

**TRAITEMENT DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES
EN FRANÇAIS L2 : QUESTIONS D'INFLUENCE**

Henry Tyne

Université de Perpignan Via Domitia et VECT

Mots-clés

Concordance – expression idiomatique – influence – jugement – transfert

Keywords

Concordance – idiomatic expression – influence – judgement – transfer

Résumé

Il existe une quantité considérable d'études témoignant du transfert de la L1 vers la L2. Au-delà des influences prévisibles tels que l'accent ou les erreurs de morphosyntaxe, on trouve également des cas de transfert plus positif, que ce soit sous forme d'un savoir universel concernant le fonctionnement du langage ou comme des normes sociolinguistiques forgées par l'expérience en L1. Cet article se donne pour objectif d'étudier la manière dont les apprenants appréhendent des formes en L2 et leur connaissance de formes équivalentes en L1 à partir de stimuli différents. Il apparaît que les jugements d'expressions figées en L2 varient en fonction du stimulus en L2 (concordances vs. définitions dictionnaires) et que l'augmentation du temps d'immersion dans la L2 joue sur le degré de certitude dans les réponses.

Abstract

There is a considerable amount of evidence of transfer from L1 to L2. Putting aside obvious areas of influence such as accent or morphosyntactic errors, more positive transfer also takes place, whether in the form of universal knowledge about how language works or as sociolinguistic norms shaped by L1 experience. This article looks at learners' judgments of L2 forms and their relative knowledge of equivalent L1 use using different stimuli. It shows how judgments of fixed expressions in L2 differ according to the L2 stimulus (concordances vs. dictionary definitions) and how the amount of time spent in the L2-speaking environment seems to affect the degree of certainty.

Introduction¹

La question de l'influence de la L1 (langue première) en L2 (langue seconde) a été très largement décrite dans la littérature traitant de l'acquisition, suscitant de nombreuses réflexions sur les différents types d'influence (Benson, 2002). C'est d'ailleurs traditionnellement un domaine privilégié pour l'étude des erreurs en L2. Or, la question de l'influence de la L1 ne doit pas se limiter à la seule étude des erreurs et il existe aussi des influences plus « positives » (sans doute beaucoup plus que l'on ne l'imagine). Au-delà de l'influence du système linguistique L1, il existe des pratiques et des connaissances qui se mettent en place lors de l'acquisition de la L1 (Slobin, 1997) et il en résulte que l'apprenant aborde la L2 avec ce qu'il sait déjà ou a l'habitude de faire : l'apprenant n'entre pas dans l'acquisition d'une L2 vierge de toute notion et de tout comportement ; il a des idées, des représentations, des attentes, des façons de faire, etc. Cet article se donne pour objectif d'étudier la question du traitement d'expressions figées en français L2 en lien justement avec la L1 en essayant de voir dans quelle mesure le type de stimulus (la manière dont se présentent les expressions) permet ou non à l'apprenant de former une opinion alors qu'il n'a pas forcément la compétence nécessaire en L2 pour bien saisir le sens.

1. Influence et savoir-faire en langue

Selon Shaw (1992 : 9), d'après le modèle de Coseriu (1980), il y aurait des éléments « universels et disponibles à tous les locuteurs de toutes les langues » (au niveau interactionnel basique, connaissance du monde...) ainsi que des éléments « universels en ce sens qu'ils peuvent être utilisés dans toutes les langues connues du locuteur » (au niveau cognitif). L'idée d'un savoir-faire universel en langue est reprise par Schlieben-Lange (1998) dans ce qu'elle nomme le « savoir élocutionnel », c'est-à-dire le fait d'aborder la communication en L2 à travers ce que l'on sait déjà faire dans sa ou ses langues sous forme de « techniques universelles ». Cette idée selon laquelle les locuteurs tendent à « parler des choses de façon que les autres comprennent » (Schlieben-Lange, 1998 : 261) n'est pas sans rappeler la notion anthropologique de distance communicative à l'étude des différences fondamentales (médiales) qui sous-tendent les productions orales et écrites (Koch et Oesterreicher, 2001).

La plupart des travaux récents portant sur la maîtrise de la variation par l'apprenant en L2 (par ex. voir Dewaele & Mougeon, 2002 ; Dewaele, 2007 ; Regan et al., 2009) présentent celle-ci comme un phénomène positif qui se met en place progressivement (Rehner & Mougeon, 1999) : autrement dit, il y a des variables que les apprenants ne maîtrisent ou ne connaissent pas *a priori* et qui se mettent en place au fur et à mesure de l'acquisition (par ex. pour le français : *ne* de négation, *on/nous*,

1. Je remercie les deux relecteurs anonymes pour leurs remarques et suggestions.

schwa variable, etc.). Et on peut se demander si certains de ces éléments arrivent « naturellement » dans les stades avancés (cf. les stades de développement chez Bartning & Schlyter, 2004 ; voir aussi Bartning, 1997, 2009) comme la cerise sur le gâteau en quelque sorte, ou si l'arrivée tardive n'est pas plutôt due à la nature de l'input (langue majoritairement standard, absence de variation, etc. – cf. Deweale & Mougeon, 2002 ; voir aussi Gadet & Tyne, 2007). Ces deux explications ne sont pas incompatibles. Mais il s'agit surtout dans ces cas d'éléments spécifiques à la langue (cf. la distinction de Shaw, 1992), comme le *ne* de négation variable en français, par exemple, que l'apprenant n'est pas susceptible de connaître avant d'apprendre la langue et, surtout, qu'il n'est pas en mesure de deviner à partir de sa compétence sociolinguistique ou ses connaissances générales. En revanche, en regardant ailleurs que dans des aspects spécifiques à la langue, on peut observer une autre facette de la compétence sociolinguistique, portée davantage sur des traits généraux en langues. Ainsi, par exemple, quand on observe la manière dont les apprenants jouent sur la variation selon une analyse fonctionnelle (différents types de communications requièrent des façons différentes de dire les choses), on peut s'attendre à ce qu'il y ait des éléments variables même chez des apprenants de niveau moyen voire peu avancé (Tyne, 2009).

La question de la maîtrise située de la L2 fait également penser à l'utilisation d'expressions ou d'idiomes en L2. Non pas parce que ces expressions sont facilement transférables d'une langue à l'autre (au contraire – voir Paris, ce volume) mais parce qu'elles font tout simplement partie du fonctionnement ordinaire des langues (Lakoff & Johnson, 2003) et sont à ce titre incontournables (Laufer, 2000 : 194). Ce que l'on appelle plus généralement le langage « préfabriqué », c'est-à-dire des séquences figées que l'on utilise spontanément, est problématique en L2. Certes, dans les premiers stades de l'acquisition en particulier, on observe leur apparition sous forme de *chunks* non analysés (Myles et al. 1998, 1999). Mais pour ce qui est de l'emploi de la phraséologie en L2 on voit qu'il s'agit d'un enjeu important témoignant avant tout d'une maîtrise avancée de la langue (Forsberg, 2008). La question de l'automatisme et la fluence en L2 (cf. André & Tyne, 2012) est également liée la question des connaissances collocationnelles et phraséologiques (Hilton, 2008) et l'acquisition dite « lexicale » se trouve prise en compte dans l'acquisition de la lexico-grammaire, tant le langage s'appuie sur des ensembles formant des unités prêtes à l'emploi (Nation, 2001 ; Hoey, 2005).

En ce qui concerne l'utilisation d'expressions idiomatiques en L2, la L1 peut jouer un rôle selon la proximité perçue entre les expressions en L1 et en L2 (Laufer, 2000). Par ailleurs, comme le remarque Hilton (2008 : 84), il existe en L2 des « syntagmes erronés mais fluides [qui] correspondent à des préfabriqués dans la L1 ». La maîtrise de la L2 concerne donc à la fois le choix des idiomes (ou leur évitement) mais aussi l'emploi spontané de ceux-ci comme unités « fluentes » en L2. Mais

avant même de considérer la question de l'utilisation des expressions idiomatiques dans des productions en L2, on peut aussi réfléchir à la simple connaissance (ou reconnaissance) de celles-ci par les apprenants.

L'étude dont nous présentons ici les résultats pose la question du traitement par les apprenants des expressions figées en L2. Ces expressions contiennent des emplois de mots polysémiques désignant des parties du corps humain (*œil-yeux, nez, tête*). L'étude de Kellerman (1986) montre la possibilité de transfert de différents sens de mots polysémiques et établit que plus un terme est perçu en L1 comme étant proche du sens « prototypique » et plus il est perçu comme étant fréquent en L1, plus l'apprenant envisage la possibilité d'un transfert de la L1 vers la L2. C'est donc le fait d'envisager l'acceptabilité d'un terme en L2 basé sur ses intuitions en L1 que nous retenons ici. Dans cette étude nous essayons de voir dans quelle mesure les apprenants du français arrivent à juger de l'acceptabilité ou non d'expressions alors qu'ils ne les comprennent pas forcément et qu'ils sont en réalité guidés par des intuitions forgées en grande partie par leur L1, mais aussi par certaines informations dans le stimulus en L2.

2. Etude

2.1. Méthode

Nous avons élaboré un questionnaire auquel ont été invité à répondre des groupes d'étudiants Erasmus à l'Université de Perpignan². Les étudiants Erasmus ont comme particularité de former un groupe très hétérogène à certains égards : niveaux différents, L1 différentes, cultures différentes, etc. Mais il y a aussi des éléments qui nous permettent de les rassembler : ils sont tous originaires de pays européens et ont à peu près le même âge ; ils sont venus en France pour apprendre le français ; ils suivent les mêmes cours de langue (en plus des cours disciplinaires) ; ils sont arrivés en France au même moment. Le présent travail s'appuie sur de simples questions auxquelles répondent les étudiants après consultation d'un stimulus. C'est le fait qu'un apprenant puisse juger d'une expression en L2 ou qu'il puisse éventuellement accepter ou non qu'il existe une expression équivalente dans sa L1³ qui nous intéresse à ce stade et non les éventuelles différences dues aux origines

2. Je tiens à remercier les étudiants de Master de l'Université de Perpignan qui ont permis de réaliser cette étude dans de bonnes conditions et qui ont participé à l'élaboration de la problématique.

3. La question de l'universalité de certains types d'expressions (en particulier les métaphores) a suscité beaucoup d'intérêt, notamment depuis la publication de l'ouvrage de George Lakoff et Mark Johnson (2003 [1980]). Or, comme le souligne Kövecses (2005, 2008), la diversité et la variation d'une langue ou d'une culture à l'autre sont aussi remarquables. Toutefois, on peut postuler l'existence d'expressions (ou types d'expressions) plus ou moins équivalentes entre langues, entre cultures, surtout pour des langues et des cultures relativement proches. Justement, en ciblant ici des expressions comportant des mots désignant des parties du corps humain, nous faisons le pari de recoupements (au moins partiels) entre les langues étant donné l'universalité du corps humain comme source d'expressions (cf. Strecker 1993).

linguistiques. Celles-ci pourront être traitées ultérieurement, tout comme pourra être traitée la question de l'utilisation d'expressions figées et/ou non littérales dans des productions (écrites ou orales) en L2 (cf. Paris, ce volume).

Le questionnaire présentait une série de 12 expressions contenant des mots polysémiques (*œil-yeux*, *nez*, *tête*) présentées dans un ordre aléatoire. Chaque expression était accompagnée des questions suivantes :

1. est-ce que vous découvrez cette expression ici ?
2. est-ce que vous pensez que cette expression existe vraiment en français ?
3. est-ce que vous êtes sûr de comprendre cette expression ?
4. est-ce qu'il existe une expression équivalente utilisant le mot *œil-yeux*, *nez*, *tête* dans votre langue ?

Afin d'être sûr que les apprenants découvrent au moins une expression (dans le cas où ils aient une très bonne connaissance de la langue), nous avons rajouté dans chaque série deux expressions inventées (mais plausibles) pour chaque mot (voir en annexe). Les questions 2 à 4 étaient accompagnées d'une échelle allant de 1 (« je suis sûr que oui ») à 5 (« je suis sûr que non »). Un exemple type est donné en annexe. Il a été rappelé qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses ; les apprenants devaient répondre « spontanément », sans l'aide d'un dictionnaire, sans penser qu'ils seraient notés. Pour la question 4 nous n'avons pas demandé aux apprenants de fournir une traduction – il s'agissait simplement d'envisager la possibilité d'une expression équivalente dans leur L1 (qu'elle existe véritablement ou non).

Enfin, étant donné que le questionnaire allait se répéter à des périodes différentes⁴ nous avons changé la série d'expressions donnée à chaque nouvelle phase de l'enquête pour éviter que les étudiants répondent deux fois sur la même série. De plus, nous avons fait en sorte que chaque série soit présente dans les différentes phases de l'enquête. Lors de la première phase, par exemple, un tiers des apprenants a répondu à des questions concernant le mot *œil*, un tiers à répondu sur *nez* et l'autre sur *tête* ; et lors de la seconde phase, le même groupe qui avait répondu sur *œil* la première fois a ensuite répondu sur *nez*, et ainsi de suite. Chaque série de questions contenait deux variantes alternées, ce qui a permis de traiter chaque expression via deux stimuli différents : définitions dictionnaires simples (à partir de différents dictionnaires en ligne dont <http://fr.wiktionary.org/> et <http://www.le-dictionnaire.com/>) et concordances (principalement extraites de Leeds Internet Corpus : <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html> ; et Corpuseye : <http://corp.hum.sdu.dk/cqp.fr.html>).

4. Il était initialement prévu de faire remplir le questionnaire trois fois au cours du semestre mais pour des raisons logistiques la troisième phase n'a pu être réalisée que partiellement. Cet article ne porte donc que sur les résultats des deux premières phases qui concernent les étudiants (N=24) au début de leur séjour en France et deux mois plus tard. Nous nous référons aux deux phases sous la forme abrégée suivante : T1 (première phase, « temps 1 ») et T2 (deuxième phase, « temps 2 »).

Enfin, nous avons considéré les différentes expressions contenant les trois mots au même titre, c'est-à-dire que nous n'avons pas cherché à traiter ici les expressions de façon individuelle les unes par rapport aux autres (*œil* par rapport à *nez*, *œil* par rapport à *tête*...).

2.2. Hypothèses

Nos hypothèses étaient les suivantes :

1. l'incertitude quant aux jugements sera moindre lors de la seconde phase, c'est-à-dire après deux mois passés en France ; la confiance augmentera avec le temps du séjour (avec plus de « oui » que de « non » ; plus de « je suis sûr que oui/non » et moins de « j'ai un doute ») ;
2. le fait que les apprenants identifient une expression « équivalente » en L1 jouera un rôle quant à son acceptabilité en L2 et au degré de compréhension ;
3. le type de stimulus va également jouer un rôle, avec plus de certitude à partir des concordances lors de la deuxième phase de l'enquête étant donné le temps passé au contact de la L2 et l'habitude de comprendre et de juger à partir de données en L2 non accompagnées de définitions dans l'input « naturel ».

2.3. Résultats

Pour la première question (« est-ce que vous découvrez cette expression ici ? »), à laquelle les étudiants devaient répondre par « oui » ou « non », les résultats (voir la Figure 1) montrent que les étudiants ont eu l'impression de découvrir une majeure partie de ces expressions lors des deux phases de l'enquête (les taux varient entre 67,6 % et 78,6 %). Toutefois, le taux de réponses positives diminue lors de la deuxième phase pour les expressions accompagnées de définitions (DICT). En revanche, il n'y a quasiment pas de différence pour les expressions accompagnées de concordances : 72,3 % (T1) et 73 % (T2).

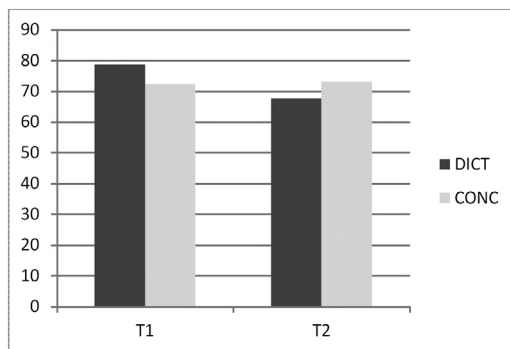


Figure 1. Pourcentage de réponses par *oui* pour la première question

Pour les questions 2 à 4, où il fallait répondre en donnant un score de 1 à 5, les résultats ne révèlent pas de tendances opposées pour les deux stimuli : un test de covariance indique une dépendance positive ($r =$ entre 0,79 et 0,99) dans tous les cas entre DICT et CONC. Autrement dit, là où une valeur augmente pour un stimulus on risque de trouver une augmentation pour l'autre stimulus. Mais au-delà de cette ressemblance générale concernant la répartition des scores, il y a des différences, notamment au niveau des pourcentages obtenus pour chaque score.

Pour la deuxième question (« est-ce que vous pensez que cette expression existe vraiment en français ? »), à laquelle les étudiants devaient répondre selon une échelle allant de 1 (« je suis sûr que oui ») à 5 (« je suis sûr que non »⁵) les résultats montrent que lors de la première phase (Figure 2) c'est l'incertitude qui l'emporte avec un pourcentage élevé dans les deux cas (DICT et CONC) pour le score moyen de 3 (« je pense qu'elle existe mais j'ai un doute »). Il y a peu de différences selon le stimulus.

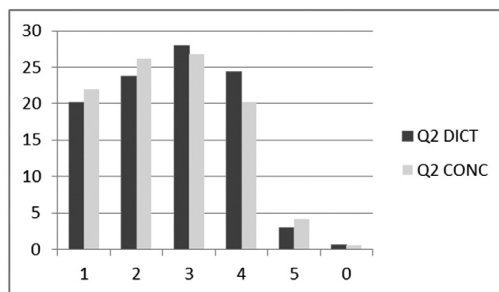


Figure 2. Répartition des réponses (%) à la question 2 : T1

En revanche, lors de la deuxième phase (Figure 3) on voit davantage d'incertitude pour les expressions accompagnées de concordances (33,3 % CONC vs 26,2 % DICT). Et tandis que le taux de réponses 1 (« je suis sûr que oui ») et 2 (« je suis presque sûr que oui ») pour l'acceptabilité des expressions accompagnées d'une définition (DICT) augmente (comparer les Figures 2 et 3), ce taux est en baisse pour les expressions présentées dans des concordances.

5. Le zéro indique des réponses manquantes.

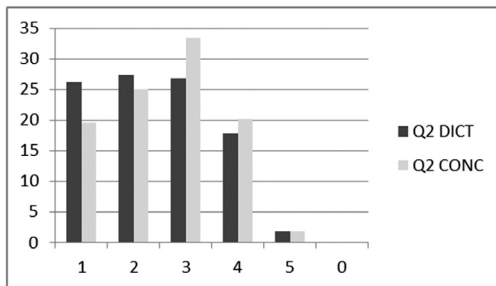


Figure 3. Répartition des réponses (%) à la question 2 : T2

On trouve des résultats similaires pour la question 3 (« est-ce que vous êtes sûr de comprendre cette expression ? »), à laquelle les étudiants devaient également répondre selon une échelle allant de 1 (« je suis sûr de comprendre ») à 5 (« je ne comprends pas »). Si on regarde les Figures 4 et 5, on voit que le taux d'incertitude est plus important pour les expressions accompagnées de concordances lors de la deuxième phase alors que les résultats pour les expressions accompagnées d'une définition restent quasi inchangés. Il n'y a pas d'augmentation massive de réponses « sûres » (1 ou 2 sur 5) témoignant d'une meilleure compréhension d'une phase à l'autre (voir les premières colonnes des Figures 3 et 4) ; et le taux est même en baisse dans la deuxième phase pour les expressions accompagnées de concordances (CONC).

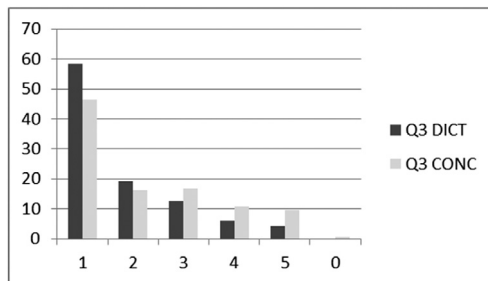


Figure 4. Répartition des réponses (%) à la question 3 : T1

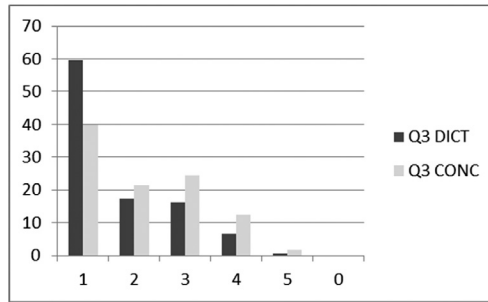


Figure 5. Répartition des réponses (%) à la question 3 : T2

Pour la quatrième question (« est-ce qu'il existe une expression équivalente dans votre langue ? »), à laquelle les étudiants devaient répondre selon une échelle allant de 1 (« je suis sûr que oui ») à 5 (« je suis sûr que non ») les résultats (Figures 6 et 7) montrent que le taux d'incertitude est plus élevé lors de la deuxième phase, surtout pour les expressions accompagnées de concordances. Les résultats négatifs (« je suis sûr que non » et « je suis presque sûr que non ») diminuent dans les deux cas (mais de façon massive dans le cas des expressions accompagnées d'une définition – DICT) tandis que les résultats positifs (« je suis sûr que oui ») augmentent uniquement dans le cas des expressions accompagnées d'une définition.

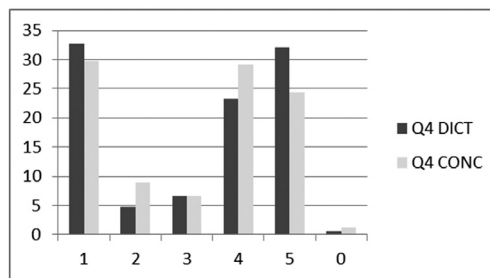


Figure 6. Répartition des réponses (%) à la question 4 : T1

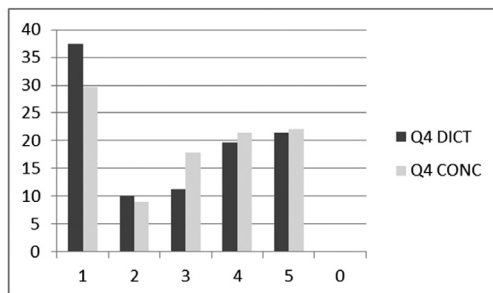


Figure 7. Répartition des réponses (%) à la question 4 : T2

Si on se réfère aux résultats présentés ici, on s'aperçoit que, dans le cas des expressions accompagnées de définitions (DICT), le taux de réponses positives « sûres » ou « presque sûres » (1 ou 2 sur 5) augmente d'une phase à l'autre pour les questions de 2 à 4 (comparer les Figures 2 et 3, 4 et 5, 6 et 7 : DICT). Ce n'est pas le cas des expressions accompagnées de concordances (CONC) où l'on voit, au contraire, davantage d'incertitude (le taux de 3 sur 5 augmente) d'une phase à l'autre (comparer les Figures 2 et 3, 4 et 5, 6 et 7 : CONC).

Quant au lien entre le traitement du stimulus en L2 (cf. les questions 2 et 3 : « est-ce que vous pensez que cette expression existe vraiment en français ? » et « est-ce que vous êtes sûr de comprendre cette expression ? ») et le fait d'envisager une expression équivalente en L1 (cf. la question 4 : « est-ce qu'il existe une expression équivalente utilisant le mot *œil-yeux*, *nez*, *tête* dans votre langue ? »), les Figures 8 et 9 montrent différentes tendances obtenues pour les couples de questions suivantes : 4-2 et 4-3. Autrement dit, nous avons cherché à savoir s'il y avait un lien entre le fait de dire qu'il y a (ou non) une expression équivalente en L1 et le degré de certitude qui se manifeste quant à l'expression en français L2. Afin de dégager des tendances générales, nous avons effectué des regroupements au niveau des types de réponses. Ainsi, la catégorie « PROX » (voir les deux premières colonnes des Figures 8 et 9) regroupe tous les cas de réponses identiques ou proches pour les questions 4 et 2 (Fig. 8) ou 4 et 3 (Fig. 9) sous forme d'un pourcentage. Par exemple, on peut voir dans la Figure 8 que dans 70 % des cas, les réponses obtenues aux questions 4 et 2 pour les stimuli accompagnés de définitions (première colonne DICT) sont soit identiques pour les deux questions (1-1, 2-2, 3-3...) soit proches (1-2, 2-1, 2-3, 3-2...). La catégorie « POS » regroupe les cas où les réponses sont de type similaire

dans les deux extrémités, c'est-à-dire qu'il a de la certitude⁶ de la part des apprenants qui donnent deux réponses plutôt positives (1-1, 1-2, 2-1) ou deux réponses plutôt négatives (5-5, 5-4, 4-5) ; « OPP » regroupe les cas où les réponses sont de type opposé, c'est-à-dire avec au moins trois degrés de différence (1-5, 5-1, 1-4, 4-1, 5-2, 2-5⁷) ; et « NEUT » regroupe les cas où les réponses dans les deux cas contiennent de l'incertitude (3-3, 3-2, 2-3, 3-4, 4-3).

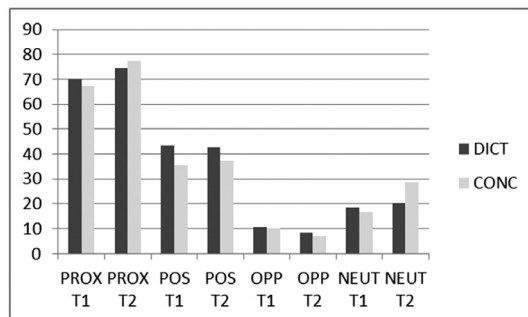


Figure 8. Pourcentage de réponses de types différents : Q.4 et Q.2

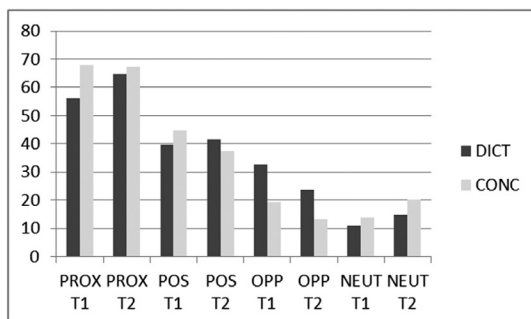


Figure 9. Pourcentage de réponses de types différents : Q.4 et Q.3

6. Rappelons que cette étude ne vise pas à évaluer le taux de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Ainsi, un apprenant peut bien très avoir un degré de certitude élevé tout en se trompant, et il peut être incertain et avoir raison.
 7. Si le regroupement des résultats sous forme de catégories a l'avantage de rendre plus visibles des tendances générales, certaines nuances sont gommées toutefois. Par exemple, dans la catégorie « OPP » le couple 5-1 est très commun dans certains cas (pour les questions 4 et 3, T1) et quasi inexistant dans d'autres (pour les questions 4 et 2, T2).

Un test de covariance indique une dépendance positive dans les deux cas ($r = 0,98$ pour 4-2 ; $r = 0,93$ pour 4-3). Autrement dit, les valeurs ont tendance à évoluer de façon semblable dans les deux cas et il n'y a pas de tendance inversée. Observons à présent le détail du mouvement au niveau des taux d'une phase à l'autre. On voit dans la Figure 8 que le pourcentage de réponses « à proximité » (qui sont les réponses les plus fréquentes) augmente pour les deux stimuli (cf. l'hypothèse 2) avec toutefois une augmentation plus importante dans le cas des expressions accompagnées de concordances (CONC). Autrement dit, dans ces cas, il y a plus de proximité lors de la deuxième phase entre les réponses à la question 4 (jugements quant à la L1) et les réponses à la question 2 (jugements quant à la L2). Mais on voit également que dans le cas des réponses les plus tranchées (POS et OPP), si les pourcentages restent quasi inchangés d'une phase à l'autre (on peut signaler toutefois que le pourcentage de POS est environ quatre fois supérieur à celui de OPP), c'est le stimulus sous forme de définitions (DICT) qui donne le taux le plus élevé. Pour ce qui est des réponses témoignant d'incertitude partagée (NEUT), on voit le taux augmenter pour les deux stimuli avec toutefois une augmentation plus nette pour l'évaluation des expressions accompagnées de concordances (CONC). Il semblerait que si, avec le temps, les apprenants gagnent en incertitude, le stimulus sous forme de concordance en crée davantage que celui accompagné de définitions.

Pour ce qui est des réponses aux questions 4 et 3, on voit (Figure 9) que le pourcentage de réponses « à proximité » (qui sont les réponses les plus fréquentes) augmente pour les expressions accompagnées de définitions (DICT) mais reste pratiquement inchangé pour les expressions accompagnées de concordances (CONC) (cf. l'hypothèse 2). Toutefois, le taux reste plus élevé dans les deux phases pour les expressions accompagnées de concordances. En ce qui concerne les réponses les plus tranchées (POS et OPP), si les pourcentages sont assez proches pour les deux stimuli dans le cas de POS (avec toutefois une légère baisse de T1 à T2 pour CONC alors que c'est la tendance inverse pour DICT) ce n'est pas le cas des pourcentages obtenus pour OPP qui, tout en étant inférieurs à ceux de POS, montrent une différence marquée entre DICT et CONC avec une baisse d'une phase à l'autre dans les deux cas. Quant aux réponses témoignant d'incertitude partagée (NEUT), on voit le taux augmenter pour les deux stimuli avec des pourcentages plus importants pour les stimuli accompagnés de concordances (CONC).

3. Discussion

Tout d'abord, concernant la première question portant sur le fait de découvrir les expressions pour la première fois (Figure 1), la baisse que l'on constate dans le taux de « oui » pour les expressions accompagnées de définitions est intéressante et semble aller dans le sens de notre première hypothèse : après une période passée dans la communauté cible il y a une meilleure connaissance de la langue cible ce

qui se traduit par une baisse du nombre de découvertes enregistrées. Quant aux réponses positives pour les expressions accompagnées de concordances, si le taux de « oui » lors de la première phase est plus bas que celui pour les expressions accompagnées de définitions (voir les deux premières colonnes de la Figure 1), il n'y a pas d'évolution entre les deux phases : les étudiants ont autant l'impression de découvrir les expressions lors de la deuxième phase que lors de la première phase. Ceci va à l'encontre de notre troisième hypothèse concernant le traitement du stimulus après une période d'exposition à un input naturel en langue cible.

Concernant le traitement des expressions inventées, il y a très peu de « non » dans les réponses (6 sur 96 réponses, réparties entre DICT et CONC, T1 et T2), ce qui montre que, globalement, celles-ci ont été évaluées correctement. Il convient toutefois de souligner que nous ne pouvons savoir si le taux général de « oui » ou de « non » que nous avons obtenu correspond à une quelconque « réalité » par rapport aux fréquences d'emploi dans la langue des expressions en question⁸ : on peut imaginer, par exemple, que les « oui, je découvre cette expression pour la première fois » correspondraient aux expressions les moins fréquemment employées dans la langue. Par ailleurs, il se peut d'ailleurs qu'un étudiant coche « non » pensant qu'il a déjà rencontré l'expression alors qu'il s'agit en fait d'une expression similaire, ou bien c'est (dans le cas du stimulus sous forme d'expressions accompagnées de définitions) parce qu'il comprend la définition avant tout, ce qui influe sur son choix... Mais le but de cette enquête n'était pas de juger de la pertinence absolue des choix des étudiants.

Quant au lien entre le fait d'imaginer une expression équivalente en L1 (question 4) et le traitement des expressions en L2 (acceptabilité pour la question 2 et degré de compréhension pour la question 3), les résultats semblent indiquer, contrairement à nos hypothèses, qu'il peut y avoir davantage d'incertitude lors de la seconde phase que lors de la première, c'est-à-dire après un temps d'immersion en France. Nous ne tenons compte ici ni de l'existence véritable d'expressions équivalentes en L1 ni de la prétendue distance interlinguistique (soulignons toutefois qu'il s'agit d'étudiants européens de L1 différentes⁹). Il y a certes une augmentation générale dans le traitement similaire des questions (voir la catégorie PROX dans les Figures 8 et 9) et une baisse dans le taux de réponses fortement opposées (voir la catégorie OPP dans les Figures 8 et 9) mais

8. Nous n'avons sélectionné que des expressions pour lesquelles il était possible de trouver suffisamment de lignes de concordances dans des corpus existants du français. Ceci ne veut pas nécessairement dire que ces expressions soient plus fréquentes dans la langue que d'autres (n'oublions pas que les corpus ne couvrent pas toutes les situations d'utilisations). En revanche, nous avons estimé important de travailler à partir d'expressions présentant suffisamment d'occurrences pour pouvoir bâtir le questionnaire sans recourir à des exemples inventés.

9. Selon l'étude de Laufer (2000) la question du couple L1-L2 serait importante pour cerner le traitement des expressions idiomatiques en L2. Ici nous n'avons pas cherché à étudier les réponses par groupes de locuteurs, tout comme nous n'avons pas cherché à évaluer le rôle que pourraient jouer d'autres L2. Ce qui nous intéresse avant tout ici, c'est le fait ou non d'accepter de questionner la L1 alors que le stimulus est en L2 et que les premières questions (1 à 3) concernent la L2.

on voit qu'il peut y avoir davantage d'incertitude lors de la deuxième phase (voir la catégorie NEUT dans les Figures 8 et 9) et que cette incertitude concerne surtout les questions accompagnées de concordances.

Nous avons déjà constaté dans les réponses à la première question une forme d'incertitude face au stimulus sous forme d'expressions accompagnées de concordances, comme en témoigne la non-évolution du nombre de découvertes effectuées (voir la discussion ci-dessus). Autrement dit, si les concordances font plus réfléchir les étudiants lors de la deuxième phase, le fait que le taux de réponses par « oui » à la première question ne baisse pas (comme c'est le cas pour DICT) pourrait s'expliquer par l'incertitude qu'introduit le stimulus sous forme de concordances. Cette incertitude semble évidente dans les autres résultats, comme nous l'avons vu. Ces résultats, qui vont à l'encontre de notre troisième hypothèse, peuvent être dus à des facteurs différents et nous ne pouvons en avancer avec certitude les raisons. En revanche, nous pouvons suggérer de possibles explications qui devront être validées lors d'enquêtes ultérieures. Tout d'abord, il n'est pas exclu que ce stimulus devienne à terme porteur de plus de certitude ; ce serait donc peut-être une question de temps. N'oublions pas que les apprenants n'ont pas été formés à l'utilisation de concordances alors qu'ils connaissent et manipulent souvent le dictionnaire (cf. Landure, 2013). Ainsi, l'incertitude que l'on rencontre pourrait être due aux questionnements que suscite ce stimulus. Mais on pourrait aborder cette incertitude autrement, c'est-à-dire que l'on pourrait postuler qu'incertitude dans ces cas rime avec réflexion et qu'à ce titre un stimulus qui fait réfléchir est un stimulus plus intéressant, voire même plus utile. Ou bien la présence de cette incertitude révèle un moment de changement ou de questionnement dans la mise en place de l'interlangue. D'autres enquêtes plus ciblées permettront d'en savoir davantage.

Quant à l'hypothèse 2 concernant l'identification d'une expression « équivalente » en L1 et le degré d'acceptabilité et de compréhension en L2, si les résultats montrent que, globalement, la majorité des réponses témoignent d'une certaine proximité pour les questions 4 et 2 et 4 et 3, on voit toutefois que le taux d'incertitude qui augmente concerne à la fois les jugements des expressions en L2 et le rapport à la L1. Le rôle de la L1 (tel qu'il est mis en avant dans cette enquête) dans le jugement des expressions n'est pas stable et il semble au moins en partie lié au stimulus en L2, ce qui est intéressant. Du coup, les étudiants dans cette enquête semblent accepter plus volontiers d'harmoniser leurs réponses concernant l'existence d'une expression équivalente dans leur L1 et leurs jugements de l'expression en L2 (acceptabilité et degré de compréhension) lorsque le stimulus se présente sous forme de concordances dans la L2. Il y a d'ailleurs nettement moins de réponses opposées dans ces cas en ce qui concerne le lien entre le fait d'envisager une expression équivalente en L1 et la compréhension en L2 (voir la Figure 9). Autrement dit, là où le stimulus sous forme d'expressions accompagnées de définitions semble

permettre des réponses du type « il n'y a pas d'expression équivalente en L1 mais je la comprends parfaitement », le stimulus sous forme de concordances le permet nettement moins, sans doute parce que l'absence d'une définition oblige les apprenants à se faire leur propre opinion.

Conclusion

Nous avons cherché dans un premier temps à mettre en avant la question de la maîtrise générale du langage (en plus des éléments plus spécifiques des langues) afin de mieux cerner l'apport d'éléments acquis avec la L1, dont notamment certains aspects de la compétence sociolinguistique. Les résultats de cette enquête semblent indiquer que l'évolution dans le traitement des expressions figées en français L2, lors d'un séjour linguistique, ne se traduit pas par une amélioration du taux de certitude des apprenants. De plus, le lien à la L1 semble changer : dans le temps, par exemple, avec une diminution générale du nombre de réponses négatives (comparer les Figures 6 et 7) quant à l'existence d'expressions équivalentes à celles données en L2 ; et par rapport au stimulus en L2, avec des réponses témoignant d'incertitude ou de proximité plus importante avec celles sur la L2 pour les expressions accompagnées de concordances. Ceci pourrait indiquer qu'il y a des changements qui sont en train de s'opérer chez les apprenants – il y a doute car ils s'interrogent, ils réfléchissent et les certitudes quant à la L1 semblent moins tranchées. D'autres enquêtes devront creuser davantage ces questions, notamment le rapport aux deux types de stimulus. Justement, les résultats de cette enquête invitent à réfléchir à ce que le stimulus produit comme effet auprès de l'apprenant pour introduire l'incertitude quand il s'agit de réfléchir sur la L1 en partant de la L2. Il faudrait sans doute se pencher sur les différentes L1 en question. Par ailleurs, le fait qu'il y ait gain d'incertitude couplé à une baisse du degré de compréhension pourrait nous inviter à repenser l'utilisation de corpus comme input. Est-ce que cette incertitude grandissante résulte d'un processus « normal » d'acquisition, notamment avec la fameuse courbe en « U » ? Est-ce le résultat du séjour à l'étranger et de la découverte que les choses sont un peu moins tranchées qu'on ne l'anticipait ? Par ailleurs, qu'en est-il des différences individuelles ? Enfin, la question du départ n'est-elle pas mal posée tout simplement ? Ne suppose-t-elle pas une séparation trop artificielle entre les langues qui ne correspondrait pas à ce que l'on observe dans une compétence plurilingue ou une « multicompétence » (Cook, 1992), surtout lorsque celle-ci entre dans une période de modification lors d'un séjour linguistique ?

Bibliographie

André, V. & Tyne, H. (2012). Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. Dans A. Kamber & C. Skupien-Dekens (Dir.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 21-46). Berne : Peter Lang.

Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE*, 9, 9-50.

Bartning, I. (2009). The advanced learner variety : 10 years later. Dans E. Labeau & F. Myles (Dir.), *The Advanced Learner Variety : The Case of French* (pp. 11-40). Berne : Peter Lang.

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281-299.

Benson, C. (2002). Transfer/cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 56(1), 68-70.

Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence, *Language Learning*, 42, 557-591.

Coseriu, E. (1980). *Textlinguistik : Eine Einführung*. Tübingue : Gunter Narr Verlag.

Dewaele, J.-M. (2007). Diachronic and/or synchronic variation ? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. Dans D. Ayoun (Dir.), *French Applied Linguistics* (pp. 208-36). Amsterdam : John Benjamins,.

Dewaele, J.-M. & Mougeon, R. (Dir.). (2002). *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, *AILE*, 17.

Forsberg, F. (2008). *Le langage préfabriqué : formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Berne : Peter Lang.

Gadet, F. & Tyne, H. (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135-136, 91-99.

Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *AILE*, 27, 63-89.

Hoey, M. (2005). *Lexical Priming : A New Theory of Words and Language*. London : Routledge.

Kellerman, E. (1986). An eye for an eye : crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. Dans E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Dir.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 35-48). New York : Pergamon.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit. *Lexicon des Romanistischen Linguistik* 1/2 (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture : Universality and Variation*. Cambridge : CUP.

Kövecses, Z. (2008). Universality and variation in the use of metaphor. Dans N.-L. Johannesson & D. C. Minugh (Dir.), *Selected papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals* (pp. 51-74). Stockholm : Université de Stockholm.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003) [1980]. *Metaphors We Live By*. London : University of Chicago press.
- Landure, C. (2013). Corpus et dictionnaires : prise de conscience linguistique chez des apprenants LANSAD. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97, 59-67.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language : the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54(2), 186-196
- Myles, F., Hooper, J. & Mitchell, R. (1998). Rote or rule ? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48(3), 323-363.
- Myles, F., Mitchell, R. & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2 : A basis for creative construction ? . *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 49-80.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : CUP.
- Regan, V., Howard, M. & Lemée, I. (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol : Multilingual Matters.
- Rehner, K. & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students : To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. *The Canadian Modern Language Review*, 56(1) 124-54.
- Schlieben-Lange, B. (1998). Les hypercorrectismes de la scripturalité, *Cahiers de linguistique française*, 20, 255-73.
- Shaw, P. (1992). Variation and universality in communicative competence : Coseriu's model. *TESOL Quarterly*, 26(1), 9-25.
- Slobin, D. (1997). The universal, the typological and the particular in acquisition. Dans D. Slobin (Dir.), *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 5. *Expanding the Contexts* (pp. 1-39). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Strecker, I. (1993). Cultural variations in the concept of 'face'. *Multilingua : Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 12, 119-141.
- Tyne, H. (2009). Style in L2 : the icing on the cake ? . Dans E. Labeau & F. Myles (Dirs.), *The Advanced Learner Variety : The Case of French* (pp. 243-268). Berne : Peter Lang.

ANNEXE

Liste des expressions avec *œil-yeux, nez et tête* (l'astérisque indique les expressions inventées) :

à l'œil nu
clin d'œil
coup d'œil
entre quatre yeux
les yeux dans les yeux
loin des yeux, loin du cœur
*ne pas avoir l'œil dans sa poche
œil expérimenté/expert/méchant/etc.
ouvrir l'œil
regarder/observer du coin de l'œil
*se mettre l'œil sous la langue
sous l'œil de
tourner de l'œil
voir quelque chose ou quelqu'un d'un bon/mauvais œil
à vue de nez
avoir le nez dans quelque chose
avoir un coup dans le nez
les doigts dans le nez
*marcher sur le nez de quelqu'un
mener quelqu'un par le bout du nez
mettre le nez dehors
montrer/pointer le bout de son nez
ne pas voir plus loin que le bout de son nez
nez à nez
rire au nez de
*se brûler le nez
sous le nez
tirer les vers du nez
avoir la tête sur les épaules
avoir toute sa tête
coup de tête
être à se taper/cogner la tête contre les murs
être en tête
faire la tête
*faire la tête ronde

faire/avoir une sale tête
 *mettre sa tête en berne
 n'en faire qu'à sa tête
 ne plus savoir où donner de la tête
 perdre la tête
 prendre la tête
 tenir tête à

Expression avec définition (a) et sous forme de concordances (b) :

(a)

coup de tête

définition : décision brusque sans réflexion

(b)

chez mon cousin. J'ai été emballé par celui-ci et sur un	coup de tête	(comme la majorité de mes décisions) j'ai souhaité
Et la convainc de partir pour dix jours en Toscane. Sur un	coup de tête,	Frances achète une villa nommée Bramasole. La propriété
Il va de soi qu'un entrepreneur hardi ne pourrait, sur un	coup de tête,	déménager la petite Sirène de Copenhague à Las Vegas.
avant de partir, fini le temps où vous partiez sur un	coup de tête,	désormais il faut bien réfléchir à son horaire et surtout
nature, tout seul sans matériel, je suis comme ça moi ! un	coup de tête	et je pars comme ça, sans rien ! je ne faisais pas comme les

Questions posées :

Est-ce que vous voyez cette expression pour la première fois ici ?

oui non

Est-ce que vous pensez que cette expression existe vraiment en français ?

- 1 « je suis sûr(e) qu'elle existe »
- 2 « je suis presque sûr(e) qu'elle existe »
- 3 « je pense qu'elle existe mais j'ai un doute »
- 4 « je pense qu'elle n'existe pas »
- 5 « je suis sûr(e) qu'elle n'existe pas »

Est-ce que vous êtes sûr(e) de comprendre cette expression ?

- 1 « je suis sûr(e) de comprendre »
- 2 « je suis presque sûr(e) de comprendre »

- 3 « je pense comprendre mais j'ai un doute »
- 4 « je ne suis pas sûr(e) de comprendre »
- 5 « je ne comprends pas »

Est-ce qu'il existe une expression équivalente utilisant le mot *œil-yeux*, *nez*, *fête* dans votre langue ?

- 1 « je suis sûr(e) que oui »
- 2 « je suis presque sûr(e) que oui »
- 3 « je pense que oui mais j'ai un doute »
- 4 « je pense que non mais je ne suis pas sûr(e) »
- 5 « je suis sûr(e) que non »