Apprentissage de la langue-culture française par un public linguistiquement et culturellement hétérogène

Elena Berthemet

Chercheur associé au Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo, EA 7332), Sorbonne Université, et Héritages et Constructions dans le Texte et l'Image (HCTI, EA 4249), université de Bretagne Occidentale.

Résumé : L'article fournit des pistes de réflexion sur l'enseignement de la langue-culture française à un public linguistiquement et culturellement hétérogène. Sur l'exemple des *expressions idiomatiques* comme *faire le pont*, *(un) poisson d'avril* et *(des) montagnes russes* et des *formules* telles que *C'est pas vrai !*, *Comme un lundi* et *Un ange passe*, nous montrons comment se met en place la langue-culture française dans sa dimension sociale. Quelles sont les particularités d'apprentissage de ce lexique ? En quoi est-il particulièrement intéressant pour faciliter l'inclusion dans la société française ? Quelles activités peuvent être proposées ? Voilà les principales questions auxquelles nous fournissons une réponse.

Mots-clés : compétence interculturelle, décentration, expression idiomatique, formule, inclusion, phraséologie

1 Introduction

Dans le présent article, nous nous proposons de réfléchir sur l'apprentissage de la langue-culture française dans un groupe linguistiquement et culturellement hétérogène. Plus précisément, sur l'exemple d'un groupe de 16 étudiants composé de 13 apprenants sinophones, de deux élèves arabophones (irakien et syrien) et d'un hispanophone (colombien), nous tenterons de répondre à la question suivante : quelles pédagogies peuvent être appliquées afin de créer une atmosphère favorable à l'enseignement-apprentissage du français langue-culture étrangère ?

Après une brève définition des termes utilisés et des concepts théoriques, nous discuterons des propriétés linguistiques et extralinguistiques des expressions idiomatiques et des formules dans une perspective didactique. Afin de développer notre propos, nous

nous appuierons sur une expérience menée en mars 2019 à l'université de Bretagne Occidentale. Nous en exposerons la démarche utilisée, proposerons une analyse des résultats et discuterons enfin des suites à donner à notre étude.

2 Terminologie

Avant de nous pencher sur les problèmes de l'apprentissage de la langue-culture française par le biais des expressions idiomatiques et des formules, il importe tout d'abord de bien cerner les quatre termes suivants : *compétence interculturelle*, *décentration*, *inclusion* et *intégration*.

Comme le souligne Auger,

> *Inclure* peut vouloir dire ouvrir des espaces plurilingues. Cette pédagogie incite aussi à la coopération, à l'entraide en même temps qu'à l'autonomisation. Inclure permet de faire le lien, de partager son vécu, ses expériences en tant qu'être humain. L'apprenant peut alors se sentir appartenir à sa classe, son école, sa société. On peut peut-être y voir ici le dépassement du concept d'*intégration* et considérer le profit pour tous les élèves à entrer dans la diversité des pratiques multilingues (Auger 2007).

Ainsi, lorsqu'un élève international *intègre* une classe, il lui appartient de s'adapter à ce nouveau milieu. Lorsqu'il s'agit de *l'inclusion*, non seulement il doit s'adapter, mais aussi son environnement doit se modifier en fonction du nouvel arrivé. On pourrait parler d'un mouvement unilatéral (élève → société) pour l'intégration et bilatéral (élève ↔ société) pour l'inclusion. Par conséquent, lorsqu'un élève entre en contact avec d'autres élèves, pour qu'il y ait une inclusion, le mouvement doit être bilatéral.

Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de ce mouvement bilatéral. Ainsi, par exemple, Cuq définit l'*interculturel* comme « l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels » (Cuq, 2003 : 136). Dans la même lignée, Kramsch et Uryu affirment que « [les] contacts interculturels apportent nécessairement un changement linguistique, culturel et social » [1] (Kramsch, Uryu 2012 : 212).

Il semble légitime de se poser la question suivante : pour pouvoir intégrer ou être inclus dans une classe, un individu, a-t-il besoin d'avoir la compétence interculturelle ? Beacco répond à cette question de la manière suivante « [...] La *compétence interculturelle* doit s'entendre comme la capacité à entrer en contact avec d'autres cultures (mais non nécessairement à s'y intégrer ou à s'y insérer [...] » (Beacco 2013 : 169). En effet, le chercheur souligne davantage la capacité d'« entrer en contact », autrement dit de comprendre d'autres cultures, sans nécessairement d'en faire partie. Par conséquent, ce n'est pas parce qu'on possède la compétence interculturelle qu'on appartient à un groupe. Cependant, sans cette compétence, il semble impossible d'intégrer et d'être intégré dans un groupe.

1. *"[Intercultural contact] necessarily brings about linguistic, cultural, and social change"* (Kramsch, Uryu 2012 : 212)

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Le concept de la compétence interculturelle est proche de celui de la décentration. Sous le terme de décentration nous comprenons une prise de distance par rapport à sa culture maternelle pour mieux comprendre l'autre [2]. On pourrait opposer la décentration à l'ethnocentrisme, ce dernier étant défini comme le fait de « [...] se situer au centre du monde et de considérer comme secondaire, insignifiant ou hostile tout ce qui est étranger ou éloigné » par Morin (2000 : 116).

Comme on peut le constater, la dimension sociale de la langue apparaît dans les définitions des quatre termes. En effet, nous considérons la langue comme une action sociale, où le sens naît par le biais d'un texte dans le discours : « [...] le langage a une dimension sociale, notamment avec l'ancrage culturel de la langue dans la réalité sociale ; la langue est un produit social et se met en œuvre dans le cadre de communication » (Chandelier, Castellotti, Meißner, 2012 : 63). La société est construite sur la communication qui se réalise dans le discours. Par conséquent, pour que la communication soit réussie, il faut qu'un apprenant de langue étrangère ait en sa possession non seulement un bagage linguistique, mais aussi connaisse des conventions, des implicites et des phénomènes extralinguistiques. En ce sens, l'apprentissage des unités phraséologiques est intéressant à plusieurs égards.

3 Pourquoi les unités phraséologiques ?

Parlant de la compétence sociolinguistique indispensable pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, le CECR souligne la nécessité de connaître, entre autres, les expressions telles que « les marqueurs des relations sociales » et « les expressions de la sagesse populaire » (CECR, chapitre 5.2.2 : 93-94). La particularité de ces unités est que, en plus des connaissances linguistiques, elles requièrent également des connaissances extralinguistiques. Il s'agit du vocabulaire que l'on appelle phraséologique.

Dans la présente étude, nous avons donc choisi de montrer comment, à l'aide de deux types d'unités phraséologiques : *expressions idiomatiques* (par exemple, *faire le pont*, *(un) poisson d'avril* et *(des) montagnes russes*) et *formules* (par exemple, *C'est pas vrai !*, *Comme un lundi* et *Un ange passe*) [3], se met en place la langue-culture française.

Du point de vue linguistique, il s'agit d'unités polylexicales conventionnelles reproductibles faisant partie du lexique mental de l'individu et appartenant au système de la langue. Autrement dit, les particularités de ces unités sont les suivantes :

1. elles sont composées d'au moins deux lexèmes,
2. leur utilisation est régie par une entente dans une communauté linguistique donnée,

2. Parmi les auteurs travaillant sur le concept de la décentration on peut citer Byram 1989, Kramsch 1993, Liddicoat & Scarino 2013, Zarate 1993.

3. Il est important de souligner que la phraséologie est un domaine complexe, et la terminologie employée par différents auteurs peut être divergente. Par exemple, pour parler des expressions figées comme *Tu m'étonnes !* les auteurs utilisent les termes suivants : *phraséologismes communicationnels*, *phraséologismes pragmatiques*, *pragmatèmes*, *structures figées de conversation*, *actes de langage lexicalisés* ou encore *expressions illocutoires stéréotypées*. Par conséquent, il est important de préciser le contenu des termes utilisés dans la présente étude.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

3. elles ne s'inventent pas à chaque fois par un sujet parlant,
4. elles sont stockées dans la mémoire des utilisateurs,
5. elles se trouvent en lien avec d'autres parties de la langue.

Les recherches dans le domaine de la phraséologie sont nombreuses. Concernant la langue française, ce sont surtout les collocations, un autre type d'unités phraséologiques, comme *rédiger une lettre*, *passer un coup de téléphone* et *rentrer dans les détails* qui attirent l'attention de la plupart des chercheurs. De nombreux projets institutionnels [4] et travaux de recherche y sont consacrés [5]. Force est de constater que les recherches sur l'enseignement-apprentissage des formules et des expressions idiomatiques sont moins nombreuses. Cependant, le fait de les connaître contribue au processus de la *décentration* et, par conséquent, à l'inclusion.

Ainsi, les expressions idiomatiques *avoir l'alcool triste (gai)*, *(un) garçon manqué*, *(un) petit quelque chose* et *porter la culotte* sont culturellement marquées, c'est-à-dire qu'elles sont comprises par les membres d'une communauté langagière, mais pas nécessairement par les membres extérieurs à cette communauté. Robert Galisson parle de la *charge culturelle partagée*, c'est-à-dire d'une « valeur ajoutée à la signification » (1991 : 120) et dont la « maîtrise constitue une marque, discrète, mais essentielle, d'appartenance au groupe » (1991 : 133). Pour ce qui est des formules comme *Ah, la barbe !, C'est pas vrai !, C'est pour moi !, Comme un lundi, Nom de Dieu ! et Un ange passe,* qui touchent à la fois à la langue et aux règles sociales, il semble que leur comparaison dans une situation semblable dans la langue maternelle (en Chine, en Irak, en Syrie et en Colombie dans le cadre de cette étude) présente un intérêt particulier. En effet, elles contribuent à la décentration parce qu'elles permettent de mener une réflexion simultanément sur la langue et la société françaises. Une question se pose : quelles activités peuvent être proposées afin d'enseigner ces constructions qui ont cette charge culturelle partagée témoignant des valeurs d'une communauté langagière ?

Avant de répondre à cette question, il est important d'esquisser les difficultés liées à l'apprentissage de ce type de lexique [6] :

1) Sémantiques

a) D'une part, le sens de ces unités est non-compositionnel (ainsi, *(un) bain de minuit* n'est pas *'un bain qu'on prend dans sa baignoire à l'heure de minuit' mais 'un bain sans habits pris à l'extérieur à une heure nocturne') ;

b) D'autre part, elles jouent un rôle important dans la construction du discours grâce à la transmission des sentiments, des émotions, des jugements

4. Ainsi, on peut nommer deux projets consacrés aux expressions nécessaires à la communication écrite et orale universitaire et scientifique tels que *Scientext* coordonné par le *Laboratoire de Linguistique et de Didactique du Français Langue étrangère et Maternelle LIDILEM* à l'université de Grenoble 3-Stendhal `https://scientext.hypotheses.org/corpus-des-ecrits-scientifiques-francais` et le *Lexique actif du français LAF* de Igor Mel'čuk et Alain Polguère (2007).

5. Cavalla 2008, Binon, Verlinde 2003, Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck 2010, Verlinde, Binon & Selva 2006.

6. Les difficultés peuvent concerner un seul point ou plusieurs points à la fois. Le format de l'article ne permet pas de développer chaque point exposé. En effet, notre but n'est pas d'expliquer les difficultés, mais de montrer qu'elles existent. Cependant, nous espérons que l'aperçu proposé aidera le lecteur à comprendre en quoi l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules est différent du lexique non idiomatique.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

et des opinions en plus du sens informationnel (par exemple, en utilisant l'expression *croiser les doigts*, non seulement on informe l'interlocuteur que l'on lui souhaite bonne chance, mais aussi on exprime son attitude positive et bienveillante) ;

2) Lexicales (ainsi, on dit *un garçon manqué* en parlant d''une fille ressemblant ou se comportant comme un garçon typique' mais on ne peut pas dire **une fille manquée*) ;

3) Grammaticales (par exemple, la forme féminine de l'adjectif dans l'expression *il l'a échappé belle* est difficilement explicable par des règles grammaticales contemporaines) ;

4) Syntaxiques (l'apprenant a besoin de savoir que la position de l'adverbe *mal* détermine le sens des groupes de mots *faire mal* 'causer une douleur' et *mal faire* 'accomplir une tâche de manière négligée') ;

5) Prosodie, gestuelle et mimique (en effet, le lexique idiomatique est souvent accompagné d'une prononciation spécifique ainsi que de gestes et de mimiques particuliers, comme, par exemple, la formule *Nom de Dieu !*) ;

6) Pragmatiques (les apprenants doivent avoir des explications claires et précises sur l'emploi de ces unités dans le discours. Par exemple, la formule *Ah, la barbe !*, étant stylistiquement marquée, ne peut pas être employée par un élève envers un enseignant) ;

7) Ce lexique est rarement concerné par la dérivation, donc son champ lexical dérivationnel, simplement dit sa famille de mots, n'est pas étendu (il est impossible de former une collocation comme un *croisement des doigts ou encore *croisillon de doigts à partir de *croiser les doigts*).

Ces difficultés rendent l'apprentissage du lexique idiomatique difficile [7].

4 Expérience

4.1 Objectif

L'objectif de l'expérience dont la description suit était de présenter aux étudiants (sinophones, arabophones et hispanophone) quelques unités linguistiques leur facilitant l'inclusion dans la société française. L'idée était de contribuer au développement de la compétence interculturelle en utilisant des expressions idiomatiques et des formules. Nous décrirons le contexte de l'expérience, expliquerons quelles unités phraséologiques ont été sélectionnées et pourquoi, avant de donner quelques exemples des activités proposées.

4.2 Contexte

L'expérience de six heures a été menée en mars 2019 à l'université de Bretagne Occidentale dans le cadre du diplôme universitaire *Français sur Objectifs Universitaires*

7. De plus, force est de constater que les ressources didactiques accordent peu d'importance aux unités idiomatiques et les enseignants sont souvent peu préparés à les enseigner.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

DU FOU[8]. Le groupe était composé de 16 apprenants dont 13 sinophones, deux arabophones et un hispanophone de niveaux A2-B1.

Concernant le contexte historique, les étudiants chinois, âgés de 18 à 20 ans, n'avaient pas de passé particulier. Ils sont tous nés et ont eu l'équivalent du baccalauréat en Chine, certains ont passé des examens d'entrée dans des universités chinoises. Ils sont venus en France afin de poursuivre, à moyen terme, des études de leur choix (cuisine, langues, lettres, management, mode et publicité) dans une grande école ou une université française. La plupart disaient vouloir repartir en Chine après obtention du diplôme voulu.

Les trois autres étudiants, minoritaires du point de vue du nombre, étaient différents des étudiants chinois. Tout d'abord, de par leur âge et leur niveau d'études : l'Irakien avait une cinquantaine d'années, avait travaillé une vingtaine d'années comme professeur assistant de mathématiques à l'université de Mossoul en Irak ; le Syrien avait 27 ans et avait été employé pendant deux ans comme comptable à Alep, en Syrie, et la Colombienne avait 17 ans et n'avait pas encore obtenu le bac. A la différence de la majorité du groupe, leur objectif à moyen terme était moins bien défini : d'après leurs dires, c'est davantage l'obtention de papiers nécessaires pour rester en France que la poursuite d'études qui était leur priorité. Tous les trois avaient une contrainte, celle de travailler : l'étudiant irakien, ayant à sa charge une famille, était à la recherche d'une bourse doctorale, et la colombienne faisait des gardes d'enfants[9]. Le fait de devoir subvenir à leurs besoins faisait qu'ils étaient souvent absents. Nous avons donc rencontré deux difficultés concernant ces trois étudiants : l'absence de motivation et l'absentéisme.

Concernant le contexte situationnel, c'est à dire les particularités des cours pendant lesquels l'expérience a été menée, les deux règles suivantes devaient être respectées : (1) interdiction de parler une langue étrangère pendant le cours, y compris les pauses et (2) autorisation d'utiliser des dictionnaires unilingues et bilingues pour confirmer la bonne compréhension des mots.

5 Corpus des expressions proposées

Un corpus de vingt unités phraséologiques a été proposé comprenant 14 expressions idiomatiques (1-14) et six formules (15-20)[10] : (1) *avoir l'alcool triste (gai),* (2) *(un) bain de minuit,* (3) *(le jeu de) la chaise musicale,* (4) *(un) chassé-croisé,* (5) *(le) coup de la panne,* (6) *croiser les doigts,* (7) *faire le pont,* (8) *(un) garçon manqué,* (9) *(le) jour des enfants,* (10) *(les) montagnes russes,* (11) *(un) petit quelque chose* ; (12) *Pierre, Paul, Jacques* ; (13) *(un) poisson d'avril,* (14) *porter la culotte* ; (15) *Ah, la barbe !* ; (16) *C'est pas vrai !* ; (17) *C'est pour moi ! (dans un restaurant) ;* (18) *Comme un lundi* ; (19) *Nom de Dieu !* ; (20) *Un ange passe.* Cette sélection, comme nous expliquerons par la suite, s'est avérée juste mais mérite quelques critiques.

8. L'objectif de cette formation est d'amener les étudiants non francophones à un niveau suffisant pour intégrer le cursus d'études universitaires en France.

9. L'étudiant syrien n'a pas souhaité dévoiler de précisions sur sa vie personnelle.

10. Le nombre de 20 unités semblait raisonnable afin de consacrer six heures de travail à cette expérience. Seules les expressions à charge culturelle ayant posé des problèmes de compréhension aux étudiants des années précédentes ont été sélectionnées.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

6 Travail préalable

La première étape était de demander si les étudiants connaissaient le terme *expression idiomatique*. Plusieurs apprenants en avaient entendu parler et ont expliqué en donnant des exemples à ceux qui ne connaissaient pas. En commun, une dizaine d'expressions françaises a été trouvée comme *pleuvoir des cordes* et *(la) main sur le cœur*.

La deuxième étape était une recherche des expressions idiomatiques dans sa langue maternelle : tout d'abord, des équivalents de ces expressions et, ensuite, des locutions pittoresques pour faire deviner leur sens aux autres étudiants. L'objectif de cette étape était d'entamer une réflexion sur l'origine de ce lexique et de montrer que ce qui paraît évident à un natif peut ne pas l'être à un apprenant.

La dernière étape du travail préalable consistait à distribuer à chaque étudiant un tableau comportant deux colonnes. La première colonne contenait les unités phraséologiques du corpus, la deuxième était vide. Sans dictionnaire ni aucun autre support, les étudiants ont lu les expressions afin de comprendre le sens littéral de tous les mots. Les mots suivants n'étaient pas connus de la majorité des étudiants : *ange, barbe*, *chasser*, *coup*, *croiser*, *culotte*, *dieu*, *manquer* et *panne*. Des explications verbales et gestuelles ont été proposées par ceux qui connaissaient le lexique (les étudiants et parfois l'enseignant).
Le travail préalable a duré une heure.

7 Devinettes

L'objectif des devinettes était de rédiger des définitions à partir des connaissances antérieures (linguistiques et extralinguistiques) et des capacités de déduction des apprenants.
Individuellement, chaque étudiant devait remplir le tableau distribué lors du travail préalable. La consigne était la suivante :

> *Lisez les expressions suivantes. Vous ne les connaissez probablement pas. Essayez d'imaginer ce qu'elles veulent dire. Écrivez votre définition dans la colonne de droite. Merci pour votre travail !*

Il s'agissait, en effet, non pas d'évaluer les connaissances des étudiants ni de les mettre dans une position inconfortable, mais d'observer quelles voies ils empruntent pour trouver telle ou telle définition. Le travail n'étant pas noté, les participants semblaient y avoir pris plaisir [11]. Le premier constat de la part de l'enseignante par rapport au corpus choisi était qu'un ou deux étudiants connaissaient déjà des expressions (*(un) poisson d'avril*, *porter la culotte* et *(un) garçon manqué*).

Le travail individuel a duré quarante minutes.

11. Cette impression était confirmée grâce aux rires surgissant dans la classe et aux regards intrigués.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

7.1 Analyse des résultats

Les tableaux ont été ramassés et analysés par l'enseignante avec, comme objectif principal, d'observer le cheminement que la pensée parcourt afin de retrouver le sens de l'expression à partir des images qu'elle emploie.

Les définitions de tous les étudiants ont été mises dans le même tableau et les résultats ont été distribués lors de la séance suivante. Afin de pouvoir continuer de mener une réflexion sur le sens des 20 expressions, l'enseignante a rendu anonymes les réponses proposées [12]. Ainsi, chacun se retrouvait devant un tableau contenant l'ensemble des réponses [13].

Certaines définitions ont été lues et discutées par l'ensemble du groupe [14]. Après avoir argumenté et apporté des précisions, la plus juste avait été sélectionnée avec l'aide de l'enseignante. Parmi elle, l'expression *porter la culotte*, présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 – Définitions de *porter la culotte* proposées par les étudiants

Expression idiomatique	**Définitions des étudiants**
porter la culotte	(1) Avoir de l'autorité (2) Être le maître de la famille (3) Pour responsabilité, beaucoup travailler (4) Faire une chose normale (5) Respecter au moins les règles fondamentales (6) Pour lutter contre la honte (7) Fais attention à ce que tu dis (?) (8) Se défendre, les femmes se défendent (?) (9) Garder ton action (?) (10) Il faut bien préparer (?)

En ce qui concerne les quatre dernières propositions (7-10), étant difficiles à interpréter, elles comportent un point d'interrogation et ont été précisées en classe. Comme on peut le constater dans le tableau 2, les précisions des étudiants (7-8) concernent un comportement dans la société : (7) « si quelqu'un n'a pas de culotte, ce n'est pas bon, si une autre personne lui indique qu'il a oublié la culotte, cela veut dire « fais attention à ton apparence » » et (8) « les femmes se défendent contre le harcèlement ». Il semble que la réponse (9) ne présente pas d'intérêt pour notre étude : à cause du niveau de langue de l'étudiant et par manque de temps elle est difficilement interprétable. La définition (10), à cause de l'absence de l'auteur, n'a pas été expliquée.

12. L'ambiance dans la classe était très bonne et les relations chaleureuses. Par conséquent, le risque de moqueries semblait minimisé.

13. Les définitions n'ont pas été modifiées afin d'éviter de mauvaises interprétations. De plus, afin de ne pas surcharger le tableau, les définitions semblables n'y étaient pas mises.

14. N'ayant ni la possibilité ni comme objectif de discuter toutes les définitions avec les apprenants, seules, celles que les étudiants trouvaient les plus attrayantes ont été analysées en classe.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Tableau 2 : Précisions des définitions

Expression idiomatique	Définition initiale	Définition précisée	Langue maternelle de l'étudiant
porter la culotte	(7) fais attention à ce que tu dis	Si quelqu'un n'a pas de culotte, ce n'est pas bon, si une autre personne lui indique qu'il a oublié la culotte, cela veut dire « fais attention à ton apparence »	chinoise
	(8) se défendre, les femmes se défendent	Les femmes se défendent contre le harcèlement	chinoise
	(9) garder ton action	Dans la culture américaine, 'garde ta face'	arabe

Deux autres critiques s'imposent par rapport à la planification de l'expérience. D'une part, l'anonymat se perdait puisque la précision venait le plus souvent de l'auteur de la définition. D'autre part, le fait d'effectuer ce travail quelques jours plus tard, un étudiant étant absent, la définition (7) est restée non comprise.

Comme on peut le constater dans le tableau 1, les trois premières réponses (1-3) sont proches du sens de cette expression qui est 'diriger, commander dans un couple'. Les réponses (4-6) témoignent d'une lecture littérale de chaque mot pris séparément. Il semble que les définitions (4-10) soient de véritables réflexions alors que les réponses (1-3) sont probablement dues à une connaissance antérieure de cette expression. En effet, il serait peu probable que les étudiants trouvent une bonne définition sans la connaître au préalable, car il est difficile de faire le rapprochement entre l'image de la culotte et le sens qui y est accordé, comportant des composantes sémantiques de 'direction, commande et couple'.

Des explications supplémentaires une fois obtenues, les 20 locutions ont été classées en fonction de la justesse de la définition. Ainsi, comme on peut le voir dans le tableau 3, la première colonne mentionne l'expression en question et la seconde le pourcentage de bonnes réponses. On constate que les étudiants ont relativement bien deviné le sens des deux constructions : *avoir l'alcool triste (gai)* et *C'est pour moi (dans un restaurant)*. Les expressions qui ont posé le plus de difficultés de compréhension se trouvent en dernière ligne : *un bain de minuit, (un) chassé-croisé, (le) coup de la panne, faire le pont, (le) jour des enfants, (les) montagnes russes, (un) petit quelque chose* et *Pierre, Paul, Jacques*.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Tableau 3 : Pourcentage de définitions trouvées

Expressions	**Pourcentage de bonnes réponses**
(1) avoir l'alcool triste (gai) (2) C'est pour moi !	83%
(3) Comme un lundi	75%
(4) (un) poisson d'avril	58%
(5) (le jeu de) la chaise musicale	42%
(6) C'est pas vrai !	33%
(7) porter la culotte	25%
(8) Ah, la barbe !	17%
(9) croiser les doigts (10) (un) garçon manqué (11) Nom de Dieu ! (12) Un ange passe	8%
(13) (un) bain de minuit (14) (un) chassé-croisé (15) (le) coup de la panne (16) faire le pont (17) (le) jour des enfants (18) (des) montagnes russes (19) (un) petit quelque chose (20) Pierre, Paul, Jacques	0%

On pourrait se demander à quoi est due cette disparité dans les réponses, pourquoi certaines expressions sont plus faciles à comprendre que d'autres. En effet, malgré le fait que les étudiants savaient qu'il s'agit du lexique idiomatique, c'est-à-dire, non explicable à partir du sens des composantes, ils les ont comprises au sens littéral. C'est le cas de *un bain de minuit*, compris dans le sens *'pour se relaxer', *les montagnes russes* *'c'est loin et on ne peut pas aller là', *Ah, la barbe* *'quelqu'un est paresseux et ne se rase pas', *faire le pont* *'établir une relation stable entre deux choses' et *porter la culotte* *'pour lutter contre la honte'.

Nous pensons qu'il peut y avoir deux réponses à cette question. Tout d'abord, un apprenant peut avoir déjà entendu l'expression et connaître son sens. Ensuite, une image semblable peut exister dans sa langue maternelle. Nous pensons ici à la *Théorie Cognitive de la Métaphore (TCM)*[15] d'après laquelle la métaphore n'est pas un simple moyen de nommer le monde, mais un instrument pour conceptualiser le monde. L'idée principale de la *TCM* est que, pour parler des émotions qui ne sont pas matérielles, et auxquelles on ne peut pas avoir accès directement, on utilise des mots concrets du monde qui nous entoure[16]. Selon la *TCM*, chaque métaphore langagière peut être réduite à un modèle abstrait, une *métaphore conceptuelle*. Ainsi, par exemple, les deux métaphores françaises *je vois* 'je comprends de quoi il s'agit' et *jeter de la poudre aux yeux* 'chercher à mentir à quelqu'un en lui présentant des choses de manière trompeuse' peuvent être réduites à un modèle très général : COMPRENDRE/SAVOIR EST VOIR.

Si on applique ces idées à l'apprentissage des expressions idiomatiques, on peut supposer que dans le cas où une image semblable existe dans la langue maternelle, l'ap-

15. Nous renvoyons à l'ouvrage de (Lakoff, Johnson 1980), les auteurs de cette théorie.

16. Le format de l'article ne permet pas d'être exhaustif sur la *Théorie Cognitive de la Métaphore*, ce n'est d'ailleurs pas notre vocation.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

prenant ne la remettra pas en cause et s'appuiera dessus pour déchiffrer l'image de la langue d'apprentissage. Ainsi, comme le prouvent des citations comme « lundi, c'est un jour difficile parce que c'est le premier jour qu'on commence à travailler après le week-end, et les gens ne sont pas en forme », « les gens ne veulent pas travailler » et « avoir une journée dure et ennuyeuse », 14 personnes (12 Chinois, une hispanophone et un arabophone) ont fait le lien entre le lundi de l'expression *Comme un lundi* et l'idée de l''ennui, difficulté'. En effet, la majorité a correctement saisi le sens de la métaphore du premier jour de la semaine. On peut donc supposer que les expressions qui se trouvent à la dernière ligne du tableau 3 (13-20) contiennent des images n'appartenant pas à la langue-culture maternelle des apprenants et, par conséquent, sont difficiles à comprendre [17].

L'analyse a duré deux heures. Après avoir discuté de l'image des expressions et avoir obtenu la meilleure définition, il a fallu passer à la dernière l'étape, la production.

7.2 Production

Les étudiants avaient donc compris le sens des 20 unités mais ne savaient pas comment les utiliser. L'objectif de la dernière étape qui a duré deux heures était d'introduire ces unités, récemment apprises, dans un discours. En effet, la forme du dialogue a quatre avantages. Tout d'abord, les dialogues permettent d'apprendre les expressions idiomatiques et les formules de la manière la plus appropriée, puisque leur objectif principal est de transmettre nos émotions et nos sentiments à notre interlocuteur. Ensuite, ils permettent aux étudiants d'être interactifs et rendent l'apprentissage dynamique. Troisièmement, en construisant les dialogues, les étudiants passent par un échange à propos de ce qu'ils ont compris du sens linguistique et aussi de la situation extralinguistique. Enfin, les apprenants comparent les expressions de leur langue maternelle utilisées dans des situations semblables [18].

La consigne proposée pour terminer l'expérience était la suivante : *En binôme, essayez d'imaginer des situations pour expliquer le sens des expressions suivantes aux étrangers. Jouez les dialogues devant la classe.*

Comme les apprenants n'avaient pas encore été suffisamment exposés à la langue pour savoir comment les utiliser, lors de cette étape, ils étaient autorisés à utiliser les ressources qu'ils souhaitaient (dictionnaires et Internet). Le tableau 4 présente les résultats de l'analyse des dialogues :

17. Ce lien entre la *TCM* et l'apprentissage des expressions idiomatiques nécessite d'être confirmé par des recherches plus approfondies.

18. Les deux derniers avantages sont importants dans le processus de l'acquisition de la compétence interculturelle.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Tableau 4 : Analyse de l'utilisation des expressions dans les dialogues

Degré de compréhension et d'utilisation	**Pourcentage de compréhension et d'utilisation correctes**
Bonne compréhension et utilisation correcte	47 %
Bonne compréhension, mais utilisation incorrecte	33 %
Non-utilisation de l'expression	13 %
Mauvaise compréhension	7 %

On constate que, malgré l'accès aux ressources, dans plus de la moitié des dialogues (53 %) les expressions ont été mal utilisées : dans 33 % des dialogues les expressions n'étaient pas utilisées correctement, 13 % (deux dialogues [19]) représentaient bien la situation, mais l'expression elle-même n'était pas verbalisée, et 7 % (un dialogue) montrait que l'expression était mal comprise.

Le tableau 5 contient un échantillon de trois dialogues aux degrés de compréhension et d'utilisation différents :

Tableau 5 : Exemples de dialogues

Utilisation quasi-correcte
Ah, la barbe !
- Il pleut beaucoup encore avec le vent fort. Quand il pleut, je ne veux pas sortir.
- C'est la vie à Brest. Tu dois t'habituer. Il pleuvra toute la semaine.
- Ah, la barbe !

Utilisation incorrecte
Croiser les doigts
- Atchoum !
- À tes souhaits !
- Je suis enrhumée depuis trois jours.
- Ah non ! Je croise les doigts pour toi.

Mauvaise compréhension
Pierre, Paul, Jacques
- Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ? C'est la Saint-Valentin.
- Je vais dîner avec mon copain, et toi ?
- Rien. Je pense à mes amours Pierre, Paul, Jacques. Où sont-ils ?
- Dans le futur.

Que montre l'analyse des dialogues ? Force est de constater qu'aucune expression n'était utilisée correctement de tous les points de vue discutés dans la partie 3. Il était impossible, compte tenu des contraintes universitaires, de consacrer davantage de temps au travail sur le lexique idiomatique pendant les cours. En effet, son apprentissage ne peut pas se limiter à trois activités décrites car les apprenants n'ont pas eu d'exposition assez longue en termes de temps et de variété de contextes.

Les trois dialogues du tableau 5 laissent supposer que les ressources pouvant aider à utiliser les expressions en contexte sont pauvres en informations. Nous pensons que les auteurs des ressources pourraient s'appuyer sur les erreurs des étudiants afin de construire des outils.

8 Conclusion

Bien que nous ne disposions que d'un petit nombre d'étudiants et d'unités phraséologiques et malgré les quelques critiques pouvant être formulées à l'égard de la méthodologie du travail, les expressions semblent représentatives. L'expérience confirme que l'apprentissage du lexique idiomatique est un processus long et difficile car non

19. Concernant les expressions *le coup de la panne* et *un ange passe*, elles étaient sous-entendues mais non utilisées dans la parole.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

seulement des aspects purement linguistiques, mais aussi des phénomènes culturels doivent être pris en compte. L'analyse a fait émerger trois conclusions.

D'une part, l'apprentissage des expressions idiomatiques et des formules contribue au processus de la décentration : en analysant une expression, l'apprenant mène d'abord une réflexion sur son fondement, souvent culturel et porte ensuite un regard différent sur les expressions de sa langue maternelle.

D'autre part, l'analyse des erreurs, dues à la méconnaissance ou à l'insuffisance de connaissance des particularités linguistiques et culturelles des étudiants peut être utile pour la constitution des ressources didactiques.

Finalement, une hypothèse sur l'importance de prendre en considération les métaphores de la langue maternelle a été émise. En effet, nous supposons que les métaphores conceptuelles permettent d'établir un lien entre l'image de la langue maternelle et celle de la langue étrangère : plus la métaphore conceptuelle est différente, plus il sera difficile à un étudiant d'apprendre une expression.

Bibliographie

Auger, Nathalie (2007) « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie d'inclusion », *Le français aujourd'hui*, 2007/3, No 158, p. 76-83.

Beacco, Jean-Claude (2012) « Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues », *in* Candelier, Michel

(éd.), *Le Carap : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 63.

Binon, Jean ; Verlinde, Serge (2003) « Les collocations : clé de voute de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », Romaneske 2, p. 16-24.

Byram, Michael, *Cultural studies in foreign language education*, Multilingual Matters, Clevendon, 1989.

Cavalla, Christelle (2008) « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE », en ligne : `https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/` (consulté le 26 novembre 2019).

Chandelier, Michel ; Castellotti, Véronique ; Meißner, Franz-Joseph (éd.), *Le Carap : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, en ligne : `http://www.coe.int/lang-CECR` (consulté le 11 décembre 2019).

Cuq, Jean-Pierre (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

Galatanu, Olga ; Pierrard, Michel ; Van Raemdonck, Dan (*et al.*) (2010), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang.

Galisson, Robert, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991.

Kramsch, Claire, *Context and culture in language education*, Oxford University Press, Oxford, 1993.

Kramsch, Claire ; Uryu, Michiko (2012) "Intercultural contact, hybridity, and third space", *in* Jackson, Jane (éd.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, Routledge, London, New York, p. 212.

Lakoff, George, Johnson Mark, *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago, London, 1980.

Liddicoat, Antony J. ; Scarino Angela, *Intercultural Language Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2013.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Mel'čuk, Igor ; Polguère, Alain, *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, De Boeck, Bruxelles, 2007.

Morin, Edgar, *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, éditions du Seuil, Paris, p. 116, 2000.

Scientext, en ligne `https://scientext.hypotheses.org/corpus-des-ecrits-scientifiques-francais` (consulté le 26 novembre 2019).

Zarate, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621