

# LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ENTRE LES LANGUES COMME APPROCHE DE LA COMPÉTENCE SOCIOPRAGMATIQUE ET DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN COURS DE FLE À L'UNIVERSITÉ AU TESSIN

Idiomatic expressions in foreign language teaching are a relevant means of working on pragmatic competence in the classroom, as they shed light on the internal logic of a language in its social use. In the study presented in this article, carried out within the Università della Svizzera italiana, the teaching-learning of idiomatic expressions was accompanied by an intercultural and plurilingual approach, in connection with the students' first languages and as part of a reflection on Swiss plurilingualism. Using a data collection based on classroom activities, we will discuss the benefits of a contrastive approach to teaching idiomatic expressions.

● Typhaine Manzato  
| Università della Svizzera italiana,  
Université de Bordeaux  
Anne Criblez  
| Università della Svizzera italiana

## Introduction

Cet article propose un bilan des enjeux liés à l'enseignement d'un aspect de la compétence sociolinguistique et pragmatique par le biais de la compétence plurilingue, dans le cadre d'un projet pédagogique ayant eu pour thème central les expressions idiomatiques. Le point de départ a été un ouvrage réalisé avec le soutien de l'*Università della Svizzera italiana* (désormais USI) (Bandion, dir., 2020), proposant une comparaison entre un ensemble d'expressions idiomatiques dans les quatre langues nationales suisses (allemand, français, italien et romanche). Dans cet article, nous présenterons l'objectif de ce projet et son déroulement, tout en exposant les retours des apprenant-e-s à travers un questionnaire en ligne et des extraits d'entretien. Nous concluons par nos réflexions finales sur l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de FLE dans une perspective plurilingue et interculturelle.

## L'enseignement des expressions idiomatiques en classe de langue étrangère

Si, pour un-e locuteur-trice natif-ve, il est naturel d'employer des tournures idiomatiques sans éprouver le besoin de les expliquer, en situation didactique, enseignant-e-s comme apprenant-e-s sont confronté-e-s aux problèmes de compréhension que les expressions idiomatiques (désormais EI) posent (González Rey, 2007). Celles-ci se concrétisent particulièrement lors de la confrontation entre les langues dans une perspective interlinguistique, où la « perspective contrastive en plusieurs langues permet alors de constater la convergence ou la divergence des images employées dans chaque culture et d'analyser les valeurs qu'elles véhiculent » (González Rey, 2007 : 7).

Le domaine des EI est réputé complexe dans l'enseignement des langues étrangères (Irujo, 1986), car il implique une double difficulté pour les apprenant-e-s en alliant le fait de travailler sur des

constructions dont la signification ne peut être comprise sans un contact avec la langue authentique et l'arrière-plan culturel de la langue cible. Néanmoins, leur acquisition permet également une connaissance plus approfondie non seulement en termes linguistiques mais également culturels, en particulier en les confrontant avec les langues premières des apprenant-e-s. Ce n'est donc pas un hasard si les études concernant l'enseignement des EI en langue étrangère et les propositions didactiques liées à leur enseignement dans la recherche (González Rey, 2007; Cardona, 2008; Tyne, 2014; Tatak, 2021; Hu, 2024; Cáceres Guerrero, 2025) interrogent les possibilités de transfert entre les langues premières et les langues cibles.

Le lien avec la langue première se justifie ici autour de deux principales raisons. D'une part, autour de l'aspect pragmatique, où, comme l'explique Cáceres Guerrero (2025), il s'agirait de pouvoir tirer profit de l'« expérience linguistique et cognitive acquise dans sa [l'apprenant-e] L1 », qui s'enrichit d'une « actualisation des apprentissages lors de l'acquisition de la L2, avec l'objectif de faire évoluer son [idem] interlangue ». D'autre part, si l'autrice s'appuie sur un contexte d'enseignement du français pour des apprenant-e-s hispanophones, où la proximité linguistique entre les deux langues peut représenter un facteur facilitant, la confrontation avec des codes linguistiques plus distants peut également représenter une entrée intéressante à l'enseignement des EI en tant qu'outil de réflexion métalinguistique et interculturel. L'objectif double est de mettre en évidence, d'une part, la complexité sémantique de la langue cible, particulièrement chez des apprenant-e-s de niveau intermédiaire ayant accès à des aspects linguistiques plus spécifiques, et, d'autre part, la distance perçue entre les cultures des langues premières et des langues en cours d'apprentissage.

En effet, le domaine des EI, situé au sein de la compétence sociolinguistique dans le Cadre (CECR, 2021), est étroitement lié à celui de la compétence pragmatique sous son aspect fonctionnel, dans le fait de pouvoir contrôler leur usage, notamment en termes stylistiques dans les questions de registre, et donc au développement de la compétence sociopragmatique (Dewaele & Wourm, 2002) dans

« L'objectif double est de mettre en évidence, d'une part, la complexité sémantique de la langue cible, particulièrement chez des apprenant-e-s de niveau intermédiaire ayant accès à des aspects linguistiques plus spécifiques, et, d'autre part, la distance perçue entre les cultures des langues premières et des langues en cours d'apprentissage. »

la mesure où leur bon usage dépend des composantes socioculturelles et pragmatiques. Si au sein des échelles du CECR (2021, 55-61; 88) en compréhension et production orale, la connaissance et l'usage des EI sont relégués aux derniers niveaux (C1-C2), il nous semble que la complexité sémantique peut être abordée dès les niveaux A2 dans la mesure où, d'une part, leur usage chez les locuteurs et locutrices natives peut représenter une difficulté manifeste en réception, et, d'autre part, le vocabulaire représenté dans les EI est usité dès le niveau A1 en ce qui concerne la production. Dans ce cadre, l'appui sur la langue première est donc particulièrement encouragé dans la recherche, en faisant « réfléchir d'abord les élèves sur les indices culturels et sociaux contenus dans les suites figées par une approche contrastive pour les amener ensuite à les incorporer dans leur bagage langagier. » (González Rey, 2007: 25). Ceci est la voie prise dans le projet conduit au sein de notre contexte d'enseignement où nous chercherons à savoir si l'approche contrastive s'est révélée pertinente en tant qu'introduction au domaine des EI en FLE.

### Un projet sur les expressions idiomatiques comparées à l'université en cours de FLE

Notre démarche s'est appuyée sur une approche interculturelle et plurilingue, en lien avec la diversité des langues premières des étudiant-e-s présent-e-s dans nos classes et dans une perspective de sensibilisation au paysage linguistique suisse. Cette orientation s'est concrétisée



Typhaine Manzato est lectrice de langue française au laboratoire de langues modernes de l'Università della Svizzera italiana depuis septembre 2024. Elle a obtenu un doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Bordeaux en 2022 sur la thématique de l'intercompréhension et la didactique des langues voisines entre le français et l'italien.



Anne Criblez est lectrice de langue française au laboratoire de langues modernes de l'Università della Svizzera italiana depuis 2021. Active dans l'enseignement du français à différents niveaux dans le canton du Tessin, elle est diplômée de l'université de Neuchâtel en langue et littérature italiennes et en littérature comparée française.

« Il s'agissait ainsi de faire prendre conscience de la proximité linguistique entre les trois langues, mais également de leur distance dans les différents éléments lexicaux ou référentiels convoqués pour la formation d'une même expression (par ex. : Faire un froid de canard, *Fare un freddo cane*, *Tgei Sibiria!*). »

dans l'appui sur un ouvrage développé avec le soutien de l'USI (Bandion, dir., 2020) proposant une comparaison entre un ensemble d'EI dans les quatre langues nationales de la Suisse (français, italien, romanche et en allemand) et leurs variétés régionales.

Le projet pédagogique collaboratif s'est déroulé en deux étapes au sein des cours de langue française du laboratoire de langues modernes de l'université, tout d'abord avec une classe de niveau A2.1 et une classe de niveau B1.1 lors des cours intensifs pré-semestriels en février 2025, pour une vingtaine d'étudiant-e-s au total, puis avec une classe de niveau B2.2 et de niveau C1.1 pendant le semestre de printemps 2025 pour un groupe d'une quinzaine d'étudiant-e-s. La majorité des étudiant-e-s est d'origine italienne et l'âge moyen du public de la recherche est d'une vingtaine d'années, la plupart ont appris l'anglais en tant que première langue étrangère et une partie a également des connaissances en allemand.

La première étape du projet s'est ainsi basée sur les compétences réceptives en tant que sensibilisation à la catégorie des EI en français pour deux classes de niveau débutant et intermédiaire, tandis que la seconde phase s'est concentrée sur le développement de l'habileté à les utiliser dans le cadre de l'argumentation en production écrite et orale au niveau avancé à partir des tâches en production orale du DELF B2 et du DALF C1. Les éléments principaux des deux phrases du projet et leurs aspects distinctifs sont résumés dans la Figure 1.

Nous nous concentrerons ici sur la première étape du projet, qui s'est déroulée

sur deux périodes d'1h30, à partir d'une démarche contrastive grâce à l'appui sur les possibilités d'intercompréhension entre les trois langues romanes représentées dans l'ouvrage mentionné plus haut. Lors de la première période, nous avons introduit la thématique des EI en la liant à une réflexion sur le paysage linguistique de la Suisse et ses langues nationales et leurs variétés, mais également les autres langues présentes dans le pays (ex. francoprovençal) dans un travail en classe entière. Pour cette première partie du projet, nous avons choisi de nous appuyer sur la présentation d'expressions informelles (Faire un froid de canard, Poser un lapin à quelqu'un) comme cela est préconisé dans la recherche (Pulido, 2010 : 7).

Nous avons conçu une activité ludique avec la réalisation d'un jeu de cartes comprenant huit EI en français, italien et en romanche, sélectionnées à partir de l'ouvrage dirigé par Bandion (2020), en tant que tâche d'association de l'équivalent d'une même expression et sa signification entre les trois langues, le but étant de solliciter leur capacité de reconnaissance interculturelle. Il s'agissait ainsi de faire prendre conscience de la proximité linguistique entre les trois langues, mais également de leur distance dans les différents éléments lexicaux ou référentiels convoqués pour la formation d'une même expression (par ex. : Faire un froid de canard, *Fare un freddo cane*, *Tgei Sibiria!*).

Les apprenant-e-s ont conduit l'activité en binômes, en associant des élèves des deux classes/niveaux et, dans la mesure du possible, de langues premières distinctes, afin de favoriser l'échange linguistique et culturel. Les langues premières représentées dans les deux groupes étaient : l'italien (diverses variétés, Italie et Suisse), l'espagnol (Argentine), l'anglais (Irlande), l'arabe syrien, l'ukrainien, le russe et le yoruba. Après cette activité, une phase de réflexion en classe entière avait été préparée pour donner des connaissances théoriques sur les contextes d'utilisation des expressions idiomatiques et leur formation, ainsi que pour évoquer l'existence d'EI propres aux diverses régions linguistiques de Suisse et de France.

La seconde partie du travail consistait à réaliser une présentation collaborative en binôme en tant que tâche de production orale pour l'évaluation finale des deux

cours intensifs. La consigne donnée était celle de sélectionner une expression idiomatique au choix utilisée dans la vie courante et la présenter avec ses équivalences dans leurs langues premières ainsi qu'en français, en expliquant sa signification et la façon dont l'expression diffère (ou non) dans les trois langues, afin de mettre en évidence les différences d'ordres culturels et linguistiques.

La seconde figure schématise le déroulement du projet en lien avec les différents enjeux de chaque phase.

### Quelle perception des liens entre les langues dans l'enseignement des EI ?

Le recueil de données pour l'analyse du projet en classe a été composé des productions des apprenant-e-s, des réponses à un questionnaire de recherche soumis à la mi-février pour le premier groupe et début juin pour le second groupe, ainsi que deux entretiens semi-directifs en groupe réalisés avec une partie des apprenant-e-s de la classe B1.1 durant le semestre de printemps 2025. Les entretiens ont abordé plusieurs questions de recherche en lien avec des contenus d'intercompréhension travaillés spécifiquement avec le groupe-classe de niveau B1.1, dont la démarche contrastive adoptée pour la sensibilisation aux EI en français, où nous avons cherché à interroger leurs perceptions des possibilités de transferts entre leurs répertoires langagiers et le français.

Les données issues des entretiens et des questionnaires ont été analysées de manière thématique, en repérant et en classant les opinions formulées par rapport aux questions de recherche initiales. Ainsi, dans le cadre des opinions récoltées grâce à deux questionnaires de recherche en ligne soumis aux classes ayant suivi le projet, pour une quinzaine de réponses, les apprenant-e-s ont dans l'ensemble jugé utile l'approche contrastive, en appuyant sur la ressemblance entre certaines expressions dans le but d'en comprendre le sens, mais aussi dans le fait de pouvoir réaliser des liens entre les différentes langues :

“Si, oltre a essere interessante abbiamo scoperto che alcuni idiomi sono molto simili tra loro.”

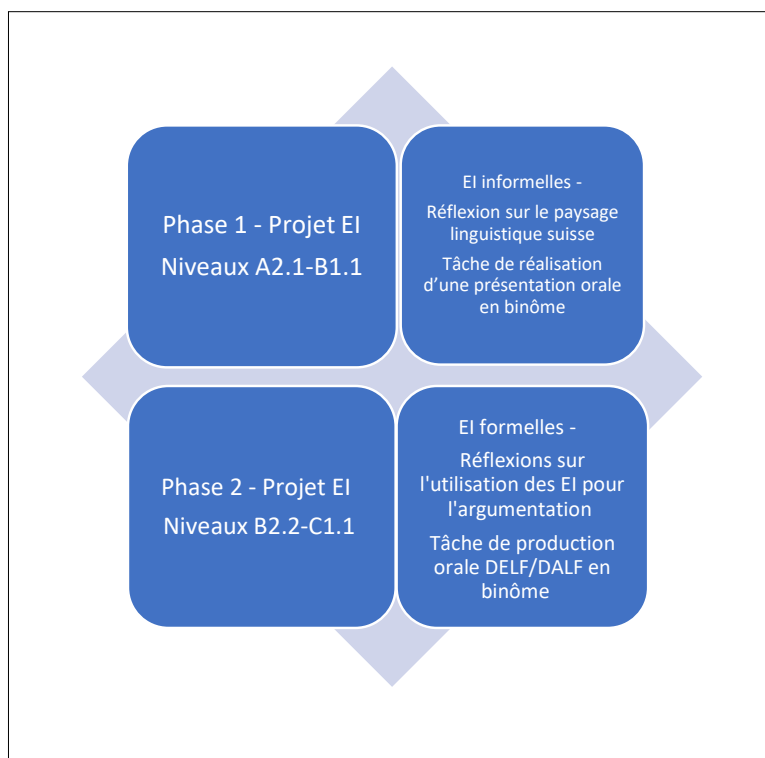


Figure 1

Illustration des éléments principaux des deux phases du projet

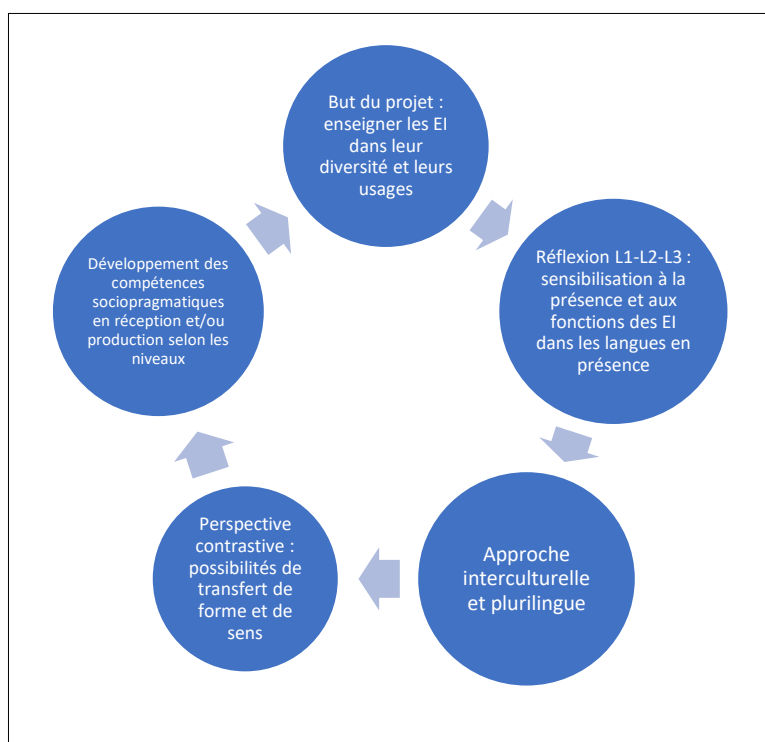


Figure 2

Illustration de l'imbrication des différents enjeux du projet

“Oui, c’était très utile. Comparer les expressions idiomatiques entre les langues m’a permis de mieux comprendre leur sens et leur utilisation. Cela m’a aussi aidé à faire des parallèles avec ma propre langue, ce qui renforce la mémorisation.”

“Absolument, surtout les idiomes partagés, car ils montrent les similarités culturelles, la manière de penser et la façon dont les choses sont perçues.”

La réalisation d’une production en binôme sur la thématique des EI comparées dans le cadre de ce projet a permis de faire prendre conscience aux apprenant-e-s des associations possibles avec leurs langues premières (et entre leurs langues premières), en termes de structure et de sens dans une visée interculturelle, mobilisant l’ensemble des référents culturels à leur disposition et des possibilités d’équivalences interlinguistiques.

« Ce faisant, les EI incarneraient un objet et un moyen de réflexion métalinguistique contrastif en classe, non seulement en termes fonctionnels, mais également culturels en tant que pont entre les langues et les cultures des apprenant-e-s et le français. »

L’extrait de la transcription<sup>1</sup> du premier entretien réalisé avec trois étudiantes ci-dessous génère ainsi plusieurs réflexions en lien avec cet aspect, en particulier sur l’approche d’intercompréhension, au-delà du domaine linguistique et de la question de la culture partagée entre des langues, même éloignées typologiquement. Une des étudiantes, nommée A2, rapporte dans ses mots sa compréhension de la notion des expressions idiomatiques, qui demandent selon elle de pouvoir « entrer dans la mentalité de la langue [...] » dans la mesure, où, derrière les expressions idiomatiques « il y a quelque chose [...] lié à la culture et à la tradition ».

Ainsi, elle identifie dans cet objectif l’approche d’intercompréhension comme utile en appuyant son intérêt dans le fait de continuer à se questionner sur les possibilités de transfert, non pas à

un niveau strictement linguistique, mais dans une visée interculturelle :

A2 : « tu peux continuer à utiliser l’intercompréhension donc l’intercompréhension ce n’est pas seulement quand tu ne connais pas les mots l’intercompréhension peut être utile [...] aussi quand tu dois euh comprendre la culture [...] des autres euh des autres personnes »

Ce discours met selon nous en lumière le processus d’appropriation individuelle de cette apprenante qui pointe l’intérêt d’une approche déductive et intuitive telle que l’intercompréhension, dans les possibilités de transfert en termes d’éléments culturels lors de la rencontre avec des constructions complexes telles que les constructions figées.

Dans la continuité de l’entretien, une autre apprenante (A3) prend appui sur sa langue première pour évoquer le concept de “culture partagée” vécu dans le cadre du projet en mentionnant les possibilités de liens entre les langues et cultures considérées comme distantes. L’apprenante se réfère au mythe grec des travaux d’Hercule et du nettoyage des écuries d’Augias en tant qu’expression pour se référer à une chose très sale, qui représente une référence culturelle partagée, pouvant être comprise par un public plus large dans la mesure où, selon ses mots :

A3 : « but it’s something that happened in the historical area of of the world so I think that from this perspective not even the the cultural differences make sense here but also the the holistic concept of of history and similarities in [...] our lives »

Cette apprenante russophone évoque, d’une part, le fait d’avoir pu identifier certains éléments similaires au sein d’expressions entre sa langue première et les différentes langues en présence au sein du projet, mais elle s’appuie également sur un exemple tiré de la culture gréco-romaine pour ouvrir son discours aux possibilités de pouvoir s’appuyer sur des références à des concepts humains universaux véhiculés au travers des mythes. **Il nous semble pertinent de noter qu’ici, la distance typologique et culturelle plus importante entre**

<sup>1</sup> Conventions de transcription : 1. A2, A3 : apprenantes 2. [...] : coupure dans la transcription

la langue première de l'apprenante et le français, comparativement à celle du français et de l'italien (qui représente la langue majoritaire du canton du Tessin et la langue première de la grande majorité des apprenant-e-s fréquentant les cours de FLE de l'université), parvient à être nuancée par la possibilité de s'appuyer sur des éléments partagés transcendant les langues et cultures.

On peut faire l'hypothèse que l'aspect contrastif adopté pour la sensibilisation aux EI dans cette première phase du projet a pu permettre de faire émerger cette notion dans le discours de l'étudiante. En effet, comme le propose Tatak (2021), le fait de « repérer les équivalences potentielles d'expressions idiomatiques dans la première langue (L1) des apprenants », peut non seulement « contribuer à mettre au jour les différences linguistiques, d'une langue à l'autre », mais aussi apprendre à « comprendre le sens des expressions idiomatiques qui reflètent la pensée des natifs de la langue et leurs modes de vie ».

### Réflexions finales et perspectives didactiques

Bien qu'il s'agisse d'un premier projet concentré sur un temps restreint à disposition, il nous semble que cette expérience confirme les recherches portant sur l'apport d'une approche contrastive pour l'enseignement des EI, et ce dès le niveau intermédiaire en tant qu'initiation à la complexité sémantique et l'arrière-plan culturel de la langue cible. En effet, si cette démarche peut aussi comporter des désavantages, notamment en amplifiant « les risques d'interférence, c'est-à-dire le recours aux faux amis » (De Serres, 2011 : 144), il nous semble que le fait de considérer le rôle des langues premières dans l'enseignement des EI permet justement de mettre en lumière non seulement les possibilités de transferts positifs, mais également de divergence entre les langues en présence, dans le fait de favoriser le recours à des analogies grâce à la mise en parallèle des langues (Cáceres Guerrero, 2025).

Si nous n'avons pu évoquer que succinctement la première phase du projet avec un groupe d'apprenant-e-s de niveau débutant/intermédiaire dans cet article, plusieurs pistes d'amélioration et

de prolongement peuvent être identifiées. Une approche plus progressive de l'enseignement des EI (González Rey, 2007), pourrait être envisagée à partir du niveau A1 grâce à des entrées thématiques, intégrant par ce biais une sensibilisation à la compétence sociopragmatique dès le début de l'apprentissage grâce aux contextes d'emploi des expressions en lien avec la vie courante. Ce faisant, les EI incarneraient un objet et un moyen de réflexion métalinguistique contrastif en classe, non seulement en termes fonctionnels, mais également culturels en tant que pont entre les langues et les cultures des apprenant-e-s et le français.

---

### Bibliographie

- Bandion, N.** (dir.), Bourban, L., Baranzini, L., Borel, M., Cathomas, M., Telli, D. Tunger, V., Ivan Art, Rickenbach, K., Valär, P. & Wazem (2020). *4 piccioni con una fava / 4 Fliegen mit einer Klappe / D'une pierre 4 coups / Ün viadi e 4 servezzans*. Bellinzona: Salvioni.
- Cáceres Guerrero, L. D.** (2025). *Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère*. Bucaramanga, Santander: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Cardona, M.** (2008). La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. *Studi di glottodidattica*, 2(3), 45-64.
- Conseil de l'Europe.** (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Serres, L.** (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde: de la théorie à la pédagogie. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 129-155. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19861>
- Dewaele, J. M. & Wourm, N.** (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 139-153. <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0139>
- González Rey, I.** (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
- Hu, H.** (2024). L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique. *SHS Web of Conferences*, 191. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419105005>
- Irujo, S.** (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40/3, 236-242.
- Pulido, L.** (2010). Pratiques pédagogiques et expressions idiomatiques en milieu plurilingue et pluriculturel. Dans R. Ailincăi & T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane, Vol II: Le secondaire*, p. 77-85. Cayenne: CRDP de Guyanne.
- Tatak, N.** (2021). L'enseignement des expressions idiomatiques en première année licence de FLE. *Multilinguales*, 16. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7370>
- Tyne, H.** (2014). Traitement des expressions idiomatiques en français L2: questions d'influence. *Mélanges Crapel*, 35, 115-134.