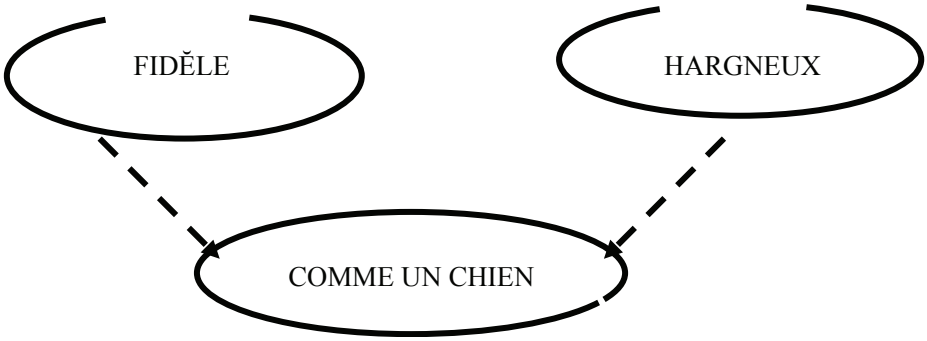
[8] Nous nous référons ensuite aux conduites que César Florès désigne sous le nom de "conduites de rappel", où il y a évocation de l'objet absent avec description ou reproduction (ici de la forme verbale), et au plan de l'actualisation, aux " conduites de reconstruction", les données perçues sous une forme altérée devant être reconstituées avec leur organisation originale (c'est-à-dire ici, leur organisation verbale).Notons aussi que l'auteur distingue une quetrième sorte de conduites, ce sont celles dites de "réapprentissage" et qui consistent en un deuxième apprentissage, généralement plus rapide que le premier, car les situations sont maitenant familières au sujet.

[9] Les recherches de P. Fraisse sur l'interaction du codage imagé et du codage verbalisé chez les enfants âgés de huit ans, font apparaître la supériorité du codage imagé sur le codage verbalisé, voir notamment P. Fraisse (1970).

De vastes recherches ont été faites sur la mémoire[10] et notamment sur la mémoire associative. Pour limiter nos propos à quelques remarques sur l'importance dans le domaine de l'acquisition des locutions figurées de cette fonction cognitive, rappelons tout d'abord une idée fondamentale dans la thèse de Jean Piaget qui est que "l'évocation s'appuie sur l'aspect figuratif des schèmes". C'est dans ce sens qu'il y a, dit-il, conservation mnémonique, car "si le fonctionnement de la mémoire repose sur la fonction sémiotique, le fonctionnement de celle-ci implique en retour la mémoire". Les effets positifs de la représentation imagée sur l'activité cognitive de rétention ont été également fortement soulignés par Michel Denis qui estime qu'au plan des capacités mémorielles, le codage imagé serait plus efficace que le codage verbal. A cet égard, l'auteur fait ressortir que "dans l'activité mnémonique, la contribution du code imagé serait plus importante que celle du code verbal". Et l'une des explications fournies par M. Denis est qu'il y a "supériorité intrinsèque du code imagé" (op. cit., 103).

L'efficacité de la rétention serait ici à mettre aussi en rapport avec divers autres facteurs plus ou moins directement liés aux données figuratives. Le passage à l'opératif a ainsi été mentionné par Janine Courtillon (1978: 13) qui écrit: "L'activité cognitive dans le domaine de la parole implique une base figurative et un acquis linguistique à partir duquel on opère. Et opérer c'est coordonner, mettre en relation, transformer l'objet". Les rapports étroits existant en effet entre les phénomènes de la mémoire et les processus d'organisation, mériteraient une étude détaillée, car dans le cas de l'expression idiomatique figurée, non seulement il est bien certain que comme l'indique Jean Piaget, "les phénomènes de la mémoire aussi bien sous leur aspect biologique que psychologique ne sont que le résultat de systèmes dynamiques d'organisation, et n'existent que dans la mesure où l'organisation les maintient et les restitue", mais encore ces processus d'organisation semblent aussi être pour une large part responsables du passage de la mémoire à court terme à la mémoire à mémoire à court terme à la mémoire long terme. A ce dernier sujet une autre focalisation possible serait celle de l'étude de la reversibilité associative. Et de ce point de vue, l'élaboration des tests 1-a et 1-b notamment, s'était donné pour but de vérifier dans quelle mesure le segment A pouvait provoquer l'évocation du segment B, et en retour, B pouvait amener l'évocation de A (annexe 1). Après avoir constaté que la reversibilité pouvait être considérée comme l'une des propriétés de ces représentations lexicales et culturelles, parce qu'effectivement la mémorisation d'un élément permet le plus souvent de retrouver plus vite et plus facilement les autres, l'on s'est aperçue assez rapidement aussi que comme l'avaient déjà remarqué Jodelet et Oléron, ces associations ne sont pas toujours parfaites:

[10] Le concept de mémoire a plus précisément été défini par C. Florès, comme marquant "les relations fonctionnelles existant entre deux groupes de conduites observables, séparées par un intervalle temporel de durée variable".



En outre, par son fonctionnement même, l'expression idiomatique figurée est " un schème généralisable " parce que sa fréquence d'apparition est par excellence liée à des situations et des contextes semblables. Or, c'est là une double action qui favorise la rétention, dans la mesure où l'on sait d'une part que "plus un schème est généralisable, plus il se conservera, et mieux il pourra servir de support à la mémoire" (Jean Piaget), et l'on sait d'autre part que dans cette répétition de situations identiques ou similaires, l'interprétation de la figure restera toujours la même. Mais si l'interdépendance de la représentation lexicale avec le contexte linguistique et situationnel est ici un facteur facilitant au plan de la mémorisation de l'information sémantique, le haut degré de dépendance mutuelle entre les éléments constituant l'expression lexicalisée est également une donnée essentielle, car la très grande rigidité de ces entités permanentes et bien déterminées au niveau de leur forme, exige la disponibilité immédiate de tous les éléments solidement reliés entre eux, en même temps qu'elle favorise l'actualisation d'un tout.

Parallèlement, c'est sans doute parce que le code imagé a ici la propriété d'exprimer la totalité de la perception, que ces images, en rappelant ou en engendrant la vue globale d'un tout, vont entrer de façon privilégiée dans les formes de la communication. C'est pour cette raison aussi, que les images des expressions idiomatiques feraient directement partie de ces catégories d'images que Piaget semble avoir été seul à observer et qu'il a qualifiées d'images "reproductrices" (permettant l'évocation de ce qui a été antérieurement perçu) et d'images "anticipatrices" (permettant la représentation par l'imagination de ce qui est susceptible de se produire, cette imagination préalable étant particulièrement intéressante dans notre cas parce que très souvent nécessaire à la production non encore réalisée). Et c'est enfin au plan de cette interaction entre le langage et sa représentation "intériorisée", que l'on retrouve l'activité cognitive consciente du sujet qui est si essentielle dans les processus d'acquisition. En même temps qu'il y aura reproduction ou anticipation, il y aura en fait de la part du locuteur, conscience et volonté d'intégrer l'expression dans son discours ; et à cette "production contrôlée" devra répondre symétriquement chez le récepteur, la mise en place de la fonction élaborative ou opérative de "reconstruction". Comme a pu l'énoncer Chomsky, ici "le propos doit, chez le sujet qui comprend comme chez celui qui parle, être élaboré aux sources mêmes du dynamisme intérieur",

et pourrait-on ajouter, celui-ci en étant virtuellement identique chez l'auditeur et le locuteur, rend la communication possible.

Ainsi donc, quoique de nombreux autres facteurs puissent intervenir au niveau de tout ce qui touche la mémoire psychologiquement considérée, comme c'est par exemple le cas du phénomène de "reconnaissance d'un mot" (celui-ci serait d'autant plus rapidement reconnu qu'il appartiendrait à une classe plus valorisée), dans l'élévation des capacités mémorielles, et parmi toutes les activités évoquées, celle qui reste à nos yeux fondamentale, est encore celle qui suppose que l'énoncé figural et verbal soit soumis au contrôle de l'apprenant dès le début de l'apprentissage et lors de chaque étape de l'acquisition (interprétation, compréhension, assimilation, reproduction, mémorisation). Car s'il est vrai que la charge mnémonique en pouvant être plus intense lorsqu'elle se fonde sur le code imagé peut permettre une "mise en mémoire meilleure", ce sera toutefois à condition que ne se trouvent jamais séparées l'expérience perceptive (figurative) et linguistique (verbale) de la conscience que le sujet apprenant en aura, c'est alors que cette nouvelle compétence pourra pleinement se réaliser.

5. Point de vue didactique

Dans son livre *Le Haut Langage*, (1979) Jean Cohen indique que la conscience de l'enfant est syncrétique et que "ce n'est que progressivement que l'attitude analytique parvient à émerger", c'est alos que le relatif succède à l'absolu. Partant de là, et du point de vue psycholinguistique, l'on tendra à montrer que le langage idiomatique, en étant lié au développement de la pensée abstraite, est aussi directement lié au langage de l'adulte. Mais du point de vue didactique, cette remarque amène préalablement un autre commentaire: tout comme chez l'enfant, il serait sans doute préférable au niveau de l'acquisition des expressions figurées de favoriser chez l'apprenant adulte, la réception globale pour qu'elle précède l'analyse systématique. En effet, la compréhension ne paraît débuter dans ce cas "ni par synthèse, ni par analyse, mais par syncrétisation ou globalisation" (J. Cohen). Cela étant dû, semblerait-il, à l'importance de la perception dans les processus spécifiques qui accompagnent ici l'acquisition. Mais si c'est comme des totalités que les expressions figurées s'imposent à la perception, on ne peut alors que souligner les parallèlismes que les rationalistes voyaient déjà entre les phénomènes perceptifs et les processus cognitifs; car comme nous le rappelle Chomsky (1969: 104-105): "Entre la théorie de la perception et la théorie de l'apprentissage ce sont essentiellement les mêmes procès qui sont à l'œuvre dans les deux cas (…). Du point de vue rationaliste, les parallèlismes essentiels entre les procédés cognitifs dans les deux cas l'emportent sur les différences relativement superficielles".

Le fait est qu'il devient peut-être plus évident ici que l'image demeurera au centre des processus psycholinguistiques qui notamment sous-tendent le rapport concret-abstrait. Paivio qui s'est penché sur cette question, observe que "les estimations sur échelle de la capacité des mots à évoquer une image mentale figurative sont plus élevées pour les mots concrets que pour les noms abstraits" (cit. Denis:79: 37). Mais ce qui est

alors intéressant de constater dans le cas de l'expression idiomatique figurée, c'est que l'abstraction touche directement à ce niveau, à la fonction imageante du langage, ou comme l'exprime Pierre Guiraud (1981: 51, 55) c'est un langage caractérisé par *"une manière de parler plus vive que le langage ordinaire et destiné soit à rendre sensible l'idée au moyen d'une image, d'une comparaison, soit à frapper davantage l'attention par sa justesse ou son originalité (...). Mais c'est le destin de toutes les métaphores de s'obscurcir à l'usage et de retomber ainsi dans l'abstrait. La métaphorisation de l'abstrait est une des fonctions essentielles du langage et les notions abstraites dans leur presque totalité sont exprimées par des images concrètes*".

L'intérêt de la métaphore est donc que tout en s'imposant dans sa "matérialité" et tout en partant d'objets très simples (l'eau, le vin, l'huile, le feu, le chat, la souris, dans: "*Mettre de l'eau dans son vin*" - "*Jeter de l'huile sur le feu*" - "*Quand le chat n'est pas là les souris dansent*"), elle met en rapport deux réalités l'une concrète, l'autre abstraite, de façon à ce qu'à partir du phénomène concret, l'on accède plus directement au stade d'abstraction. Cette sorte de réduction par l'image du stade d'abstraction, expliquerait d'une certaine façon aussi qu'il soit parfois plus aisé de comprendre la notion formulée par l'expression figurée que le terme propre et abstrait qui normalement lui correspond (ex: "Il y a incompatiblité d'humeur / Ils *s'entendent comme chien et chat*"). Sachant en outre que les opérations de nature abstraite sont caractéristiques de la compétence du sujet adulte, l'on comprend que l'expression idiomatique soit également caractéristique des façons de parler de l'adulte: par le biais du symbolisme, l'image active est transformée en concept ou en idée. Il est sans doute inutile de dire que c'est là un facteur de motivation pour l'apprenant dans ce sens que les sujets qui précisément l'intéressent, traitent le plus souvent de questions abstraites: tant dans le domaine politique, que juridique ou économique, il cherche visiblement non seulement à comprendre et à exprimer des faits concrets, mais encore à percevoir et à émettre "des idées".

Une autre particularité du langage de l'adulte est de passer facilement du général au particulier (extension du concept) et inversement du générique au spécifique (restriction du concept), ce qui en fait ne représente que des degrés différents d'abstraction. En effet, la généralisation consiste, dit Jean Piaget, "à construire une signification commune à un certain nombre d'objets distincts". Or, il ne peut y avoir généralisation sans abstraction et sans réflexion, autrement dit, l'abstraction est une condition nécessaire à la généralisation. De cette opération intellectuelle qui donne lieu à un énoncé plus élaboré, l'on a pu dire qu'elle représente quelque chose de profondément inhérent à la nature même de la pensée: ainsi, écrit Jacques Pineaux (1975: 111) "le goût de la généralisation est propre à l'esprit humain". Il est frappant de constater que ce goût de la généralisation soit très nettement marqué dans le domaine de l'expression idiomatique, et que celle-ci, en révélant de la sorte certaines tendances ou préférences de l'esprit français, nous permette de la sorte de mettre en rapport "une façon de parler" avec l'un des "caractères de la langue française". Certes, dans toutes les langues ce type d'expression est propre à traduire des idées générales ; mais quelques comparaisons autorisent à voir des degrés (même relatifs) de généralisation qui dépendent le plus souvent de l'organisation de la structure sémantique:

ex: (anglais) - “Dead *dogs* don’t bite” / (Les *chiens* morts ne mordent pas)
(français) - “Morte la *bête*, mort le venin” (généralisation)
(ang.) - “In a *bee*-line” / (A vol d’*abeille*)
(ang.) - “As the *crow* flies” / (A vol de *corbeau*)
(fr.) - “A vol d’*oiseau*” (généralisation)
(esp.) - “Pescar en *río* revuelto”/ (Pêcher dans les remous du *fleuve)*
(fr.) - “Pêcher en *eau* trouble” (généralisation)

Comme l’observe P. Guiraud (1975: 18) “si l’on voulait cependant voir une caractéristique entre le français et l’anglais par exemple, elle peut être dans une tendance à la généralisation et à l’abstraction qui est propre à notre langue”.

Dans son accomplissement l’expression idiomatique figurée présente donc une double structure à deux versants, de concrétude et d’abstraction, de particularité et de généralité. Et s’il semble important de tenir compte au niveau des processus d’acquisition de cette double structure parce qu’à partir des opérations mentales qu’elle génère pourra commencer à s’élaborer le changement sémantique de l’énoncé, la question qui se pose enfin serait celle de savoir si à ce stade, c’est le général que l’on appréhende à travers le particulier, ou si le particulier signifie le général. A cette question délicate, c’est la réponse de Schelling qui nous paraît ici le mieux convenir: nous voyons en effet dans l’expression idiomatique imagée, une synthèse de toutes ces manifestations spécialement parce que, selon l’expression de l’auteur “*la synthèse de ces deux représentations où ni le général ne signifie le particulier, ni le particulier le général, mais où les deux sont absolument un, est précisément le symbolisme*”.

6. Représentation schématique

Par ailleurs, il ne semble pas impossible de percevoir entre le schèmatisme et ce symbolisme, quelque chose de commun. Le relief exceptionnellement accusé des traits figuratifs, la distanciation qui doit marquer le rapport à la forme linguistique, tout comme le rapport étroit existant entre le concret et l’abstrait, le caractère soit de simplicité soit de réalisme, la transmission indirecte du sens, son caractère “économique” ou abrégé par lequel on cherche à dire le minimum avec un maximum d’effet, la façon proprement dite de conceptualiser et de coordonner les idées, l’action fondamentale de l’opératoire et du relationnel, et enfin l’importance de l’image dans cette structure conceptuelle ou dans ce concept structuré, sont autant d’éléments qui sous-tendent aussi bien la schématisation que l’abstraction et la généralisation qui sont à la base de ce symbolisme. La pensée schématique qui laisse apparaître comme sous forme de graphique ces opérations mentales spécifiques, est donc aussi étroitement liée aux représentations typiques de la pensée symbolique. Un exemple de schématisation, où l’effet de “grossissement” cherche à mettre caricaturalement en relief une situation teintée d’humour, est celui qui, à partir de l’expression bien connue “*coup de tête”* (c’est-à-dire “décision brusque, imprévisible, et souvent dangereuse”) a inspiré l’auteur du croquis suivant, car comme l’avait décidément pensé Guillaume,

et aussi bien au niveau du symbolisme que du schématisme, “produire un effet, c’est généralement, concréter de l’abstrait”.

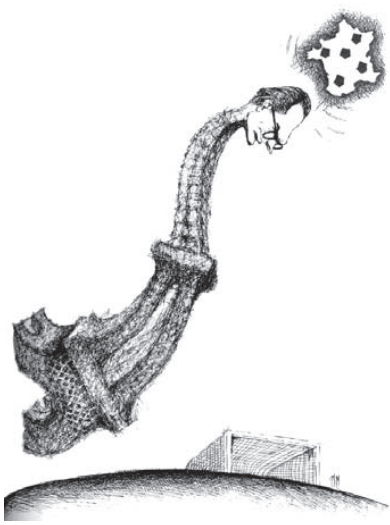
L’EXPRESS INFORMATIONS

FRANCE

L’Express, 26 juin au 2 juillet

Le coup de tête de Chirac

L’affaire de la police parisienne est devenue une affaire d’État parce qu’elle n’est qu’un épisode du conflit profond entre Chirac et les giscardiens. D’autres occasions d’affrontement ne manqueront pas dans les mois qui viennent.



En résumé, tout cela tend à montrer que l’acquisition de l’expression idiomatique figurée s’accompagnera d’un type spécifique d’organisation mentale (abstraction, généralisation, schémantisation) qui, selon la formule de Chomsky, “se développera de l’intérieur”. La fonction du langage idiomatique en étant à la fois dénominative et conceptuelle, supposera il est vrai, qu’à l’émergence de la signification sous-jacente, précède la connaissance du concept auquel on se réfère et qui lui correspond (ainsi par exemple, on ne pourra comprendre l’expression “*Faire des économies de bouts de chandelles*” si l’on n’a pas auparavant, la notion de “l’économie” voire de “l’avarice”). Mais si comme instrument notionnel, l’expression imagée implique le pouvoir de penser ou de “ concevoir de façon consciente ” qui est propre aux sujets adultes, il fait en outre appel à la capacité d’imaginer. C’est en effet bien volontiers que nous ferions correspondre –comme le ferait la plus simple des définitions–, “pouvoir imaginer” à

"pensée", car c'est par le biais de l'imagination que l'on pourra le mieux percevoir la liaison qu'il y a entre les idées, et cette liaison est la source même de l'apparition du sens figuré.

7. Conclusion: Une autre expérience de la communication

L'imagination peut être parfois le meilleur support de l'évidence. Cependant, il arrive fréquemment aussi, qu'il soit difficile sinon impossible de rendre par ce seul moyen et de manière parfaitement distincte ce qui est devenu progressivement implicite par l'action et la pratique socio-culturelle. C'est pourquoi la ramification de la connaissance passe dans le domaine du lexique idiomatologique, par l'échange et l'interaction, même pour le sujet natif, avec les autres membres du groupe auquel il appartient. C'est pourquoi aussi, il est souhaitable que le sujet non natif soit plus spécialement préparé ou entraîné au plan de ce que nous avons appelé le deuxième niveau d'organisation, à cette "autre expérience de la communication". Plus que jamais pourrait-on dire, sur ce terrain où s'expriment à la fois le symbolisme et l'inconscient culturel, les règles psychologiques, sociales et linguistiques, parler ce sera "communiquer l'expérience" et toute acquisition, en partie, le produit de cette expérience. Mettre ainsi en lumière cet autre type de fonctionnement soulèvera parallèlement un certain nombre de problèmes fortement liés donc, aux conditions sociales et culturelles de l'actualisation de la langue. Mais si tels sont les points de vue qui seront développés à la suite de cette approche, l'on peut d'ores et déjà dire que s'approprier cette nouvelle compétence signifiera non seulement pour l'apprenant avoir le contrôle d'une situation et d'une intention communicative, mais encore, savoir comprendre et éprouver l'énoncé idiomatique en l'appliquant à des contextes divers et socioculturellement définis.

Références

Chomsky, N. 1969. *La linguistique cartésienne. La nature formelle du langage*. Paris: Éd. du Seuil.

Courtillon, J. 1978. *Une approche en Linguistique Appliquée à l'enseignement des langues*. P. 13. Université de Besançon.

Denis, M. 1979. *Les images mentales*. Paris: Éd. P.U.F., coll. "Le Psychologue".

Florès, C. 1972. *La Mémoire*. Paris: P.U.F. Coll. "Que sais-je ?"

Fraisse, P. 1970. La verbalisation d'un dessin facilite-t-elle son évocation par l'enfant? *Année Psychologique*. Pp.109-122.

Guiraud, P. 1969. *Les locutions françaises* (rééd. 1981). Paris: P.U.F. Coll. "Que sais-je?"

Mouloud, N. 1969. *Langage et Structures, Essais de Logique et de Sémiologie* (réd.). Paris: Payot, p. 100.

Nelson, K. 1977. "The conceptual basis for naming". In J. MacNamara (Éd.), *Language Learning and Thought*. Pp. 117-136. New York: Academic Press.

Piaget, J. y B. Inhelder. 1966. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: éd. P.U.F.

Piaget, J. y B. Inhelder. 1966. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: éd. P.U.F.

Piaget, J. 1968. *Formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: éd. Delachaux et Niestlé.

Pineaux, J. 1975. *Proverbes et Dictons Français*. Paris: éd. P.U.F. Coll."Que sais-je?"
Rey, A. y S. Chantreau. 1979. *Dictionnaire des expressions et des locutions figurés*. Paris: éd. des Usuels du Rober.
Schlesinger, I. M. 1971. "Production of utterances and language acquisition". In D. I. Slobin (Éd.), *The ontogenesis of Grammar*. Pp. 63-101. New York: Academic Press.
Todorov, T. 1977. Théories du Symbole. Paris: éd. du Seuil.

8.- Annexes - Tests Expérimentaux: Quelques commentaires

Pour nous limiter à une partie du travail de réflexion auquel ce thème a pu donner lieu, nous présentons ici les résultats, obtenus après que, partant d'une sélection d'expressions très usuelles, l'on a effectué l'élaboration et la passation d'une série de huit tests expérimentaux, sur un total de 8 groupes d'étudiants étrangers (du C.I.E.F., Faculté Claude Bernard, Université Lyon II), soit 132 personnes, et sur une durée de 2 ans.

La série de tests proposée devait initialement être mise en rapport avec les problèmes cognitifs que soulève l'acquisition des faits de langue et de discours dits idiomatiques. Nécessairement succincte, la réflexion se limitera ici à faire référence aux résultats les plus saillants, compte tenu de la façon dont les tests eux-mêmes ont été conçus. L'expérience rapportée permet en effet de faire à ce sujet quelques remarques très générales:

8.1. Mentionnons tout d'abord *le cas des deux groupes* III, IV, (trente-sept sujets) que nous devons traiter à part. Pour ces deux groupes, le nombre d'heures dont nous disposions étant en fait plus réduit, c'est à un rythme d'environ deux tests par semaine et sans aucune sorte de préparation que l'expérience a eu lieu. Ces conditions différentes de réalisation a très sensiblement influencé la courbe des résultats: la difficulté de la tâche explique sans doute que les résultats aient été dans ce cas beaucoup plus négatifs, et concrètement, qu'aucune question n'ait pu franchir le seuil des cinquante pour cent de "réponses acceptables". Ces résultats très faibles étaient apparemment prévisibles ; cependant, la banalité de la constatation cache en réalité un problème fondamental, qui est celui de l'imprévisibilité de l'organisation linguistique de ces séquences idiomatiques;

8.2. Soulignons pourtant que c'est dans cette série de tests (GIII, IV) que *l'activité de traduction et l'imagination* des apprenants se sont le mieux manifestées. Cela a été particulièrement visible pour le test 1-a et 1-b dont voici quelques exemples de traduction adéquate (a) ou inadéquate (b) ; de créativité (c):

(a) "être riche comme Krësus" (all.)
(b) "être myope comme une chauve-souris" (ang.)
"être pauvre comme une souris" (esp.)
"être bavard comme un moulin" (suédois)

"être blanc comme un fantôme" (ang.)
"être vieux comme la rue" (norvégien)
"être muet comme une huître" (ang.)
"être muet comme la nuit" (japonais)… etc.

(c) "être bavard comme un avocat"
"être prudent comme un Français"
"être vieux comme l'Acropole"
"être léger comme le vent"
"être blanc comme un nuage"
"être courageux comme David"
"être courageux comme un Viking" … etc.

8.3. Pour reprendre aussi les résultats de *l'évaluation opérée para l'apprenant* lui-même au plan de la compréhension et pour les tests 1, 2, 3, l'on doit dire que si l'on n'a pas jugé utile de les reporter sur la grille des résultats généraux, c'est principalement parce que les variations enregistrées par rapport aux pourcentages des "réponses acceptables", "réponses inadéquates" et "non réponses", n'ont jamais oscillé que de zéro à trois pour cent au maximum; autrement dit, il y a eu une bonne correspondance entre les résultats obtenus pour la mémorisation et ceux de l'estimation des apprenants vis-à-vis de leur compréhension;

8.4. Quant à la première impression qui se dégage de *l'ensemble de ces résultats*, elle serait que globalement, ils ont été assez positifs si l'on tient en compte le fait que les "creux" (bas pourcentages de réussite) correspondent de mode général aux expressions qui, soit avaient été intégrées à titre "d'essai", soit ont paru plus difficiles au plan de la compréhension. Par ailleurs, les "sommets" (hauts pourcentages de réussite) révèlent que la rétention a été relativement positive et la compréhension de même effective, le pourcentage moyen dépassant dans la majorité de ces cas-là, le cap des cinquante pour cent de "réponses acceptables";

8.5. Une seconde impression serait pourtant qu'il devient moins simple d'*interpréter aussi sûrement ces résultats*, lorsqu'on considère la façon dont les tests eux-mêmes ont été élaborés. En effet, bien qu'il reste à la base de notre élaboration, la préoccupation de varier les modèles et d'organiser au mieux les éléments pour faciliter la réalisation de la tâche, il reste d'un autre côté, que quelques-uns des principes retenus ne sont finalement pas assez opératoires et ont de ce fait vraisemblablement aussi "relevé" le taux de réussite;

8.6. Ainsi *par exemple*, le type de critère Vrai / Faux (test 3) demeure insuffisant pour parvenir à tester la compréhension et a dû être complété par l'estimation de l'apprenant; de même pour le Q.C.M. (test 4) il aurait sans doute fallu un minimum de cinq possibilités pour rendre efficacement compte de la compréhension-mémorisation;

proposée qui explique que les résultats de ce test (4) n'apparaissent pas parmi les meilleurs. Pour le test (5) le problème de la compréhension s'est encore posé plus nettement puisque, à côté des pourcentages assez positifs de la première partie (5-a), ceux de la deuxième partie (5-b) ont été beaucoup plus faibles: sur un total de cent-une copies, nous avons en effet compté deux cent cinq exemples seulement, ce qui représente environ deux exemples fournis par sujet au lieu de cinq. Ainsi, bien que les exemples donnés révèlent une réelle, compréhension, leur nombre laisse supposer que la compréhension des dix expressions choisies n'ait pas été aussi précise qu'on aurait pu le penser en considérant les premières réponses (5-a);

8.7. Ce sont *les tests de contextualisation* (6-a, 6-b, 7) qui ont pu en fait donner la plus grande satisfaction, car même quand les substitutions (6-b) ont été mal formulées, elles ont pu témoigner d'une véritable compréhension, et cela constitue à nos yeux un argument de plus en faveur de l'hypothèse (longuement développée par ailleurs (3)) qui souligne le rôle important du contexte dans les processus d'acquisition des expressions idiomatique;

8.8. En dernier lieu, le *test figuratif* (8) fondé sur les correspondances entre les conduites verbales et les images, peut également être considéré comme une expérience positive, dans la mesure où les hypothèses théoriques concernant la place primordiale de l'image dans formation du concept (4), ont été directement confirmées: en restant parmi les meilleurs pourcentages, ces résultats montrent donc à leur tour que la donnée figurale peut sensiblement favoriser la reconstruction (sémantique) des caractéristiques verbales;

8.9. Reste à préciser, parce que l'ensemble de ces réponses ne peut pas en rendre compte, qu'entre les "réponses acceptables" et les "réponses inadaptées", l'on trouve toute *une série d'approximations* qui pourraient être tenues pour de "bonnes erreurs": en effet, erreur linguistique peut parfois signifier " acquis mal fixé ", mais rarement "acquis nul", car si l'erreur a porté sur le mot, "l'idée qui était là" reste le plus souvent valable; relevons par exemple:

"orgueilleux" comme un paon" / approximation
"prudent comme *une vipère*" / particularité
"bavard comme *un oiseau*" / généralité
"muet comme *un poisson*" / généralité

8.10. *Concluons* en disant que, lors des activités centrées sur ce vocabulaire typique du "langage commun", l'intérêt toujours très soutenu des participants va en général au-delà de la simple curiosité que suscite de prime abord le langage figuré. L'apprenant, c'est certain, a conscience du fait que l'acquisition de ces unités signifiantes procède d'une authentique pratique langagière et qu'il se trouve ici confronté en profondeur au fonctionnement de la langue. Sans elles, au demeurant, il n'aurait qu'une vision tronquée de l'idiome avec lequel il souhaite apprendre à communiquer. Toutefois, si

l'on veut tendre vers cet idéal qui se donne pour but la mise en place des meilleurs schémas possibles de compréhension et de production, un long travail d'investigation continuera sans nul doute à être indispensable… Restant en effet encore bien loin d'un taux d'échec nul, l'on ne peut que vérifier ce qu'Eddy Roulet avait déjà observé en notant que notre capacité de décrire une langue dépasse de beaucoup notre capacité d'expliquer comment elle s'acquiert.

Dire que le domaine des expressions idiomatiques est un domaine éminemment autochtone, c'est dire en contrepartie, que le non natif pourra souvent se trouver sur ce terrain désarçonné… Ainsi, dans son introduction, le *Dictionnaire des Expressions et des Locutions Figurées* rappelle-t-il très à propos que: "*Parmi les éléments de la langue qu'il faut acquérir pour s'exprimer, figurent non seulement les mots, mais aussi les groupes de mots plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois, et toujours dans leur valeur. Cette constatation, les étudiants qui apprennent le français la font quotidiennement. Avec les séquences idiomatiques, les apprenants étrangers adultes ont à surmonter un certain handicap qui, effectivement est autant linguistique que socioculturel*".

TEST / 1

	Constructions locutives	-a-	-b-	-c-	-d-
	La comparaison simple articulée sur l'adverbe "comme"	Retrouvée	Traduite	Inventée	Absente
1	(être) aveugle comme…				
2	(être) muet comme…				
3	(être) sourd come….				
4	(être) vieux comme…				
5	(être) riche comme…				
6	(être) pauvre comme…				
7	(être) clair comme…				
8	(être) heureux comme…				
9	(être) lourd comme…				
10	(être) trempé comme…				
11	(être) têtu comme…				
12	(être) courageux comme…				
13	(être) fidèle comme…				
14	(être) bavard comme…				
15	(être) malin comme…				
16	(être) prudent comme…				
17	(être) rusé comme…				
18	(être) sage comme…				
19	(être) fier comme…				
20	(être) blanc comme…				

Remarques:

-a- Retrouvée : Je la connais en français.

-b- Traduite : Je la connais dans ma langue maternelle, ou dans une autre langue (je précise laquelle), et je peux (b1) ou je ne peux pas (b2) la traduire.

-c- Inventée : Je l'invente parce que je ne la connais ni en français, ni dans une autre langue.

-d- Absente : Je ne peux ni la retrouver, ni la traduire, ni l'inventer.

En a-b-c- : Possibilité de donner une ou plusieurs réponses.

TEST / 2

Complétez la liste A en vous aidant de la liste B.

	A	B
1	(être)	comme un chien
2	(être)	comme Crésus
3	(être)	comme une carpe
4	(être)	comme l'eau de roche
5	(être)	comme un renard
6	(être)	comme Job
7	(être)	comme un âne
8	(être)	comme une taupe
9	(être)	comme un roi comme un poisson dan l'eau
10	(être)	comme une pie
11	(être)	comme un éléphant
12	(être)	comme un serpent
13	(être)	comme neige
14	(être)	comme une soupe
15	(être)	comme un pot
16	(être)	comme une image
17	(être)	comme Hérode
18	(être)	comme un lion
19	(être)	comme un signe
20	(être)	comme un paon comme un pou comme Artaban

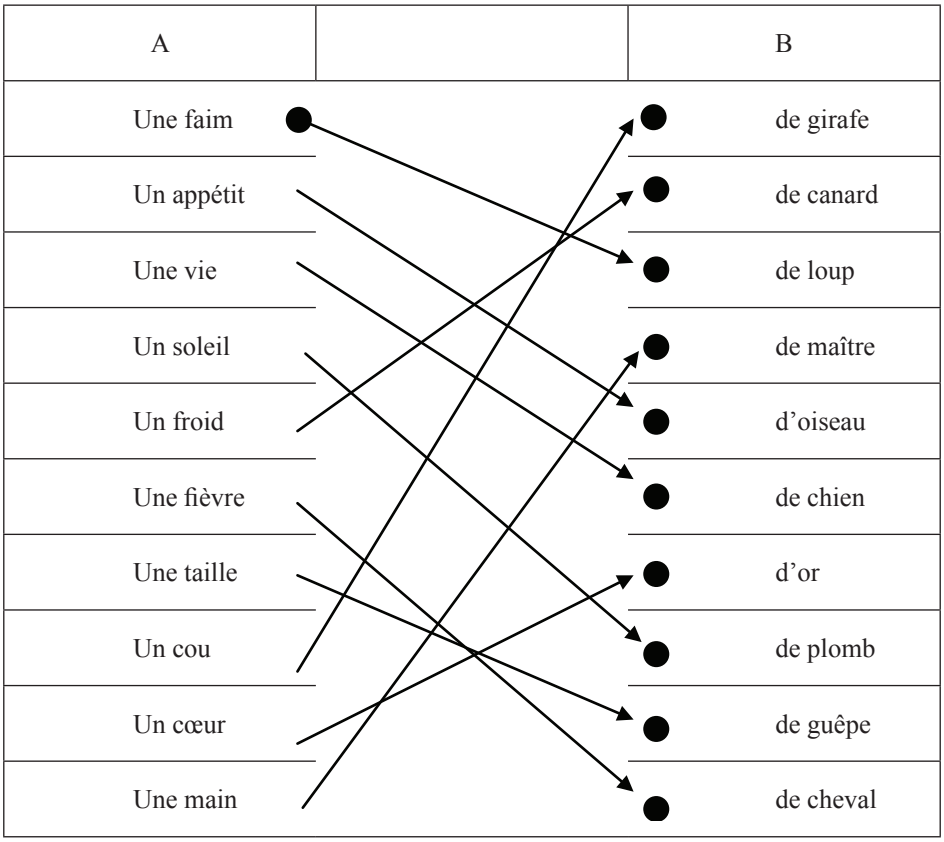
RÉPONSES
TESTS/ 1-2

Complétez la liste A en vous aidant de la liste B.

	A	B
1	(être) fidèle comme…	comme un chien
2	(être) riche comme…	comme Crésus
3	(être) muet comme…	comme une carpe
4	(être) clair comme…	comme l'eau de roche
5	(être) rusé comme…	comme un renard
6	(être) pauvre comme…	comme Job
7	(être) têtu comme…	comme un âne
8	(être) aveugle comme…	comme une taupe
9	(être) heureux comme…	comme un roi comme un poisson dan l'eau
10	(être) bavard comme…	comme une pie
11	(être) lourd comme…	comme un éléphant
12	(être) prudent comme…	comme un serpent
13	(être) blanc comme…	comme neige
14	(être) trempé comme…	comme une soupe
15	(être) sourd comme…	comme un pot
16	(être) sage comme…	comme une image
17	(être) vieux comme…	comme Hérode
18	(être) courageux comme…	comme un lion
19	(être) malin comme…	comme un signe
20	(être) fier comme…	comme un paon comme un pou comme Artaban

TEST / 3 RÉPONSES

A chaque élément de la liste A, faites correspondre un élément de la liste B.
Indiquez ces correspondances en mettant des flèches (● ⟶ ●)



TEST/ 4- RÉPONSES

Mettez une croix (X) dans la case VRAI ou FAUX suivant qu'il y a ou qu'il n'y a pas correspondance avec l'expression proposée.

	VRAI	FAUX
ÉCRIRE COMME UN CHAT		
1. - avoir une belle écriture		X
- écrire très mal	X	
DORMIR À POINGS FERMÉS		
2. - être mort depuis longtemps		X
- être dans un profond sommeil	X	

DANSER DEVANT LE BUFFET

3.	- n'avoir rien à manger	X
	- avoir beaucoup bu d'alcool	X

METTRE LES PIEDS DANS LE PLAT

4.	- agir de façon indiscrète et maladroite	X
	- arriver à l'heure du repas	X

PÊCHER EN EAUX TROUBLES

5.	- retrouver un objet perdu	X
	- tirer profit du désordre	X

BRÛLER SA DERNIÈRE CARTOUCHE

6.	- tenter sa dernière chance	X
	- ne pas savoir quoi répondre	X

AVOIR LA BOSSE DES "MATHS"

7.	- avoir horreur des mathématiques	X
	- avoir des aptitudes pour les mathématiques	X

LE JEU N'EN VAUT PAS LA CHANDELLE

8.	- la chose n'en vaut pas la peine	X
	- la chose proposée est impossible	X

S'EN LAVER LES MANIS

9.	- être incapable de prendre une décision	X
	- dégager sa responsabilité	X

TIRER D'UN MAUVAIS PAS

10.	- sortir d'une situation difficile	X
	- commencer mal une affaire	X

TEST / 5- RÉPONSES

Mettez une croix dans la case [X] qui correspond le mieux à la situation décrite.
(Une réponse)

1.	Quelqu'un arrive à un résultat ridicule après avoir fait de grands efforts, on peut dire:	
	- la montagne accouche d'une souris	X
	- il a vendu la peau de l'ours	
	- il a tué la poule aux œufs d'or	

2. De quelqu'un qui ne gagne pas suffisamment d'argent pour vivre, on peut dire:
   - qu'il a du pain sur la planche
   - qu'il tient le haut du pavé
   - qu'il n'arrive pas à joindre les deux bouts X

3. Un homme s'est lancé dans une affaire, et il a beaucoup de difficultés pour la mener à bien, on dira:
   - il l'a échappé belle
   - qu'allait-il faire dans cette galère ? X
   - il tire les marrons du feu

4. De quelqu'un qui est très pressé d'arriver à faire ce qu'il veut, on dira:
   - il brûle les étapes X
   - il se met à plat ventre
   - il est au pied du mur

5. Une personne qui semble vous donner de trop grands espoirs:
   - elle monte sur ses grands chevaux
   - elle vous promet monts et merveilles X
   - elle vous prend la main dans le sac

6. De quelqu'un qui n'est pas dans son état accoutumé, on dirait:
   - il a pris la clé des champs
   - il a plus d'un tour dans son sac
   - il n'est pas dans son assiette X

7. Lorsque dans l'obscurité, on peut facilement confondre les choses, on dit que:
   - la nuit tous les chats sont gris X
   - l'on voit trente-six chandelles
   - l'on tombe de la dernière pluie

8. Pour dire qu'il est impossible de faire deux choses à la fois, on dit qu'on ne peut pas:
   - être entre l'enclume et le marteau
   - être au four et au moulin X
   - être entre deux eaux

9. Lorsqu'on souhaite venir en aide à quelqu'un on dit qu'on va:
   - lui donner un coup de pouce X
   - prendre le taureau par les cornes
   - mettre la charrue devant les bœufs

10. En parlant d'une chose sans importance, on dit:
    - il y a anguille sous roche
    - il n'y a pas de quoi fouetter un chat X
    - il faut mettre les points sur les i

TEST / 6-.RÉPONSES

6 – a

Faites correspondre à chacune des expressions, un verbe de la liste suivante:

(CHERCHER) – (PARTIR) – (COUPER) – (DORMIR) – (FAIRE) – (S'EN VOIR) – (TROUVER) – (TIRER) – (DONNER) – (SAISIR)

(1) (**FAIRE**) d'une pierre deux coups.
(2) (**PARTIR**) du bon pied.
(3) (**DONNER**) sa langue au chat.
(4) (**DORMIR**) sur ses deux oreilles.
(5) (**TROUVER**) chaussure à son pied.
(6) (**SAISIR**) la balle au bond.
(7) (**COUPER**) un cheveu en quatre.
(8) (**S'EN VOIR**) de toutes les couleurs.
(9) (**CHERCHER**) midi à quatorze heures.
(10) (**TIRER**) la couverture à soi.

6 – b

Choisissez parme les dix expressions données ci-dessus, cinq expressions et trouvez pour chacune d'elles une "situation-exemple".

TEST / 7- RÉPONSES

7– a

Lisez ce texte, puis soulignez dans le dialogue les expressions qui vous semblent être idiomatiques.

"Jacqueline et son ami Jean-Pierre sont assis à la terrasse d'un café. Il fait beau, et ils ont mille choses à se dire. Aujourd'hui, Jean-Pierre est très bavard, parce qu'il raconte à Jacqueline les péripéties (1) de son récent voyage au Portugal.

Jacqueline : - Dis-moi finalement, Luc, a-t-il fait ce voyage avec toi?

J. Pierre : - Ah, ça non ! Il faut dire qu*'on entend comme chien et chat*. On n'a pas du tout les mêmes goûts: j'aime *faire la grasse matinée*, il aime se lever tôt ; j'aime sortir le soir, lui, *il se couche avec les poules*!
Bref, on ne serait jamais arrivé *à accorder nos violons*… Alors, j'ai préféré partir tout seul.
Mais je dois dire que *je m'en suis vu de toutes les couleurs*, pour me faire comprendre, là-bas. Luc parle bien le portugais, moi non.

En plus, dans le train, *on a fait main basse sur* mon sac de voyage qui contenait la totalité de l'argent que j'avais économisé pendant l'année. Je me suis retrouvé *pauvre comme Job*. Quand je m'en suis aperçu, je t'assure que *je riais jaune* ! "Allons, bon, me suis-je dit, sans argent est sans papiers*, me voilà dans de beaux draps!"*

Heureusement, on a retrouvé les papiers, et puis, j'ai téléphoné à mon père: il n'a pas l'habitude de *me mettre les bâtons dans les roues* et il a bien voulu me prêter un peu d'argent pour que je puisse continuer mon voyage".

(1) aventures

7– b

Reconstituez le dialogue en remplaçant chacune des expressions idiomatiques que vous avez relevées, par énoncé "synonyme" pouvant convenir dans ce contexte.

TEST / 8- RÉPONSES

Pour compléter ce texte, choisissez parmi les dix expressions données, celle qui correspond à chaque espace blanc.

"Lundi dernier, j'ai demandé à Claude de me prêter de l'argent. J'avais besoin _____ de 5000 Francs suisses. **(5)** Seulement Claude a fait _____, et je n'ai pas insisté.

Je ne **(3)** sais pas si tu es de mon avis, mais je trouve que depuis qu'il est devenu directeur-adjoint, il est fier _____. **(7)**

Il ne veut plus sortir avec nous comme avant, et il se permet même de nous regarder _____ . Son attitude me déplaît. **(6)**

Pour qui se prend-il ? Il se croit peut-être _____ ?

Avant de te répondre _____ , **(8)** il te regarde _____ , **(4)** comme si on **(10)** était un impertinent.

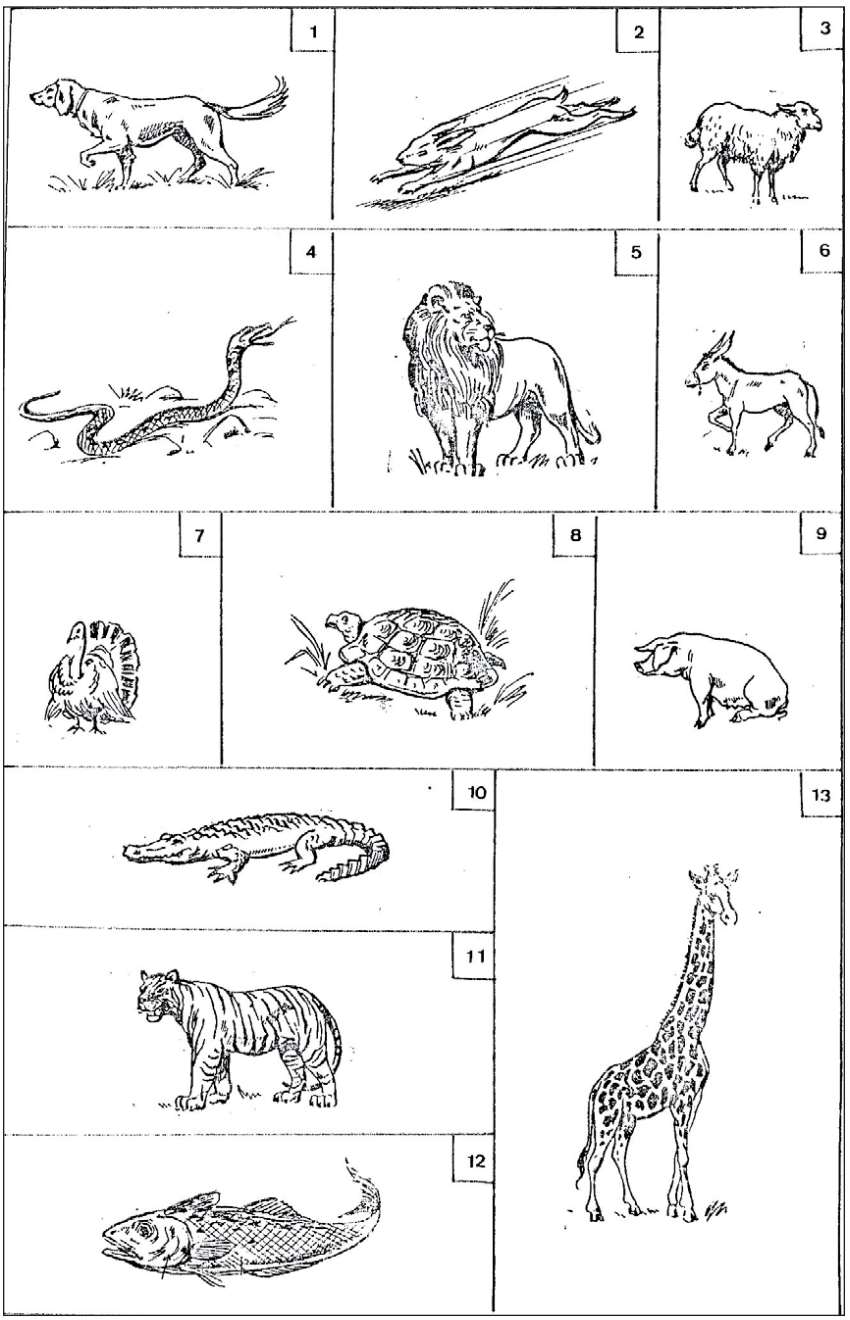
Il faut dire que maintenant, il vit _____ . Pour aller au bureau, il se met _____ , et puis il paraît qu'il veut encore **(9)** changer de voiture… **(1)**

Peut-être que ce qu'il gagne, _____ , comme il dit, mais enfin, il a une bonne situation. Alors s'il avait voulu, il aurait bien pu me le prêter, cet argent, non ?" **(2)**

(1)– sur un grand pied
(2)– ce n'est pas le Pérou
(3)– la sourde oreille
(4)– sorti de la cuisse de Jupiter
(5)– sur-le-champ
(6)– par-dessus l'épaule
(7)– comme un paon
(8)– du bout des lèvres
(9)– sur son trente-et-un
(10) – de haut en bas

TEST / 9

Retrouvez l'expression idiomatique à partir de l'image

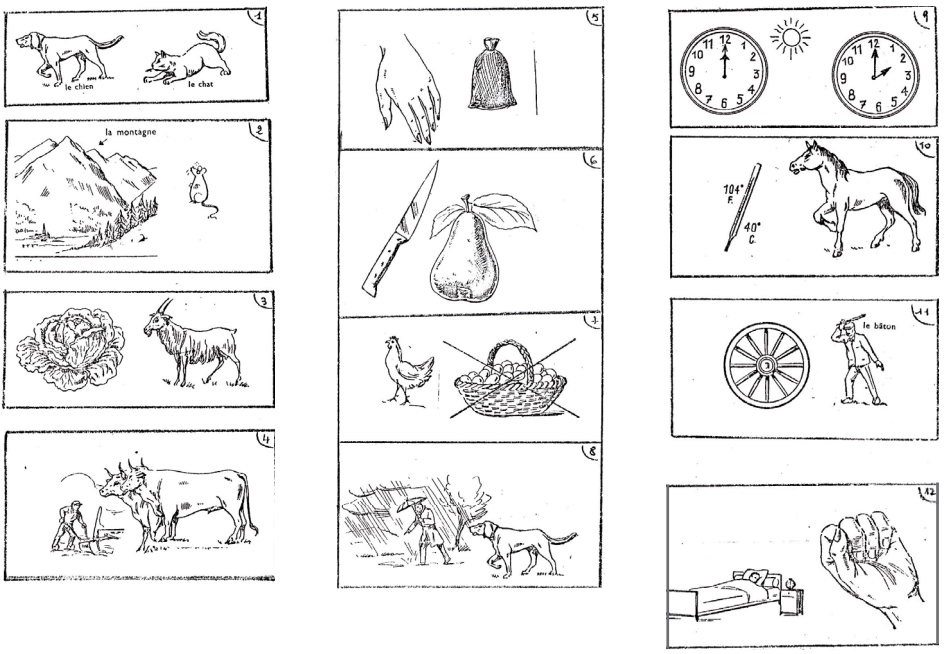


TEST / 9- RÉPONSES

1	Etre fidèle comme un chien
2	Courir comme un lapin
3	Etre doux comme un mouton
4	Etre prudent comme un serpent
5	Etre courageux comme un lion
6	Etre têtu comme un âne
7	Etre fier comme un paon
8	Etre lent comme une tortue
9	Etre sale comme un cochon
10	(Verser) des larmes de crocodile
11	Etre jaloux comme un tigre
12	(Rester) muet comme une carpe
13	Avoir un cou de girafe

TEST / 10

Retrouvez les douze expressions idiomatiques à partir des images



TEST / 10- RÉPONSES

1	S'entendre comme chien et chat
2	La montagne accouche d'une souris
3	Ménager la chèvre et le chou
4	Mettre la charrue devant les bœufs
5	Prendre la main dans le sac
6	Couper la poire en deux
7	Tuer la poule aux œufs d'or
8	Faire un temps de chien
9	Chercher midi à quatorze heures
10	Avoir une fièvre de cheval
11	Mettre les bâtons dans les roues
12	Dormir à poings fermés