

**POUR UNE PRISE EN COMPTE DES TRANSFERTS
DE LA L1 DANS L'APPRENTISSAGE
ET L'ENSEIGNEMENT DES EXPRESSIONS
FIGURATIVES D'UNE L2**

Justine Paris

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Mots-clés

Langues secondes – productions écrites – idiomes – lexicque – transferts

Keywords

L2 acquisition/teaching – written skills – idioms – lexicon – L1 transfers

Résumé

Le travail de recherche présenté ici a pour but de rendre compte des compétences non-littérales d'apprenants de langues étrangères. Il s'agit de leur capacité à produire des instances de langue figuratives telles que les expressions idiomatiques (idiomes), formules ou métaphores dans une L2. Nous présentons ici les résultats d'une étude basée sur les productions écrites d'apprenants francophones de l'anglais de niveau intermédiaire en milieu institutionnel universitaire en France. Nos analyses ont révélé une influence significative de la langue maternelle sur le discours des apprenants en L2. Nous explorons la nature de ces transferts et proposons quelques applications pour la classe de langue dans l'enseignement supérieur.

Abstract

This paper explores second language learners' non-literal competence. We are specifically interested in their capacity to produce figurative language such as idioms, formulae or metaphors in writing. Participants – French learners of English in a formalistic setting – were asked to write 300-word essays. A categorization of the non-literal forms that they used in these texts was set up and will be briefly presented. Our analyses of the participants' writing revealed that their L1 had a strong influence on their figurative productions in the L2. We will thus dwell on these language transfers and present implications for teaching.

Introduction

La recherche en linguistique cognitive a montré ces dernières années que le langage non-littéral (regroupant un certain nombre de tropes tels que les expressions idiomatiques, métaphores, métonymies, synecdoques, ironie, etc.) se révélait très présent dans les conversations de la vie de tous les jours. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'utilisation du langage figuratif ne revêt pas exclusivement une fonction ornementale. Pour toute personne apprenant une langue seconde, maîtriser les expressions idiomatiques de cette dernière fait partie de l'apprentissage de la langue en tant que telle. Cela devient même une condition *sine qua non* à la compréhension d'une conversation en temps réel compte tenu de la très forte concentration d'expressions idiomatiques et autres éléments préfabriqués dans notre discours (Wray 2000, 2002, parmi bien d'autres). Les travaux de Lakoff et Johnson (1980, 1987) ont montré que cette non-littéralité n'était pas anodine : elle est le reflet d'un certain nombre de concepts que nous abordons de manière métaphorique. C'est précisément cette métaphoricité mentale ou conceptuelle, affectant la façon dont nous percevons le monde, qui opère sur la façon dont nous faisons usage du langage. Par exemple, le concept 'colère' en anglais ('anger') est perçu comme 'un liquide bouillant contenu dans un récipient' ('a hot fluid in a container'), d'où l'existence d'expressions non-littérales idiomatiques telles que *boiling with anger* (bouillir de colère), *to be streamed up* (être rempli de vapeur), *hit the roof* (sauter jusqu'au plafond), *go off the deep end* (exploser de très profond, s'emballer) ou encore *flying off the handle* (être hors de soi).

La recherche dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes s'est alors intéressée à la place des métaphores et des expressions idiomatiques. Beaucoup d'études ont proposé des stratégies d'enseignement (Irujo, 1886 ; Cooper, 1999) et ont surtout étudié les capacités non-littérales des apprenants en compréhension (Kabakchy, 1980 ; Cooper, 1999 ; Kosciuk, 2003). On sait, en revanche, encore peu de choses sur les capacités des apprenants à produire du non-littéral dans une langue étrangère. Les productions non-littérales d'apprenants de langues secondes seront donc l'objet de la présente étude, et ce dans le domaine de l'écrit. Pour ce faire, nous avons demandé à un groupe de vingt-quatre étudiants francophones de l'université de la Sorbonne-Nouvelle de rédiger de courtes rédactions en anglais, langue étrangère imposée dans leur cursus. Un panorama général de leurs aptitudes non-littérales à partir de ces écrits a pu être dressé et sera présenté. Nos analyses ont montré une très forte influence de la langue maternelle (L1) : la majorité des formes non-littérales que les étudiants ont produites sont issues de transferts de la L1. Nous nous attarderons donc sur la nature de ces transferts et passerons en revue les implications de nos résultats pour le déroulement de la classe de langue. Mais avant d'entrer en détails dans notre étude, nous faisons tout

d'abord le point sur les notions de métaphoricité et de transferts dans la littérature sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes.

1. Métaphoricité, transferts de la L1 et langues secondes (L2)

1.1. Etudes didactiques

Depuis les travaux de Lakoff et Johnson en 1980, le monde de la recherche en didactique des langues a commencé à s'intéresser aux expressions-types des langues étrangères et à leurs métaphores conventionnelles. On s'accorde aujourd'hui à dire qu'une maîtrise de la langue se rapprochant le plus possible de celle d'un locuteur natif dépend grandement de la maîtrise de ces instances de langues et d'une certaine connaissance du système conceptuel de la langue cible. Pour Danesi (1992 et 1995), maîtriser une seconde langue ne réside pas seulement dans le développement de compétences grammaticales et communicatives, elle provient également de « compétences métaphoriques » (capacités à comprendre et produire des instances de langue métaphoriques) et de « compétences conceptuelles » (capacités à se familiariser avec la façon dont la communauté qui parle la langue cible perçoit le monde et la façon dont elle met en mots certains concepts).

Plusieurs travaux tendent à guider et encourager les enseignants de L2 à inclure ce type d'expressions en classe de langues. On leur conseille de privilégier les expressions les plus fréquentes dans la L2, les expressions que les apprenants seraient amenés à utiliser le plus dans leur contexte d'apprentissage, les plus transparentes et les plus simples en termes de structures et de lexique (Adkins, 1968 ; Irujo, 1986 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Wray, 2000). Il est également recommandé d'introduire ces expressions de manière graduelle, en commençant par les expressions qui ressemblent le plus à celles de la L1 des apprenants et finir par celles qui s'en éloignent le plus. On conseille également de porter intérêt au niveau de langue, au contexte d'apprentissage et aux motivations de l'apprenant afin de dégager quelles expressions enseigner en classe de langue (Irujo, 1986). Mais peu de travaux se sont préalablement penchés sur la façon dont l'apprenant perçoit, produit et internalise du non-littéral dans la L2 avant de proposer des stratégies d'enseignement. C'est ce que nous avons tenté d'effectuer dans la présente étude.

1.2. Quelques études inter-langagières

Parmi les rares études qui se sont penchées sur la façon dont l'apprenant produit du non-littéral, on trouve les travaux de Danesi au milieu des années quatre-vingt dix (1992 et 1995), dont les résultats mettent en lumière l'importance de maîtriser cet aspect de la langue cible et de ne pas l'omettre en classe de langues. Observant les écrits de ses étudiants en quatrième année de leur cursus d'espagnol, Danesi remarque un aspect littéral plus ou moins frappant (« *an unnatural over-literality* ») dans le discours des apprenants. Ceux-ci ont tendance à s'exprimer de

façon très directe et concrète, contrairement à la façon dont ils s'expriment dans leur L1, et ce, malgré le caractère plus ou moins philosophique des sujets de rédaction qui leur avaient été proposés (par exemple *qu'est-ce que le bonheur ?*, *le téléphone*, *l'invention révolutionnaire de la société ?* en espagnol). Les participants ont été très peu dans le métaphorique et Danesi a remarqué que toutes les métaphores produites reflétaient le système conceptuel de la langue maternelle des apprenants. Ces derniers arrivent donc bien à se servir des instruments grammaticaux et communicatifs de leur L2 mais ne semblent pas arriver à se détacher des représentations conceptuelles de leur L1.

Kecskès (2000) et Philip (2006) observent des pratiques similaires. Kecskès affirme que les apprenants ont tendance à se référer à la pragmatique de leur L1 afin de comprendre et produire des énoncés-type dans leur L2 (« *situation-based utterances* », c'est-à-dire des actes de langage tels que les salutations, requêtes, excuses ou refus, qui appellent certains codes sociolinguistiques), ce qui les mène à l'échec d'un point de vue sémantique et pragmatique. Philip repère également un fort impact des concepts et expressions de la L1 des apprenants sur leur production de collocations. Les collocations, associations de mots récurrentes (cf. *rendre visite*, *prêter attention*, *ferme intention*, *argument de poids* ; Tutin et Grossmann, 2002 : 1) constituent un des problèmes majeurs dans les écrits d'apprenants (Granger 1998, Howarth 1998). En se penchant également sur des rédactions écrites par des étudiants de niveau avancé en L2, Philip s'est rendu compte que la nature des transferts opérés au niveau des collocations était linguistique, lexicale, et non une modification de façon de penser. Très souvent, les apprenants se sont référés à des collocations de leur langue maternelle qu'ils ont soit traduites mot à mot dans la langue cible, soit légèrement adaptées. Un bon exemple d'adaptation est celui d'un apprenant qui a souhaité utiliser le concept 'naissance' de manière figurée pour véhiculer l'idée d'émergence dans une dissertation de civilisation : "*if you live in a condominium, conflicts and discords can be born with others* " (Philip, 2006 :10). Cette phrase fait tout à fait sens dans la langue maternelle de l'apprenant (l'italien), et montre d'ailleurs à quel point le système conceptuel et le système linguistique de la L1 sont étroitement entrelacés, mais ne fait pas sens en anglais. Les étudiants de Philip ont également eu tendance à opérer des sur-extensions de collocations et ont produit des combinaisons telles que *dirty interest*, à l'effigie de la collocation *dirty business*. Boers et al. et Charteris-Black relèvent des manipulations similaires sur la structuration d'idiomes : les apprenants tendent à opérer des substitutions de constituants et remplacent certains termes au moyen de termes plus courants ou plus modernes (ex : *play second violin* pour *playing second fiddle* du côté de Boers, 2009 ; ou *get cold feet* pour *get the wind up* chez Charteris-Black, 2002).

Ainsi, afin d'acquérir un bon niveau de compétence conceptuelle dans leur L2, les apprenants doivent convertir leurs références et repères culturels pour s'adapter à ceux de leur L2. Un ajustement aux standards linguistiques de leur L2 ne semble pas être suffisant.

1.3. Transferts de la L1 et expressions idiomatiques : théorisation

L'influence de la L1 au niveau du lexique semble donc se réaliser notamment dans le domaine de la phraséologie, c'est-à-dire des éléments préfabriqués du langage que sont les formules, les locutions, les constructions et les expressions figées tels les idiomes et les collocations. La recherche en traductologie et les études en acquisition des langues secondes reposant sur des tâches de traduction d'idiomes ont beaucoup apporté dans le domaine des transferts de la L1 et de leur influence. Dans ces études, les participants ont très souvent eu trois types d'expressions idiomatiques à traduire de leur langue maternelle à leur langue cible : des idiomes identiques, des idiomes similaires et des idiomes différents de ceux de leur L1, en contexte (phrases courtes). Les expressions se ressemblent ou diffèrent à plusieurs niveaux, on distingue alors quatre types de correspondances :

- Les deux expressions et leurs fonctions sont identiques dans les deux langues (cf. *at the tip of the tongue – sur le bout de la langue*)
- Les deux expressions sont identiques ou diffèrent très légèrement mais leurs fonctions sont identiques (cf. *money begets money – l'argent appelle l'argent*)
- Les deux expressions sont radicalement différentes mais leurs fonctions sont identiques (cf. *kick the bucket – passer l'arme à gauche*)
- Chacune des deux expressions sont spécifiques à une langue donnée (cf. *knowing what time it is – comprendre ce qu'implique une action ou un énoncé* ; il n'y a donc pas d'idiome en français pour ce concept). [Adapté d'Awwad, 1990 : 59]

Généralement, les idiomes identiques dans la L1 et la L2 ne posent pas de problèmes aux apprenants en termes de compréhension et de production puisque le transfert est positif. Les expressions similaires à la L1 (*formes linguistiques identiques mais sens global différent* ou *formes linguistiques différentes mais sens global identique*) sont celles qui occasionnent le plus de transferts négatifs et de confusions. Néanmoins, elles sont généralement mieux comprises et produites plus régulièrement que les expressions qui sont différentes dans les deux langues (Irujo, 1986b ; Awwad, 1990 ; Deignan et al., 1997 ; Hussein et al., 2000). Il est donc indéniable que la L1, et plus particulièrement les idiomes de la L1, jouent un rôle important dans la production et la compréhension de ceux d'une L2.

Low (1988) fut un précurseur de la prise en compte de la L1 des apprenants dans l'enseignement du lexique figuratif d'une langue étrangère en conseillant d'organiser des discussions en classes sur la façon dont la L1 et la L2 lexicalisent certains concepts. Mais, à notre connaissance, seuls Deignan et al. (1997) ont véritablement tenu à donner une place significative à la L1 et à son système conceptuel dans l'enseignement des expressions idiomatiques d'une L2. Ces auteures proposent en effet des exercices ciblés sur des concepts lexicalisés de manière métaphorique dans la L1 des apprenants afin d'attirer leur attention sur ce caractère dans un premier temps, et proposent ensuite de les répliquer dans la L2. Cette démarche est très intéressante puisque l'on sait qu'il est important d'être conscient que les schémas culturels de sa propre langue ont une influence considérable sur la façon dont on apprend une langue étrangère (Sharifian, 2012).

2. L'étude : corpus et méthode

La présente étude a été conduite dans le but d'étudier la façon dont des apprenants de l'anglais en milieu institutionnel universitaire font usage du non-littéral dans leur L2. Afin d'obtenir des données les plus neutres et naturelles possibles, nous avons opté pour un protocole non-contraint : les tâches imposées aux participants n'appelaient pas forcément au métaphorique et ne spécifiaient pas non-plus que le non-littéral était l'objet d'étude.

2.1. Participants

Vingt-quatre étudiants en deuxième année de licence de Lettres Modernes à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle se sont portés volontaires. Les participants étaient de « niveau 1 » en anglais selon le système de répartition de la Sorbonne-Nouvelle, un niveau intermédiaire correspondant aux niveaux A2-B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

2.2. Procédure

Les participants ont eu trois tâches de production écrite à effectuer. Dans un premier temps, ils ont eu à rédiger un *essay* de 300 mots en anglais à la maison sur le thème de la vie à l'étranger (« *Could you live in a far away country ? Account for the reasons that may / may not make you leave your own country* »).

Par la suite, ils ont eu un deuxième *essay* à rédiger en anglais, en classe, dans le cadre du partiel de mi-semester. Les étudiants ont eu le choix entre trois sujets de rédaction, préalablement sélectionnés dans des annales de préparation à l'épreuve écrite du *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Enfin, les participants ont eu à réécrire ces deux *rédictions en français* sans consulter leurs copies, dans le but d'observer leur utilisation du non-littéral dans leur langue maternelle et de

pouvoir faire des comparaisons avec la version originale de ces *essays*, en anglais. Les étudiants ont réalisé ces travaux à la maison à *la fin du semestre*.

2.3. Sélection des données

Nous avons procédé à *l'analyse de ces rédactions* et relevé tous les énoncés d'allure non-littérale, c'est-à-dire qui présentaient des traits *métaphoriques*. Diverses méthodes destinées à l'identification de métaphores ont été consultées afin d'établir des critères de sélection (Cameron, 2003 ; Cameron, 2009 ; Pragglejazz Group, 2007 ; Steen, 2010). Tout énoncé a été considéré non-littéral s'il relevait de l'un, de deux ou de trois de ces critères :

- *démontrait un transfert d'un domaine conceptuel à un autre ;*
- *mettait en évidence une tension sémantique entre le sens premier des mots utilisés et celui qu'ils véhiculaient dans l'énoncé relevé (en fonction du contexte) ;*
- *avait un sens global non-compositionnel.*

Nous nous sommes référés à divers dictionnaires afin d'identifier le sens premier des mots des énoncés relevés : *The MacMillan Dictionary* en ligne et le *Larousse* en ligne. Nous avons également consulté le *Cambridge Idioms Dictionary* (Cambridge University Press, 2006), ainsi que la liste des idiomes les plus fréquents en anglais réalisée par Liu (2003) pour l'identification d'expressions idiomatiques.

2.4. Typologie

Les énoncés considérés non-littéraux ont été classés dans six catégories qui forment un continuum allant des sur-extensions aux métaphores créatives. Parmi les formes et séquences relevées, toutes n'étaient pas forcément conformes à la langue cible : elles ont donc été préalablement caractérisées comme « déviantes » ou « standards » par rapport à cette dernière.

- Formes déviantes :
 1. Sur-extensions (“*we can touch success*”)
 2. Transferts de la L1 (“*I'd like to live this experience*”)
- Formes standard :
 3. Personnifications (“*the society is selfish*”)
 4. Comparaisons (“*Language is like our identity card*”)
 5. Idiomes (“*to my mind*”, “*as a consequence*”, “*the apple of my eyes*”)
 6. Métaphores (“*life is not a nice room with chairs*”)

Les sur-extensions correspondent à l'application d'un terme à un nombre de référents, d'actions ou de concepts plus large que sa dénotation habituelle. Elles sont le résultat d'un lexique limité : disposant d'un lexique restreint, les étudiants

ont souvent recours à l'utilisation d'un terme qui leur paraît se rapprocher le plus du noyau de sens qu'ils cherchent à véhiculer lorsqu'ils ne disposent pas du terme adéquat. On note ainsi l'utilisation de *touch* pour *reach* dans l'énoncé « *we can touch success* » précédemment cité. Le résultat de ces manipulations de lexèmes donne des énoncés d'allure non-littérale, qui sonnent métaphoriques mais qui ne le sont peut-être qu'en apparence : on a bien une tension sémantique dans chacun de ces énoncés qui révèle un décalage entre ce que l'apprenant a formulé et ce qu'il avait en tête, mais ce n'était peut-être pas intentionnel.

La deuxième catégorie est celle qui nous intéresse le plus dans cette étude. Elle comprend les transferts du français vers l'anglais, à savoir des séquences du type *understanding the world* pour *comprendre le monde*, *the school of life* pour *l'école de la vie*, ou encore *to build one's identity* pour *construire son identité*. Tout comme les sur-extensions, les transferts ne sont que d'allure figurative dans le sens où ils démontrent une certaine tension sémantique et un décalage entre l'idée ou le concept que l'étudiant a en tête et les mots qu'il emploie pour les décrire. Mais ces énoncés ne renvoient pas à un usage véritablement métaphorique des formes relevées. Nous les étudions en détails en section 4.

Les troisième et quatrième catégories (comparaisons et personnifications) sont notoires : nous ne les développons pas ici.

Enfin, les cinquième et sixième catégories regroupent les séquences non-littérales de nature conventionnelle d'un côté et les séquences non-littérales de nature créative de l'autre. On distingue donc les idiomes / expressions idiomatiques (*to my mind*, *as a consequence*, *the apple of my eyes*) dont nous avons parlé plus haut ainsi que les sens figurés de termes (*cold* dans *she's a cold person*) des métaphores vivantes ou créatives au sens de Ricœur, 1975 (*life is not a nice room with chairs*). Les métaphores créatives sont le fruit de l'invention du locuteur et relèvent donc de l'innovation. Les expressions idiomatiques, au contraire, relèvent de l'usage conventionnel d'une langue. Une métaphore conventionnelle (cf. *being an early bird*, être un lève-tôt) entrera donc dans la catégorie des idiomes.

3. Résultats

3.1. Analyse des essais en anglais

Le schéma 1 met en évidence le panel de formes non-littérales dont les participants font usage dans leurs écrits.

Les séquences non-littérales les plus fréquemment utilisées par les participants sont issues de transferts du français (qui représentent près de la moitié des formes non-littérales produites), suivies des idiomes (représentant 23 % des énoncés relevés) et des sur-extensions (environ 20 %). La forte présence de transferts de la langue maternelle et de sur-extensions n'est pas surprenante puisque les participants

ont un niveau de langue intermédiaire : celui-ci ne leur permet pas encore de s'exprimer de manière pleinement indépendante. Ces types d'énoncés ne jouent pas en faveur du discours des apprenants puisqu'ils tendent plutôt à le rendre non-conforme à la langue cible, provoquant un sentiment d'étrangeté ou d'inhabituel chez le lecteur un tant soit peu angliciste.

Sur-extensions %	Transferts %	Personnifications %	Comparaisons %	Idiomes %	Métaphores %
20 %	49 %	4 %	1 %	23 %	3 %

Tableau 1. Composition du langage non-littéral des étudiants en anglais.

L'utilisation d'idiomes, seconds au classement des formes non-littérales les plus utilisées, peut apparaître au premier abord comme un atout en vue de l'évaluation qualitative de la compétence non-littérale des étudiants. Or la majorité (60 %) sont des idiomes fonctionnels (c'est-à-dire des mots connecteurs comme *to my mind*, *as a consequence*, ou *to put it in a nutshell*), produits en masse. Très peu d'entre eux sont dans le conceptuel (ex : *I would like to go abroad to turn on a new page, it's good for change of scenery ou I need to keep an eye on them*).

Les autres formes non-littérales, quant à elles, se font remarquer en quantités bien plus limitées. Les résultats pour les personnifications et comparaisons/analogies viennent en effet renforcer ceux de Steen (2010), à savoir qu'elles se font très rares, et la catégorie des métaphores créatives comprend 4 % des énoncés relevés seulement.

3.2 Analyse des essais en français

Nous aimerions faire un rapide tour d'horizon des traits saillants des résultats concernant les rédactions en français, car nous verrons plus bas que l'on retrouve certains d'entre eux dans les productions en L2. Ce rapide détour par les productions des étudiants dans leur L1 a pour vocation d'avoir un élément de comparaison par rapport à leurs productions en anglais. Il ne s'agit en aucun cas d'une approche contrastive.

Le schéma 2 donne une idée de la façon dont les participants font usage du langage non-littéral dans leur langue maternelle, le français. Il révèle une utilisation bien différente de celle du schéma 1.

Personnifications %	Comparaisons %	Idiomes %	Métaphores %
3 %	1 %	85 %	11%

Tableau 2. Composition du langage non-littéral des étudiants en français.

On observe en premier lieu qu'il y a très peu de créativité dans les essais en français des participants du point de vue de l'utilisation de tournures non-littérales, puisque ce sont principalement des idiomes qu'ils produisent (représentant 85 % de leurs énoncés figuratifs). Comme l'avait déjà remarqué Wray (2002), le langage préfabriqué est donc très fortement utilisé : une grande partie de ce que l'on dit n'est pas complètement créative. La majorité des idiomes que les étudiants utilisent sont des expressions idiomatiques figuratives complexes, issues de métaphores et d'analogies : « *partir à l'étranger est un luxe* » ; « *la cuisine de ma grand-mère serait un frein* [à l'action de partir vivre à l'étranger] *puisque trop difficile à quitter* », « *s'immerger dans une culture inconnue* », « être sur ses gardes », « *changer d'air* » etc. Les idiomes qui marquent l'organisation du discours sont beaucoup moins représentés qu'en anglais (20 %, contre 80 % d'« idiomes conceptuels » ou figuratifs). On obtient donc une inversion de la tendance par rapport à l'anglais puisque les essais révèlent une large majorité de mots connecteurs et beaucoup moins d'idiomes figuratifs. Il faut dire que nous nous intéressons à un public d'apprenants de niveau universitaire dans cette étude : nos sujets sont des étudiants en Lettres Modernes âgés de 19-20 ans, qui témoignent d'une bonne maîtrise de leur L1 et de ses expressions figuratives. Le large nombre d'idiomes – transférés du français à l'anglais – observé plus haut et trouvé ici résulte donc d'une bonne maîtrise des subtilités de la L1 des participants : nous n'aurions peut-être pas obtenu les mêmes résultats avec des élèves de l'enseignement secondaire. Les études sur le développement de la compréhension et de la production des expressions idiomatiques en L1 ont d'ailleurs montré que le processus commençait vers l'âge de 5-6 ans et s'étendait jusqu'à la fin de l'adolescence vers l'âge de 15-17ans (Gardner et al., 1975 ; Nippold et Taylor, 1995 ; Nippold et Duthie, 2003 ; et Tabossi et al., 2008).

Les comparaisons ainsi que les personnifications se font très rares, comme en anglais : on n'en observe pas plus en français. Les métaphores créatives se font également plus rares mais sont néanmoins un peu plus nombreuses en français.

4. Les transferts de la L1

Comme nous l'avons remarqué en section 3.1, la majorité des énoncés jugés non-littéraux dans notre corpus sont issus de transferts de la langue maternelle des participants, le français. Ces transferts se sont traduits à différents niveaux. On peut observer tout d'abord des transferts de formules cliché du français comme *life is too small* ou *they knew wars* pour *la vie est trop courte* et *ils ont connu la guerre*. Ces dernières représentent 10 % des transferts identifiés. On observe également un certain nombre de transferts de collocations françaises, à savoir *to meet difficulties* pour *rencontrer des difficultés*, *to present advantages* pour *présenter des avantages*, ou encore *to build one's identity* pour *construire son identité*. Ces transferts de collocations représentent environ 30 % des formes non-littérales transférées

du français. Enfin, les 60 % restants (donc la majorité des transferts du français) renvoient à des expressions idiomatiques. On note la production de séquences telles que *the familial nest* pour *le cocon familial*, *an emptiness* pour *un vide* (au sens d'un manque) ou encore *to weave bonds of friendships* pour *tisser des liens d'amitié*. Compte-tenu de la très forte concentration d'idiomes dans les rédactions en français, il n'est pas surprenant que ces derniers constituent les formes non-littérales les plus transférées. Il apparaît également évident que faire l'impasse sur ces formes en classe de langue étrangère serait un manque à gagner pour les apprenants pour qu'ils atteignent le meilleur niveau de langue possible.

5. Implications pour l'enseignement universitaire

Au vu de nos résultats, et surtout du nombre conséquent de transferts de la langue maternelle qu'ont révélés les écrits de nos participants, une prise en compte et un travail sur ces transferts en classe nous paraissent inévitables pour les aider à progresser. Nous savons que nous ne pouvons espérer les amener à un niveau de langue comparable à celui d'un locuteur natif, mais certains transferts sont très facilement identifiables par le professeur qui partage la même langue maternelle que ses étudiants (*to pass next to a good person* pour *passer à côté de quelqu'un de bien* ou *to do meets* pour *faire des rencontres* par exemple). Nous pensons qu'il lui revient de ne pas laisser ces transferts au hasard, mais de s'en inspirer et de les manipuler afin d'aider l'apprenant à ajuster, adapter ou accommoder son discours en fonction des normes langagières de la langue cible. Malgré les travaux portant sur les collocations tels ceux de Granger (1998), Howarth (1998) et Philip (2006) ainsi que les travaux sur la traduction d'expressions idiomatiques cités en 1.3, il semble que l'on n'ait pas encore considéré ces transferts comme objet didactique pour l'enseignement des expressions idiomatiques et phraséologiques en L2.

Dans cette optique, en plus de privilégier les expressions qui sont les plus fréquentes dans la langue cible, les plus simples en termes de lexique et celles qui sont le plus en accord avec le contexte d'apprentissage de l'apprenant (Adkins, 1968 ; Irujo, 1986 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Wray, 2000), nous aimerions proposer aux enseignants de faire également un travail sur les expressions les plus fréquentes de la L1. Il conviendrait de s'en servir comme un point de départ ou comme référence, puisque ce sont ces expressions-là que les apprenants vont avoir tendance à exprimer dans la L2 d'après nos données. Une rapide recherche sur Internet permet d'en détecter un certain nombre : il suffit de les sélectionner en fonction de l'objectif du cours, et de travailler ensuite sur leurs équivalents dans la L2. Si l'on veut gagner du temps et cibler celles dont l'étudiant aura le plus besoin dans un contexte d'apprentissage institutionnel, une sélection des expressions et tournures académiques fréquentes peut suffire. On peut aussi réaliser ce travail de manière thématique, en amont d'un exercice d'écriture sur un thème bien particulier

en invitant les apprenants à réfléchir à ce qu'ils diraient sur le sujet et à travailler sur le vocabulaire figuratif qui leur serait alors nécessaire.

Une fois la sélection faite, on peut ensuite organiser des discussions sur le sens des expressions. Prenons l'exemple de *let the cat out of the bag* en anglais, qui signifie *vendre la mèche* et *cracher le morceau*. On peut engager une réflexion sur l'action de révéler un secret, ce que cela veut dire et implique ; on peut ensuite engager une réflexion sur le sens littéral de chacune des trois expressions et essayer de dégager des liens et similitudes afin d'essayer d'expliquer leur sens global et leur raison d'être. On irait très rapidement plus loin qu'une réflexion sur le sens ici, et l'on engagerait des réflexions plus conceptuelles.

Ces démarches permettraient peut-être d'éviter un certain nombre de transferts négatifs et permettraient aux apprenants de s'exprimer de manière plus standard rapidement. Bien sûr, nous savons que le but n'est pas de les faire s'exprimer dans la L2 de la même manière qu'ils s'expriment dans leur L1, mais on peut sans doute éviter certaines déviances dès les premières étapes de l'apprentissage en ciblant les expressions et tournures de phrases dont ils risquent d'avoir besoin lorsqu'ils s'exprimeront dans la L2.

Dans le même ordre d'idée, nous aimerions également proposer une démarche plus personnalisée et proposer de travailler sur les expressions de la L1 que les étudiants utilisent eux-mêmes le plus. En analysant les rédactions en français de nos participants, nous avons pu remarquer certaines habitudes langagières, certains tics de langue : ils font usage d'un bagage restreint de constructions et d'expressions qu'ils utilisent à répétition. Il peut donc être utile de les inviter à mener une réflexion sur les expressions qu'ils utilisent personnellement beaucoup au quotidien. Ce travail peut être réalisé à la maison et donner lieu à d'intéressantes discussions en classe par la suite. Il peut s'agir d'expressions de la vie quotidienne à l'oral ou de tournures que les étudiants utilisent beaucoup à l'écrit en contexte académique. Comme ils utilisent souvent les mêmes tournures dans leurs dissertations en L1, on peut penser que celles-ci vont leur venir à l'esprit lorsqu'ils écriront dans la L2, et qu'il y a un risque de transfert négatif si l'étudiant ne prend pas le temps de chercher par lui-même comment telle tournure s'exporte dans la langue cible. Un travail sur leur propre style d'écriture dans la L1 et sur comment l'ajuster à la L2 pourra donc sans doute également se révéler utile et éviter certains calques.

Il est possible aussi de partir des écrits des apprenants et de travailler de manière explicite en classe sur les transferts négatifs qu'auront occasionnés certaines expressions. Dans nos *essays*, ce fut le cas de *tisser des liens d'amitié* (*to weave bonds of friendship), *passer à côté de quelque chose* (*to pass next to a good person) et de *trouver un juste milieu* (*to find a good middle). Il peut être intéressant d'expliquer que pour un locuteur anglophone, ces trois productions seront sans doute perçues de manière littérale, à savoir *passer littéralement à côté d'une*

personne intéressante, faire une réelle broderie à partir de liens d'amitié, et trouver un bon milieu, et qu'elles ne feront donc pas sens à l'oreille d'un natif. Il peut être judicieux d'attirer l'attention des apprenants sur le caractère métaphorique de ces expressions dans la L1, différent de leur sens littéral, et donc sur le risque de ne pas véhiculer exactement ce que l'on aimerait dire en passant par une traduction mot à mot. On peut alors donner des équivalents ou des alternatives dans la L2, à savoir *to make new friends, to miss out on* et *to strike a balance* dans le cas des expressions précédentes.

Nous prôtons donc un travail global de comparaison L1/L2, et une prise en compte de la langue maternelle spécifique de l'apprenant et de ses expressions pour l'apprentissage et la sélection des expressions idiomatiques de la langue cible. Le but est de mettre en œuvre une prise de conscience des différences lexicales et conceptuelles qui peuvent exister entre la L1 et la L2 et d'attirer l'attention des apprenants sur les transferts qu'ils opèrent lorsqu'ils s'expriment dans la L2.

Conclusion

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le non-littéral n'est pas totalement absent dans les écrits en langue étrangère d'apprenants de niveau intermédiaire. On l'observe certes en quantité bien moindre que dans des écrits rédigés dans la langue maternelle et au travers d'instances qui restent dans le domaine de l'expérimental (où l'apprenant semble avoir produit un énoncé non-littéral afin de véhiculer des idées pour lesquelles il n'avait pas forcément de moyens linguistiques dans son interlangue). Il s'agit des sur-extensions et des transferts négatifs issus du français. Si on décide de mettre ces formes de côté, la fonction principale du langage non-littéral en L2 est l'organisation du discours, qui se fait au moyen de mots connecteurs. Ceci est sans surprise puisque ces derniers bénéficient d'un focus particulier en classe de langue dans le secondaire –et que la cible principale des *essays* étudiés était le professeur de langue, mais aussi parce que les idiomes plus figuratifs (ceux dont les apprenants auraient le plus besoin si on se réfère à leur production non-littérale en L1) se font beaucoup plus rares dans leur *input* et leur demandent davantage d'efforts en termes de compréhension, d'assimilation, de mémorisation et de production (Danesi, 1994 ; Irujo, 1986, 1986b).

Nous ne pouvons néanmoins mettre les transferts de la langue maternelle de côté trop longtemps, puisque ces derniers se révèlent être les formes non-littérales les plus fréquentes dans notre corpus d'écrits en L2. Ils trahissent le besoin de pouvoir exprimer le contenu notionnel de bon nombre d'expressions idiomatiques figuratives de la L1, qui sont les formes non-littérales les plus utilisées dans cette dernière, et les plus transférées en L2.

Ainsi, nous préconisons une prise en compte de ces transferts dans l'enseignement d'une langue étrangère par le biais d'une réflexion sur les expressions

métaphoriques de la L1 et d'un travail collectif en classe pour trouver des équivalents dans la L2. Nous préconisons également un focus sur les expressions que les apprenants utilisent personnellement le plus car ce sont ces expressions-là dont ils auront besoin lors de tâches d'écriture dans la L2 et qu'ils tenteront le plus d'adapter à la langue cible.

Bibliographie

Adkins, P. G. (1968). Teaching idioms and figures of speech to non-native speakers of English. *Modern Language Journal*, 52(3), 148-152.

Awwad, M. (1990). Equivalence and transferability of English and Arabic idioms. *Paper and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, 59-67.

Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.

Boers, F., Piriz, A. M. P., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms ? *Language Teaching Research*, 13(4), 367-382.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London : Continuum Press.

Cameron, L. (2009). *Metaphor and reconciliation : the Discourse Dynamics of Empathy in Post-Conflict Conversations*. Routledge.

Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency : A comparative Study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104-133.

Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals* 31(2), 255-266.

Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *Tesol Quarterly*, 33(2), 233-262.

Danesi, M. (1992). Metaphor and classroom second language learning. Dans J. Beer, C. Ganelin & A. J. Tamburri (Dirs.), *Rla : Romance Languages Annual 1991*, Vol. 3, 189-194.

Danesi, M. (1994). Recent research on metaphor and the teaching of Italian. *Italica*, 71, 453-464.

Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages : the role of "Concetual Fluency". *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-20.

Deignan, A., Gabris, D. & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), 352-360.

- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E. & Perkins, D. (1975). Children's Metaphoric Productions and Preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing : Collocations and formulae. Dans A. P. Cowie (Dir.), *Phraseology : Theory, analysis and applications* (pp. 145–160). Oxford : Clarendon Press.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic discourse. Dans A. P. Cowie (Dir.), *Phraseology : Theory, analysis and applications* (pp. 161-186). Oxford University Press : Clarendon Press.
- Hussein, R. F., Khanji, R. & Makhzoomy, K. F. (2000). The Acquisition of idioms : Transfers or what ? *Journal king Saud University*, 12, 23-34.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake : Learning and teaching idioms. *English Language Teaching Journal*, 40(3), 236-242.
- Irujo, S. (1986b). Don't put your leg in your mouth –Transfer in the acquisition of idioms in a 2nd language. *TESOL Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Kabakchy, V.V. (1980). Teaching idiomatic English to Russian students. *ELT*, 34(3), 79.
- Kecskes, I. (2000). Conceptual Fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 143-158.
- Kosciuk, M. (2003). *An Investigation of metaphor comprehension by two second language learners*. Nathan : Griffith University.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things : What categories reveal about the mind*. Chicago : University of Chicago Press.
- Liu, D. L. (2003). The Most Frequently Used Spoken American English Idioms : A Corpus Analysis and its Implications. *TESOL Quarterly* 37(4), 671-700.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-147.
- Nippold, M. A. & Taylor, C. L. (1995). Idiom Understanding in Youth – Further Examination of Familiarity and Transparency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 426-433.
- Nippold, M. A. & Duthie, J. K. (2003). Mental Imagery and Idiom Comprehension : A Comparison of School-age Children and Adults. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46(4), 788-799.
- Philip, G. (2006). "Drugs, traffic, and many other dirty interests" : Metaphor and the language learner. Dans G. Low, Z. Todd, A. Deignan & L. Cameron (Dir.),

Researching and Applying Metaphor in the Real World (Vol. 26, pp. 63-79). Amsterdam : J. Benjamins

Ricoeur, P. (1997, 1^{re} éd. 1975). *La métaphore vive*, Paris : Le Seuil, coll. « Points ».

Pragglejazz Group. (2007). MIP : A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.

Sharifian, F. (2013). Cultural conceptualisations in learning English as an L2 : Examples from Persian-speaking learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 90-116.

Steen, G. (2010). *Towards a procedure for linguistic metaphor identification : from MIP to MIPVU* : Amsterdam : J. Benjamins.

Tabossi, P., Fanari, R. et al. (2008). Processing Idiomatic Expressions : Effects of Semantic Compositionality. *Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition*, 34(2), 313-327.

Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : Esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1), 7-25.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching : Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon* : Cambridge University Press.