

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

Nedjma Cherrad
Maître de Conférences HDR
Université Constantine I
Laboratoire Sciences du Langage Analyse du Discours et Didactique
(SLADD)
cherradnedjma@yahoo.fr

Introduction

L'alternance des codes jalonnent le déroulement de l'interaction en classe de langue étrangère. Les recherches actuelles en didactique des langues étrangères s'attellent à prouver que son usage ne reflète ni le manque de compétence des apprenants en langue cible ni la solution de faciliter pour l'enseignant. En effet, si les passages d'une langue à une autre permettent habituellement à l'enseignant d'attirer l'attention, de lever l'ambiguïté, d'établir des ponts entre la langue maternelle et la langue cible, de créer une relation interpersonnelle avec les apprenants et enfin d'assurer la compréhension et/ou l'intercompréhension au sein de la classe, ces passages aident également les apprenants à résoudre des problèmes communicatifs, à solliciter la collaboration d'un interlocuteur, à manifester leur coopération ou à marquer une complicité avec un interactant.

Étant au centre de nombreux travaux, l'alternance codique en classe est appréhendée de différentes façons. Aussi, certains travaux examinent-ils les facteurs qui influent sur l'usage de celle-ci durant le cours, tandis que d'autres se focalisent sur les formes qu'elle revêt ou les fonctions qu'elle assure au sein de la classe de langue étrangère.

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

Notre réflexion s'inscrit dans le sillage de ces travaux, en partant de l'observation des cours de licence de français à l'université de Constantine, nous tentons de mettre en relief les séquences interactives au sein desquelles s'opèrent les passages de la langue cible (le français) à la langue maternelle des interactants de la classe (l'arabe dialectal). Nous portons un intérêt particulier à un usage singulier de l'alternance codique : le rôle des proverbes de la langue maternelle dans le cours de langue étrangère.

La spécificité de cette alternance codique - hormis le passage d'une langue à une autre - relève du fait qu'elle consolide le rapport interpersonnel entre les enseignants et les étudiants car elle est imprégnée de connotations et de valeurs sociales, culturelles et affectives. Ainsi, en plus du changement linguistique qui se réalise, vont s'entremêler plusieurs références culturelles : celle de la culture de l'enseignant et des étudiants et celle renvoyant au français, la langue d'enseignement/apprentissage.

L'examen de ces extraits de cours nous permettra d'expliquer les séquences alternées en identifiant l'interactant qui se trouve à l'origine du changement linguistique dans un premier temps, puis en précisant la forme et en déterminant la fonction de ces dernières dans un second temps. Il s'agira enfin, d'analyser et d'interpréter les segments alternés pour compléter et affiner les premiers résultats en émettant des hypothèses sur les raisons du recours à ces alternances codiques.

L'analyse que nous nous proposons de mener vise l'examen des fonctions des proverbes en arabe dialectal en cours de licence de français. L'observation de nos données nous a permis d'identifier deux fonctions dominantes : la fonction didactique et la fonction communicative. La fonction didactique comprend l'équivalence métalinguistique et la mise en correspondance bilingue alors que la fonction communicative correspond à la fonction expressive ou émotive.

* L'équivalence métalinguistique

En classe de langue étrangère, l'équivalence métalinguistique est un procédé qui établit un rapport de « synonymie » entre un signe de la langue maternelle des interactants de la classe et un signe de la langue cible. L'équivalence métalinguistique correspond à un processus de définition dont la forme la plus répandue en cours de langue étrangère est X signifie Y, X renvoie au mot de la langue cible alors que Y renvoie au mot de la langue source.

Cours de linguistique en première année.

Squatter

157- P : très bien ./ squatter ./ dans ce sens là ça veut pas dire illégal ./ ça veut dire qu'il abuse ./ il abuse ./ vous savez ce que ça veut dire/

158- Ep : oui oui/

159- P : quand on en fait trop hein ./ [ʔaqaʔ ʔaqaʔ ʕaliʕa] voilà ce que ça veut dire./ d'accord ./ vraiment c'est lourd à gérer quelqu'un qui vient qui s'installe chez vous ./ il occupe votre appart ./ il commence à faire comme s'il était chez lui ./ bon c'est pas toujours/

160- Cherifa : il monopolise tout/

L'observation de cet extrait de cours montre qu'en 159-P l'enseignante introduit une expression idiomatique en arabe dialectal [ʔaqaʔ ʔaqaʔ ʕaliʕa] dont le sens serait équivalent à celui de « squatter ». Cette équivalence métalinguistique en alternance codique se réalise grâce au verbe métalinguistique « vouloir dire », à l'instar de M. Causa nous entendons par verbe métalinguistique ceux qui : « expriment le troisième type de relation, à savoir signe → signe et dont la forme la plus fréquente est : X est Y, X renvoyant au signe dans la langue cible et Y renvoyant, dans ce cas, au signe correspondant dans la langue maternelle des apprenants » (2002 : 133). Nous constatons que ce verbe métalinguistique est énoncé en langue cible, il per-

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

met la mise en relation entre « squatter » signe de la langue cible et [ʃaqaʃ ʃaqaʃ ʃaliʃa] expression de la langue maternelle des interactants de la classe.

Cette équivalence métalinguistique précède l'explication de l'enseignante, explication entièrement fournie en français. Afin de définir « squatter », l'enseignante développe tout un discours métalinguistique dont le contexte fictionnel est introduit par le pronom personnel « vous », et le possessif « votre ». Par cette « mise en scène des sujets-énonciateurs » (F. Cicurel, 1989), l'enseignante tente d'impliquer les étudiants dans son raisonnement. L'examen attentif de l'intervention de l'enseignante montre clairement que ces pronoms personnels ne renvoient pas réellement à l'énonciatrice ni à ses interlocuteurs mais à un énonciateur et à des interlocuteurs possibles. De plus, leur emploi peut s'effectuer de façon indistincte d'où leur caractère fictif. Ainsi, l'espace de la classe se transforme en une représentation fictionnelle du réel qui contribue à élucider le sens et à faciliter la compréhension du verbe « squatter ».

Auto-déclenchée, cette équivalence métalinguistique se fixe comme objectif la mise en relief du verbe « squatter », que l'enseignante juge difficile à comprendre, ce qui risque de créer un problème de compréhension pour les étudiants. Ainsi, dans cet échange, l'équivalence métalinguistique a pour objectif d'aider et de faciliter l'accès à la langue cible et de pallier les problèmes de décodage des étudiants.

En somme, si l'enseignante recourt au procédé d'équivalence métalinguistique c'est pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses de travail et pour contrôler leur interprétation sémantique de « squatter ». Ainsi, la langue maternelle des étudiants représente un moyen supplémentaire dont l'enseignant dispose afin de vérifier l'intercompréhension au sein de la classe d'une part, et de favoriser l'acquisition de la langue cible, d'autre part.

* La mise en correspondance bilingue

La mise en correspondance bilingue est une pratique qui consiste à mettre explicitement en contraste les différents éléments des langues qui s'actualisent en classe. La mise en correspondance bilingue se caractérise principalement par une « forte densité métalinguistique » ainsi qu'une « forte densité lexicale » (M. Cause, 2002 : 119) qui se matérialisent grâce à des « marqueurs verbaux » (idem). Les marqueurs verbaux permettent non seulement d'identifier en tant que tel le procédé de mise en correspondance bilingue, mais permettent également de le distinguer du procédé de l'équivalence métalinguistique.

Cours de linguistique en première année.

Longue à la détente

193-P : (...) c'est qu'elle ne comprend pas vite ./ regarder d'ailleurs l'expression longue à la détente ./ quelqu'un qui est long à la détente c'est quelqu'un qui ne réagit pas vite ./ qui ne comprend pas vite ./ qui ne suit pas ./ d'ailleurs y a une autre expression on dit on est pas sur la même longueur d'onde ./ quand on ne se comprend pas ou quand quelqu'un parle dans une autre direction ./ à ce propos ./ en arabe vous avez d'ailleurs exactement les mêmes expressions [waḥad ṭqil fi elfaḥm u waḥad Ḥafif fi elfaḥm u jaffḥamḥa u ḥija tajra] (trad. « un tel est lourd à la détente, un tel il la saisit au vol ») c'est comme ça qu'on dit [Ḥandna biddardḡa] (trad. « chez nous en dialectal ») d'accord ./

Dans son intervention, l'enseignante effectue une mise en correspondance bilingue en alternant le français et l'arabe dialectal. La juxtaposition de ces deux systèmes linguistiques a pour objectif de trouver l'équivalent de l'expression « longue à la détente ». Le rapprochement entre les expressions « longues à la détente » et [waḥad ṭqil fi elfaḥm u waḥad Ḥafif fi elfaḥm u jaffḥamḥa u ḥija tajra] se réalise grâce au marqueur verbal « c'est comme ça qu'on dit », ainsi que

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

les deux éléments de comparaison « à ce propos en arabe vous avez d'ailleurs exactement les mêmes expressions » et [ʕandna biddardʒa] (trad. « chez nous en dialectal »). À travers ce marqueur verbal et ces deux éléments comparatifs, l'enseignante sollicite explicitement les étudiants en tant que locuteurs de l'arabe dialectal et implicitement l'ensemble des locuteurs du français.

Dans cet extrait, l'usage de la langue maternelle a pour principale fonction la construction du sens en langue cible, fonction que D. Coste appelle : « une alternance de commentaire métalinguistique » (1997 :399). En effet, l'arabe dialectal en alternance avec le français renvoie à une illustration ou à un exemple que les interactants de la classe examinent à l'aide de la langue cible, afin de mieux saisir et apprendre cette dernière. De plus, l'indéniable valeur culturelle du proverbe contribue pleinement à la compréhension de l'expression « longue à la détente ». Le fait de « glisser » de la langue cible à la langue maternelle permet aux acteurs de la classe d'appréhender clairement la dimension socioculturelle véhiculée par les mots.

L'observation attentive du discours de l'enseignante montre que cette dernière entame son intervention par une explication de l'expression « longue à la détente », elle la paraphrase, puis en fournit des expressions synonymes, enfin elle conclut en établissant une mise en correspondance bilingue qui clôt son intervention. Ainsi, l'emploi de la mise en correspondance bilingue correspond à la mise en place d'une stratégie dont l'enseignante use afin d'attirer l'attention des étudiants et de focaliser leur concentration sur l'expression « longue à la détente » ce qui lui permet de s'assurer de la bonne compréhension de celle-ci.

* Fonction expressive ou émotive.

Cours de littérature en quatrième année

Un restaurant littéraire

14- P : (...) vous avez euh euh à Constantine il y a eu à une certaine époque et même un peu maintenant Tidis vous connaissez le restaurant Tidis ./ en allant à [Bab ʔal qantra] quand vous empruntez le chemin de la Gare ./ vous avez un restaurant qui s'appelle Tidis/ c'était un restaurant littéraire ./ il animait il invitait il choisissait un thème ./ et des spécialistes étaient invités et c'était ouvert au public et bien sûr vous consommez ./ comme on dit c'était [ħadʒa u ħwijdʒa] ./ (trad . « une chose et une petite chose ») c'était bien ça attirait une certaine clientèle ./ et l'avantage c'est qu'on ne mange pas idiot comme on dit ./

Dans cette intervention, l'enseignante explique aux étudiants le concept du « restaurant littéraire ». Elle donne l'exemple de Tidis un restaurant littéraire de la ville de Constantine, tout en soulignant l'aspect original de ce genre d'établissement où on associe plaisir culinaire et plaisir intellectuel. Séduite par le double agrément offert par ce restaurant, l'enseignante emploie l'expression [ħadʒa u ħwijdʒa] pour traduire sa pensée. Ainsi, pour faire part de ses sentiments, l'enseignante recourt à sa langue maternelle qui lui permet de livrer aux étudiants un avis personnel.

Cours de littérature en troisième année

Le suicide

15-P : alors selon vous ./ ou d'après vous qu'est ce qui pourrait justifier le suicide ./ est ce qu'il y a des situations qui peuvent le permettre si vous voulez >

16- Cherifa : euh ./ oui /..... / l'échec ./ l'échec dans le travail ./ les problèmes de de santé ./ les causes sociales ./ l'amour oui l'amour ./ tout ça /.../ oui si on a ça on peut se suicider<

17- P : [ʔanʃi qtaʃʃi lijes flħjaʃ] (trad. « tu as perdu tout espoir en la vie ») /... / (rire) ./ non pas à ce point quand même (...)

Le court dialogue qui s'établit entre l'enseignante et Cherifa aborde

les raisons du suicide. Aussi, l'étudiante énumère-elle de nombreuses situations, qui selon elle, légitiment cet acte.

Face à cette déferlante de motifs qui justifient le suicide, l'enseignante constate le défaitisme de son étudiante et le lui fait savoir en lui rétorquant [ʔanʔi qtaʕʔi lijes flɥjaʔ] (trad. « *tu as perdu tout espoir en la vie* »). Cette expression loin d'être un reproche à l'égard de l'étudiante, est une mise en relief de son pessimisme certain. L'enseignante recourt à la langue maternelle des interactants de la classe afin de souligner cet état de fait et d'atténuer sa portée sur le groupe.

Cours de linguistique en première année

Le référent

13- P : attends attends ./ qui sont les personnages ./ combien il y a de personnage ici dans le texte il n y en a pas trente six > vous avez deux personnes qui parlent de deux autres personnes > si j'applique le schéma de la communication à ce texte quel est le référent du texte >

14- Ep : (silence) /..... / un vol<

15- P : un quoi > un vol > vous n'identifiez pas le référent du texte [ʕala ɥadic ʔana naɥdar ʕla el bab wa nɥuma ʔɔzawbu ʕla taqa] (trad. « *je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre* ») mais non c'est pas ça > pas du tout >

Dans cet extrait, le passage à la langue maternelle se réalise grâce à un dicton. En effet, en

15- P, l'enseignante exprime son mécontentement en déclarant [ʕala ɥadic ʔana naɥdar ʕla el bab wa nɥuma ʔɔzawbu ʕla taqa] (trad. « *je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre* »). Cette alternance codique a une visée beaucoup plus personnelle et affective que pédagogique, car elle permet à l'enseignante d'exposer son désappointement.

La valeur expressive de ce dicton trahit et met à jour le contenu subjectif et émotionnel de l'intervention de l'enseignante. Cette dernière exprime clairement son mécontentement et désappointement aux étudiants grâce à l'expression [ʕala ʕadic ʔana naʕdar ʕla el bab wa nʔuma ʔɖʒawbu ʕla taqa] (trad. « je parle de la porte et vous parlez de la fenêtre »).

Par cet usage elle renforce les liens interpersonnels qui existent entre elle et les étudiants, en leur faisant explicitement comprendre qu'ils partagent la même culture, les mêmes valeurs, traditions et référents ; tout un aspect intraculturel qu'il est impossible à la langue étrangère de véhiculer ou d'expliquer.

Conclusion

L'analyse de nos données nous permet de constater que seul l'enseignant recourt à l'usage des proverbes de la langue maternelle en cours de licence de français. Cet usage met en exergue deux fonctions principales : une fonction à dominante acquisitionnelle et une fonction à dominante expressive. La fonction à dominante acquisitionnelle faciliterait la saisie des nouvelles données en langue cible alors que la fonction à dominante expressive aiderait l'interactant enseignant à faire part de ses sentiments.

La fonction à dominante acquisitionnelle englobe deux procédés distincts : la mise en correspondance bilingue et l'équivalence métalinguistique. Ces deux procédés contribuent à la description et à l'explication d'un élément du cours en alternant la langue cible et la langue maternelle.

La mise en correspondance bilingue est une mise en contraste explicite entre les deux langues présentes dans l'espace classe à savoir le français et l'arabe dialectal. L'examen des séquences relatives à la mise en correspondance bilingue met en évidence la valeur énonciative des marqueurs personnels. En effet, le clivage entre « chez

De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français

nous» «*en arabe dialectal*» et «*en français*» renvoient à l'opposition entre les deux systèmes linguistiques : arabe dialectal/français. Sur le plan de la structure interaction, la mise en correspondance bilingue clôt la séquence à but explicatif. En outre, sur le plan linguistique, nous constatons que la mise en correspondance bilingue est la catégorie d'alternance codique la plus chargée en densité métalinguistique.

Dans notre corpus, l'enseignante utilise la mise en correspondance bilingue pour attirer l'attention des étudiants sur une expression qu'elle explique. Cette parenthèse explicative n'est pas sans nous rappeler une séquence latérale explicite, bien que généralement cette séquence se limite à la seule intervention de l'enseignante, dont la focalisation se fait principalement sur les formes linguistiques de la langue à apprendre.

Les équivalences métalinguistiques en alternance codique que nous avons recueillies, concernent principalement des unités courtes. L'équivalence dont nous sommes en présence s'effectue entre signe de la langue cible et signe de la langue maternelle, les éléments alternés prennent la forme d'un verbe et d'une expression.

En nous appuyant sur l'observation directe de la classe, nous pouvons affirmer que l'emploi des équivalences bilingues auto-déclenchées renvoie principalement à un procédé de traduction explicite. Cependant, les fonctions que nous avons attribuées aux équivalences bilingues auto-déclenchées montrent que leur emploi par l'enseignante ne peut nullement être limité à une habitude pédagogique. Grâce à l'analyse des séquences nous avons dégagé une fonction principale qui est celle de s'assurer que tout le monde a compris, ou encore une volonté de faciliter la compréhension de l'apprenant.

La fonction expressive quant à elle, semble permettre à l'enseignant de faire part de ses impressions : colère ou mécontentement. La langue maternelle assure la bonne réception du message par les étudiants.

Conventions de transcription :

P : Professeur

Cherifa : pseudonyme désignant une étudiante

Ep indique que plusieurs étudiants parlent en même temps.

2- Les pauses et interruptions sont marquées par :

/./ : pause très courte ; /../ : pause moyenne ; /.../ : pause longue, le nombre de points indiquant la longueur estimée par nous de ces pauses.

xxx : suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

3- Les soulignements indiquent les chevauchements des tours de parole

Ok, d'accord

Non

4- Les marques d'intonation :

> indique une intonation montante ; tandis que < une intonation descendante.

5- () : Les remarques du transcripteur sont entre parenthèses

6- / note la succession rapide des tours de parole

7- [] Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible sont notés entre crochets

8- La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par trad., elle est notée entre guillemets et en italique.

9- Pour la transcription des phonèmes particuliers on a recouru aux graphèmes suivants :

ɖʒ	ʒ
ḥ	ç

h	ه
ç	ع
γ	غ
q	ق
ṭ	ت
ʔ	أ
j	ي
ʃ	ش
w	و
θ	ث

Bibliographie

CAUSA, M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, PETER LANG.

CICUREL, F. (1989), « La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères », in *Bulletin CILA* n° 49, p.7- 20, Neuchâtel.

COSTE, D. (1997), « Alternances didactiques » in *Étude de Linguistique Appliquée* n°108, p. 393-400, Didier Érudition, Paris.