

Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens

Le Thi Hoa
Université de Montréal

Françoise Armand
Université de Montréal

Résumé

Afin de mettre en évidence la pertinence de l'enseignement/apprentissage des expressions figées métaphoriques (EFM) avec une approche de traduction/comparaison, une intervention se composant d'un cours théorique et de quatre cours pratiques portant sur un corpus de 94 EFM a été mise en place auprès de 69 étudiants locuteurs du vietnamien de niveau avancé en français langue étrangère. L'effet de cette intervention sur la rétention, la compréhension et la production (traduction) des EFM a été évalué au moyen de trois épreuves. Les résultats positifs obtenus par les étudiants à ces dernières ont permis aux auteures de recommander l'approche de traduction/comparaison dans l'enseignement des EFM du français langue étrangère et la poursuite des recherches dans d'autres contextes (autres langues, autres apprenants).

Abstract

In this study, the authors highlight the relevance of the use of the translation/comparison approach in the teaching and learning of fixed metaphorical expressions (FME) in French as a foreign language. To test the translation/comparison approach, an intervention consisting of one theoretical course and four courses built on 94 FME was applied. Sixty-nine advanced French foreign language Vietnamese students were the subjects of this intervention. The effect of the intervention on the retention, comprehension, and production (translation) of the FME studied, was assessed using three tests. The results obtained tend to demonstrate the positive effect of the translation/comparison approach on the measured variables. It is therefore recommended that the translation/comparison approach be used in the teaching of French foreign language FME and that research be continued in other contexts (other languages, other students).

Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens

Introduction

Étant donné le rôle important du vocabulaire dans la maîtrise d'une langue, les voix se multiplient pour redonner au vocabulaire la place qui lui revient dans la salle de classe. Une attention de plus en plus importante est aujourd'hui accordée aux ensembles préfabriqués lexicalisés (Lewis, 1997 ; Nattinger et DeCarrico, 1992) et notamment aux expressions figées métaphoriques (EFM) comme *coûter les yeux de la tête* (Boers, 2000 ; Kovecses et Szabo, 1996 ; Lennon, 1998 ; MacLennan, 1994). En effet, la métaphore et son usage dans l'enseignement du vocabulaire de la langue seconde (L2) sont considérés comme un outil efficace permettant la croissance lexicale optimale chez les apprenants de tous âges et niveaux (Boers, 2001 ; MacLennan, 1994 ; Lazar, 1996 ; Lennon, 1998). Dans ce contexte, cette recherche se donne pour but d'examiner les effets de l'une des approches d'enseignement des EFM, soit l'approche traduction/comparaison, sur l'acquisition des EFM par des étudiants vietnamiens apprenant le français langue étrangère (FLE).

Cadre conceptuel et recherches empiriques

Après avoir présenté les notions clés abordées dans la présente étude, nous examinerons, dans cette première partie, les recherches empiriques portant sur l'apprentissage et sur l'enseignement des EFM.

Les expressions figées métaphoriques (EFM)

Parmi les ensembles préfabriqués lexicalisés qui englobent, entre autres, les dictons et les proverbes, figurent les expressions figées que, selon les différentes théories, on appelle par les termes de locution, expression figée/figurée/imagée/toute faite/idiomatique/stéréotypée, phrasème, cliché stylistique, et ainsi de suite (Gross, 1996 ; Nguyen, 2002). Selon Polguère (2008), à l'intérieur de ces dernières, il convient de distinguer une expression figée non métaphorique (*à tort et à travers*) d'une expression figée métaphorique (*bouc émissaire*). Étant donné que le vocabulaire de nature métaphorique suscite un intérêt accru chez les didacticiens-chercheurs ces deux dernières décennies (Kovecses et Szabo, 1996 ; Lennon, 1998 ; MacLennan, 1994), nous nous intéressons en particulier, dans le cadre de cette recherche, aux EFM. Parmi ces EFM, Polguère (2008) est d'avis qu'il est nécessaire de faire une distinction explicite entre les locutions et les collocations. La collocation [*mentir*] *comme un arracheur de dents* est semi-idiomatique. Elle a toujours une base (ici *mentir*) d'où émane le sens de l'expression (mentir beaucoup) et un collocatif (ici *comme un arracheur de dents*) qui exprime l'intensification (beaucoup). De son côté, la locution est une expression entièrement idiomatique (Polguère, 2008). Le sens de la locution *tourner autour du pot*, qui signifie « parler avec des circonlocutions, ne pas se décider à dire ce que l'on veut dire » (Le Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi], n.p.), ne peut pas être facilement déduit du sens littéral d'un de ses éléments. Dans les sections suivantes, nous abordons les principales caractéristiques des EFM.

Selon Gross (1996) et Guiraud (1973), on peut toujours expliquer comment et pourquoi le sens métaphorique des expressions idiomatiques est apparu. Par ailleurs, selon Guiraud (1973) et Rey (1997), dans chaque locution, il y a deux sémantismes : le sens analytique et le sens global. Le sens analytique conserve des connotations et produit une succession—combinaison d'effets partiels à l'intérieur du sens global. De leur côté, Boers (2000), Duneton et Claval (1990) et Le (2011) ont souligné que l'on peut retrouver systématiquement un large éventail d'expressions métaphoriques dans un nombre limité de domaines sources ou de thèmes métaphoriques (comme les parties du corps, les animaux, les couleurs, etc.). Pour Pellen (2001) et Yong (1999), les expressions idiomatiques semblent être distinguées par leurs marques formelles et par leurs formes prosodiques et phonétiques telles que l'allitération (*sans feu ni lieu*) ; le parallélisme structurel (*jouer au chat et à la souris*) ; la corrélation sémantique (synonyme ou analogie comme *sans tambour ni trompette*) ; la comparaison (*[rigoler] comme un bossu*) ; et les formules brèves et rythmées, caractérisées souvent par une rime ou une assonance (la répétition, à la finale d'un groupe rythmique, de la voyelle accentuée que l'on avait déjà rencontrée à la finale d'un mot d'un groupe précédent comme *à la queue leu leu*). Enfin, selon certains (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004), le sens des expressions métaphoriques est plutôt transparent qu'opaque étant donné qu'il existe des dispositifs cognitifs permettant de lier ce sens avec leur sens littéral. Selon Lédée (2011) qui reprend Mejri (2008), la signification des expressions figées peut être totalement transparente (*avoir froid*), partiellement transparente (*panier de crabes*) ou complètement opaque (*manger des pissenlits par la racine*).

Compréhension, traduction et apprentissage des expressions idiomatiques par les locuteurs non-natifs

Des recherches empiriques ont démontré que les apprenants étaient capables d'inférer avec succès le sens métaphorique des expressions idiomatiques de la L2 en se basant sur les indices lexicaux et contextuels, sur l'origine de ces dernières et/ou sur leurs connaissances pragmatiques (Liontas, 1999). Boers et coll. (2004) ont démontré, par exemple, que des adultes belges apprenant l'anglais langue seconde (ALS) sont capables de comprendre et d'identifier correctement le domaine source des expressions métaphoriques nouvelles de la L2 dans 66,08 % des cas. D'autres recherches (Chan, 2006 ; Liontas, 1999) ont mis en évidence que les apprenants de la L2 traitent le sens littéral et le sens métaphorique des expressions idiomatiques soit séparément, soit alternativement, mais le sens métaphorique ne devient disponible que quand le sens littéral est bien compris. Pour leur part, Irujo (1986, 1993) et Liontas (1999) ont souligné que, bien que chaque étudiant ait sa stratégie préférée lors du traitement des expressions idiomatiques nouvelles, la traduction littérale des éléments lexicaux composant l'expression idiomatique est omniprésente dans leur travail de compréhension et de production. Dans ses recherches, Irujo (1986, 1993) a notamment montré que les apprenants vénézuéliens et espagnols de niveau avancé en ALS ont utilisé leur connaissance des expressions idiomatiques de la langue maternelle (L1) pour comprendre et produire celles en L2. Dans une étude menée auprès de 78 étudiants francophones de niveau intermédiaire en ALS, Boers et Demecheleer (2001) ont cependant démontré que le transfert de l'équivalent du sens littéral des expressions métaphoriques (par ex., l'expression anglaise *hang up one's hat* [emménager avec quelqu'un] traduite par *tirer son chapeau à quelqu'un* [admirer

quelqu'un] en français) a conduit les sujets à ignorer et à mal interpréter les indices lexicaux (*hang up* [accrocher]). Toujours selon ces auteurs, les sujets ont plus de chance d'inférer correctement les expressions métaphoriques formées avec des mots appartenant à des thèmes métaphoriques aussi saillants que ceux du français tels que *sleeve/manche* (56,36 %) et *food/nourriture* (40,41 %) que les expressions métaphoriques formées avec les mots appartenant aux thèmes peu fréquents comme *hat/chapeau* (21,65 %) et *ships/bateaux* (16,89 %). Ces auteurs ont alors souligné que, dans l'apprentissage des expressions métaphoriques, il est important de noter et d'expliquer les correspondances et les divergences entre les métaphores conceptuelles et entre les expressions linguistiques de la L1 et de la L2.

De leur côté, Deignan, Gabrys et Solska (1997) ont réalisé une recherche auprès de 143 étudiants polonais de niveau avancé en ALS. Dans cette recherche, les sujets ont été invités à travailler en petits groupes afin de traduire en polonais 68 phrases écrites en anglais contenant chacune une expression métaphorique. Chaque groupe a reçu une liste de cinq phrases et les mêmes phrases ont été traitées par plusieurs groupes différents. Les sujets ont partagé leurs réflexions avec les chercheurs durant les exercices. L'analyse de ces traductions et de ces interactions a permis aux chercheurs de constater que certaines expressions métaphoriques sont utilisées de la même manière dans les deux langues (anglais et polonais) et qu'il existe les quatre types de variations suivants : (a) mêmes métaphore conceptuelle et expression linguistique (traduction littérale) ; (b) même métaphore conceptuelle, mais expression linguistique différente ; (c) métaphore conceptuelle différente ; et (d) même expression linguistique, mais sens métaphorique différent. Ces auteurs ont notamment remarqué que toutes les difficultés concernant la traduction des expressions métaphoriques ne sont pas dues à l'absence de métaphores équivalentes entre ces deux langues. Les sujets ont plus de difficulté à traduire, par exemple, certaines expressions ayant une métaphore équivalente ou étant sémantiquement équivalente à celle de leur L1 qu'à traduire des expressions métaphoriques qui ne le sont pas. Lorsqu'il n'y a pas de métaphore équivalente dans leur L1, les sujets ont fait plus attention aux mots constituants ainsi qu'aux indices contextuels de la phrase et leurs traductions étaient plus acceptables.

Enfin, Bogaards (1994) et Chan (2006) sont d'avis qu'en tant qu'unités multilexicales, les expressions idiomatiques semblent être apprises, stockées et récupérées en bloc dans le lexique mental comme une unité lexicale simple. Dans la section suivante, nous tenterons d'explorer la question : comment enseigne-t-on les EFM ?

L'enseignement des expressions idiomatiques—les différentes approches

Plusieurs approches d'enseignement des expressions idiomatiques, autres que la seule mémorisation, ont été proposées : *l'approche dite pragmatique* (Liontas, 1999) ; *l'approche de la métaphore conceptuelle* (Boers, 2000 ; Kovecses et Szabo, 1996 ; Li, 2003) ; *l'approche d'élaboration étymologique* (Boers, 2001 ; Boers et coll., 2004) ; et, enfin, *l'approche de traduction/comparaison* (Cedar, 2004 ; Chambre, 1996 ; Topçu, 1994).

Pour les partisans de l'approche dite pragmatique, puisqu'il y a une interaction entre les connaissances générales et linguistiques et la compétence d'interprétation des expressions idiomatiques (comprendre leur sens métaphorique non compositionnel), Liontas (1999) a proposé d'amener les apprenants, par le biais d'activités diverses, à

employer adéquatement leurs connaissances linguistiques et pragmatiques pour obtenir une représentation cohérente et exacte du contenu de l'EFM à apprendre. À titre d'exemple, pour comprendre le sens de l'EFM *manger comme un cochon*, l'apprenant peut se représenter la façon dont les cochons mangent en réalité et en déduire la signification unique de cette expression « manger de manière très malpropre » (TLFi, n.p.). Cependant, cette approche ne précise pas les stratégies que les apprenants peuvent utiliser pour mieux mémoriser et employer les expressions étudiées.

De leur côté, des auteurs de l'approche de la métaphore conceptuelle comme Boers (2001), Kovecses et Szabo (1996) et Li (2003) proposent d'utiliser les thèmes métaphoriques, comme champs lexicaux alternatifs pour structurer et faciliter l'apprentissage de ces expressions. La démarche proposée est d'abord de donner des explications sur la notion de métaphore conceptuelle (ou du thème métaphorique) avant de regrouper les expressions métaphoriques à apprendre sous les métaphores conceptuelles auxquelles elles sont censées appartenir et de faire discuter les apprenants sur ces regroupements. Cependant, comme il n'existe pas de critères largement acceptés pour déterminer des métaphores conceptuelles, demeurent toujours en suspens les questions : Comment faisons-nous pour identifier les métaphores conceptuelles à partir des expressions métaphoriques ? Combien d'expressions métaphoriques d'une langue pouvons-nous organiser sous telle ou telle métaphore conceptuelle ? De plus, le recouvrement des différentes métaphores conceptuelles et le fait qu'une expression métaphorique puisse appartenir simultanément à plusieurs thèmes métaphoriques peuvent faire l'objet de désaccords et de longues discussions avant de trouver une solution satisfaisante pour l'enseignant et, surtout, pour tous ses apprenants.

En ce qui a trait à l'approche d'élaboration étymologique, l'objectif ici est de faire prendre conscience de l'origine étymologique des expressions idiomatiques en réactivant leur sens littéral ou en mettant en évidence le contexte de leur apparition. Par exemple, on pourrait faire remonter l'expression idiomatique anglaise *showing someone the ropes* [littéralement, montrer les cordes à quelqu'un], au contexte de la voile où un marin expérimenté enseigne à un novice (Boers et coll., 2004). Toutefois, trouver l'origine étymologique des locutions paraît souvent compliqué pour les apprenants de L2 étant donné que même de nombreux locuteurs natifs renoncent à savoir pourquoi on dit *avoir la tête près du bonnet*, *tirer le diable par la queue* ou *être fier comme un pou* (Guiraud, 1973). L'efficacité de l'approche d'élaboration étymologique est bien limitée lorsque les apprenants ne trouvent pas d'origine étymologique de l'EFM cible ou ne comprennent pas l'explication fournie par l'enseignant à ce sujet.

Enfin, il est question de l'approche de traduction/comparaison. Les tenants de cette approche (Boers et Demecheleer 2001 ; Chambre, 1996 ; Deignan et coll., 1997 ; Lennon, 1998 ; Nguyen, 2002 ; Topçu, 1994) ont proposé de faire traduire en L1 le sens littéral et le sens métaphorique de l'expression idiomatique cible et de faire comparer explicitement les expressions équivalentes des deux langues en contact afin de mettre en évidence leurs différences et leurs similitudes. Nous allons en examiner brièvement quelques-unes. Dans sa recherche doctorale, Topçu (1994) a mis en évidence la fréquence de recours à des expressions idiomatiques par les Français dans leur langage quotidien tant en langue orale qu'en langue écrite et a identifié les lieux particulièrement privilégiés pour l'emploi des expressions idiomatiques dans les médias tels que les titres, les sous-titres dans la presse, le journal télévisé et radiodiffusé, et dans la publicité. Ensuite, il a proposé d'utiliser l'approche dite de traduction/comparaison dans l'enseignement des expressions

idiomatiques françaises à un public turc de niveau avancé en français. Étant donné le taux de recouvrement important entre les expressions idiomatiques du français et de la langue turque, cet auteur a suggéré de commencer par des expressions idiomatiques françaises ayant des équivalents en turc. Ensuite viennent, selon cet auteur, des expressions idiomatiques françaises dont la signification correspond à un seul verbe ou un seul nom et puis celles dont le sens est difficile à déterminer. Comme la notion d'équivalence n'est pas clairement explicitée par l'auteur, nous ignorons s'il s'agit de l'équivalence au niveau du sens littéral, du sens métaphorique global ou de la métaphore conceptuelle. En outre, la progression avancée par cet auteur s'avère peu évidente, car sans définition et sans explication illustrée d'exemples, plusieurs notions comme « signification correspondant à un seul verbe ou à un seul nom » et « difficile à déterminer », demeurent trop vagues. Par ailleurs, la question de comment apprendre des expressions idiomatiques nouvelles reste encore posée.

Chambre (1996), quant à elle, a abordé l'enseignement des expressions de comparaison du français telles que *gai comme un pinson* et *dormir comme un loir*, à un public d'apprenants espagnols d'un point de vue interculturel. Pour Chambre, parmi les trois aspects des expressions comparatives que sont la syntaxe, la sémantique (le produit de la relation que les expressions comparatives entretiennent avec leurs référents) et la pragmatique (le produit de la relation que les locuteurs établissent avec les expressions comparatives à travers l'emploi qu'ils en font), l'accent devrait être spécifiquement mis sur l'aspect pragmatique. Cette auteure met notamment de l'avant l'introduction d'un dictionnaire des expressions comparatives dans la classe et la réalisation d'exercices portant sur les réalisations lexicoculturelles (repérer, expliciter et interpréter des contenus culturels présents dans les expressions comparatives). L'essentiel pour cette auteure est de mettre en évidence la distance et la parenté d'ordre culturel contenues dans les expressions comparatives équivalentes des langues en contact. Les points théoriques ainsi que les principes généraux abordés dans le travail de Chambre sont pertinents pour l'éveil interculturel, mais ses propositions pratiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage des expressions comparatives demeurent limitées.

L'approche de traduction/comparaison et les questions de recherche

Parmi les quatre approches d'enseignement des expressions idiomatiques examinées ci-dessus, nous nous intéressons particulièrement à l'approche de traduction/comparaison, car elle convient tout à fait à la stratégie de base adoptée par le plus grand nombre d'étudiants vietnamiens, notamment par les sujets de cette recherche—des futurs traducteurs (vietnamien-français). Par ailleurs, étant donné que l'enseignant qui incorpore une variété de stratégies d'enseignement à la séquence pédagogique est plus apte à engager les étudiants dans l'apprentissage des EFM de la L2, l'approche de traduction/comparaison bien structurée peut à tout moment s'intégrer adéquatement à d'autres approches d'enseignement/apprentissage lexical (Prince, 2012). Et puis, Lennon (1998), qui a réalisé des études sur l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques, a noté que les étudiants trouvaient fort intéressants la discussion et l'échange d'information résultant des comparaisons d'expressions idiomatiques dans une classe de langue et qu'ils étaient fortement motivés à traduire littéralement celles de leur L1 en L2 et inversement. Enfin, l'approche de traduction/comparaison nous intéresse encore parce qu'elle permet de valoriser les connaissances de la L1 et de les utiliser efficacement dans une classe de

langue, ce qui est en conformité avec les principes d'enseignement qui se dégagent de l'hypothèse d'interdépendance des langues de Cummins (2001). Selon ce dernier, les deux langues en contact se nourrissent l'une l'autre. Quand les étudiants comparent les expressions dans deux langues, ils développent une profonde compréhension de celles-ci et apprennent aussi à être attentifs aux différences entre les langues. En bref, la mise en relief des connaissances de la L1 dans une classe de langue contribuerait fortement au développement des compétences des apprenants dans la langue cible. Ainsi, afin de vérifier nos hypothèses sur l'efficacité de l'approche de traduction/comparaison sur l'apprentissage des EFM, nous posons les questions de recherche suivantes :

1. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises étudiées par des étudiants vietnamiens?
2. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension (attribution du sens) des EFM françaises étudiées par des étudiants vietnamiens?
3. Sur laquelle des deux variables, rétention et compréhension des EFM étudiées, l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle le plus grand impact?
4. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées?

Méthodologie

Dans cette section, nous allons exposer la démarche méthodologique adoptée pour notre intervention : les sujets, les critères de choix et la validation des EFM du corpus, le déroulement de l'intervention et les épreuves visant à mesurer l'impact de l'intervention.

Les sujets

Les sujets choisis pour la présente recherche, réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale (Le, 2009), sont trois groupes-classes d'un total de 69 étudiants vietnamiens, futurs traducteurs, interprètes de français, en deuxième année à l'Université de Hanoi. Ils ont étudié le FLE cinq ans en moyenne et sont de niveau avancé en français. Leur âge varie entre 19 et 22 ans avec une moyenne de 19 ans et 7 mois.

Ayant enseigné le français pendant 12 ans au Vietnam, la première auteure de cet article sait que le niveau de connaissance des étudiants vietnamiens en matière des EFM était très faible et que l'enseignement des EFM, s'il a lieu, est fait d'une façon traditionnelle, c'est à dire, les faire lire ces EFM et en expliquer la signification. Par exemple, lors d'une des enquêtes menées par Nguyen (2002) à l'Université Nationale des Langues Étrangères de Hanoi, une des universités les plus prestigieuses du Vietnam, 67 étudiants futurs enseignants de FLE (14 en 2^e année, 33 en 3^e année et 20 en 4^e année) ont été invités à identifier puis à inférer le sens des expressions préfabriquées trouvées dans un texte, pourtant préalablement étudiées en salle de classe. Le taux de réussite était respectivement de 40 %, 31 % et 58 %, et ce, selon l'auteur, grâce au fait que les étudiants ont pu discuter entre eux. Afin de vérifier notre hypothèse concernant l'inefficacité de la méthode d'enseignement/apprentissage des EFM par simple mémorisation, avant

l'expérimentation per se, la liste des 94 EFM du corpus choisi pour cette présente recherche a été acheminée à un professeur responsable du programme de pratique du FLE de l'Université Pédagogique de Hanoi. De façon traditionnelle, pendant deux mois, à chaque cours donné à son groupe composé de 21 étudiants, futurs enseignants de français en 2^e année universitaire, le professeur en question a fait lire à ces derniers une dizaine d'EFM de la liste des 94 EFM en question et en a expliqué la signification.

Une semaine après que toutes les 94 EFM de cette liste ont été vues en classe, l'enseignant a demandé à ses 21 étudiants de les réviser avant de faire passer l'Épreuve 0 portant sur les 94 EFM étudiées avec les trois directives suivantes :

1. Connaissez-vous ces EFM ? Veuillez cocher oui ou non.
2. Expliquer la signification globale des EFM que vous connaissez (l'explication peut être écrite en français ou en vietnamien).
3. Écrire en vietnamien l'expression jugée équivalente, à côté de l'EFM française correspondante.

En classe et sous la surveillance du professeur en question, les étudiants ont été priés de travailler seuls, sans dictionnaire et sans les notes de cours. Le professeur a pris soin de préciser que le résultat de cette épreuve servait à mesurer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des 94 EFM travaillées. Les étudiants ont été autorisés à prendre autant de temps qu'il leur fallait pour compléter cette épreuve. Voici le résultat de cette épreuve. Pour la question 2, le nombre de réponses adéquates ne varie qu'entre quatre et 17 items sur 94, soit 10,45 %. Pour la question 3, les étudiants ont réussi à trouver des expressions équivalentes en vietnamien pour neuf sur 94 EFM (soit 8,9 %). Il est à noter que ces neuf EFM sont toutes des collocations dont le sens émane de la base et qu'elles ont toutes des EFM équivalentes en vietnamien, lesquelles ont une structure formelle très semblable aux EFM françaises (adjectif + *comme* + nom). Voici un exemple :

[Rouge] *comme une tomate* « très [rouge] »
 EFM en vietnamien : [Đỏ]. *như quả cà chua*
 Litt. [rouge. comme. fruit. tomate]
 Refor. [rouge comme une tomate]

Ces étudiants nous servent, en quelque sorte, de groupe témoin, car ils ressemblent aux participants de notre étude proprement dite : ils sont aussi des étudiants futurs professionnels de langue ayant un niveau avancé en FLE. Et tout comme nos sujets, ils sont en 2^e année universitaire et ont étudié le FLE cinq ans en moyenne avant d'entrer à l'université. Étant donné que l'enseignement traditionnel des EFM n'a pas permis d'observer le progrès chez ces apprenants, nous avons pris la décision de ne pas constituer un autre groupe témoin. De plus, étant donné le nombre réduit d'étudiants inscrits au programme de français (69 au total), la taille des groupes aurait été fort limitée. Notre choix nous a donc permis d'observer les effets de l'approche traduction/comparaison sur un plus grand nombre d'étudiants participant aux groupes expérimentaux.

Le corpus

Afin de constituer un corpus pour cette recherche, une première liste de 120 EFM françaises a été établie à partir du *Dictionnaire des locutions et expressions françaises* (Rey et Chantreau, 2003) et du *Dictionnaire des locutions et proverbes français-vietnamien* (Nguyen, 1998). Pour nous assurer d'avoir choisi les EFM fréquentes et représentatives des structures différentes, les trois critères de choix des EFM du corpus sont les suivants : (a) les concepts véhiculés dans ces EFM doivent être familiers aux apprenants participants (la réussite, le bonheur, la jalousie, la paresse, la force, la maladresse, etc.) ; (b) les EFM choisies doivent appartenir à un domaine où on trouve beaucoup d'expressions (le corps humain, les animaux, les fruits et légumes, et les noms propres) ; et (c) le nombre d'EFM choisies doit être sensiblement égal pour chacune des quatre parties du discours (verbale, nominale, adjectivale et adverbiale). Les EFM choisies ont été ensuite soumises à l'examen détaillé des deux directeurs de recherche, ainsi que de huit autres locuteurs natifs du français pour valider leur emploi courant et leur notoriété publique. De ces 120 EFM, 110 EFM ont été retenues. Par la suite, c'est le nombre de contextes trouvés sur Internet pour chacune des 110 EFM (à titre indicatif de sa popularité) qui nous a décidée à ne choisir en définitive que 94 EFM pour former le corpus de la présente recherche. Voici un échantillon de cette liste.

1. *Avaler des couleuvres* « subir un affront, une vexation sans être en mesure de protester » :

EFM : *Ngậm. bỏ hòn. làm. ngọt*

Litt. [garder dans sa bouche. fruit de savonnier. faire. sucré]

Refor. [garder dans sa bouche un fruit de savonnier en se forçant à le trouver sucré]

2. *Courir deux lièvres à la fois* « poursuivre deux, plusieurs buts en même temps » :

EFM : *Bắt. cá. hai. tay*

Litt. [attraper. poisson .deux. mains]

Refor. [prendre le poisson des deux mains]

Afin de valider les outils de notre intervention, un mois avant l'expérimentation proprement dite, nous avons réalisé une seconde expérimentation pilote, cette fois auprès de 25 étudiantes—futures enseignantes de FLE à l'Université Pédagogique de Hanoi. En plus de nous permettre de nous assurer de la qualité des explications, de la clarté des consignes, de la pertinence et de la faisabilité des activités, cette étude nous a servie à mesurer le temps alloué à chacune des épreuves. Les modifications nécessaires, mineures, ont été apportées.

Le déroulement de l'intervention

Lors de l'expérimentation réalisée à l'Université de Hanoi, durant 2 semaines et pendant les heures de cours réguliers, nous avons mis en place l'expérimentation se composant d'un cours théorique et de quatre cours pratiques de 3 heures chacun, et ce, pour les trois groupes—classes totalisant 69 étudiants. L'objectif du cours théorique était d'abord de faire comprendre aux étudiants l'omniprésence et l'importance de la maîtrise des EFM dans l'acquisition d'une langue ainsi que le caractère prédictible des EFM. Ensuite, les étudiants ont été amenés à identifier les caractéristiques principales des EFM et

les notions importantes liées aux EFM telles que la collocation, la locution et les parties du discours. Des stratégies d'inférence telles que se baser sur les éléments lexicaux constituant les EFM, sur le lien entre le sens littéral de l'EFM et son sens métaphorique et/ou faire appel à des connaissances pragmatiques ont été aussi expliquées et illustrées par des exemples. Enfin, en vue de permettre aux étudiants d'explicitier par eux-mêmes les différences linguistiques et les différences culturelles existantes entre les EFM des deux langues en contact, des explications ont été données sur les types d'équivalence identifiés par Deignan et coll. (1997), précédemment cités. De leur côté, les quatre cours pratiques avaient pour but de faire apprendre aux étudiants les 94 EFM du corpus avec la méthode de traduction/comparaison qui se déroule selon les cinq étapes suivantes :

Étape 1 : Indiquer la partie du discours des EFM et préciser les collocations dans la liste des EFM.

Étape 2 : Traduire en vietnamien le sens littéral de chaque EFM française.

Étape 3 : Trouver le sens métaphorique de chaque EFM française.

Étape 4 : Trouver, pour chaque EFM française, son expression équivalente en vietnamien.

Étape 5 : Comparer les expressions linguistiques et les métaphores des EFM équivalentes du français et du vietnamien.

Lors des cours pratiques, les étudiants devaient apporter en classe des dictionnaires des expressions et locutions du français et du vietnamien. Au début de chaque cours pratique (cours deux à cinq), chaque groupe de trois étudiants recevait une liste des EFM à étudier (la première liste contient 24 EFM verbales, la deuxième contient 21 EFM nominales, la troisième contient 24 EFM adjectivales et la dernière contient 25 EFM adverbiales). Les petits groupes étudiaient individuellement les EFM de la liste en suivant les cinq étapes mentionnées ci-dessus. Afin que tous ces groupes aient à leur disposition les solutions attendues, après chacune de ces étapes, nous réalisons une mise en commun et une correction en grand groupe.

Les épreuves

Afin de mesurer l'impact de l'intervention, trois épreuves (Épreuve 1—rétention, Épreuve 2—compréhension et Épreuve 3—production/traduction) ont été conçues. En prétest passé juste avant l'intervention, les deux Épreuves 1 et 2 ont été proposées. À la fin de la dernière session d'apprentissage des EFM (soit le quatrième cours pratique), nous avons précisé aux étudiants qu'ils allaient faire des post-tests immédiat et différé lors des prochaines rencontres. De plus, nous leur avons expliqué que les résultats de ces épreuves ne seraient pas pris en compte dans leur cursus scolaire. Aucune demande explicite de révision des EFM étudiées n'a été formulée. Ainsi, juste après les deux semaines d'apprentissage, toujours durant les heures de cours réguliers, nous avons fait passer le post-test immédiat composé, cette fois-ci, de ces deux mêmes Épreuves 1 et 2, et d'une troisième épreuve de production (traduction). Les trois épreuves du post-test immédiat ont été encore une fois passées en post-test différé de deux semaines, après le post-test immédiat. Lors des trois épreuves, les étudiants ont disposé de 60 minutes au maximum pour réaliser les tâches demandées. Lors de la complétion de ces épreuves, les étudiants

n'avaient pas la possibilité de consulter le dictionnaire ou de demander de l'aide. L'ordre de la passation de ces trois épreuves était comme suit :

1. Épreuve 1 (rétention)/pause de 10 minutes
2. Épreuve 2 (compréhension)/pause de 10 minutes
3. Épreuve 3 (production/traduction).

Pour l'Épreuve 1 (rétention), les étudiants ont été priés de compléter les 94 EFM en choisissant leur partie manquante au sein d'une liste proposée.

Ex. 1. *L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avaler**..... de force* (liste proposée : *les fraises ; des couleuvres ; par le bout du nez ; par le bras ; les yeux de la tête ; le bras long ; la petite bête ; la grande bête...*).

Pour l'Épreuve 2 (compréhension), nous avons demandé aux étudiants de choisir, pour chacune des 94 EFM cibles, son expression équivalente parmi celles proposées dans une liste de quatre items.

Ex. 1. *Il nous fait **avaler des couleuvres**—a. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps ; b. être sénile, trembler ; c. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème ; d. subir un affront, une offense, sans être capable de protester.* (Réponse attendue : d.)

L'Épreuve 3, quant à elle, porte sur l'emploi (traduction) des EFM étudiées. Étant donné le nombre important d'EFM étudiées (94 EFM) et le temps limité alloué à cette épreuve (60 minutes), nous avons demandé aux étudiants de traduire en français 26 phrases écrites en vietnamien, en utilisant une EFM équivalente en français, choisie au sein d'une liste de 26 EFM équivalentes. Les 26 phrases écrites en vietnamien, qui contiennent les expressions équivalentes aux 26 EFM françaises choisies pour l'Épreuve 3, ont été identifiées et validées grâce à *recherche avancée* dans le moteur de recherche *Google* et par deux professeurs de français natifs du vietnamien. Voici un échantillon de cette épreuve.

Ex. 1. *Thảo. là. Mot. người. **ruột. đẽ. ngoài. da, nên. nhiều. người. không. wa.***
Litt. [Thao. être .un. personne. entrailles. laisser. extérieur. peau. alors. beaucoup. personne. non. aimer].
Refor. [Thao est une personne dont les entrailles sont laissées à l'extérieur de sa peau, c'est pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient pas].
Les EFM françaises proposées sont : *Tête de linotte, Faire chou blanc, Dévoué corps et âme, Frais comme une rose.* (Traduction attendue : *Thao est une tête de linotte, c'est pourquoi les gens ne l'apprécient pas.*)

Résultats

Dans cette partie, nous présenterons les scores obtenus par nos sujets en prétest et en post-tests pour chacune des trois épreuves censées mesurer l'impact de l'intervention sur

la rétention, la compréhension et la traduction des EFM étudiées. Nous avons fait nous-même le codage des résultats et des analyses qualitatives des résultats.

Question 1 (Épreuve 1)

Il convient de préciser que, pour l'Épreuve 1, une cohérence interne convenable a été trouvée. Les alphas de Cronbach obtenus pour ces classes en prétest, en post-test immédiat et en post-test différé sont respectivement comme suit : pour la catégorie verbale (par ex. : *Avaler des couleuvres*) : $\alpha = 0,596$; 0,903 et 0,923 ; pour la catégorie nominale (par ex. : *Tête de linotte*) : $\alpha = 0,514$; 0,935 et 0,903 ; pour la catégorie adjectivale (par ex. : *Armé jusqu'aux dents*) : $\alpha = 0,555$; 0,892 et 0,931 ; et pour la catégorie adverbiale (par ex. : *À vue de nez*) : $\alpha = 0,722$; 0,953 et 0,937. Pour cette épreuve, nous avons observé un progrès chez nos sujets. Leur moyenne de scores est passée de 10,29 sur 94 en prétest à 79,31 sur 94 en post-test immédiat, et à 84,50 sur 94 en post-test différé. L'analyse de variance révèle une différence significative [$F(2,86) = 942$; $p < ,001$] entre les moyennes aux trois temps. Le prétest est significativement inférieur aux post-tests ($p < ,001$ pour les deux comparaisons) et le post-test immédiat est significativement inférieur au post-test différé ($p = ,002$).

Tableau 1

Moyenne et écart-type de l'Épreuve 1

Temps	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Prétest	69	2,00	25,00	10,29 ^a	5,21
Post-test immédiat	64	41,00	94,00	79,31 ^a	14,54
Post-test différé	46	35,00	94,00	84,50 ^a	14,41

^aLes moyennes aux trois temps sont significativement différentes au seuil de 5 % lorsque corrigé par Bonferoni.

L'analyse qualitative des résultats obtenus à l'Épreuve 1 (rétention) nous a permis d'identifier 17 items pour lesquels les scores sont les plus élevés pour l'ensemble des sujets (leur score en post-test immédiat se situe entre 92,2 et 98,4, soit au-delà de la moyenne plus un écart-type). Ce sont les EFM *sauter du coq à l'âne* (92,2) ; *appeler un chat, un chat* (95,3) ; *coûter les yeux de la tête* (93,8) ; *tête de linotte* (96,6) ; *cœur d'artichaut* (92,2) ; *grosse légume* (93,8) ; *jaloux comme un tigre* (98,4) ; *sale comme un cochon* (92,2) ; *haut comme trois pommes* (98,4) ; *jaune comme un citron* (96,9) ; *rouge comme une tomate* (98,4) ; *fort comme un Turc* (96,9) ; *riche comme Crésus* (96,9) ; *joli comme un cœur* (93,8) ; *entre chien et loup* (93,8) ; *au chant du coq* (96,9) et *à pas de loup* (92,2). L'examen attentif de ces EFM nous a permis de constater que presque tous les termes constitutifs de ces EFM sont très familiers pour nos étudiants. Par ailleurs, nous avons remarqué que le lien entre le sens littéral de ces EFM et leur sens métaphorique est bien évident et que les métaphores de ces EFM françaises sont tout à fait compréhensibles pour les étudiants vietnamiens (par ex., *sale comme un cochon*, *haut comme trois pommes*). Contrairement à ces cas, nous avons identifié neuf items plus difficiles à retenir dont la réussite de l'ensemble des sujets en post-test immédiat se situe entre 62,1 et 70,3 (soit la moyenne plus un écart-type vers le bas). L'analyse de ces items nous a permis de constater qu'a priori, dans la plupart de ces EFM, il y a au moins un élément nouveau pour nos étudiants et il n'a

pas été facile pour eux de faire le lien entre le sens littéral et le sens métaphorique de ces EFM. Par exemple, les termes *Charybde*, *Scylla*, *Panurge* (dans *Tomber de Charybde en Scylla*), *Buridan* (dans *Âne de Buridan*), *carême* (dans *Face de carême*) ont été l'objet d'explications et de longues discussions lors de notre intervention. Ces étudiants connaissent très bien les termes *fine*, *bouche*, *bout* et *lèvre*, mais ils ont eu de la difficulté à comprendre les syntagmes *faire la fine bouche* et *du bout des lèvres*. Nous reviendrons sur les détails concernant les raisons de ces difficultés pour nos apprenants dans la section Discussion.

Question 2 (Épreuve 2)

Pour l'Épreuve 2, les alphas de Cronbach obtenus pour ces classes en prétest, en post-test immédiat et en post-test différé sont respectivement comme suit : pour la catégorie verbale : $\alpha = 0,797$; $0,899$ et $0,893$; pour la catégorie nominale : $\alpha = 0,787$; $0,873$ et $0,906$; pour la catégorie adjectivale : $\alpha = 0,740$; $0,825$ et $0,815$; et pour la catégorie adverbiale $\alpha = 0,853$; $0,922$ et $0,881$. Pour cette épreuve, un progrès a été également constaté. Le score moyen des apprenants est passé de 19 sur 94 en prétest, à 67,30 sur 94 en post-test immédiat et à 75,38 sur 94 en post-test différé. Une différence significative entre les trois temps de mesure a été notée [$F(2,86) = 367,801$; $p < ,001$]. Le score moyen du prétest est significativement inférieur à celui du post-test immédiat et à celui du post-test différé ($p < ,001$ pour les deux comparaisons). Le score moyen du post-test immédiat est également significativement inférieur ($p < ,001$) à celui du post-test différé.

Tableau 2

Moyenne et écart-type de l'ensemble de l'Épreuve 2

Temps	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Prétest	69	0,00	52,00	19,00 ^a	10,08
Post-test immédiat	64	2,00	92,00	67,30 ^a	15,71
Post-test différé	46	31,00	93,00	75,15 ^a	14,91

^aLes moyennes aux trois temps sont significativement différentes au seuil de 5 % lorsque corrigé par Bonferoni.

Selon les résultats obtenus à l'ensemble de l'Épreuve 2, 13 items ont été identifiés comme faciles, car leur score en post-test immédiat varie entre 90,6 et 98,4 (le score moyen étant 71,59). Ce sont les items : *sauter du coq à l'âne* (93,8) ; *avoir le bras long* (93,8) ; *avoir un poil dans la main* (92,2) ; *coûter les yeux de la tête* (92,2) ; *avoir l'estomac dans les talons* (92,2) ; *écrire comme un chat* (90,6) ; *langue de vipère* (95,3) ; *fin des haricots* (95,3) ; *secret de Polichinelle* (98,4) ; *muet comme une carpe* (93,8) ; *haut comme trois pommes* (90,6) ; *au chant du coq* (92,2) ; et *à pas de tortue* (96,9). L'analyse de ces items nous montre que les éléments constitutifs de ces EFM sont bien connus de nos étudiants et que la métaphore sur laquelle s'appuient ces EFM françaises leur est tout à fait familière et compréhensible (par ex., *écrire comme un chat*, *avoir une langue de vipère*).

Par ailleurs, les 21 items qualifiés de difficiles sont ceux dont le score en post-test immédiat se situe entre 29,7 et 63,5 (soit la moyenne plus un écart-type vers le bas).

L'examen de ces EFM nous a surpris, car nous avons constaté que, parmi ces EFM, très nombreuses sont les EFM adjectivales (*sale comme un cochon, bête à manger du foin*) qui ne devraient pas poser de problème de compréhension : leur sens métaphorique est transparent et leur métaphore pourrait sembler évidente pour nos étudiants. Le score relativement bas de ces EFM est dû d'abord, selon nous, à l'incompréhension par les apprenants des expressions parmi lesquelles ils devaient choisir celle qui était équivalente à l'EFM ciblée (la ressemblance des expressions équivalentes telles qu'*extrêmement, intensément, complètement, entièrement* aurait embarrassé nos étudiants). Puis, nous avons constaté que les parties du discours que des EFM les moins réussies étaient différentes des EFM équivalentes en vietnamien et que les mots constituant de ces EFM étaient nouveaux pour ces étudiants (par ex., *dindon, farce* dans *Dindon de la farce* et *émissaire* dans *Bouc émissaire*). Finalement, le lien entre le sens littéral et le sens métaphorique, ainsi que les métaphores mêmes de ces EFM ne sont pas évidents pour ces participants. Par exemple, on *fait la fine bouche* lorsqu'on fait le difficile, la personne qui *fait la mouche du coche* est celle qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services. Ces deux métaphores ne sont pas évidentes pour des étudiants vietnamiens. Nous y reviendrons plus en détail dans la discussion.

Question 3 (Épreuves 1 et 2)

Le test *t* nous indique qu'en prétest, il y a une différence significative [$t(68) = 7,391$; $p < ,001$] entre les moyennes des scores totaux de l'Épreuve 1 (10,62 sur 94) et de l'Épreuve 2 (19,64 sur 94). La moyenne de l'Épreuve 2 (compréhension) est significativement supérieure à celle de l'Épreuve 1 (rétention). Contrairement aux résultats obtenus en prétest, les moyennes obtenues aux post-tests de l'Épreuve 1 sont bien supérieures à celles de l'Épreuve 2. En post-test immédiat, la différence entre la moyenne de l'Épreuve 1 (79,52 sur 94) et celle de l'Épreuve 2 (67,07 sur 94) est significative [$t(63) = 7,050$; $p < ,001$]. En post-test différé, la différence entre la moyenne de l'Épreuve 1 (86,02 sur 94) et celle de l'Épreuve 2 (76,69 sur 94) est significative [$t(45) = 6,312$; $p < ,001$].

Tableau 3

Moyenne et écart-type des Épreuves 1 et 2 aux trois temps de mesure

Temps	Épreuve 1	Épreuve 2
Prétest	10,62 ± 5,18	19,64 ± 11,02
Post-test immédiat	79,52 ± 14,98	67,07 ± 17,54
Post-test différé	86,02 ± 11,82	76,69 ± 13,02

$p < ,001$

Question 4 (Épreuve 3)

Le test d'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,892$) montre que dans l'ensemble, la cohérence interne de l'Épreuve 3 est convenable. Nous observons que la moyenne des scores pour l'Épreuve 3 en post-test immédiat est de 42,85 sur 52 et, en post-test différé, est de 44,72.

La différence entre les moyennes de l'Épreuve 3 aux deux temps de mesure n'est pas significative [$t(42) = 1,658$; $p = ,105$].

Tableau 4

Moyenne et écart-type de l'Épreuve 3 aux deux temps de mesure

Épreuve 3	Temps 1	Temps 2
	42,85 ± 8,13	44,72 ± 6,74

$p = ,105$

Interprétation et discussion des résultats

La première question de cette étude s'intéresse à l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens. Le progrès de nos étudiants pour l'Épreuve 1 tend à confirmer l'effet positif de l'approche de traduction/comparaison sur la rétention des EFM étudiées. Selon la théorie du double codage de Paivio et Desrochers (1979, cités par Shapiro et Waters, 2005), nos étudiants qui sont engagés dans la traduction en L1 du sens littéral des EFM nouvelles sont censés mettre au clair l'image picturale plus ou moins concrète qui se trouve derrière ces EFM, ce qui a permis aux apprenants d'encoder l'EFM d'une façon visuelle. Cependant, en réalisant des activités qui visent à identifier les sens littéral et métaphorique de l'EFM étudiée et à traduire ses sens en L1, les étudiants l'encodent verbalement également. Ainsi, on peut penser qu'en étudiant les EFM avec l'approche de traduction/comparaison, nos étudiants ont la possibilité de les encoder de double façon, et que, par conséquent, ils les conservent mieux dans leur mémoire (Prince, 2012). Par ailleurs, les tâches complexes et significatives de comparaison des EFM, durant lesquelles l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un traitement profond de l'information. Selon la théorie des niveaux de traitement de Craik et Lockhart (1972) et de Craik et Tulving (1975), laquelle a été citée par Bogaards (1994) et Shapiro et Waters (2005), ceci faciliterait le stockage des EFM en mémoire et maximiserait par la suite leur rappel. De plus, le fait que le score obtenu au post-test immédiat de nos sujets est significativement inférieur à celui du post-test différé nous a surprises. D'une part, le score supérieur obtenu au post-test différé peut être expliqué par le fait qu'il y aurait un apprentissage lors du post-test immédiat, car les trois épreuves sont les mêmes au post-test immédiat et au post-test différé. D'autre part, on pourrait croire que nos étudiants, véritablement impliqués dans l'étude des EFM au cours de l'intervention, auraient continué à réfléchir, voire à faire leurs propres recherches au-delà de l'intervention. Par conséquent, leurs connaissances en la matière se sont développées, ce qui leur aurait permis de mieux réussir l'Épreuve 1 et d'obtenir un score supérieur au post-test différé. Inciter ainsi les étudiants à véritablement s'impliquer dans leur apprentissage des EFM nous semble faire partie de la pertinence et de la réussite de notre intervention.

Il en est de même pour la deuxième question dont le but était d'évaluer l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension (attribution du sens) des EFM étudiées : un progrès a été noté aux trois temps de mesure. Il est alors possible d'avancer que l'approche de traduction/comparaison peut aider l'apprenant à éviter le stockage « déficient » (ou incorrect) des EFM dans le lexique mental. Puis, la traduction

en L1 du sens littéral de l'EFM proposée a, entre autres, pour objectif de rendre évidents les mots constituants des EFM. Cette activité permet à l'apprenant, même quand elle n'aide pas directement à comprendre le sens métaphorique, d'avoir un accès certain à la négociation du sens métaphorique de l'EFM. Par ailleurs, demander à l'apprenant de trouver pour l'EFM étudiée une expression équivalente en L1 a pour but de « tester » ou de mieux expliciter le sens métaphorique de celle-ci. Cet emploi de plusieurs sources d'information (inférence, consultation du dictionnaire, vérification par l'expression équivalente de la L1) permet donc à l'apprenant de construire des connaissances plus adéquates de l'EFM étudiée dans son lexique mental. En plus de la capacité de permettre des interactions et des échanges très riches entre les apprenants, et de favoriser leur prise de conscience des similitudes et des différences entre les expressions équivalentes de deux langues en contact à différents niveaux, l'activité de comparaison sert aussi à promouvoir chez les apprenants un esprit critique. En effet, en précisant les similitudes et les différences existantes entre les EFM des deux langues en contact, les apprenants sont dans une meilleure position pour évaluer les analogies sous-jacentes aux EFM équivalentes et pour explorer les valeurs culturelles qui se cachent derrière les métaphores de ces EFM. Ceci peut, par ailleurs, entraîner un retour réflexif sur les EFM de leur L1. En relativisant la complexité et l'opacité des EFM de la L1, l'apprenant comprendrait mieux celles des EFM de la L2.

La troisième question de notre recherche s'intéresse à savoir sur laquelle des deux variables—rétention et compréhension—des EFM traitées, l'approche d'enseignement par traduction/comparaison peut avoir un effet plus important. Au prétest, le score total obtenu à l'Épreuve 2 (compréhension) est significativement supérieur à celui de l'Épreuve 1 (rétention). On peut s'attendre à de tels résultats, car de nombreuses recherches indiquent que les apprenants de la L2 sont effectivement capables de comprendre des expressions idiomatiques nouvelles en se basant sur leurs connaissances linguistiques et pragmatiques générales (Boers et Demecheleer, 2001; Boers et coll., 2004; Irujo, 1986). Cependant, contrairement à ce qui est observé au prétest, les scores obtenus aux deux post-tests immédiat et différé, par nos étudiants, pour l'Épreuve 1 (rétention) sont significativement supérieurs à ceux obtenus pour l'Épreuve 2 (compréhension). Pourtant, en général, la rétention des EFM est considérée comme plus difficile que leur compréhension. Il est possible que l'approche de traduction/comparaison ait favorisé leur rétention en attirant l'attention des apprenants sur des images sous-jacentes à deux EFM équivalentes dans les deux langues considérées. En outre, il est raisonnable de penser que, lors de la complétion des Épreuves 1 et 2, la rencontre répétée avec les EFM évaluées contribuerait à renforcer leur mémorisation. Cependant, les mêmes contextes dans lesquels les EFM évaluées sont employées aux trois temps de mesure n'éclaireraient pas davantage la signification des EFM. Ceci est considéré comme une limite de l'approche traduction/comparaison. L'analyse qualitative des items les mieux réussis et les moins réussis, identifiés parmi les EFM des Épreuves 1 et 2, nous a permis de remarquer que les variables interlinguales—le degré de transparence sémantique des EFM—influent également la réussite de nos étudiants lors de la réalisation des deux épreuves en question. Il est probable que les EFM formées avec des termes bien connus des apprenants représentent une charge d'apprentissage moins grande que celles dont les termes constituants sont, jusqu'alors, totalement nouveaux pour eux (Bogaards, 2001). De plus, on peut croire que le lien entre l'image se dégageant du sens littéral des EFM et leur sens métaphorique influe aussi sur la capacité à les comprendre et à les retenir (Boers et Demecheleer, 2001; Cedar, 2004). Plus

ce lien est évident, plus l'EFM est facile à comprendre et à retenir, effectivement parce que l'apprentissage des EFM qualifiées d'opaques représenterait pour les apprenants de la L2 une charge cognitive plus grande que celles qui sont transparentes. En outre, nous avons pu aussi remarquer que la difficulté d'apprentissage des EFM peut être très fortement liée à la distance perçue par les apprenants entre les métaphores ou les images conventionnelles associées à ces EFM et celles de leur propre langue (Boers et Demecheleer, 2001). Par exemple, pour les apprenants natifs du vietnamien, les connaissances du monde du type « les yeux sont très précieux » de l'EFM *coûter les yeux de la tête* et « trois pommes ne font pas une très grande hauteur » de l'EFM *haut comme trois pommes* sont tout à fait proches de leur perception. Le sens métaphorique des EFM est donc pour eux facile à comprendre. Enfin, notre quatrième question de recherche porte sur l'effet de l'approche de traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées. Plusieurs sources de données indiquent que les connaissances des apprenants en la matière sont plutôt problématiques (Cedar, 2004). Vu les résultats obtenus par nos étudiants en post-test immédiat et en post-test différé, il nous semble judicieux de penser que l'approche de traduction/comparaison a un impact positif sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées. Nous avons aussi trouvé que nos étudiants vietnamiens ont beaucoup de difficulté à traduire du vietnamien au français les phrases contenant les EFM dont la partie de discours est différente de celle des EFM équivalentes du français. Dans leur traduction, nous avons remarqué, par exemple, une nette tendance à utiliser l'EFM nominale *tête de linotte* en tant qu'adjectif comme son équivalent du vietnamien *ruột. đẽ. ngoàì. da/entrailles. laisser. hors .peau/*. Ce problème qui persiste jusqu'au post-test différé est dû probablement à la non-correspondance entre les parties du discours des EFM équivalentes dans les deux langues. Il faut donc noter qu'identifier la partie de discours des EFM est une composante importante de l'enseignement des EFM. Afin que l'apprenant puisse utiliser adéquatement les EFM, il convient de lui demander d'explicitier, lors de la comparaison, si les EFM équivalentes sont de mêmes parties du discours ou non.

Conclusion et recommandations pédagogiques

Les résultats de notre étude tendent à confirmer l'efficacité de l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison et à nous démontrer ses quelques limites. Ainsi, il convient de rendre l'apprenant conscient de la nature motivée des EFM en dirigeant son attention sur les éléments lexicaux constitutifs des EFM. En outre, il serait utile pour les apprenants de savoir que le sens des collocations peut être parfois déduit du sens littéral d'un de ses éléments, mais que le sens des locutions est entièrement idiomatique. Afin d'aider les apprenants à mieux les employer dans la phrase, il serait nécessaire d'explicitier la partie du discours préétablie des EFM, laquelle est parfois nécessaire pour passer d'une langue à l'autre. Sensibiliser les apprenants à l'existence des EFM équivalentes en L1 et L2 en les dirigeant vers les ressources existantes facilite grandement la tâche de développement de la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées. Il est alors fortement suggéré d'encourager les apprenants à identifier les EFM équivalentes en L1 lorsque c'est possible. Par ailleurs, pour sensibiliser les apprenants au composant culturel des EFM équivalentes entre deux langues, il semble important de les inviter à faire eux-mêmes une comparaison explicite entre les EFM à apprendre et celles de leur propre langue en se basant sur les notions telles que le sens littéral, le sens métaphorique, la métaphore conceptuelle et la partie du discours.

La limite de l'approche traduction/comparaison mentionnée plus haut nous amène à dire qu'il est important, afin que les étudiants aient une compréhension plus fine des EFM étudiées, de compléter les activités de l'approche traduction/comparaison par une présentation de ces EFM dans des contextes authentiques et variés. Par ailleurs, si l'enseignant ne connaît pas la langue maternelle de ses élèves, il aura de la difficulté à guider les apprenants dans leurs activités de traduction et de comparaison préconisées dans cette étude. Il serait donc gagnant que l'approche de traduction/comparaison soit intégrée à d'autres approches d'enseignement/apprentissage des EFM : l'approche pragmatique, l'approche de la métaphore conceptuelle et l'approche d'élaboration étymologique. En bref, le temps, l'attention nécessaires ainsi que les stratégies utilisées pour chacune des EFM à apprendre devraient fluctuer en fonction du niveau de transparence sémantique de ces EFM et de la distance entre ces EFM et celles équivalentes en L1 de l'apprenant.

Limites de cette étude et futures recherches

En premier lieu, les sujets de cette recherche sont de futurs traducteurs–interprètes, un public spécialisé en français et très motivé pour acquérir les EFM. En outre, étant donné que les deux langues considérées dans cette étude (le français et le vietnamien) sont des systèmes éloignés, leurs EFM présentent beaucoup de divergences, donc intéressantes à comparer. Il est par ailleurs difficile d'envisager une généralisation des résultats de cette étude. Ainsi, pour mettre en place des interventions plus appropriées au regard des contextes linguistiques différents, des niveaux et des besoins des étudiants, les résultats de cette étude gagneraient à être confirmés auprès d'autres sujets et dans d'autres contextes linguistiques. En second lieu, les résultats de cette étude sont à nuancer encore parce que, passionnée par notre étude, nous avons enseigné les EFM évaluées d'une façon stimulante. À cela s'ajoute le fait que les conditions des épreuves (choisir une réponse parmi une liste) ont, en quelque sorte, facilité la tâche des étudiants. Des études plus pointues pourraient fournir les données pour déterminer s'il existe une corrélation entre la capacité des apprenants à retenir, à comprendre et à produire les EFM nouvelles et les différentes manières de les présenter (les regrouper en thèmes sémantiques, en thèmes métaphoriques ou selon leurs parties du discours comme dans cette étude). Il serait également important de comparer, dans une étude ultérieure, les effets de quatre approches d'enseignement des EFM (approche pragmatique, approche d'élaboration étymologique, approche de métaphore conceptuelle et approche de traduction/comparaison) sur la mémorisation et la compréhension des EFM étudiées. Enfin, il est aussi à déterminer comment on peut combiner d'une façon efficace les quatre approches mentionnées ci-dessus.

La correspondance devrait être adressée à Le Thi Hoa.

Courriel : thi.hoa.le@umontreal.ca

Références

- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin. *Prospect*, 16(3), 34-43.

- Boers, F. et Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *English Language Teaching Journal*, 55(3), 255-262.
- Boers, F., Demecheleer, M. et Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. Dans P. Bogaards et B. Laufer (Dir.), *Vocabulary in a second language* (pp. 53-78). Amsterdam, Pays Bas : John Benjamins.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, France : Didier-Hatier.
- Bogaards, P. (2001). Lexical units and the learning of a foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 321-343.
- Cedar, P. S. (2004). *Transferability and translatability of idioms by Thai-speaking learners of English* (Thèse de doctorat inédite). Boston University, Boston, MA.
- Chambre, J. (1996). *Lexiculture et démarche interculturelle : étude des locutions de comparaison* (Thèse de doctorat inédite). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Paris, France.
- Chan, Y.-L. (2006). *Idioms in the mental lexicon* (Thèse de doctorat inédite). Ohio University, Athens, OH.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Deignan, A., Gabrys, D. et Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *English Language Teaching Journal*, 51(4), 352-360.
- Duneton, C. et Claval, S. (1990). *Le bouquet des expressions imagées : encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français—noms composés et autres locutions*. Paris, France : Ophrys.
- Guiraud, P. (1973). *Les locutions françaises* (Vol. 903, Coll. *Que sais-je ?*). Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(3), 205-219.
- Kovecses, Z. et Szabo, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *English Language Teaching Journal*, 50(1), 43-51.
- Le, T. H. (2009). *Enseignement des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Le, T. H. (2011). Enseigner autrement les expressions figées métaphoriques. *Québec Français*, 163, 57-58.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi]. Récupéré de : <http://atilf.atilf.fr/>
- Lédée, C. (2011). *L'interprétation des expressions figées du français vers la langue des signes française. Le cas des expressions figées françaises relatives au corps humain* (Thèse de maîtrise inédite). Université Charles de Gaulle—Lille 3, France.

- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 11-30.
- Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. Dans J. Coady et T. Huckin (Dir.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 255-270). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Li, T. F. (2003). *The acquisition of metaphorical expressions, idioms, and proverbs by Chinese learners of English: A conceptual metaphor and image schema based approach* (Thèse de doctorat inédite). Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, Chine.
- Liontas, J. I. (1999). *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading* (Thèse de doctorat inédite). The University of Arizona, Phoenix, AZ.
- MacLennan, C. H. G. (1994). Metaphors and prototypes in the teaching and learning of grammar and vocabulary. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32(2), 97-110.
- Mejri, S. (2008). Figement et traduction : problématique générale. *Meta : journal des traducteurs*, 53(2), 244-252.
- Nattinger, J. et DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Nguyen, L. (1998). *Dictionnaire des locutions et proverbes français-vietnamien*. Hanoi, Vietnam : NXB TP. HCM.
- Nguyen, H. T. (2002). *Vers une didactique des stéréotypes langagiers français en contexte vietnamien* (Thèse de doctorat inédite). Université de Rouen, Rouen, France.
- Pellen, R. (2001). Une typologie de la phraséologie est-elle possible ? Quelques propositions. Dans F. Tollis (Dir.), *La locution et la périphrase, du lexique à la grammaire* (pp. 143-169). Paris, France : Harmattan.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (Coll. Paramètres). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal, Canada.
- Prince, P. (2012). Towards an instructional programme for L2 vocabulary: Can a story help? *Language Learning and Technology*, 16(3), 103-120.
- Rey, A. (1997). Phraséologie et pragmatique. Dans M. Martins- Baltar (Dir.), *La locution entre langue et usages* (Coll. Langages, pp. 333-346). Paris, France : ENS Éditions Fontenay/Saint- Cloud.
- Rey, A. et Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris, France : Le Robert.
- Shapiro, A. M. et Waters D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9(2), 129-146.
- Topçu, N. (1994). *Les locutions idiomatiques imagées dans l'enseignement du F.L.E. : analogies et divergences en français et en turc* (Thèse de doctorat inédite). Université René Descartes, Bibliothèque du Centre Universitaire des Saints Pères, Paris, France.
- Yong, Y.- C. (1999). *Approche des cultures française et chinoise à travers les proverbes, les locutions et les expressions imagées* (Thèse de doctorat inédite). Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), Lille, France.

Annexe A

Liste des 94 EFM retenues

- | | |
|--|--|
| 1. <i>Avaler des couleuvres</i> | 44. <i>[Air] de boeuf</i> |
| 2. <i>Courir deux lièvres à la fois</i> | 45. <i>[doigts] de fée</i> |
| 3. <i>Sauter du coq à l'âne</i> | 46. <i>[Jaloux] comme un tigre</i> |
| 4. <i>Chercher la petite bête</i> | 47. <i>[Muet] comme une carpe</i> |
| 5. <i>Appeler un chat un chat</i> | 48. <i>Sale comme un cochon</i> |
| 6. <i>Avoir le bras long</i> | 49. <i>[Malin] comme un singe</i> |
| 7. <i>Avoir un poil dans la main</i> | 50. <i>[Paresseux] comme une couleuvre</i> |
| 8. <i>[Coûter] les yeux de la tête</i> | 51. <i>[Bête] à manger du foin</i> |
| 9. <i>Casser du sucre sur le dos</i> | 52. <i>[Endetté] jusqu'au cou</i> |
| 10. <i>Mener quelqu'un par le bout du nez</i> | 53. <i>Dévoué corps et âme</i> |
| 11. <i>Avoir l'estomac dans les talons</i> | 54. <i>[Armé] jusqu'aux dents</i> |
| 12. <i>Sucrer les fraises</i> | 55. <i>[Haut] comme trois pommes</i> |
| 13. <i>Faire chou blanc</i> | 56. <i>[Fauché] comme les blés</i> |
| 14. <i>Ménager la chèvre et le chou</i> | 57. <i>[Jaune] comme un citron</i> |
| 15. <i>Garder une poire pour la soif</i> | 58. <i>[Rouge] comme une tomate</i> |
| 16. <i>Manger les pissenlits par la racine</i> | 59. <i>[Doux] comme un agneau</i> |
| 17. <i>Séparer le bon grain de l'ivraie</i> | 60. <i>[Fort] comme un Turc</i> |
| 18. <i>Faire la fine bouche</i> | 61. <i>[Riche] comme Crésus</i> |
| 19. <i>Tomber de Charybde en Scylla</i> | 62. <i>[Avare] comme Harpagon</i> |
| 20. <i>Tomber dans les pommes</i> | 63. <i>[Fier] comme un pou</i> |
| 21. <i>Tuer la poule aux oeufs d'or</i> | 64. <i>[Gai] comme un pinson</i> |
| 22. <i>Se croire sorti de la cuisse de Jupiter</i> | 65. <i>[Connu] comme le loup blanc</i> |
| 23. <i>[Écrire] comme un chat</i> | 66. <i>[Frais] comme une rose</i> |
| 24. <i>Réchauffer un serpent dans son sein</i> | 67. <i>[Méchant] comme un âne rouge</i> |
| 25. <i>Tête de linotte</i> | 68. <i>[Joli] comme un coeur</i> |
| 26. <i>Poule mouillée</i> | 69. <i>[Laid] comme un pou</i> |
| 27. <i>Dindon de la farce</i> | 70. <i>Entre chien et loup</i> |
| 28. <i>Mouche du coche</i> | 71. <i>Au chant du coq</i> |
| 29. <i>Coeur d'or</i> | 72. <i>Au diable Vauvert</i> |
| 30. <i>Face de carême</i> | 73. <i>À pas de tortue</i> |
| 31. <i>Bras droit</i> | 74. <i>En chair et en os</i> |
| 32. <i>Langue de vipère</i> | 75. <i>À tour de bras</i> |
| 33. <i>Bonne poire</i> | 76. <i>Au nez et à la barbe</i> |
| 34. <i>Coeur d'artichaut</i> | 77. <i>Du bout des lèvres</i> |
| 35. <i>Grosse légume</i> | 78. <i>En un tour de main</i> |
| 36. <i>Pomme de discorde</i> | 79. <i>De tout coeur</i> |
| 37. <i>Fin des haricots</i> | 80. <i>À un cheveu de quelque chose</i> |
| 38. <i>[Secret] de Polichinelle</i> | 81. <i>Jusqu'aux os, jusqu'à l'os</i> |
| 39. <i>Mouton de Panurge</i> | 82. <i>À vue de nez</i> |
| 40. <i>[Promesse] de Gascon</i> | 83. <i>Pour des prunes</i> |
| 41. <i>Âne de Buridan</i> | 84. <i>En rang d'oignons</i> |
| 42. <i>Bouc émissaire</i> | 85. <i>Pour le roi de Prusse</i> |
| 43. <i>Mains pleines de pouces</i> | 86. <i>À Pâques ou à la Trinité</i> |

87. *À la fortune du pot*
88. *Comme un coq en pâte*
89. *Au doigt et à l'oeil*
90. *En un clin d'oeil*

91. *Jusqu'au bout des ongles*
92. *[Avancer] à pas de loup*
93. *Aux petits oignons*
94. *[Traiter, recevoir] comme un chien*