L'ENSEIGNEMENT DE LA PHRASEOLOGIE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS. LES DESSOUS D'UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE LIMITATIVE

Daniel Bouba
Université de Maroua
bouba.daniel@gmail.com

Résumé

À travers cette réflexion, nous présentons les limites de la pédagogie qui consiste à enseigner la phraséologie en une leçon. De notre point de vue, cette pratique doit être abandonnée au profit d'une pédagogie qui donnerait plus de temps à l'enseignement de ces unités complexes de la langue. Certes, par son insertion dans les Programmes d'études du français, issus de l'Approche par Compétence, le système éducatif camerounais a pris la mesure de l'inexistence de la phraséodidactique et qu'il faille didactiser ce phénomène linguistique afin d'aider les apprenants et les enseignants à acquérir des méthodes plus pratiques et adaptées. Sous d'autres cieux, la phraséologie constitue une discipline en tant que branche de la linguistique. Mais au Cameroun, son introduction récente dans les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques y afférentes laissent à désirer. L'exploration des projets pédagogiques harmonisés de français en classe de Terminales de 2020-2021 et de 2021-2022 à l'Extrême-Nord, l'observation des cours et des épreuves de langue française montrent que les pédagogues l'abordent comme une simple notion et réservent une heure à son enseignement. Vu l'étendue de ce champ disciplinaire et la diversité d'activités qui se rattachent à l'enseignement/Apprentissage des unités phraséologiques, on ne peut qu'appeler à un changement.

Mots clés *: Cameroun, Enseignement/Apprentissage, pédagogie, Phraséologie, Pratiques didactiques.*

Abstract

Through this reflection, we present the limits of the pedagogy which consists in teaching phraseology in one lesson. From our point of view, this practice must be abandoned in favor of a pedagogy that would give more time to the teaching of these complex units of the language. Admittedly, through its insertion in the French study programs, resulting from the Competence-Based Approach, the Cameroonian education system has taken the measure of the non-existence of phraseology and that it is necessary to teach phraseology in order to help learners and teachers to acquire more practical and adapted methods. Under other skies, phraseology constitutes a discipline as a branch of linguistics. But in Cameroon, its recent introduction into school curricula and related teaching practices leave something to be desired. The exploration of harmonized French teaching projects in the Terminales class of 2020-2021 and 2021-2022 in the Far North, the observation of French language lessons and tests show that pedagogues approach it as a simple concept and set aside an hour for teaching it. Given the extent of this disciplinary field and the diversity of activities related to the teaching/learning of phraseological units, we can only call for a change.

Keywords *: Cameroon, Didactic practices, pedagogy, Teaching/Learning, Phraseology.*

Introduction

Depuis l'introduction progressive de l'Approche par Compétence dans les programmes scolaires au Cameroun, l'enseignement de français comme celui des autres matières a connu de multiples changements allant de la diminution des heures d'enseignement par niveau à l'introduction de nouvelles notions ou disciplines. Cette nouveauté induit des pratiques et attitudes nouvelles des pédagogues appréciées diversement : pour certains, elles paraissent convenables tandis que pour d'autres, elles restent à parfaire. L'introduction de la phraséologie au programme d'enseignement de la langue française dans les classes de terminales par exemple est au centre de plusieurs controverses. Que reproche-t-on à l'enseignement de la phraséologie au Cameroun ? Comment devrait-il se faire ? Notre réflexion qui tourne autour de ces deux questions principales a pris appui sur les réalités de l'enseignement de la phraséologie dans la Région administrative de l'Extrême-Nord du pays. La méthode exploratoire s'est enrichie de nos expériences personnelles d'enseignant de français dans ladite région. Pour permettre à notre lectorat de saisir le mouvement de notre pensée, nous avons jugé important de consacrer la première section du travail à l'historique de la notion, laquelle nous permet de comprendre les différentes acceptions du mot en tant notion de grammaire, en tant domaine de la linguistique et discipline universitaire. La deuxième section est réservée aux pratiques et attitudes pédagogiques autour de l'enseignement de la phraséologie. La réflexion s'achève sur un rappel des compétences fondamentales que doit viser l'enseignement de la phraséologie.

1. La Phraséologie : genèse et évolution ?

L'abondante littérature sur la question que pose cette section du travail permet de saisir l'évolution de la réflexion sur la phraséologie. Autant on reconnait qu'elle est une notion autant on ne peut réfuter qu'elle constitue une discipline universitaire. Il ne s'agit donc pas d'une contradiction mais d'une dynamique constatée au sein de ce vaste domaine.

1.1. La genèse de la phraséologie

On situe l'origine de la phraséologie vers la fin du XIXe siècle avec l'apparition de ses premiers éléments diversement appelés dans les travaux de cette époque. En Allemagne, c'est Hermann Paul (1880) qui jette les bases de cette notion. Il indiquait dans ses écrits la présence dans la langue de certaines expressions figées formées d'éléments qui constituent un bloc, fréquemment employées et ayant un sens totalement différent de celui de ses éléments considérés séparément. En Angleterre, c'est Henry Sweet (1891) qui en est le pionnier. Il met en évidence l'existence dans la langue des combinaisons de mots qu'il appelle *idioms*, régulières du point de vue formel mais irrégulières du point de vue sémantique. En France, c'est Michel Bréal (1897 :186) qui, le premier, va faire mention de ce que dans la langue française, il existe des groupes de mots qu'il appelle « groupes articulés », « des mots que l'usage a réunis depuis si longtemps qu'ils n'existent plus pour notre intelligence à l'état isolé ». Insistant sur leur caractère préconstruit et idiomatique, il écrit ce qui suit : « On ne les reconnaît bien que quand on rapproche la langue maternelle d'une langue étrangère ».

Ce sont ces linguistes Allemands, Anglais et Français qui ont jeté les bases de la phraséologie sans encore utiliser la notion. Ils parlaient des constructions stables « caractérisées par leur structure qui est faite d'éléments regroupés formant un bloc, employées avec réitération et signifiant tout autre chose que ce que chaque constituant signifie séparément » (Gonzalez-Rey,2002 : 21). Pour Dominique Legallois et Agnès Tutin (2013 : 4), le mérite revient à Charles Bally de donner plus de visibilité à ce domaine à travers sa typologie détaillée des phénomènes phraséologiques. En effet, Charles De Bally (1909 :75) distingue deux types de *locutions phraséologiques* : (a) des *unités phraséologiques* indécomposables qui se caractérisent par la non-compositionnalité sémantique, même si ce terme même n'est pas employé, et de façon plus originale ; (b) des *séries phraséologiques*, dont les éléments conservent leur autonomie, mais qui présentent des « affinités » et pour lesquelles les prototypes sont les *séries d'intensité (chaleur suffocante, diamétralement opposé)* ou les *périphrases verbales (prendre une décision, remporter une victoire)*.

De ce bref historique, on constate qu'une unité phraséologique est un concept vaste qui se réfère d'une part à la morphosyntaxe d'une suite de mots (polylexicalité) et d'autre part à leur caractère idiomatique, c'est-à-dire propre à chaque langue. On peut la définir comme une suite de mots

stables et figés qui ne tolèrent pas la transgression *a priori* si nous voulons être compris par un locuteur natif (Diaz-Daoussi, 2015 :299). Pour González-Rey, « la phraséologie s'occupe des signes plylexicaux composé d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés » (González-Rey, 2008:5). Ainsi, on peut définir l'univers phraséologique comme l'ensemble des expressions, locutions, collocations et phrases codées dans la langue générale. Cet ensemble inclut les proverbes et de façon générale les parémies. Dès les années 2000, cette notion va connaître une réelle extension.

1.2. L'évolution de la phraséologie

Quelques années après l'adoption du concept phraséologie, il a très vite évolué pour devenir une branche à part entière de la linguistique. González-Rey (2008:5) est des premiers à constater l'ampleur qu'a pris le concept au sein de la communauté internationale. Voilà pourquoi, elle la définit comme « une branche de la linguistique placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe ». Dominique Legallois et Agnès Tutin (2013 :3) la présentent d'ailleurs comme « le domaine qui traite des séquences lexicales perçues comme préconstruites » qui, depuis les années 2000, « a largement étendu ses objets d'études, ses méthodes et ses approches ». C'est à ce titre qu'elles disent :

La phraséologie intègre désormais des objets d'étude très variés, allant des collocations aux séquences discursives en passant par la parémiologie, ou encore, les schémas syntaxiques. Les approches proposées s'étendent maintenant au-delà des disciplines traditionnelles de la lexicologie, de la syntaxe et de la sémantique, et abordent largement la linguistique du discours, la psycholinguistique ou la linguistique informatique. Les objets de la phraséologie, autrefois perçus comme des anomalies ou des exceptions, deviennent maintenant des éléments centraux dans les modèles linguistiques où la notion de *principe phraséologique du langage* se développe (Legallois et Tutin, 2013 :3).

L'intérêt des linguistes pour les unités phraséologiques s'est fait plus accru par l'organisation des congrès, séminaires et colloques dédiés soit au proverbe, soit la phraséologie. Au regard des premiers travaux dans le domaine, la phraséologie est reconnue comme une discipline mais dont les limites sont vagues. La tâche des premiers linguistes a été de mettre de l'ordre dans ce domaine. À travers l'École de Prague et son modèle de centre-périphérie, ils réussissent à distinguer d'un côté les unités fixes

et idiomatiques qui relèvent du centre et qui constituent le prototype de l'unité phraséologique, et de l'autre celles relevant de la périphérie qui concernent les unités phraséologiques se caractérisant par la fixation. Au sens strict, la phraséologie comprend les unités relevant du centre mais au sens large, elle englobe les unités relevant à la fois du centre et de la périphérie. C'est à ce titre que les parémies et les collocations, sans distinction, font partie de la phraséologie.

Avec son introduction dans les programmes scolaires au Cameroun, notamment dans les classes de terminales, cette notion joue un rôle important dans la didactique du français. Son enseignement va faire progresser la didactique vers la phraséodidactique, c'est-à-dire « la didactique de la phraséologie (qui) concerne l'enseignement/apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères ». Cette discipline, nous dit (Diaz-Daoussi, 2015 :300), a pour objet « l'étude des propriétés formelles, sémantiques et pragmatiques des unités phraséologiques ». Cette vision vient corroborer ce que Mejri (2012 :36) soutenait quelques années auparavant lorsqu'il dit qu'on ne peut dissocier l'enseignement des langues de l'enseignement de sa phraséologie.

Accorder une place privilégiée dans l'enseignement des langues à celui des phraséologismes, c'est tenir compte de l'extrême complexité du phénomène linguistique qui allie souplesse et rigidité, mots et images, langue et culture. S'il est important d'apprendre les règles de la syntaxe, de la morphologie et de la prosodie d'une langue, il est encore plus nécessaire d'en maîtriser les manières de dire les choses, c'est-à-dire le choix des expressions idoines, qui sont de nature à traduire la sensibilité intime de ceux qui s'approprient et emploient cette langue ».

Pour Rius Dalmau (2014 :337), la phraséologie constitue tout une science dont le but est d'étudier les combinaisons de mots figés dans leur forme et dans leur sens. Parmi ces combinaisons, les proverbes et les dictons font l'objet de la parémiologie. Les combinaisons dont s'occupe la phraséologie sont des unités linguistiques formées par plusieurs constituants et qui renvoient à une unité sémantique singulière. Il est important pour elle que les apprenants puissent utiliser des stratégies de compréhension afin de trouver leur sens.

Si le domaine semble avoir intéressé les chercheurs de tous bords, il n'a pas laissé les pédagogues indifférents et même les décideurs politiques au

Cameroun qui ont milité, lors de l'élaboration des curricula arrimées à l'APC, pour son enseignement en classe de terminales, une mesure salutaire. Il reste à savoir les pratiques pédagogiques qui sont faites dans le cadre de sa didactisation.

2. Les pratiques pédagogiques relatives à la phraséologie au Cameroun

Nous aborderons tour à tour les pratiques de classe, la conceptualisation des projets pédagogiques et la vision de l'État telle qu'elle apparaît dans les Programmes d'étude de français, les manuels scolaires et autres documents docimologiques.

2.1. Les pratiques de classe

Depuis deux ans au Cameroun, notamment dans la Région de l'Extrême-Nord, tous les enseignants ne participent plus à la conception des projets pédagogiques de leur discipline et de leurs classes. Ils sont élaborés en amont par les Inspecteurs et mis à la disposition des chefs d'établissement qui les acheminent aux Censeurs et ces derniers aux Animateurs pédagogiques qui les mettent à leur tour à la disposition des responsables des classes. En marge du problème de retard dans la transmission de ces précieux documents, on note parfois un manque d'adéquation aux projets personnels de certains enseignants. Certaines affirment qu'il est difficile d'enseigner ce qu'on n'a pas pensé, programmé et planifié. L'autre difficulté que cela pose c'est que certains enseignent les projets ou les manuels en s'astreignant à restituer ce qui est conçu ou mis à leur disposition. Bon nombre d'enseignants respectent à la lettre la progression qui est indiquée dans ces projets et cela les empêche d'innover.

Prenant le cas de la phraséologie qui nous sert de prétexte, la plupart des enseignants procèdent de la manière qui est indiquée dans le manuel ou dans les programmes. Ils oublient bien d'activités à mener pour asseoir véritablement la connaissance du caractère figé et/ou non figé des expressions en français et des activités interculturelles qui consistent à trouver des équivalents dans les langues locales par exemple. Le contenu des cours rappelle alors celui des enseignements de morphosyntaxe car après identification des expressions figées dans un corpus, on procède à leur classement sur la base de leur formation. Y apparaissent alors des

moules de fabrication des argots, des jargons, des lexiques et des syntaxes spécialisées. Après la phase de découverte de la situation-problème qui est le figement et après l'avoir défini, les questions posées par les enseignants sont généralement :

En vous servant du texte ci-dessus, vous répondrez par groupe de 5 à ces cinq questions en 15 minutes :

1) Identifier toutes les expressions figées contenues dans ce texte
2) Classer-les selon qu'elles relèvent de l'argot, du jargon du lexique spécialisé ou de la syntaxe spécialisée
3) Quelles sont les autres variétés d'unités phrasélogiques qui existent en dehors du texte?
4) A quoi servent les unités phraséologiques dans la langue ?

À l'issue du travail de groupe, on procède à la confrontation des réponses pendant 10 à 20 minutes. C'est le moment d'écarter certaines fausses réponses, de modifier d'autres et de confirmer les meilleures.

Après cette phase, vient celle de dresser le bilan sous forme de règles ou savoirs à retenir. Elle est faite toujours dans une interaction entre l'enseignant et les apprenants. Les articulations du cours sont généralement : (1) définition des notions (phraséologie, unité phraséologique), (2) les variétés d'unités phraéologiques (collocation, expression figée, proverbe, dicton, locution) et le contenu à noter s'achève par (3) l'importance de la phraséologie où l'on insiste sur la facilitation de la communication et la facilitation de l'intégration.

Le cours quant à lui s'achève par des exercices de vérification qui sont faits individuellement et corrigés rapidement avant de noter les exercices de consolidation à faire à la maison.

Serait-ce assez pour que les apprenants acquièrent des compétences actives en expressions figées ? Il est une évidence que l'enseignant qui conduit ainsi son cours n'a enseigné que le manuel et a parfois le sentiment qu'il a fait son devoir. Mais, comparativement à la mouvance de l'heure et compte tenu de l'étendue de la notion et des nouvelles méthodes prescrites notamment par le CECR, une telle pratique doit pouvoir évoluer.

Les enseignants qui se sont bien imprégnés du domaine restent souvent sur leur soif. Mais lorsqu'on leur demande si en une leçon d'une heure les apprenants vont acquérir la compétence en expressions figées au point d'être capables de les utiliser ne tardent pas à dire qu'ils n'exécutent

que les projets pédagogiques mis à leur disposition ou encore « l'ordre vient d'en haut ». Essayons de comprendre ces attitudes.

2.2. La place accordée à la phraséologie dans les projets pédagogiques

Mis en application en sixième au cours de l'année scolaire 2014-2015, les nouveaux programmes de français entrent en vigueur en classe de terminales au cours de l'année scolaire 2020-2021. L'année scolaire 2021-2022 marque la deuxième année des Nouveaux Programmes en classe de terminales. Elle consacrera la deuxième cuvée des bacheliers moulés selon l'approche par les compétences.

L'examen des Projets pédagogiques de français en classe de terminales pour ces deux dernières années montre bien des lacunes autour de l'enseignement de la phraséologie. Sur la base des Programmes, la phraséologie constitue une notion à enseigner en une leçon au même titre que l'image, le paragraphe, etc. Son enseignement s'inscrit dans la perspective de doter les apprenants des outils de langue qui leur permettront de construire une réflexion. Pour être en adéquation avec les Programmes, les concepteurs des Projets pédagogiques accordent volontairement une heure à l'enseignement de la phraséologie, ce qui paraît très insuffisant. Seulement, pendant que les Programmes précisent que l'enseignement de cette notion doit poursuivre la compétence de base intitulée : *Utilisation des outils de langue pour construire une réflexion, en enseignant la « phraséologie (jargon, argot, phrases codées, lexique et syntaxe spécialisée) »* (PEFPL :10), les projets pédagogiques intitulent le seul cours : « Eléments de phraséologie ». Pendant que la première année, on place son enseignement dans la rubrique lexicologie (2020-2021), la deuxième année, la phraséologie est placée sous la rubrique sémantique. À quel contenu s'attend-on lorsqu'on titre un cours de cette façon ? lorsqu'on indique ainsi les axes d'étude de la notion ? Ce cours peut-il être dispensé en une séance d'une heure ou peut-il donner la compétence attendue aux apprenants ? Sans avoir la prétention de rejeter l'initiative (qui est d'ailleurs salutaire parce qu'elle s'inscrit dans la mouvance des travaux actuels sur les langues) ou encore la programmation de l'enseignement de la phraséologie, nous disons simplement qu'une telle pédagogie est limitative. Il faut plus de temps à l'enseignant et de liberté pour imprégner les apprenants des contours d'une notion nouvelle qu'ils découvrent en fin du cycle secondaire. Les pratiques de classes sont donc

bien tributaires des projets pédagogiques mis à leur disposition. Lorsqu'on cherche à comprendre les mobiles des concepteurs des projets pédagogiques, on se rend compte que la responsabilité est rejetée sur l'État et la vision globale de l'éducation. Comment ?

2.3. La place accordée à la phraséologie dans les documents officiels

Les programmes scolaires sont élaborés par une commission constituée à cet effet, sous la coordination du Ministre des Enseignements secondaires. Y prennent part des enseignants, des libraires, des éditeurs, des hommes politiques, des hommes de culture, des écrivains, des représentants de la société civile, etc. Ceux de Terminales portent l'estampille du Ministre des Enseignements Secondaires le Pr Nalova Lyonga Pauline. Pour les listes officielles des manuels, elles sont renouvelées en cas de besoin pour répondre aux critiques venant de toutes parts et aux aspirations profondes de la société. En ce qui concerne les épreuves, elles sont conçues soit par des enseignants à la base pour les évaluations ordinaires soit modifiées par Inspecteurs Régionaux ou Nationaux pour les examens blancs, épreuves Zéro et les examens officiels.

On programme l'enseignement de la phraséologie au troisième trimestre et à la cinquième séquence didactique dont la compétence attendue est formulée de la manière suivante :

Compétence attendue : Lire un texte non littéraire afin de rendre compte de son sens de manière synthétique et développer une réflexion critique sur des problématiques non littéraires en se servant des ressources appropriées (PPHR 2020-2021 :59).

Étant donné que chaque séquence didactique se rattache à une famille de situation, celle à laquelle se rattache l'enseignement de la phraséologie est la suivante :

Famille de situations : Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour informer sur une réalité, soutenir et critiquer un point de vue, produire divers types de textes.

Le projet pédagogique indique trois grandes compétences de base que couvre l'enseignement du français par semaine : 2 heures pour l'enseignement visant à atteindre la compétence basique N°1 notée CB1 réservée à la réception des textes (1 heure d'étude de l'œuvre intégrale et 1 heure d'activité de groupement de textes. Sur toute une année scolaire,

l'enseignant dispose d'à peine 30 heures pour couvrir ces activités à raison de 6 heures par séquence effective. Quand on sait que le nombre d'œuvres à étudier oscille entre deux et trois, il devient difficile à un enseignant de gérer ce temps. 1 heure est réservée à l'enseignement de la compétence de base N°3 notée CB3 relative aux techniques et méthodes de production des textes écrits et oraux. Même si l'accent est mis sur les trois exercices littéraires que sont la dissertation, le commentaire composé et la contraction de textes et discussion, l'on s'attarde aussi sur les exercices oraux tels que le compte rendu, l'exposé, le discours, le procès–verbal et autres genres dits marginaux. L'enseignant a à choisir entre un exercice oral et un exercice écrit par semaine. Et quand on sait que les épreuves aux examens officiels comportent trois types de sujet au choix entre la dissertation (sujet de type III), le commentaire composé (sujet de type II) et la contraction de texte et discussion (sujet de type I), les enseignants ont tendance à privilégier ces trois exercices compte tenu du temps limité. Sur toute une année scolaire, l'enseignant dispose d'à peine 15 heures pour couvrir ces activités qui comprennent des rappels théoriques et des exercices d'application. Enfin, 1 heure est prévue pour l'enseignement de la compétence de base N°2 notée CB2 à savoir « doter les apprenants d'outils de langue nécessaires dont ils pourront s'en servir pour rendre compte du sens des textes lus de manière synthétique et développer une réflexion critique sur des problématiques non littéraires ». Les enseignements se répartissent sur quatre grands domaines à savoir la Communication, la morphosyntaxe, la lexicologie/sémantique et la stylistique/rhétorique. La première année, on a rattaché l'enseignement de la phraséologie à la sémantique. À la deuxième année, on l'a rattaché à la lexicologie. Il convient de constater une gêne chez les didacticiens quand il faut programmer ou enseigner cette notion complexe. Vu que les notions sont en nombre important dans chacune de ces quatre rubriques, l'enseignant se trouve souvent confus et survole certaines. Le cas de la phraséologie que nous tenons à souligner ici n'est qu'un arbre qui cache la forêt.

Le manuel homologué par la commission pour l'enseignement du français au second cycle est celui du collectif dirigé de Lessomo Edene et *alii* intitulé *Langue et méthode au second cycle* publié aux Editions Afric'éduc. Certes, ce manuel aborde les notions fixées dans les programmes. Cependant, son ambition de couvrir tout le second cycle du secondaire fait qu'il devient un fourre-tout où il faut un esprit de

discernement pointu pour en faire un bon usage. Les notions sont survolées et il manque des exercices pratiques. Les programmes étant distincts, il fallait des manuels distincts avec des exercices denses. Pour ne prendre que le cas de la phraséologie, cette notion y est évoquée comme une section d'un chapitre dont le but est de familiariser les apprenants à des expressions figées relevant de l'argot, du jargon, des phrases codées, du lexique et de la syntaxe spécialisée. Les axes d'études sont déclinés pour répondre aux programmes comme si le manuel doit se confondre au programme.

Les épreuves sont un autre champ où se voient toutes sortes d'hésitations. Suivant les deux projets pédagogiques sus-présentés, les questions relatives à la phraséologie devraient se trouver dans la rubrique sémantique ou lexicologie mais la réalité est tout autre. Bien qu'au Baccalauréat session de 2021, la question relative à la phraséologie apparaisse en sémantique/lexicologie, on note qu'à l'examen blanc de 2021, les questions y relatives apparaissent en Communication tandis qu'en classe elles apparaissent sous la rubrique morphosyntaxe. Qu'elle serait apparue en stylistique ou en morphosyntaxe, cela ne pose pas de problème si la notion est bien dilatée et enseignée dans les règles de l'art par ce qu'il y a des savoir-faire stylistiques, des stratégies communicatives que les expressions figées mobilisent en marge des acquisitions lexicales, phonétiques et des savoir-faire syntaxiques à travers le jeu de défigement qui consolide même le savoir du caractère figé des expressions. C'est dans ce contexte que Mejri (2012 :26) affirme : « La phraséologie couvre la totalité du spectre des parties du discours (les 9 parties du discours) auxquelles s'ajoutent les énoncés autonomes (phrases, interjections, formules de salutation, etc.)».

De ces pratiques pédagogiques présentées, il se dégage un problème sérieux qui mérite d'être soulevé et solutionné. À notre sens, il faut identifier les compétences fondamentales que vise l'enseignement de la phraséologie afin d'adopter une attitude conséquente.

3. Les compétences fondamentales à travers l'enseignement de la phraséologie

Les nouvelles pratiques didactiques en matière de phraséologie privilégient trois moments. Mais nos lectures nous poussent à en ajouter un quatrième : un moment d'acquisition du savoir, un moment de

déséquilibrer ce savoir, un moment de production et un moment de réfléchir sur les fonctionnalités des phraséologismes.

3.1. L'acquisition des savoirs par l'identification des expressions figées

Le figement est l'un des processus qui gouvernent le fonctionnement de la langue au même titre que la liberté combinatoire au nom duquel un locuteur choisit des mots pour former des énoncés. Pour une phrase donnée, on peut faire autant de substitutions possibles que de nouvelles phrases. À l'inverse de ce premier principe, Mejri (2012 :24) explique que le figement est régi par la fixité combinatoire, ce qui bloque le choix des mots dans le cadre de la combinatoire. Il donne en guise d'exemples les énoncés suivants :

Les voisins jouent au ballon (1)

Les voisins jouent leur dernière carte (2)

En (1), chacun des cinq mots qui composent cet énoncé peut être remplacé par des unités du même rang paradigmatique **les** par des déterminants comme mes, ses, mon, ma ; **voisins** par des substantifs tels que cousin, frère, soldat, étudiant ; **jouer** par des verbes comme acheter, prendre, frapper, etc.

En (2), s'il est possible d'effectuer ce genre d'opérations avec les mots **les** et **voisins**, il n'est plus possible de le faire avec les autres unités restantes. Le segment **jouer sa dernière carte** n'accepte pas de commutation. Il est donc régi par le principe de fixité et constitue un bloc non séparable. On dit alors qu'il constitue une expression figée. Une unité phraséologique ou une unité polylexicale est dite figée lorsqu'elle est utilisée par une grande majorité de natifs et qu'elle fait partie de la norme, comme c'est le cas des proverbes.

Gaston Gross (1988 :9) s'est intéressé à la notion de figement qu'il définit à partir de trois critères, à savoir la polylexicalité, l'opacité sémantique et le blocage des propriétés transformationnelles. Chez certains linguistes comme Mel'čuk (2007 :3), il apparaît sous l'appellation phraséogisation. Pour lui, cette opération est l'une des deux stratégies dont la langue dispose pour pallier l'insuffisance des signifiants en marge de l'ambiguïsation qui est l'association de plusieurs signifiés à un même signifiant, ce qui crée de nouveaux signes. Aux notions d'unités phraséologiques de Bally et phraséologismes de Mejri, il substitue la désignation phrasèmes. Un phrasème est un signe linguistique complexe

– dans notre cas, un syntagme constitué d'au moins deux lexèmes – qui n'est pas libre, ou qui est figé (Mel'čuk, 1995). Il présente ces unités-syntagmes non-libres en deux groupes : d'un côté les phrasèmes pragmatiques ou pragmatèmes qui regroupent des unités figées par rapport à la situation d'énonciation et de l'autre les phrasèmes sémantiques qui sont des unités figées par rapport au sens. Ce dernier groupe comprend deux types majeurs : les collocations et les locutions. La collocation est « une cooccurrence privilégiée, une association habituelle d'un mot à un autre au sein d'une phrase ; il s'agit d'un rapprochement de termes qui, sans être fixe, n'est pas fortuit. Elle manifeste une relation potentielle entre les mots d'une langue, indépendamment du locuteur » (Mel'čuk, 2007 :7). Les locutions quant à elles sont de trois types : les quasi-locutions, les semi-locutions et les locutions complètes.

Le rôle de l'enseignant serait de conduire les apprenants vers la découverte de ces conditions qui leur permettront non seulement de définir le figement mais d'identifier de expressions figées dans un corpus. La première condition nécessaire pour qu'on puisse parler de figement est que l'on soit en présence d'une séquence de plusieurs mots et que ces mots aient, par ailleurs, une existence autonome. Une séquence dite figée se construit sur la base de plusieurs lexies concomitantes qui possèdent un sens différent lorsque nous les cherchons dans le dictionnaire.

La deuxième condition nécessaire à l'identification d'une phraséologie est l'opacité sémantique. Soit l'énoncé "jouer sa dernière carte", le sens de cet énoncé ne résulte pas de la somme des sens de ses constituants que sont *jouer*, *leur*, *dernière* et *carte*. Le sens ordinaire des mots de cette phrase ne permet pas de conclure que la phrase dans son ensemble signifie que l'on parle des personnes qui font le tout pour le tout afin de se sauver d'une situation. Cette suite de mots peut paraître obscure, voire opaque pour une personne qui apprend le français. En effet, le locuteur non-natif connaît certainement tous les éléments de la phrase de manière isolée mais ces trois éléments forment ici un bloc sémantique indivisible qui peut constituer un obstacle à la compréhension. La phrase ne peut pas être interprétée de manière littérale. Dans ce cas, la phrase celle-ci est considérée comme n'ayant pas de lecture compositionnelle. Elle signifie alors « tenter une ultime action pour se sauver », « épuiser ses dernières ressources », « faire une dernière tentative », « jouer le tout pour le tout », des sens loin de celui d'un jeu de cartes.

La troisième condition nécessaire à l'identification d'une unité phraséologique est le blocage des propriétés transformationnelles. Les phrases compositionnelles comme *Luc a salué Pierre* acceptent plusieurs transformations d'ordre grammatical telles que le passage à la voix passive (Pierre a été salué par Luc), la pronominalisation (Il l'a salué), ou encore l'insertion d'un pronom relatif (C'est Luc qui a salué Pierre). En revanche, cette règle n'est pas valable pour les phrases non compositionnelles, comme le souligne Gross (1988 :12): « Or, ce qu'il faut souligner avec insistance, c'est que l'opacité sémantique et les restrictions syntaxiques vont de pair ». Lorsqu'il transforme la suite « Luc a pris la tangente » à la voix passive, elle est incorrecte : * « La tangente a été prise par Luc ». Les suites non compositionnelles sont moins souples que les suites compositionnelles et leurs propriétés transformationnelles sont bloquées.

Le premier moment didactique doit être celui d'amener les apprenants à distinguer ces trois conditions nécessaires à l'identification d'une unité phraséologique. C'est dans cette optique que El Khamissy (2015 :189) déclare : « Cela étant, le scénario pédagogique classique ressemblerait, à notre sens, à ce qui suit : entraîner de prime abord l'apprenant à identifier la parémie (ce qui n'est pas toujours évident) et à l'appréhender globalement, c'est-à-dire en tant qu'un ensemble et non pas en tant qu'éléments pris séparément. Ensuite, l'apprenant devrait passer du sens littéral à la compréhension du langage figuré ». C'est le moment pour l'apprenant de se construire des représentations personnelles du fonctionnement de la langue, on dira sa propre vision des phénomènes qui gouvernent une langue donnée. Le rôle de l'enseignant est de nourrir cette activité dans un premier temps.

3.2. Le détournement des expressions figées

Le deuxième moment d'apprentissage des unités phraséologiques doit être l'occasion du détournement de celles-ci. Toutefois, avant d'aborder cette notion, il convient de préciser que le détournement est bien distinct des variantes attestées (en diachronie ou en synchronie) au sein des unités phraséologiques. Une étude faite par Klein (2007 : 153) montre qu'il existe des variations mineures qu'admettent les proverbes. Il cite les cas de « Qui ne tente rien n'a rien » et sa variante « Qui ne risque rien n'a rien ». Outre ces exemples, il fait savoir que les proverbes admettent des variations mineures du genre : « ajout d'adverbes (jamais, toujours) qui

ne compromettent pas la généricité, formes impersonnelles avec ou sans *il* (il vaut mieux, vaut mieux…) hésitation *il n'est* ou *il n'y a*, entre les éléments de négation, *pas* ou *point*, etc. »

Selon Diaz-Daoussi (2015 :300), le phénomène de détournement peut être appréhendé comme :

> « une forme de transgression linguistique dans la mesure où il s'éloigne de la norme linguistique incarnée par un énoncé phraséologique stable et figé dans une langue donnée. Si l'on souhaite travailler en classe sur le détournement de proverbes, il est important d'avoir recours à des documents authentiques, que ce soit des textes littéraires ou encore des textes journalistiques et publicitaires qui mettront en avant des énoncés détournés dans le but d'attirer l'attention du lecteur par le biais d'un jeu de mots.

Le procédé est aussi appelé par la plupart des linguistes français ou francophones «défigement» défini comme « une manipulation lexicale, syntaxique ou sémantique de ces unités. Ces différences formelles entraînent une modification du sens » (Català, 2006 :62). Selon Schapira (2000 : 95) « le détournement est soit la déformation, de quelque manière que ce soit, d'une unité phraséologique attestée soit une création originale à partir d'un moule proverbial susceptible d'être immédiatement reconnu et identifié comme tel.

Détourner des proverbes ou d'autres types d'unités phraséologiques est une activité de création de la part de l'apprenant qui possède déjà une certaine maîtrise de la langue cible. L'intérêt de détourner les proverbes ou les unités phraséologiques réside dans la créativité dont peut faire preuve l'apprenant en établissant des jeux de mots tout en lui permettant de « surprendre l'interlocuteur et créer une atmosphère de connivence (…) par le biais d'une connaissance partagée (…) » (Català, 2006 : 62). En montrant une réelle maîtrise des énoncés phraséologiques ainsi que les codes de leur transgression, le locuteur non natif montre également par là qu'il est très proche de la sphère culturelle du natif. C'est ce fonds culturel commun qui permettra de rapprocher les peuples et de faciliter l'intégration nationale et internationale.

S'inspirant des modèles antérieurs, Villiers (2010 : 159-162) propose six procédés : la fusion, la substitution, le déplacement, la contraction, l'expansion et la réduction pour opérer le détournement. L'enseignant

peut choisir parmi ces procédés ceux qui conviennent à son corpus et à sa progression.

Au-delà de toutes ces considérations, El Khamissy (2017 :191) retient qu'au cours de cette deuxième séance ou phase d'apprentissage des unités phraséologiques, l'enseignant se doit de faire défiler « comme à la parade, les articles de presses avec les proverbes et dictons détournés. Il s'agit bel et bien d'une phase où nous cherchons intentionnellement à déstabiliser ce que l'apprenant a pu constater lors des séances antérieures (quant au figement des proverbes) afin de l'amener à conclure que le figement n'est pas absolu et à retrouver un nouvel équilibre dans la construction de savoir ». L'objectif visé par l'enseignant à ce stade est de pousser les apprenants à élaborer des hypothèses sur les diverses modifications que subissent les unités phraséologiques d'une part et d'autre part sur les effets du défigement. Les modifications peuvent être d'ordre phonétique, lexical ou syntaxique. Pour que les apprenants cernent mieux les effets du défigement, « Il est conseillé d'aborder quelques exemples de variantes synchroniques au début de cette séance pour aménager le terrain avant de passer au détournement à proprement parler » (El Khamissy, 2017 :191).

Nous donnons une illustration de deux procédés vedettes du détournement de parémie à savoir la substitution et l'expansion en nous servant des travaux de El Khamissy (2017 :183-187). La substitution est cette opération qui « consiste à remplacer une unité du proverbe initial par une autre unité, essentiellement de même nature » (Wozniak, 2009 : 190). Elle peut être phonétique, lexicale ou syntaxique.

La substitution est phonétique lorsque la modification de l'unité phraséologique porte sur le signifiant entraînant par-là la modification du signifié. Aussi minime qu'elle puisse paraître, la modification phonétique attire toujours l'attention du récepteur sur le jeu de mots.

On le voit dans « Un homme averti en Vaudou » (*Midi Libre*, 16/11/2007), le son [ø] est supplanté par le son [u]. « Vaut deux » et « Vaudou » sont, phonétiquement parlant, très proches. Toutefois, à l'issue de cette modification, la parémie-mère « Un homme averti en vaut deux » reste reconnaissable surtout que c'est elle qui est visée principalement par le journaliste.

Dans « L'habit ne fait pas le moi » (Titre, *Libération*, 21/6/2001), la parémie-mère visée est « L'habit ne fait pas le moine ». On remarque la

présence d'une identité sonore partielle donc imparfaite vers la fin des deux parémies. On a « moi » qui s'oppose à « moine ».

La modification est dite lexicale lorsqu'elle altère des unités supérieures, à savoir le lexique. Dans ce cas, la substitution exige de calculs interprétatifs de la part du récepteur. Ici, l'élément substitué et le substituant n'ont aucune relation phonétique. Par exemple, le proverbe « L'habit ne fait pas le moine », par substitution lexicale devient :

« L'habit ne fait pas la karateka » (titre dans *Reuters*- les actualités en français, 24/5/2001)

« L'habit ne fait pas la danseuse » (*Libération*, 23/11/2001)

Le dicton « Tout chemin mène à Rome » devient par substitution lexicale :

« Tous les chemins mènent toujours à Paris » (*Les Échos*, 18/11/1998).

« Tous les chemins mènent au destin ».

La substitution est dite syntaxique lorsque la modification prend une proportion plus importante dans l'énoncé. Elle présente des défis à la fois sémantiques, pragmatique et stylistique. En guise d'exemples Khamissy (2017 :193) relève que le proverbe « Au pays des aveugles, le borgne est roi » est travesti en :

« Au pays des aveugles, la boussole est reine » (Titre, *Libération*, 12/10/2001)

« Au pays des aveugles, le cinéma s'égare » (Titre, *Le Temps*, 8/10/2008)

« Au pays des aveugles il n'y a que 'l'œil du web' qui puisse être roi » (Titre, *L'Yvonne républicaine-sud*, 30/10/2010)

« Au pays des aveugles, le borgne fait führer » (*Libération* 26/4/2002)

Dans les deux cas, on remarque que l'empreinte de la syntaxe du figement est plus ou moins préservée. C'est cette créativité que visera à rechercher l'enseignant. Il peut arriver que certains détournements s'écartent du patron syntaxique par l'allongement du remplaçant. Toujours est-il que dans un processus d'enseignement/apprentissage, cela est un indice d'apprentissage que doit exploiter l'enseignant. Ce sont ces types d'opérations que vise l'enseignement des phraséologismes à ce stade de formation.

En marge de la substitution, nous avons aussi l'expansion qui est un procédé vedette du détournement recensé par Villiers (2010) et Barta

(2006). Selon Villiers (2010 :160), l'expansion en phraséologie est ce procédé qui consiste à « ajouter un ou plusieurs éléments au proverbe cible » : une lettre, un mot ou une proposition. Dans ce cas, le proverbe lui-même n'est pas formellement altéré. C'est la suite ajoutée qui défige l'unité phraséologique. On parle de « défigement non marqué» (Lecler, 2006:48).

Comme exemples dans la presse française, El Khamissy (2017 :187) cite :

« L'habit ne fait pas le moine… ni le républicain » (Titre, *Libération* 4/10/2000)

« Il faut battre le fer quand il est chaud, et la crème quand elle est fraîche » *(Le Figaro*, 9/10/2001)

« Quand le chat n'est pas là ou qu'il dort sous un palmier, les souris dansent » (*Le Matin*, 1/12/2007)

Dans chacun de ces trois exemples, ce qui frappe c'est l'émergence d'une nouvelle construction par l'adjonction d'éléments supplémentaires à l'énoncé d'origine. Il est question de faire prendre conscience de ce genre de détournement aux apprenants en leur présentant des cas possibles dans divers types de textes. Mais avant de se livrer à ce jeu, « Il est également crucial de bien s'assurer que les apprenants maîtrisent correctement le proverbe initial avant de proposer de le détourner. Détourner, transgresser ou s'éloigner de la norme doit se faire en respectant certains aspects du figement (conserver une rime ou un parallélisme structurel par exemple) afin que l'interlocuteur puisse reconnaître le proverbe initial » (Diaz-Daoussi, 2015 :308).

3.3. La production des expressions figées

Dans un troisième temps, l'enseignement de la phraséologie devrait être orienté vers la production. La compétence à rechercher serait alors l'écriture ou la réécriture des phraséologismes. Une consigne de réécriture sera donnée aux apprenants afin de les encourager à produire soit sous des contraintes, c'est-à-dire avec des consignes spécifiques, soit librement. Si l'enseignant opte pour des consignes, alors, il peut distinguer deux séries de consignes.

Une des consignes consiste à donner aux apprenants une version tronquée d'un énoncé proverbial connu et à les inviter, dans un premier temps, à fournir la suite attendue. Commentant cette activité, El Khamissy (2017 :191) écrit : « Un exercice simple et classique mais qui

prépare les étudiants à l'idée d'anticipation que l'on doit appliquer lorsqu'on lit en général. Même si les versions proposées en réponse sont des variantes de la parémie initiale, elles sont en principe acceptées ». Une liste de parémies pourrait ensuite être donnée aux apprenants avec leur sens bien indiqué. La première tâche pourrait être celle de demander aux apprenants de les réécrire en changeant partiellement ou complètement leur forme mais non pas leur sens. Il s'agit là d'une activité dite de captation définie par Grésillon et Maingueneau (1984 :115) comme l'activité qui « consiste à détourner en allant au maximum dans le sens de la structure sémantique ainsi exploitée ».

Le dicton « la nuit tous les chats sont gris » a obtenu auprès d'un échantillon d'apprenants les résultats suivants qui ont conforté l'enseignant qui considère cette dimension de captation comme un moment clé dans l'enseignement/apprentissage des unités phraséologiques (El Khamissy, 2017 :192).

(a) La nuit, toutes les femmes sont pareilles.
(b) La nuit, toutes les ombres sont sombres.
(c) La nuit, tous les chemins sont semblables.
(d) La nuit, tout se ressemble.
(e) La nuit, le ciel est gris*.
(f) La nuit, tous les gens sont au lit*.

Après un travail individuel ou en groupe des apprenants, l'enseignant peut demander une mise en commun des réponses. C'est pendant cette halte qu'il pourra dans une interaction active avec les apprenants analyser les propositions de ses apprenants, apprécier l'originalité de leurs productions et vérifier le degré d'acquisition du processus du défigement des uns et des autres.

Cet exercice a pour objectif de permettre à l'apprenant de faire des acquisitions d'ordre lexical, d'avoir des compétences dans le domaine de la formulation et de la reformulation. Il peut arriver que certaines reformulations préservent l'essentiel des unités phraséologiques de départ en respectant les moules syntaxiques, la figuralité ou les jeux de sonorité. Dans ce cas, on dira qu'il y a réussite de l'activité. Parfois, certaines reformulations peuvent passer à côté de ces contraintes et cela indique un aspect de travail supplémentaire, de renforcement ou d'intégration.

L'autre consigne que l'on peut donner aux apprenants dans le cadre de la production comme l'a dit El Khamisy (2017 :190) « s'apparente au

pastiche et à l'écriture d'invention, c'est-à-dire écrire *à la manière de*. ». Le pastiche est avant tout « une forme légale et créatrice de l'imitation » (Fumaroli (2012). Le travail des apprenants consiste alors à « garder la forme prosodiquo-syntaxique du proverbe tout en changeant son sens ». Si l'on multiplie ce genre de travail sur diverses formes d'énoncés parémiques, cela va révéler le savoir-faire stylistique des apprenants ainsi que les tâtonnements poétiques dont ils vont faire montre. Et cela peut orienter l'enseignant sur les lacunes à combler chez les apprenants pour maîtriser le processus figement/défigement et vice versa, ce qui va les rendre encore plus aptes à l'identification de la totalité des unités phraséologiques et au jeu du défigement parémiologique. A bien examiner les réponses des apprenants, les enseignants peuvent trouver des cas de subversions lexicales. La subversion comme le disent Grésillon et Maingueneau, (1984 : 115) consiste à « faire apparaître une contradiction entre le sens véhiculé par l'énonciation de la structure originelle (notée E0) et celui de l'énonciation de la structure résultant du détournement (notée E1) ». Les enseignants peuvent aussi découvrir des originalités sémantiques. L'ensemble des modifications effectuées sur les parémies-mères témoigne alors du caractère polysémique d'une même construction phrastique, d'un même moule de construction. El Khamissy (2017) donne les exemples suivants :

Proverbe-mère 1: **Qui va à la chasse perd sa place** a donné

Qui va à la gare, oublie ses cauchemars.
Qui dort à la maison, perd ses ambitions.
Qui va à la classe, perd sa tasse.
Qui va au magasin, achète des mocassins.

Proverbe-mère 2: **Au royaume des aveugles, le borgne est roi**.

Au royaume des animaux, le lion est roi.
Au royaume des athées, le pécheur a tous les droits.
Au royaume des corrompus, le voleur fait loi.

Au bout de ce travail, l'auteur constate, malgré l'existence de plusieurs transformations lexicales et sémantiques notée, que la créativité de ses apprenants transparaît. Cette créativité réside dans la transparence des productions où l'on retrouve des paroles des chansonniers ou la reprise du moule du proverbe originel. Ce travestissement offre un moment de détournement ludique et aide les apprenants à mémoriser plus facilement la parémie-mère tout en connaissant le plaisir d'inventer ou de créer. Il conclut avec Grésillon et Maingueneau (1984) qu'« *un*

proverbe peut en cacher un autre ». Diaz-Daoussi (2015 :308) corrobore cette vision lorsqu'elle affirme : « Les proverbes détournés, même s'ils représentent une transgression des unités phraséologiques françaises, au sens où ils s'éloignent de l'énoncé figé dans la langue source qui en fait un énoncé normé, permettent à l'apprenant de manipuler la langue et de développer sa créativité ».

Si l'enseignant ne veut pas donner des consignes précises, il peut tout simplement proposer à ses apprenants des exercices d'association d'un scénario ou d'une histoire à une variante d'unités phraséologiques. Il peut même leur proposer de traduire ou de comparer des variantes données.

Cette étape est très importante car elle prépare l'apprenant à être autonome dans le choix des expressions dans ses discours au quotidien. C'est d'ailleurs pour soutenir ce volet là que « le CECR souhaite insister sur l'importance de l'aspect communicatif lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en amenant les apprenants à être capables d'autonomie dans des situations de la vie courante. Ceci passe notamment par la maîtrise des structures idiomatiques de chaque langue, considérées comme déterminantes dans l'apprentissage » (Diaz-Daoussi, 2015 :304).

3.4. La détermination des fonctionnalités des expressions figées

Les trois compétences fondamentales précédemment exposées ne suffisent pas pour une formation complète de l'apprenant en phraséologie. La fonction des expressions figées doit être l'un des aboutissements de cet apprentissage. Autrement, les apprenants ne pourront pas interpréter leur emploi dans le texte. La réalité du fonctionnement de la phraséologie montre que le figement qu'elle entraîne limite les locuteurs dans leurs combinaisons des unités de la langue et va à l'encontre du principe de la diversité des choix qu'offre la langue à ses locuteurs. Réfléchissant sur les fonctionnalités des expressions figées, Mejri (2012 :29) arrive à en distinguer quatre.

La fonction de dénomination : Il pense que le figement comme les autres procédés de formation lexicale sert avant tout à dénommer. Cette fonction de dénomination concerne tous les domaines de la vie à savoir la faune, la flore, les humains, les activités, l'environnement, la pensée, etc. Le figement est productif aussi bien dans la langue générale que dans

les langues spécialisées. Il cite en exemple : *signal d'alarme, centre d'accueil, arme prohibée, tête de loup,* etc.

La fonction de structuration syntaxique : le figement, selon Mejri (2012 :30), permet dans certains cas de doter la langue d'une quantité importante d'outils syntaxiques, lesquels permettent de structurer les énoncés phrastiques et les relations interphrastiques. C'est le cas des locutions prépositionnelles telles que *à cause de*, *grâce à*, *jusqu'à*, etc. C'est aussi le cas des locutions conjonctives telles que *jusqu'à ce que, bien que, avant que,* etc. Il en est de même des connecteurs de toutes sortes : *d'un côté…de l'autre, d'une part…d'autre part, certes... mais,* etc. ; des verbes supports complexes comme *faire preuve de, faire l'objet de, être l'objet de,* etc. ; des déterminants complexes comme *une poignée de, un soupçon de, une tonne de,* etc. ; certains articulateurs logiques tels que : *en somme, d'autant plus que, de premier abord,* etc.

La fonction de fixation de stéréotypie : Mejri (2012 :30) pense que les expressions figées sont d'excellents fixateurs des croyances partagées. Il cite en exemples : *soûl comme un Polonais, fier comme un pou, beau comme un camion, une fièvre de cheval, un appétit d'oiseau, des yeux de lynx,* etc. certaines croyances partagées sont portées non pas par des expressions stéréotypées mais des proverbes :

L'habit ne fait pas le moine

Quand le vin est tiré, il faut le boire

La quatrième et dernière fonction que reconnaît Mejri (2012 :30) aux phraséologismes est la fonction pragmatique. C'est cette fonction qui fait que l'emploi des expressions figées soit conditionné par la situation d'énonciation. Jouent cette fonction tous les phrasèmes dits pragmatèmes dont les formules épistolaires en font partie :

Veuillez agréer, l'expression de mes sentiments les meilleurs

Mes salutations distinguées

Les formules conversationnelles assurent aussi la fonction pragmatique car commandées par la situation d'énonciation. C'est le cas de : *Je vous en prie ; il n'y a pas de quoi; ce sera tout ?, de quoi je me mêle ?,* etc. Il en va de même des expressions qui n'ont de sens que contextuel telles que : *Peinture fraîche, post scriptum, nota bene, défense de fumer,* etc. ;

La recherche des fonctions des expressions figées peut conduire à des réflexions de toutes sortes sur l'usage des phraséologismes dans des langues environnantes. Étant donné que l'enseignement vient en appui à

l'interprétation, il est important de créer des moments d'échanges interculturels pour voir le fonctionnement de ces unités figées dans d'autres langues ainsi que les réseaux d'images mentales et sémantiques qu'elles établissent. Par leur capacité à assurer plusieurs fonctions comme la dénomination, la formation d'outils syntaxiques, la fixation des stéréotypes partagés, etc., les expressions figées de chaque langue naturelle lui permettent, dira Mejri (2012 :36), « de s'adapter à l'évolution du monde avec ce qu'elle exige comme nouvelles dénominations, de structurer les énoncés en fournissant à la langue des articulateurs de toutes sortes, et de conserver la mémoire de la communauté linguistique en lui fixant ses croyances dans les syntagmes figés ».

Conclusion et perspectives

L'idée était de passer en revue les pratiques pédagogiques autour de la notion de phraséologie au Cameroun afin d'en relever les manquements puis conjecturer une nouvelle approche pédagogique. Après avoir salué la mesure de l'État d'introduire l'enseignement de la phraséologie au lycée, les enquêtes menées dans la Région de l'Extrême-Nord nous ont permis de constater que les pratiques qui y ont cours laissent à désirer. Plusieurs maillons de la chaîne éducative se partagent la responsabilité : les concepteurs des programmes, manuels et épreuves, les concepteurs des projets pédagogiques, les dispensateurs des cours, etc. Aussi proposons-nous cette réflexion pour une prise de conscience générale de ces manquements et une amélioration de ces pratiques pédagogiques qui doivent épouser le contexte international de l'enseignement de la phraséologie du français en tant que langue étrangère. C'est à ce titre que certaines compétences fondamentales sont rappelées pour faciliter la conception des manuels, des projets pédagogiques, des épreuves et des cours. Cela étant, l'enseignement de la phraséologie peut être envisagé en plusieurs leçons ou étapes autour des quatre types de compétences fondamentales qu'elle mobilise. Ainsi, on pourrait envisager l'enseignement de la phraséologie en module dont la compétence globale serait l'acquisition par les apprenants de compétences actives en expressions figées. Compte tenu de la largesse du domaine, on pourrait même étalonner l'enseignement de la phraséologie sur tout le second cycle en réservant une compétence au premier niveau, une autre au second niveau et deux au niveau terminal. L'État du Cameroun peut

envisager l'enseignement de la phraséodidactique dans les écoles de formation des enseignants et la phraséologie en tant qu'unité d'enseignement dans les universités d'État pour assurer la continuité de ce qui se fait désormais au lycée. Dans la mesure du possible, on pourrait multiplier les études traductologiques et contrastives en phraséologie afin de participer à la description de nos langues locales encore au stade de l'oral.

Références bibliographiques

Barta Peter, (2005) « Au pays des proverbes, les détournements sont rois. Contribution à l'étude des proverbes détournés du français (I) », in *Paremia*. N°14, pp. 139-152.

Barta Peter, (2006) « Au pays des proverbes, les détournements sont rois. Contribution à l'étude des proverbes détournés du français (II) », in *Paremia*. N°15, pp. 57-71.

Bréal Michel, (1897), *Essai de sémantique*, Paris : Hachette.

Català Guitart Dolors, (2006), « Figement et défigement des proverbes comme outil didactique du FLE ». *Paremia*. www.paremia.org/wp-content/uploads/06-CATALA.pdf

CECRL, 2001, Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

De Bally Charles, (1909), *Traité de stylistique française*, Paris : Klincksieck.

Diaz-Daoussi Syrine , (2015), « Le détournement de proverbes en FLE, transgression ou création ? », in *Voix plurielles*, N°12.1.

El Khamissy Riham, (2017), « La réécriture des parémies : perspectives phraséologique et phraséodidactique », in *Revista Complutense de Estudios Franceses*, Ediciones complutense, N0 32(1), pp. 175-196

Fumaroli Marc, (2012) « Une forme légale et créatrice de l'imitation : le pastiche », in *Revue d'histoire littéraire de la France*. Vol. 112, n°1, pp. 3-6.

González-Rey Maria Isabel, (2002), *La phraséologie du français*,Toulouse : PU du Mirail.

González-Rey Maria Isabel, (2008), *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont, E.M.E.

Grésillon Almuth & Dominique Maingueneau, (1984) « Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre », in *Langages*. Vol. 19, n°73, pp. 112-125.

Gross Gaston, (1988), « Les limites de la phrase figée », in *Langages*. N° 90, pp. 7-22.
Klein Jean-René, (2007), « Le figement dans les proverbes et les expressions verbales figées : un débat qui n'est pas encore…figé », in Conde Tarrío, G. (éd.), *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées*. Bruxelles, Éd. E.M.E. et Intercommunications, pp. 129–156.
Lecler A, (2006), « Le défigement: un nouvel indicateur des marques du figement?», in Cahiers de praxématique. N°46, Montpellier, Pulm, pp. 43-60.
Legallois Dominique et Tutin Agnès, (2013), « Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie », in *Langages*, N° 189, Armand Colin, pp.3-25.
Lessomo Edene Jean Claude et *alii*. (2019), *Langue et méthodes au second cycle,* Editions Afric'éduc.
Mel'čuk Igor, (2007), « La phraséologie dans la langue française et dans le dictionnaire », in*Repère et Applications*, N°6,pp.1-13.
MINESEC, 2020, Programmes d'études du Français première langue, classes de terminales
DRES-EN, Projets Pédagogiques Harmonisés de Français, Extrême-Nord Cameroun, 2020-2021
DRES-EN, Projets Pédagogiques Harmonisés de Français, Extrême-Nord Cameroun, 2021-2022
Rius Dalmau María Immaculada, (2014), « Enseigner et apprendre les unités parémiologiques d'une langue étrangère : du XIXe siècle à nos jours », in *Çedille, revista de estudios franceses*, N°10, pp. 333-344.
Salah Mejri, (2012), « La phraséologie en français », in XXIe Colloque AFUE, Barcelona – Bellaterra, du 23 au 25 mai.
Schapira Charlotte, (2000), « Proverbe, proverbialisation et déproverbialisation », in *Langages*. N°139, pp. 81-97.
Villiers D., (2010), « Les modalités du détournement proverbial : entre contraintes et libertés », in *Modèles linguistiques*. N°62, pp. 147-172.
Wozniak Audrey, (2009), « Le proverbe détourné : étude théorique appliquée à un corpus bilingue franco-espagnol », in *Paremia*. N° 18, pp. 185-196.